



Education et intérêt général

Philippe Bance, Jacques Fournier

► **To cite this version:**

Philippe Bance, Jacques Fournier. Education et intérêt général. 2018, 979-10-240-1186-8. hal-01965211

HAL Id: hal-01965211

<https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-01965211>

Submitted on 18 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Commission scientifique
« Économie publique » du CIRIEC France



Éducation et intérêt général

Sous la direction de Philippe BANCE et Jacques FOURNIER

Éducation et intérêt général

Engagé depuis un demi-siècle dans un processus de décomposition-recomposition, le système éducatif français traverse une crise, qu'illustre la dégradation de ses résultats dans les comparaisons internationales.

Sur ce sujet capital pour l'avenir des individus, des entreprises et des territoires, l'ouvrage apporte une vision complète, ordonnée et stimulante. Plutôt que de se focaliser sur quelques aspects fragmentaires du système ou des réformes, il met en perspective l'ensemble des problèmes essentiels. Fondé sur une analyse rigoureuse et étayé par des données précises, il formule des propositions constructives qui, sur chacun des principaux sujets à l'agenda politique, combinent les exigences de continuité et de renouveau.

La pluralité des points de vue exprimés enrichit l'ouvrage afin d'alimenter la réflexion du citoyen. Toutes les contributions s'inscrivent cependant dans une approche générale commune : l'éducation vue comme un bien commun essentiel dont la vocation non marchande est à préserver, la centralité de l'exigence d'égalité. ■

Cet ouvrage est, après *L'action publique dans la crise* (2012), *L'internalisation des missions d'intérêt général par les organisations publiques* (2015), et *Quel modèle d'État stratège en France ?* (2016), le quatrième réalisé sous l'égide de la commission scientifique du CIRIEC France pour la collection « Économie publique et économie sociale » des PURH. La palette des auteurs est riche d'universitaires reconnus, de responsables institutionnels, d'acteurs du système éducatif et de représentants de la société civile : Denis Adam, Philippe Bance, Elisabeth Bance-Caillou, Didier Bargas, Roland Berthilier, Jean Cassaigne, Angélique Chassy, Fabrice Coquelin, Michel Cosnard, Marc Debène, Marc Douaire, Daniel Filâtre, David Flacher, Frédéric Forest, Christian Forestier, Jacques Fournier, Hugo Harari-Kermadec, Isabelle Harlé, Philippe Hugon, André Hussenet, Aziz Jellab, Jean-Pierre Lavignasse, Félicien Leclair, Igor Martinache, Nathalie Mons, Jean-Marc Monteil, Léonard Moulin, Liliana Moyano, Pascal Petit, Patricia Pol, Bruno Poucet, Bernard Pouliquen, Yannick Prost, Cécilia Rikap, Catherine Robert et l'équipe de l'association l'Anthropologie pour tous, Paul Santelmann, Michèle Sellier, André Tiran et Bernard Toulemonde. ■

PRESSES UNIVERSITAIRES DE ROUEN ET DU HAVRE

ISSN : 2261-8635



Chapitre 13

Syndicalisme enseignant et réformes éducatives

Denis ADAM et Fabrice COQUELIN

De nombreuses réformes sont requises pour améliorer la qualité de l'enseignement, le rendre mieux adapté aux caractéristiques de la société de ce début de ^{xxi} siècle, plus performant et mieux à même de prendre en compte les besoins et aspirations diverses des élèves. La qualité de l'enseignement dépend largement des enseignants: de leur niveau de connaissance, de leur sens de la pédagogie, de leur contact avec les élèves, de leur motivation et, plus généralement, de leur professionnalisme. La mise en œuvre réussie des réformes de l'éducation passe par l'adhésion des enseignants à un projet éducatif, et donc par un dialogue avec leurs représentants. De nombreuses réformes ont échoué faute d'avoir obtenu leur coopération. Comprendre les syndicats des enseignants, la manière dont ils opèrent et leurs objectifs afin de dialoguer avec eux est une priorité pour les planificateurs, les gestionnaires, les décideurs en éducation.

En 2005, Gudmud Herses, directeur de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO, préface ainsi les travaux de Denise Vaillant sur « Les réformes éducatives et les syndicats d'enseignants: des pistes pour l'action ». Certes, ces propos s'adressent à une étude consacrée aux pays d'Amérique latine, mais ils n'en demeurent pas moins transférables à l'analyse de toutes les réformes qui touchent les systèmes éducatifs, quel qu'en soit le pays. Les responsables de l'éducation en France auraient souvent été inspirés en s'y référant.

Longtemps convaincue d'avoir le meilleur système d'enseignement – ou l'un des meilleurs du monde –, la France est, depuis une vingtaine d'années, désignée comme l'un des mauvais élèves des évaluations internationales dans ce domaine. Les éléments statistiques développés dans ce volume, ainsi que le chapitre rédigé par Antoine Prost éclairent bien cette dimension mise en avant notamment par les tests PISA. Pire, la prise de conscience de ses faiblesses étant tardive, alors que d'autres pays ont su réagir et corriger les défauts de leur système éducatif, aucun changement profond n'est intervenu et donc aucune amélioration sensible n'a eu lieu.

L'argument majeur avancé régulièrement par la classe politique, souvent repris par les médias et l'opinion publique, serait que le système scolaire français serait irréformable, corseté par trop de blocages idéologiques dont le premier responsable serait le corporatisme enseignant entretenu par ses puissants syndicats. Il est vrai qu'avec 24 % de syndiqués

(comparés aux 11 % de syndiqués en France toutes professions confondues), le secteur public de l'éducation, de la formation et de la recherche – secteur qui emploie un salarié sur cinq des trois fonctions publiques – est particulièrement bien représenté. La diversité des syndicats du champ, de leurs positionnements, de leurs revendications, de leurs démarches est à étudier et peut expliquer une part des blocages face aux volontés de réforme.

Mais pour bien comprendre les difficultés de transformation du système éducatif français, plusieurs de ses caractéristiques doivent d'abord être mises en évidence.

1. La pluralité des approches éducatives

Avant d'aller plus loin et sans réécrire l'histoire de l'éducation en France, plusieurs remarques s'imposent. Parler d'éducation en France revient à parler d'école. En effet, et contrairement à d'autres pays, notre conception éducative est « scolaro-centrée », les autres formes éducatives étant – au mieux – considérées comme des compléments à l'action de l'école. Cette perception conduit souvent à la confusion, ou tout au moins à la réduction des concepts, considérant qu'éduquer revient à instruire, et donc qu'enseigner est avant tout transmettre des connaissances.

La place particulièrement importante qu'occupe ainsi l'école en France ne peut être dissociée de la notion même de République. Si elle a été pensée dès la Révolution de 1789 comme devant permettre l'instruction des citoyens, elle est devenue, avec la III^e République, l'un des piliers constitutifs de la République laïque et éclairée. Une double mission lui est alors confiée :

- celle de démocratiser le savoir au plus grand nombre et donc de donner à chaque enfant les bases les plus solides des savoirs ;
- celle de faire émerger une élite et de la construire au plus haut niveau d'instruction et de culture.

Il s'agit donc d'élever tous les enfants (les élèves), mais certains plus que d'autres : une injonction paradoxale et impossible à tenir !

Si l'accompagnement d'une élite peut être considéré comme une réussite, donnant raison aux thèses de Bourdieu sur la reproduction sociale à laquelle l'école participe pleinement, le succès de la démocratisation scolaire a conduit à son propre échec. En effet, la massification et la hausse progressive de niveau ont peu à peu entraîné une part grandissante d'enfants et de jeunes, socialement, culturellement, économiquement trop éloignés de la culture scolaire pour réussir dans le système proposé. « La massification du second degré qui s'en est suivie a fait apparaître l'échec scolaire comme nouveau problème social [...]. Les professeurs des collèges et lycées se sont vus sommés de s'adapter à leur "nouveau public" pour ne pas laisser quiconque au bord de la route », comme l'analyse Pierre Kahn (2006).

Ainsi s'est développé l'échec scolaire, l'impératif besoin d'y remédier et donc la nécessité de réformer l'école.

1.1. *Des réformes permanentes et inabouties*

Si l'école française est irréformable, rares sont les ministres qui n'ont pas cherché à laisser une trace de leur passage rue de Grenelle en y apportant des modifications. Or, la durée de vie ministérielle moyenne pour un ministre de l'Éducation nationale est de deux ans. La scolarité obligatoire dure 10 ans (de 6 à 16 ans) et est le plus souvent allongée en amont par l'école maternelle et en aval par une poursuite d'études. Autant dire que peu de ministres ont été présents assez longtemps pour mettre en œuvre des changements et en évaluer l'efficacité à l'issue d'un cycle scolaire.

Mais le plus important n'est pas là. Il est dans la non-continuité des actions entreprises. En effet, la majorité des changements de ministres s'accompagne d'un changement de politique. Le nouveau venu (jusqu'à ce jour une seule femme Najat Vallaud-Belkacem a occupé ce portefeuille ministériel) s'empresse de remettre en cause les décisions de son prédécesseur pour proposer sa propre vision éducative.

Ainsi, une « réforme » en chasse une autre. Sans que la première soit réellement opérationnelle, aboutie, et donc bien entendu, sans que sa pertinence puisse être mesurée. Et chaque réforme qui succède à la précédente « tombe » d'en haut, imposée par le ministère, pour une application identique sur l'ensemble du territoire national, le plus généralement sans s'appuyer ni sur les spécificités locales ni sur les expérimentations déjà réalisées ici ou là. Dans ce contexte, à force de devoir travailler dans une « réforme » permanente, mais toujours partielle et jamais aboutie, les personnels éducatifs et tout particulièrement les enseignants ont cessé de croire à la possibilité même de réformer le système scolaire. Pire, ils ont, pour partie, cessé de la vouloir. Ils ont cessé de militer pour qu'elle se réalise. L'inertie du système les a convaincus que l'attentisme est une mesure de protection salutaire. Plutôt qu'attendre ordre et contrordre, ils ne changent rien. Ils se sont repliés dans une forme de conservatisme et de nostalgie passéiste. Leur premier réflexe est donc de refuser – par principe – tout changement qu'ils savent non durable et donc déstabilisant. Ce n'est certes pas le cas de tous les personnels ou de tous les enseignants, mais l'effet « groupe » joue en faveur de cette inertie. La posture influe sur la position des organisations syndicales autant que celles-ci l'entretiennent voire la suscitent.

En effet, les syndicats doivent tenir en permanence un équilibre entre deux logiques :

- celle de défendre leur ligne, et donc de soutenir ou de s'opposer à une mesure en fonction de leur propre vision éducative ;

- celle aussi de ne pas se couper de leur base et donc de prendre en compte l'avis des personnels, les réactions des salles des professeurs, les revendications corporatistes.

La recherche de cet équilibre n'invite pas à prendre des risques. Face à une profession peu encline au changement, le refus des transformations peut souvent apparaître comme l'attitude la plus populaire et donc la plus immédiatement payante pour emporter l'adhésion de la communauté des professionnels de l'éducation.

Ceci est d'autant plus vrai en France puisque la tradition contestataire du syndicalisme y est encore fortement ancrée, davantage que dans d'autres pays occidentaux plus inscrits dans la négociation et la social-démocratie. Pour beaucoup, le syndicat est synonyme d'opposition : opposition face aux propositions des décideurs, et donc de l'État en matière d'éducation, opposition entre syndicats souvent en désaccord entre eux, car porteurs de conceptions éducatives et de démarches syndicales différentes voire opposées.

1.2. Des idéologies éducatives qui s'opposent

L'éducation en France n'est pas un sujet de consensus. C'est un euphémisme. Il n'y a pas d'alliance nationale sur le sujet. Il fait débat et même conflit. Sa traduction la plus récente a été celui opposant les « pédagogistes » aux « républicains ». Même lorsque l'état des lieux semble partagé, comme cela est dorénavant le cas à la suite des évaluations internationales et tout particulièrement de PISA, alors que tous les acteurs éducatifs s'accordent à reconnaître un dysfonctionnement du système scolaire français et son indispensable évolution, les solutions avancées divergent. Elles occupent même le spectre très large de la diversité des positionnements éducatifs possibles, allant d'une volonté à revenir à un passé mythifié à celui de considérer la fin de l'école grâce à l'apport des nouvelles technologies. Les clivages sont intellectuels, culturels, sociologiques, politiques et, pour tout dire, idéologiques.

L'école profite d'abord à ceux qui en connaissent le mieux le fonctionnement. Les enfants des classes sociales supérieures et des enseignants sont parmi ceux qui y réussissent davantage. Ils seraient certainement aussi ceux qui pourraient se passer de l'école puisque les apports familiaux pourraient s'y substituer (bibliothèque, Internet, aide des parents...). À l'inverse, les enfants des classes défavorisées - qui subissent le plus l'échec scolaire - pâtiraient les premiers d'une diminution de l'apport de l'école. Les premiers appellent donc un système qui valorise encore davantage le mérite et la réussite. Les seconds se réfèrent à une école d'antan, rêvée comme capable de faire réussir tous les enfants, dont les leurs.

On retrouve dans les programmes politiques ces clivages. La dernière campagne présidentielle a ainsi été révélatrice des clivages éducatifs profonds qui traversent les partis politiques. Ainsi, à l'une des extrémités

des propositions, Nicolas Dupont-Aignan souhaitait revenir à l'instruction publique. De l'autre côté, Jacques Cheminade voulait investir un milliard d'€ pour « sortir de l'enseignement des savoirs morts ». Nathalie Arthaud, pourtant enseignante, n'avait rien à proposer pour l'éducation en dehors d'une hausse des salaires des personnels. Jean-Luc Mélenchon non plus, pour ancien ministre délégué de l'Enseignement professionnel, si ce n'est l'émancipation. François Asselineau proposait de davantage reconnaître l'effort et la persévérance. Comme Marine Le Pen qui portait l'idée d'une école à deux vitesses (pour ceux qui réussissent et pour les autres). Pour François Fillon, il fallait réhabiliter la méritocratie et donner plus de liberté de choix entre l'école publique et les écoles privées. Ayant été vite privé de s'en occuper, Benoît Hamon promettait de renforcer la refondation. Quant à Emmanuel Macron, il proposait, en même temps, des retours en arrière et de nouvelles avancées.

Contrairement à la campagne précédente dans laquelle le collectif Racine, groupe d'enseignants du Front national en charge d'élaborer son programme scolaire, avait affirmé se reconnaître dans le projet de Force ouvrière, aucun syndicat n'a cette fois été associé à ces programmes politiques.

1.3. *Un large spectre syndical*

Il faut d'ailleurs reconnaître que si le spectre syndical dans l'éducation est large, il l'est moins que dans le champ politique ou intellectuel. Pour ne prendre que l'exemple du numérique, les positions vont de la méfiance à la reconnaissance de possibilités nouvelles et intéressantes. Mais aucun syndicat ne rejette totalement ces nouveaux outils. Pas plus qu'ils ne réclament leur usage massif pour supprimer demain la présence des professeurs ou des salles de classe.

Sur certains sujets, les clivages sont plus importants. Mais pour l'essentiel, tous s'inscrivent dans une évolution du système tel qu'il existe, en prenant en compte son histoire, sa construction et son possible devenir. Ainsi, si nous analysons la structuration de l'École, nous pouvons observer une approche pédagogique différente entre la Fédération syndicale unitaire (FSU) et l'Union nationale des syndicats autonomes (UNSA), pour ne prendre en compte que les deux premières fédérations. Le Syndicat national des enseignements de second degré (SNES) et le Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles (SNUIPP), affiliés à la FSU, maintiennent une séparation entre premier et second degrés. Leur fédération revendique le prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans. Pour autant, elle ne milite pas pour un corps unique de professeurs du second degré, fusionnant certifiés et agrégés, pas plus qu'elle n'assigne les agrégés à enseigner uniquement dans les lycées... La première mesure assurerait une cohérence à tout le second degré, la seconde serait logique pour asseoir la distinction entre collège et lycée.

Après la scission de 1993, la Fédération de l'Éducation nationale (FEN), qui allait devenir l'UNSA Éducation en créant le Syndicat des enseignants (SE-UNSA) a fait le choix de reconnaître un corps unique de tous les enseignants de l'école maternelle au lycée. Elle porte la revendication du socle commun de la scolarisation obligatoire (école primaire + collège) puis d'un parcours bac - 3 bac + 3 (lycée + enseignement supérieur). Pourtant, elle ne demande pas le rattachement des écoles à un collège dans un Établissement local d'enseignement (EPL) unique, ce qui donnerait une réalité au réseau du socle commun, par exemple.

Si longtemps, jusque dans les années 1990, le syndicalisme de l'éducation a pu donner l'illusion d'une unité, elle n'était que de façade, tant la FEN, colosse aux pieds d'argile, était traversée par des courants internes en conflit. Son éclatement et la création de la FSU ont été le premier signe d'un large mouvement de division dans le monde syndical enseignement. En effet, à l'exception de la CFDT qui, depuis sa création par scission avec la CFTC, avait développé une fédération de l'Éducation - le SGEN-CFDT né en 1937 -, les confédérations n'avaient pratiquement pas de syndicats dans l'éducation, laissant ce champ à la FEN qui, en 1948, refusant de choisir entre la CGT et la CGT-FO, s'était installée dans l'autonomie.

La fin de la FEN marque la création ou le développement de nouvelles organisations :

- en 1998, des dissidents du SGEN-CFDT et du courant École émancipée de la FSU fondent SUD Éducation ;
- le SNETAA, syndicat des professeurs de l'enseignement professionnel, est désaffilié de la FSU en 2002 et rejoint FO en 2010 ;
- en 2011, plusieurs syndicats locaux ou corporatistes rejoignent la Fédération autonome de l'Éducation nationale (FAEN), créée en 1990 ;
- le SNALC, syndicat autonome des professeurs de lycées et de collèges, bien qu'existant depuis 1905, connaît également une nouvelle notoriété médiatique.

Si historiquement il fut relativement évident de marquer une coloration politique des différents syndicats de l'éducation, elle est plus difficile aujourd'hui. Le courant « Unité et action », qui dirigeait dans la FEN, le SNES et le Syndicat national de l'éducation physique (SNEP), proche des communistes, est aujourd'hui à la tête de la FSU. Et ce sont les dirigeants du courant « Unité, indépendance et démocratie », plus socialisant, qui ont fondé et dirigé l'UNSA. Les adhérents de FO semblent appartenir à tous les courants politiques. Le Syndicat national des lycées et collèges (SNALC), généralement identifié à droite, dénie cette appartenance.

Aussi est-ce essentiellement dans leur positionnement pédagogique et éducatif que les distinctions peuvent s'établir, davantage que dans leurs appartenances ou proximité politiques, même si celles-ci peuvent influencer.

2. Les syndicats face aux (dernières) réformes

Le débat autour de la réforme scolaire a débuté en 2012 avant même l'élection de François Hollande. Vincent Peillon, alors en charge du projet éducatif du candidat socialiste, a multiplié les rencontres et affiné les pistes de ce qu'il porterait, une fois nommé ministre, comme étant une « refondation de l'École de la République ». Grâce à ses nombreux contacts avec les acteurs éducatifs et en particulier les organisations syndicales, il se faisait fort d'aboutir vite à un consensus.

L'histoire montrera que ce ne fut pas le cas. François Hollande élu, il impose à son ministre de l'Éducation nationale (et uniquement de l'Éducation nationale alors que Vincent Peillon se rêvait à la tête d'un grand ministère éducatif regroupant le scolaire, l'enseignement supérieur et la recherche, la jeunesse, l'éducation populaire - voire le sport) une large concertation. Elle réunit en ateliers thématiques chaque semaine tout ce que la France compte comme acteurs de l'Éducation. En six mois, elle établit un état des lieux exhaustif (ou presque) de notre système scolaire. Elle met aussi en évidence les divergences d'approches et de positionnements.

Ces différences seront permanentes et d'une certaine manière « structurantes » du débat éducatif durant la totalité du quinquennat, avec les trois ministres successifs en charge de l'Éducation nationale. Elles perdurent aujourd'hui, bien que s'exprimant dans un contexte modifié, face aux propositions du président Macron et du ministre Blanquer.

Chaque action de transformation entraîne son lot de critiques, d'adhésions ou de rejets. Il serait pour autant caricatural d'enfermer les organisations syndicales dans des postures figées. Si le clivage existe entre syndicats contestataires (souvent héritiers d'un syndicalisme révolutionnaire, de lutte, de refus...) et syndicats réformistes (valorisant la négociation au risque d'être considérés comme pratiquant du syndicalisme d'accompagnement), il faut observer que - sauf à de rares exceptions - tous les syndicats de l'Éducation acceptent généralement de négocier. Ce sont même eux qui revendiquent davantage de dialogue avec les pouvoirs publics et politiques. Cela n'empêche pas bien entendu de repérer, dans les fonctionnements habituels des syndicats, une tendance plus ouverte aux changements pour le SGEN-CFDT ou l'UNSA Éducation, davantage de résistance du côté de la CGT, de FO, de SUD ou de la FSU, un tropisme à un retour à l'École d'hier pour le SNALC ou la FAEN. Il faut nuancer ce tableau, facilement caricatural, par deux éléments : les attitudes sont différentes selon les sujets abordés et il peut y avoir de véritables divergences entre les syndicats d'une même fédération (SNES-FSU/SNUIPP-FSU ou SE-UNSA/SNPDEN-UNSA, par exemple).

Il ne s'agit pas ici de prendre, une par une, l'ensemble des évolutions successives qui ont alimenté les débats éducatifs de ces six dernières années. L'approche privilégiée dans cette analyse est davantage thématisée

en s'appuyant sur certains des éléments les plus marquants de ces dernières réformes. En effet, au travers des changements proposés, c'est bien une vision globale de l'éducation qui se dessine et qui est questionnée. Elle repose sur plusieurs interrogations, parmi lesquelles nous avons choisi d'en mettre trois en évidence, tant elles nous apparaissent comme essentielles.

La première concerne la place, centrale ou non, accordée à l'élève au sein du système éducatif. La seconde interroge la mission de transmission de l'école. Quant à la dernière, elle propose de questionner la notion même d'Éducation, envisagée dans sa globalité ou exclusivement dans sa dimension scolaire.

2.1. *Élèves ou professeurs au centre du système ?*

Même si l'expression et son contenu s'inscrivent dans une vaste histoire de l'éducation, c'est la loi d'orientation de l'Éducation nationale française, portée en 1989 par Lionel Jospin, qui consacre l'expression « l'élève au centre du système éducatif ».

Ainsi l'article L111-3 du Code de l'éducation stipule : « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions. » Approche qui ne va pas de soi pour une organisation syndicale, qui, certes, porte un projet éducatif et défend la place de l'éducation dans un modèle sociétal, mais a pour première mission de défendre les intérêts matériels et moraux de ses mandants, à savoir les professionnels de cette communauté éducative. Il n'est pas rare d'ailleurs d'entendre au Conseil supérieur de l'éducation, lors d'un débat sur les réformes, un responsable syndical souhaitant que l'on envisage plus souvent la place centrale des personnels. À ce titre, la réforme des « rythmes scolaires » en est une excellente illustration.

En 2012, Vincent Peillon, s'appuyant sur la concertation menée par son prédécesseur, est persuadé que le sujet fait accord. Les travaux des chronobiologistes montrent avec évidence que la semaine de cinq matinées de classe est plus adaptée aux rythmes des enfants et donc est davantage favorable aux apprentissages. Enseignants et parents semblent partager le constat. Le bien de l'enfant, sa place centrale dans le système éducatif conduit donc naturellement à aller vers cette nouvelle organisation de la semaine scolaire.

Pour faire bonne mesure, le dispositif est accompagné par l'obligation, pour les communes, de mettre en place des activités périéducatives facultatives afin de garantir aux familles qui le souhaitent ou en ont besoin un maintien de l'amplitude horaire d'accueil des enfants. Quant aux enseignants du premier degré, leurs obligations de services ont été stabilisées à « 24 heures d'enseignement hebdomadaires et 108 heures annuelles de

travaux en équipe au sein d'un cycle d'enseignement, d'activités pédagogiques complémentaires et de participation aux conseils d'école¹ ».

Contrairement à ce que le ministre Peillon espérait et que les débats pouvaient laisser envisager, la proposition des nouveaux rythmes scolaires n'a pas fait l'unanimité. Loin de là, puisque le Conseil supérieur de l'Éducation a désapprouvé majoritairement le texte proposé par 5 voix pour, 30 abstentions, 23 votes contre et 14 refus de vote.

Ainsi, l'Association des maires de France (AMF), l'Assemblée des départements de France (ADF), la Ligue de l'enseignement et Jeunesse au plein air (JPA) ont voté pour. La FSU, les syndicats SUD, CGT, SNALC et FO, ainsi que la fédération de parents d'élèves PEEP se sont exprimés contre. Les syndicats SGEN-CFDT et FEP-CFDT, les fédérations de parents d'élèves FCPE et UNAPEL, l'association étudiante UNEF, l'Association des régions de France (ARF), le SNDPEN-UNSA se sont abstenus. Et ont refusé de voter le SIEN et le SE-UNSA.

Les raisons des uns et des autres ne sont pas forcément les mêmes. Le refus de vote du SE-UNSA n'est pas une opposition au changement de rythme que le syndicat soutient. Il est justifié par le fait que le « projet de décret n'est pas complet : il manque le volet service des enseignants avec la question des 108 heures et de la revalorisation financière qui l'accompagne ». Pour le SNUIPP-FSU la critique est nettement plus sévère. Il justifie son opposition à un projet « incomplet, bricolé et insatisfaisant » et considère que « le projet de décret a été désavoué par la communauté éducative ».

Certes, il y avait beaucoup à redire des modalités d'application d'une telle réforme et les collectivités territoriales n'ont pas manqué de mettre en évidence le coût qui leur incombait ainsi que les difficultés d'organisation inhérentes à la réalité des territoires. Ces critiques auront d'ailleurs trois effets successifs, la création d'un fonds de soutien, le recul du président Hollande face à l'Assemblée des maires, autorisant une mise en œuvre décalée d'un an, puis le décret Hamon (une des rares mesures de l'éphémère ministre de l'Éducation nationale) introduisant une dérogation pour certains territoires et certaines activités (comme le ski dans les Alpes...).

En fait, la principale opposition de ceux qui combattent la réforme des rythmes scolaires relève d'une dimension corporative. Les enseignants ont le sentiment d'avoir gagné une journée avec la décision (imposée) de Darcos de réduire la semaine scolaire à quatre jours de classe. Ils vivent donc comme un retour en arrière, alors même que leur temps d'enseignement diminue, ce rajout d'une demi-journée.

Les syndicats sont alors confrontés à un paradoxe. Défendre une mesure favorable aux élèves, aux apprentissages et donc au système scolaire.

1. Décret n° 2017-444 du 29 mars 2017 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré (*JORF*, n° 0077, 31 mars 2017).

Soutenir la demande des collègues dans l'amélioration de leurs conditions de vie professionnelle.

Au risque de mécontenter les enseignants, le SGEN-CFDT (peu présent dans le premier degré) et le SE-UNSA prendront le risque de soutenir la réforme. À l'exception de quelques sections, en particulier d'Île-de-France, très hostiles, ce soutien sera porté et bien vécu au sein de l'UNSA Éducation et les chiffres en hausse de syndicalisation du SE-UNSA tendent à démontrer que cet engagement ne lui a pas porté préjudice (voir l'annexe de ce chapitre). Les autres syndicats, SNUIPP-FSU en tête, s'arcbuteront contre, dans une opposition active, accompagnée de manifestations.

L'une des premières mesures du nouveau gouvernement, annoncée dès la campagne d'Emmanuel Macron, a été de permettre la dérogation généralisée aux 9 demi-journées dont 5 matinées de classe. 80 % des écoles ont fait le choix de revenir à 4 jours. Dans la majorité des cas, ce sont les enseignants qui le demandent et emportent l'adhésion des conseils d'école pour aller dans ce sens.

Le seul argument avancé concernant les élèves serait une plus grande fatigue, ce qui est immesurable. Par contre, le fait de ne pas venir à l'école le mercredi, de pouvoir garder ses propres enfants, d'avoir une journée entière en semaine pour soi apparaît comme un « confort » revendiqué par les enseignants et bien compris par les « plus corporatistes » des syndicats.

2.2. *Transmission de connaissances ou acquisition de compétences ?*

Dans son ouvrage *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*, Marie Durut-Bellat (2006) montre que « la méritocratie s'est progressivement imposée comme idéologie fondatrice des sociétés démocratiques », et qu'en France c'est à l'institution scolaire qu'on a confié « la responsabilité de détecter, de cultiver et de sanctionner ce mérite par des diplômes ». Cette inflation du « niveau » se traduit par la reconnaissance et la validation de la quantité de connaissances acquises. L'école étant le lieu de leur transmission.

Ce modèle traditionnel est aujourd'hui battu en brèche par deux contradictions. Tout d'abord celle de son échec partiel, puisqu'une partie des élèves ne réussit pas à acquérir ces connaissances ou du moins ne réussit pas à en valider l'acquisition. Ensuite parce que, parallèlement aux savoirs académiques, se développe l'idée d'autres savoirs utiles (manuels, sociaux, comportementaux...) qui ne sont pas – ou peu – pris en compte dans les évaluations scolaires et pour lesquels le mérite de leur acquisition apparaît comme moindre.

Il en découle une hiérarchie des formations. Ainsi, la voie professionnelle, bien que pouvant déboucher sur de véritables réussites, est dévalorisée. À l'inverse, le bac S, finalement assez généraliste, est surcoté. Comme à d'autres époques, comme ce fut le cas pour la littérature ou la

philosophie (« les humanités »), les mathématiques servent aujourd'hui de critère d'excellence et les options rares permettent les sélections. Au bout du compte, cette approche maintient, voire amplifie les reproductions sociales.

Trois « sujets éducatifs » ont mis ces éléments en débat durant ces dernières années.

Le socle commun tout d'abord, censé poser les bases des acquisitions pour tous les élèves à l'issue de leur scolarité obligatoire. Une première mise en place a été faite durant le quinquennat de Nicolas Sarkozy.

Voici comment, en 2006, le café pédagogique, site d'informations éducatives en ligne, rend compte des positionnements syndicaux face à cette mesure :

Socle commun : réactions syndicales

Le SGEN, la FEP, la FCPE, le SE-UNSA, la Ligue de l'enseignement, le SNPDEN et l'UNSA Éducation rappellent qu'elles « revendiquent depuis plusieurs années que soit clairement établi dans notre pays l'ensemble des connaissances et compétences que tous les jeunes doivent impérativement posséder à l'issue de la scolarité obligatoire... [mais] regrettent que le projet de décret définissant le socle commun de connaissances et de compétences ne réponde que très partiellement et imparfaitement à cet objectif.

Pour le SGEN-CFDT, « le projet de socle commun que vous nous présentez est loin d'être mené à son terme de notre point de vue ». Le SGEN dénonce l'apprentissage à 14 ans, « obstacle majeur » au socle, ainsi que « des listes-catalogues de connaissances qui recouvrent en fait les programmes actuels de l'école et du collège, des démarches fondamentalement disciplinaires, des formulations sur le mode injonctif, voire moraliste concernant les attitudes à acquérir, l'absence de fait de la place de l'élève dans ces apprentissages ».

Pour le SNUIPP-FSU, « le socle proposé tend en effet à différencier encore plus les élèves entre ceux pour qui l'ambition ne sera que la maîtrise du socle et ceux pour qui le socle permettra d'aller au-delà. Le risque est trop important que l'objectif plancher pour tous les élèves devienne l'objectif plafond pour certains. Limité à certains égards, très élevé pour d'autres, le socle se présente comme un ensemble hétérogène de savoirs et de compétences. Il est parfois confus entre ce qui relève des outils et ce qui relève des objectifs à atteindre, comme en témoigne le retour à la dictée. Il est souvent très éloigné des programmes de 2002 et prend peu en compte les compétences transversales. La question de l'échec scolaire est la question majeure posée à l'école aujourd'hui. La seule définition d'un socle de connaissances ne peut transformer l'école en lieu de réussite. Il faut dire comment on fait pour que tous les élèves acquièrent les connaissances jugées nécessaires ». Le SNUIPP évoque aussi de « réels dangers » du socle : « sa mise en place implique-t-elle des modifications d'horaires ? » (Jarraud, 2006).

La volonté de la loi de refondation était donc de renforcer le socle, de l'améliorer et de gommer les « scories » qui avaient pu entacher la version

précédente. Elle pose le principe du socle commun comme élément de réussite pour tous : « La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive sont fixés par décret, après avis du Conseil supérieur des programmes. » Il s'agit de « mieux articuler » le socle et les programmes, le socle devenant « le principe organisateur de l'enseignement obligatoire dont l'acquisition doit être garantie à tous ». Il est ainsi « le programme général » correspondant aux cycles de l'école primaire et du collège².

Lors des discussions, le nom même de « socle » a fait débat. Le compromis a fini par imposer la notion de « socle commun de connaissance, de compétence et de culture ». La culture commune est fortement revendiquée par la FSU et ses syndicats.

« Je fais partie d'un syndicat et d'une fédération sur ce point "isolés" qui, de la commission Thélot au vote de la loi Fillon, ont manifesté leur opposition au "socle commun" et avancé comme alternative la notion de "culture commune" », écrit, dès 2006, Alain Becker, secrétaire national du SNEP-FSU, en réaction à la parution d'un numéro des *Cahiers pédagogiques* consacré au socle commun. Il ajoute « Nous pensons avec un certain nombre de professionnels de l'enseignement et de chercheurs que "l'entrée" en culture des jeunes, tout particulièrement de ceux qui souffrent de difficultés diverses, est une condition déterminante de leur réussite scolaire. Ce sont les problèmes relatifs au sens des savoirs, à l'épaisseur des contenus, à leur mise en perspective critique sociale et historique qui sont ici posés et ceux relatifs à la nécessaire complexité des apprentissages qui doivent être proposés aux élèves en difficulté » (*Cahiers pédagogiques*, 2006).

Si, dans le monde de l'EPS, la relation entre connaissance et compétence relève d'une construction épistémologique déjà ancienne et avérée, il n'en est pas forcément de même pour d'autres champs disciplinaires. La notion de culture commune reste souvent vague. L'opposition entre l'acquisition de connaissances à celle des compétences est très présente. Certains à la FSU parlent « exposition au savoir », reconnaissant difficilement les diverses formes de savoirs et considérant les compétences difficilement évaluables. Celles-ci sont parfois identifiées comme des exigences à être en capacité de répondre immédiatement aux besoins des employeurs. Ainsi SUD et la CGT dénoncent régulièrement sous ce terme, repris par les textes

2. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, Section 4 : Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, art. 13 à 15.

européens, une volonté d'aliéner l'enseignement à l'emploi. Alors que pour l'UNSA Éducation, «les compétences sont la capacité de mobiliser des connaissances dans une situation complexe donnée», et donc les premières englobent forcément les secondes.

En fait ce débat en cache un autre. Celui des disciplines. En novembre 2014, le SNES-FSU publiait un document «les disciplines dans la culture commune», découpant par matières scolaires séparées le contenu de leur projet éducatif. SNES-FSU et SNALC privilégient l'entrée par les disciplines. S'ils se disent non opposés à l'interdisciplinarité, ils rejettent généralement les dispositifs qui souhaitent les privilégier. Ainsi, les deux syndicats ont fortement combattu les enseignements pratiques interdisciplinaires contenus dans la réforme du collège portée par la ministre Najat Vallaud-Belkacem. À l'opposé, pour l'UNSA Éducation ou pour le SGEN-CFDT, ils correspondaient à la double logique d'impliquer les élèves dans des réalisations concrètes et de construire des liens entre les disciplines.

Dans le débat sur l'évolution du baccalauréat ouvert par Jean-Michel Blanquer, cette question des disciplines est un point de conflit important. Quelles places doivent-elles occuper? Lesquelles seront évaluées en contrôle continu? Lesquelles en épreuves terminales? Et donc quelle hiérarchie entre elles?

Du côté de l'UNSA, le SE-UNSA revendique une évolution ambitieuse allant jusqu'à la suppression des filières et la mise en place d'un lycée modulaire. Le SNPDEN-UNSA envisage davantage de contrôle continu et un passage du bac dès la fin du premier semestre de la classe de terminale afin de proposer ensuite une adaptation à l'enseignement supérieur. Alors que le SNES-FSU met en garde contre les risques d'inégalité, de manque de temps pour boucler les programmes et de baisse du niveau.

2.3. Recentrage sur l'enseignement par l'école ou la coéducation?

Les rythmes scolaires, le socle commun, les EPI, le baccalauréat sont autant d'éléments qui marquent des clivages importants entre les organisations syndicales de l'éducation et dessinent plus profondément des lignes de fractures entre des conceptions éducatives divergentes. Celles-ci sont également marquées par la dimension pédagogique. S'agit-il de privilégier la transmission verticale du maître qui sait vers les élèves qui doivent apprendre, ou de mettre en place des processus participatifs et actifs pour faciliter le travail d'élaboration et d'appropriation des savoirs? À cette question, les réponses syndicales sont nuancées, même si officiellement aucun ne s'inscrit exclusivement dans l'une ou l'autre des positions au risque de les caricaturer et de retomber dans le débat stérile entre pédagogistes et républicains.

Pour autant, il s'avère que c'est le SGEN-CFDT qui apparaît comme le plus «pédagogue» des syndicats de l'Éducation. Longtemps ceux qui

voulaient faire bouger le système scolaire se sont retrouvés dans ses positions et ses revendications. Moins audible, parfois contradictoire dans ses positions ou trop jusqu'au-boutiste, il est ces derniers temps en perte de vitesse dans les résultats des élections de l'Éducation nationale et certainement dans son nombre d'adhérents des premier et second degrés.

Les syndicats de l'UNSA Éducation dont le SE-UNSA, son syndicat des enseignants, s'inscrivent dans une démarche assez proche, mais ils ont fortement consolidé leur capacité à accompagner les personnels également dans les revendications corporatives. Le travail fédéral permet, sans forcément toujours construire une position unanime, d'harmoniser les approches entre le syndicat des enseignants (SE-UNSA, second syndicat d'enseignants), ceux de l'inspection (SIEN et SNIA-IPR), celui des personnels administratifs (A et I) et celui des chefs d'établissement (SNPDEN), tous majoritaires dans leurs champs.

La dimension pédagogique indéniable du SNUIPP-FSU dans le premier degré ne se retrouve pas à la même hauteur, loin s'en faut, au SNES-FSU. Cela conduit souvent à des écarts, parfois importants, voire à des contradictions, entre les syndicats de cette même fédération. Leurs champs de syndicalisation étant bien distincts, ils ne s'expriment généralement que sur leur domaine respectif. Mais c'est lorsque le sujet est partagé que les différences sont mises en exergue. Bien que connaissant un essoufflement depuis plusieurs élections, la FSU reste de loin la première fédération des enseignants des premier et second degrés.

Le SNALC s'est fait beaucoup entendre depuis quelques années. Il défend un enseignement traditionnel axé sur les disciplines et le mérite. À l'exception des rythmes scolaires, il a pourtant voté pour la refondation, revendiquant une approche plus moderne que la posture dans laquelle il est traditionnellement enfermé, y compris de par sa propre attitude.

CGT, FO et SUD restent des organisations marginales parmi les enseignants bien que FO bénéficie d'une implantation élargie dans l'enseignement professionnel depuis l'adhésion du SNETAA. Ils défendent surtout les acquis, les statuts et séduisent davantage les contractuels et les personnels non enseignants.

Nous ne pouvons en effet afficher ce panorama des positionnements syndicaux face aux réformes éducatives sans évoquer, au-delà des enseignants, l'ensemble des acteurs éducatifs.

Fortement implanté auprès des personnels administratifs, A&I-UNSA s'est longtemps refusé à intervenir directement sur le champ éducatif, ne s'y sentant pas légitime et préférant affirmer participer à la mission éducatrice de l'État. La nouvelle position des gestionnaires, devenus adjoints aux chefs d'établissement dans les collèges et les lycées, les font dorénavant participer à de nombreuses actions en faveur des élèves décrocheurs, contre l'absentéisme, pour permettre des sorties et des projets... et les font entrer directement en appui des missions pédagogiques, ce que le syndicat commence à intégrer.

Les syndicats des personnels sociaux et de santé sont souvent moins entendus. Il n'en demeure pas moins que la médecine scolaire est en souffrance, que la présence des infirmières n'est pas suffisante dans les écoles primaires et que les rôles des assistants des services sociaux sont souvent brouillés par l'intervention d'autres acteurs internes (vie scolaire) ou externes à l'établissement. Si les syndicats qui les représentent tentent de participer plus largement à une dimension éducative multiprofessionnelle (comme la construction du parcours santé dans le système scolaire proposé par les syndicats de l'UNSA Éducation SNASEN, SNIES, SNMSU en partenariat avec le SE, le SI.EN, le SNIA-IPR, le SNPDEN, A&I et UNSA ITRF.BI.O), certains restent davantage centrés sur la seule profession qu'ils représentent comme le SNICS-FSU (syndicats d'infirmiers scolaires) incapable de dialoguer avec les médecins, ou le Snamspen-SGEN-CFDT (syndicat de médecins scolaire) autocentré sur les seuls médecins.

En dehors des acteurs internes à l'École, se posent également la place des partenaires et celle des parents. SGEN-CFDT et UNSA Éducation s'inscrivent clairement dans la revendication de la coéducation qu'ils travaillent en particulier avec la FCPE, la Ligue de l'enseignement et des mouvements pédagogiques comme les CRAP-*Cahiers pédagogiques* et Éducation et devenir. Les autres organisations syndicales sont moins engagées sur le sujet. Le débat sur le dernier mot aux familles dans le cadre de l'orientation comme dans celui du redoublement avait fait grincer quelques dents. Le récent retour en arrière sur le redoublement par le ministre Jean-Michel Blanquer rassure certains syndicats.

Pour conclure, il faut préciser que le sujet mériterait une thèse. Un corpus de plusieurs volumes de prises de paroles, déclarations, réactions syndicales pourrait être analysé plus finement pour rendre toute la nuance des positionnements et des revendications des uns et des autres. Ce balayage rapide tente de mettre en évidence, au-delà des caricatures souvent diffusées, l'articulation entre les projets éducatifs et l'accompagnement des personnels. La difficulté rencontrée par toutes les organisations syndicales est d'être fidèle à l'un sans abandonner l'autre. Une vision éducative trop innovante ou trop réactionnaire ne serait ni comprise ni suivie. Un immobilisme est identifié à un nouveau blocage du système (dans lequel il y a déjà trop de freins pour évoluer) et donc serait rejeté.

Pour autant les personnels éducatifs et tout particulièrement les enseignants attendent d'être défendus, écoutés, pris en compte. Ils revendiquent une amélioration de leurs conditions de travail et une reconnaissance de leur engagement. Et ils attendent des actions des syndicats dans ce sens, sans que cela se limite à une augmentation de salaire. La nouvelle génération ayant peu bénéficié de la formation initiale (remise en œuvre par la création des ESPE, mais encore trop inégale) est demandeuse d'un accompagnement dans le métier, d'une aide au développement professionnel, d'un accompagnement à l'évolution voire à des reconversions. S'ils se font peu d'illusion sur la capacité de l'administration de l'Éducation

nationale à leur offrir cette aide, les personnels ont tendance à la chercher du côté des syndicats dont ils jugent la cohérence (ou non) entre les discours et les actes, entre les principes énoncés nationalement et la présence au quotidien dans les écoles, les établissements, les services.

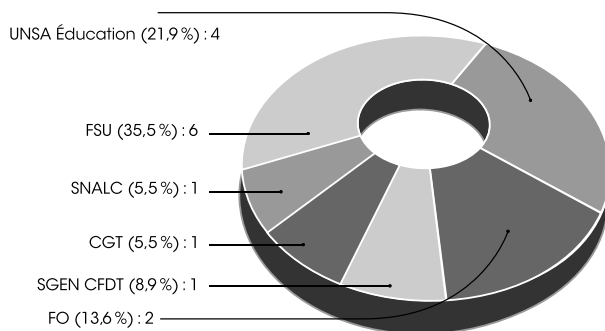
Ils ne sont plus prêts à suivre par idéologie ou adhésion totale tous les mots d'ordre. Les derniers mouvements d'opposition l'ont largement montré. La réforme de l'entrée dans l'enseignement supérieur n'a pas réussi à mobiliser alors qu'un grand nombre de syndicats (FSU, CGT, F.O., SUD, UNEF...) appelaient à s'y opposer.

Chacun juge dorénavant la cohérence des démarches et le réalisme des revendications. Les démarches de dialogue et de négociation sont davantage comprises et soutenues que les oppositions systématiques ou « les toujours plus » qui n'aboutissent pas.

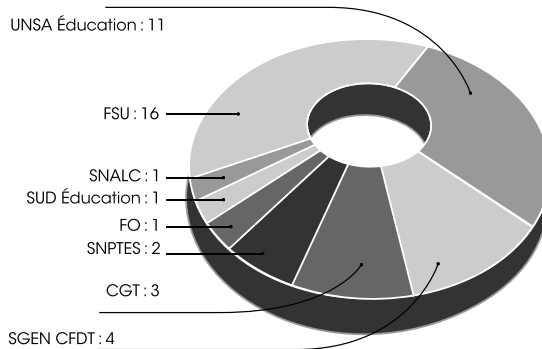
Philippe Tournier, secrétaire général du SNPEN-UNSA, a tendance à dire que c'est dans l'évolution des mentalités des enseignants que se feront les réformes du système éducatif. Un défi à relever par toutes les organisations syndicales.

Annexe

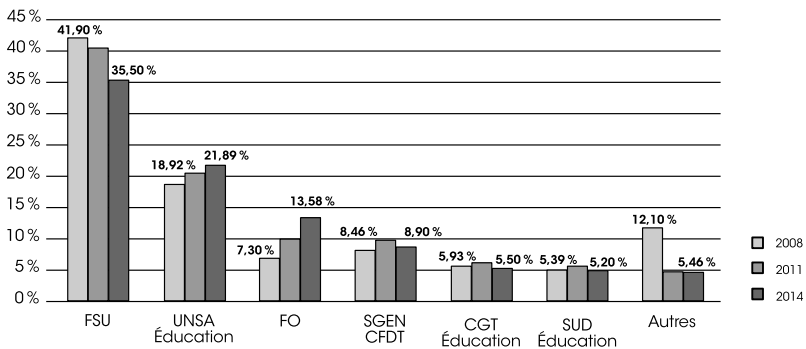
Représentativité des organisations syndicales (suite aux élections professionnelles de décembre 2014)



Graphique 26 : Répartition des 15 sièges au CTM de l'Éducation nationale.



Graphique 27 : Répartition des 39 représentants du personnel public au Conseil supérieur de l'éducation (CSE).



Graphique 28 : Poids et évolution des syndicats aux élections du Comité technique ministériel de l'Éducation nationale

Références

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (*JORF*, n° 0157, 9 juillet 2013, p. 11379).

Décret n° 2017-444 du 29 mars 2017 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants du premier degré (*JORF*, n° 0077, 31 mars 2017).

BOURDIEU P., 1966, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 7-3, p. 325-347.

Cahiers pédagogiques, 2006, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-culture-commune-contre-le-socle-commun> [réaction à l'ouvrage de Zakhartchouk et Madiot].

- DURUT-BELLAT M., 2006, *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- GEAY B., 2005, *Le syndicalisme enseignant*. Paris : La Découverte.
- JARRAUD F, 2006, « Le café pédagogique », <http://www.cafepedagogique.net>.
- KAHN P., 2006, « La critique du "pédagogisme" ou l'invention du discours de l'autre », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 39, n° 4, p. 81-98.
- ROBERT A.-D., 2007, *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Paris : Nouveaux Regards-Syllepse.
- (dir.), 2005, « Le syndicalisme enseignant et la recherche : clivages, usages, passages », *Revue française de pédagogie*, 153, p. 174-177.
- VAILLANT D., 2005, *Les réformes éducatives et les syndicats d'enseignants : des pistes pour l'action*. Paris : UNESCO.
- ZAKHARTCHOUK J.-M. et MADIOT P. (dir.), 2006, « Quel socle commun ? », *Les Cahiers pédagogiques*, 439.

Chapitre 14

La place des usagers dans l'enseignement

Liliana MOYANO

La loi de refondation de l'école de 2013 consacre le terme de coéducation. Ce terme, important, fait entrer tous les acteurs du monde éducatif dans la vie de l'école. Parmi eux, les usagers, les parents et les élèves en premier lieu. Les parents d'élèves sont alors reconnus comme des membres à part entière de la communauté éducative. Pour autant, si cela est acté par le législateur, il n'en demeure pas moins que sur le terrain, cela est loin d'être acquis partout.

Des parents d'élèves restent encore à la porte de l'école, en partie exclus des décisions qui concernent leurs enfants, mais également le fonctionnement de l'école. Parallèlement, si la majorité des acteurs du monde éducatif s'accordent sur le fait que l'implication des parents est indispensable à la réussite de tous les enfants, les parents ne trouvent pourtant pas leur place, leur rôle, ou alors avec de nombreuses difficultés, dans l'école.

Cette place des usagers dans l'enseignement, si elle est aujourd'hui considérée comme indispensable, est pourtant le résultat d'une conquête.

1. Une prise en compte de la place des usagers sur le long terme

Dès la création de l'instruction obligatoire, dans les textes et déclarations des pouvoirs publics, cohabitent deux visions de la famille. Les familles des milieux populaires qu'il faudrait « éduquer » et les familles des milieux bourgeois qu'il faudrait « ménager ». Ainsi, vers 1880, l'école de la République s'adresse aux familles, celles-ci devant venir en appui de l'action éducative des enseignants.

Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson, s'il ne comprend par le mot « parents », invite tout de même les usagers par les mots de « famille, père et mère ». La famille, ici présentée comme un relais du travail des enseignants. Un relais, mais avec des rôles très précis définis comme suit : « La plupart des familles honnêtes exercent une influence irrégulière, intermittente, mêlée de beaucoup de négligence ; elles comptent sur l'école pour en exercer une plus suivie, méthodique, réglée par l'expérience, en un mot raisonnable ; et elles sont

fondées à n'attendre pas moins. » Il y a bien donc ici une volonté de bien définir le rôle de chacun dans l'instruction et l'éducation d'élèves, la nation se donnant pour objectif, par l'intermédiaire des maîtres, de « préparer en même temps que des esprits bien réglés, des hommes de bien et de bons citoyens » (Buisson, 2017, p. 301-302).

L'instituteur rencontre alors les familles (on parle ici des familles populaires), soit à l'école, soit directement au domicile et s'entretient avec elles des études, des bonnes pratiques à mettre en œuvre. Ces temps de rencontre se font aussi de manière collégiale, lors de la remise des notes par exemple. Cependant, il ne faut pas minorer l'influence considérable de l'Église dans ces années et la bataille menée sur le territoire pour l'éducation des jeunes. Cette bataille rejaille également sur les familles, où l'influence de l'Église n'est pas moins forte.

La place des usagers est alors, pour les parents, une place de relais, de prolongement du travail de l'enseignant et la place de l'élève, elle, ne fait pas vraiment cas ; l'enseignant étant, lui, le sachant, le détenteur du savoir, tant pour les élèves que pour les parents, créant des situations tendues dans de nombreux points du territoire.

Les revendications autour de l'école deviennent de plus en plus importantes au fur et à mesure que le nouveau siècle avance et que les générations d'élèves passées par l'école publique deviennent des adultes instruits par elle. Elles peuvent ainsi être le fait de syndicats, comme la CGT qui lors de son congrès de 1908 met à l'ordre du jour la question de l'adaptation de l'enseignement aux besoins de la classe ouvrière, voulant ainsi corriger l'éducation bourgeoise donnée dans les écoles, et pour la CGT adaptée aux attentes de la classe dirigeante. Elles peuvent aussi être le fait des familles catholiques conservatrices qui se regroupent alors dans les « associations de pères de famille » et qui souhaitent conserver le magistère moral de l'Église sur l'éducation morale et spirituelle des enfants.

Face à ces revendications particulières, la question posée est alors celle de l'intérêt général poursuivi, l'éducation des enfants dans l'école de la République.

La conquête de la place des usagers dans l'éducation passe alors par l'organisation dans les mouvements d'éducation populaire comme l'Union des parents et des éducateurs qui vise selon ses statuts à « faire de la famille une meilleure éducatrice, en apprenant aux mères et aux pères l'art de bien élever leurs enfants, petits et grands, de manière que des millions de parents deviennent de vrais éducateurs, préparant, renforçant et continuant l'œuvre moralisatrice de l'école ». Au congrès de la Ligue de l'enseignement, à Toulouse, en 1899 et à Paris un an plus tard, une motion est présentée et votée indiquant notamment : « Le Congrès, [...] considérant que la pédagogie familiale est la science à la fois la plus universellement utile et la plus noble, [...] émet le vœu que les éducateurs et les amis de l'école fassent dans chaque localité des conférences sur l'éducation morale

et physique des enfants par les parents ; qu'ils créent partout des *Cercles de parents éducateurs et amis de l'école*¹. »

L'organisation d'un réseau de parents d'élèves émerge, et met du temps à se structurer et à rassembler. Les prémices des associations de parents d'élèves voient le jour dès 1905 au lycée Carnot à Paris. En 1910, d'autres associations ont vu le jour et la décision de se fédérer est prise en 1910 en créant la Fédération des Associations des parents d'élèves des lycées et des collèges (FAPELC). Une autre association voit le jour en 1932, spécifiquement axée sur les écoles primaires supérieures, puis les collèges modernes et les collèges techniques, la Fédération des associations de parents d'élèves de l'enseignement public, qui milite pour la démocratisation de l'enseignement.

La place des parents d'élèves passe aussi par une reconnaissance au niveau des institutions. Aussi, un premier décret de 1928 reconnaît la représentation des parents d'élèves dans les conseils d'administration des lycées. Cette représentation est pour autant encore très sujette à l'appréciation de l'administration puisque le parent d'élève est désigné par elle. En 1934, les parents d'élèves font irruption au Conseil supérieur de l'instruction publique.

La place des usagers à la veille de la seconde guerre mondiale est donc très timide et très contrôlée par l'administration qui choisit elle-même ses interlocuteurs, uniquement dans le second degré, la représentation des parents étant inexistante dans le premier degré.

Il faut attendre la fin de la guerre pour voir émerger de manière très importante les associations de parents d'élèves dans les premier et second degrés. Les parents d'élèves de primaire s'organisent et créent la Fédération des conseils des parents d'élèves (FCPE) sous l'impulsion conjointe de la Ligue de l'enseignement et du Syndicat national des instituteurs. La particularité de la fédération réside dans le fait que, dès le départ, elle définit une « collaboration organique entre enseignants et parents », ayant des représentants des syndicats enseignants au sein de son conseil d'administration (Vernus, 1987).

Rapidement après sa création, la FCPE compte 500 000 adhérents en 1951. Fortement ancrée dans les mobilisations pour l'école laïque, elle interroge l'institution scolaire face à la massification sur le recrutement des enseignants, leur formation, le bâti scolaire, la formation auprès des parents, les réformes du système scolaire en faisant entrer un usager prioritairement dans le champ de l'éducation, l'enfant. Le titre de sa publication est tendu vers cet objectif, de l'enfant vers l'homme. Naturellement, la FCPE se dirigera rapidement également vers le secondaire en travaillant toujours à faire vivre la laïcité, à promouvoir l'école publique comme le moyen le plus

1. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2716>.

sûr de former des générations de citoyens libres, éclairés et conscients de leur choix.

La place des parents d'élèves est conquise peu à peu et les usagers sont mieux reconnus par l'administration en même temps que se structurent les grandes fédérations de parents d'élèves. La place des parents d'élèves, après la guerre, se fait de plus en plus importante, tout ceci étant corrélié à l'augmentation du nombre d'élèves et à l'évolution des conditions d'études. La culture de l'engagement est également très importante dans l'ensemble de la société. Les débats, notamment sur la nature de l'enseignement, se font de plus en plus importants, avec notamment la loi Debré, en 1959, qui amènera les parents d'élèves, de la FCPE principalement, à se joindre au combat pour l'école publique, recueillant plus de 10 millions de signatures et réunissant plus de 400 000 délégués à Vincennes sous l'égide du Comité national d'action laïque, le CNAL. De ce rendez-vous émergera le serment de Vincennes, structurant pour des générations de militants parents d'élèves.

Suite aux événements de 1968, qui redéfinissent le rôle des enseignants, mais aussi celui des élèves, des parents, et plus largement interroge la société, le décret du 8 novembre 1968 institue les premières élections des parents d'élèves aux conseils d'administration des collèges et lycées et la participation aux conseils de classe. Ce nouveau champ de la démocratie, par le vote entre pairs, la Loi Haby viendra, huit ans plus tard, instituer les mêmes élections dans le premier degré. C'est également entre 1974 et 1976 qu'apparaissent les « comités d'usagers » dans tout le service public. Ces comités d'usagers, portés par le Premier ministre de l'époque, avaient pour ambition affichée « d'accroître la participation des Français à l'amélioration de leur cadre de vie », selon la lettre du président Valéry Giscard-d'Estaing à son Premier ministre Jacques Chirac le 25 février 1975². La réalité de ces comités a été pour le moins contrastée, étant sous l'égide de parlementaires et ne pouvant pas se démultiplier. De plus, les compositions de ces comités, dont les membres étaient désignés par les ministres, ne tenaient pas toujours compte de la représentativité des associations. Enfin, ces comités étaient souvent limités à donner leur avis sur des problèmes très ponctuels. Il n'en demeure pas moins que la création de ces comités d'usagers révèle la nécessité pour l'exécutif, de travailler avec les usagers des services publics.

La loi Haby reconnaît dans son article premier le rôle des parents : « Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. Cette formation scolaire est obligatoire entre six et seize ans. Elle favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de

2. <http://discours.vie-publique.fr/notices/757011200.html>.

ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions. Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. Ces dispositions assurent la gratuité de l'enseignement durant la période scolaire obligatoire. L'État garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles. »

On parle alors d'association des familles à l'école. Cela sera complété par l'arrivée du terme « communauté éducative³ » dans le code de l'éducation, communauté dont les parents, mais également les élèves, sont membres à part entière.

Le décret du 28 juillet 2006 et la circulaire du 25 août viennent encore préciser le rôle et la place institutionnelle des parents d'élèves, le décret du 23 novembre 2016 donnant lui un statut réel aux représentants de parents siégeant dans les instances de l'éducation nationale, de l'échelon départemental à l'échelon national.

Ce passage long de collaborateurs, d'interlocuteurs choisis, à membres à part à part entière de la communauté éducative ne s'est pas fait sans mal ni sans mobilisation des usagers, conscients que la réussite de chaque élève passe par l'implication forte de tous les acteurs. Il convient désormais de rendre réelle cette implication de toutes et tous, en utilisant les différences comme des richesses et pas des freins.

2. Une reconnaissance des élèves comme usagers reste encore à construire

L'institution scolaire, si elle reconnaît aujourd'hui les usagers comme des partenaires éducatifs, ne les légitime pas comme membres acteurs de l'école. C'est le cas pour les parents, mais c'est également le cas pour les élèves.

La prise en compte des élèves et de leur implication dans l'enseignement reste encore aujourd'hui faible. Pourtant, la place des élèves, les premiers concernés par ce qui se passe à l'école, devrait être travaillée, d'abord avec eux. Ils sont des citoyens en devenir, l'école française se fixe cet objectif magnifique de former des citoyens conscients et capables de faire leurs propres choix, mais souvent ne leur laisse pas la possibilité d'exercer cette citoyenneté dans leur état d'élève.

Pourtant, depuis le début des années 1990, les lycéens ont acquis des droits dont la vocation est de favoriser et de faciliter leur participation à la vie de l'établissement. Par une réaffirmation de leur rôle dans les

3. Art. L 111-4 du Code de l'éducation.

conseils de classe et au sein du conseil d'administration, par la création de nouvelles instances de concertation, comme le conseil de la vie lycéenne ou encore le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Ces nouveaux droits ont été acquis par les lycéens depuis seulement la fin des années 1960. En novembre 1968, par le décret du 8 novembre, la reconnaissance de la parole des élèves et des parents, leur possible participation à la vie de l'établissement sont affirmées pour la première fois, mais se heurtent dès le départ à de nombreuses oppositions de la part des personnels qui ne voyaient pas d'un bon œil l'arrivée des usagers dans l'école. En 1991, par un décret du 18 février, les élèves et particulièrement les lycéens obtiennent des nouveaux droits, assortis aussi d'obligations. Ces nouveaux droits n'ont pas manqué de susciter des réactions, parfois vives, de la part des personnels, voyant là une possible atteinte à l'exercice de leur autorité. Dans les faits, le cadrage est suffisamment étroit pour que l'autorité des responsables, particulièrement des chefs d'établissements, demeure bien établie.

Les lycéens obtiennent ainsi un droit d'expression individuelle et collective, mais dans un cadre défini, celui de l'établissement scolaire, à condition qu'il en use dans un esprit de tolérance et de respect d'autrui. Une association composée d'élèves, réunissant éventuellement d'autres membres de la communauté éducative de l'établissement, est autorisée à fonctionner à l'intérieur d'un lycée, après le dépôt préalable d'une copie des statuts de l'association, si le conseil d'administration a donné son accord, sous réserve que l'objet et l'activité de l'association soient compatibles avec les principes du service public de l'enseignement. Les lycéens ont le droit de réunion dont les modalités d'exercice sont précisées dans le règlement intérieur de l'établissement. Le droit de publication est également accordé aux lycéens, dans le respect des règles correspondant à la déontologie de la presse.

Ces droits trouvent également leur application dans des instances officielles qui leur permettent de s'exprimer comme le Conseil de la vie lycéenne (CVL) notamment, qui, réunit à parité de 10 élèves et 10 adultes, doit théoriquement se réunir avant chaque conseil d'administration.

Si les droits d'expression existent donc, ils restent sous le contrôle fort des adultes de l'établissement, ce qui permet en effet de prévenir toute difficulté ou dérive, mais ce qui ne permet pas non plus d'avoir un nombre d'élèves conséquent qui exercent leurs droits au sein des établissements, souvent du fait d'une méconnaissance de ces droits ou d'une information et d'une formation insuffisante des adultes qui les encadrent. L'exemple du règlement intérieur de l'établissement est assez parlant. Les élèves peuvent en théorie, co-construire le règlement intérieur. La pratique et l'expérience indiquent que lorsque cela se fait, les règles communes sont mieux acceptées par tous. Dans les faits, l'immense majorité des établissements ne mettent pas en place cette co-rédaction.

Les élèves d'aujourd'hui semblent parfois être les parents d'hier, auxquels l'institution explique l'école sans que vraiment ils aient leur mot à

dire ni leur avis à donner. Pourtant l'école, creuset de la République, doit pouvoir offrir à chaque élève les clés pour comprendre le monde, c'est d'utilité publique et d'intérêt général. Comprendre le monde dans lequel on interagit avec les autres, c'est aussi pouvoir façonner ce monde, avoir de l'influence sur lui, pouvoir guider sa vie.

Cette sensation de subir l'école se retrouve aussi chez les parents qui peuvent se sentir souvent en plus, en trop, à côté, pas sur un pied d'égalité avec les équipes éducatives. De citoyen à citoyen. Ceci est tellement vrai que des parents ne franchissent jamais le seuil de l'école. L'école est, pour certains parents, un lieu de défiance, où ils sont convoqués et où on attend d'eux qu'ils répondent aux attentes de l'institution. Sont-ce des parents démissionnaires ? Assurément non puisque ces parents à qui l'école fait peur sont souvent également ceux qui mettent le plus d'espoir dans celle-ci. Mais ils ne se pensent pas légitimes à aller dans l'école, à échanger avec les enseignants, ou encore à s'investir dans l'institution scolaire. Le manque de maîtrise des codes, des acronymes de l'école, ou encore les difficultés à accompagner le travail personnel de leur enfant sont les premières des barrières. Elle ne fait que leur rappeler que c'est à eux de s'adapter, mais surtout pas l'inverse. Cette difficulté à être reconnus, les parents d'élèves élus peuvent la constater aussi. Malgré les textes de loi et les décrets qui ont définis tout au long du xx^e et le début du xxi^e siècle le rôle et la place des parents sur le terrain, les difficultés demeurent.

3. Des usagers divers qui doivent tous être également considérés

L'ensemble de ces situations aboutissent à des tensions fortes entre école et parents. Entre institution et usagers. La députée Valérie Corre (2014) a conduit un rapport sur les relations entre l'école et les parents et a identifié des points particuliers qui demeurent des sources de tensions. L'évaluation, l'orientation, les procédures disciplinaires, l'externalisation de la prise en charge de la difficulté scolaire, la pression des devoirs en sont autant de facteurs. Ces constats montrent que les difficultés dans les relations entre les familles et l'école ne viennent pas des parents seuls, contrairement à ce que l'on entend trop souvent. L'entrée des parents dans l'école s'est traduite pour eux par une longue liste d'injonction et une culpabilisation en cas d'échec de leur enfant. Pourtant, l'échec scolaire ou les orientations subies sont bien le fruit des dysfonctionnements de l'institution scolaire. L'engagement et l'investissement de l'ensemble de la communauté éducative sont indispensables pour faire réussir tous les élèves.

Les usagers que sont les parents d'élèves sont divers et les situations socioéconomiques le sont tout autant. Pourtant, il est une catégorie de la population des usagers pour qui il semble que la place soit encore plus réduite. Pour les parents de milieu populaire, la distance avec l'école est

souvent plus importante encore, notamment parce qu'ils ont souvent mal vécu l'école dans leur enfance, cette École qui souvent les a rejetés. De plus, ils ne sont pas reconnus dans leurs compétences éducatives. Mais la problématique des relations parents/école ne peut pas se réduire à ces seuls parents. Au contraire, focaliser les débats et les actions mises en place sur eux ne fait que les stigmatiser et ne permet pas de réinterroger la place des parents à l'école. Cette approche induit qu'il suffit de « donner les codes scolaires » aux parents qui ne les auraient pas et que c'est à eux de devenir de « bons parents », ceux qui répondent aux attentes de l'école.

Ainsi, être un « bon parent » pour l'institution scolaire peut être perçu comme un parent « responsable », « qui applique ce que demandent les enseignants, se tient informé de ce qui se passe dans l'école et connaît les filières d'orientation. Le « mauvais » est celui qui lui ne vient jamais au sein de l'établissement. L'institution demande aux parents que les enfants qui lui sont confiés soient scolarisables, la famille étant le premier lieu de socialisation. Ainsi, les enseignants souhaitent que les parents soutiennent l'institution scolaire quand elle prend une sanction et acceptent les décisions d'orientation. Les parents sont donc appelés à s'adapter et ce n'est pas leur pouvoir d'agir qui est recherché. Les attentes et demandes de l'institution scolaire sont nombreuses et relèvent en grande partie de l'implicite. Pour être un « bon parent », il faut bien connaître le système éducatif et pouvoir accompagner son enfant dans sa scolarité. Une responsable de la FCPE résume ainsi les exigences de l'institution : « J'ai l'impression que l'école attend des parents qu'ils soient relais de messages éducatifs portés par l'école, qu'ils soient les garants de l'assiduité de leurs enfants à l'école, qu'ils soient le garant du travail scolaire fait. » Comme tous les parents ne sont pas dotés du même capital scolaire, il leur est difficile de répondre à toutes les demandes des enseignants. Ces attentes implicites génèrent un certain nombre de malentendus qui se situent à plusieurs niveaux (Roinel, 2011).

Ces mythes du « bon parent » et du « mauvais parent » ne permettent pas de voir et d'appréhender la diversité des situations et la diversité des possibilités amenant à des solutions concrètes, ramenant l'école vers tous les parents, vers tous les usagers.

Un autre exemple de difficulté peut être pris avec les élèves dits « décrocheurs ». Il convient tout de même de s'interroger sur ce terme qui fait peser sur l'élève seul l'échec. Plutôt que de parler de décrocheur, il conviendrait plutôt de parler de « décroché ». Les récentes études et dispositifs mis en place montrent qu'il n'y a pas de solution toute faite, mais bien une solution par élève, car il existe autant de situations de décrochage que d'élèves décrochés.

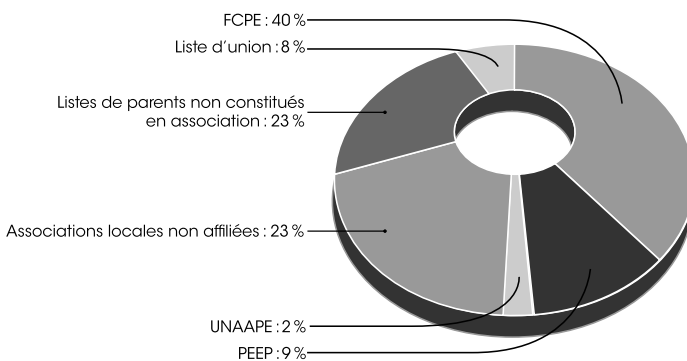
La place des usagers est alors parfois fonction de leur état socioéconomique, parfois fonction de leur état d'élève, toujours fonction de ce que l'institution attend d'eux dans leur rôle.

Pourtant, si les parents d'élèves sont divers, leurs représentants ne le sont pas moins. La fédération des conseils des parents d'élèves n'échappe

pas à cette règle et ne compte pas, comme on peut l'entendre parfois, une majorité d'enseignants. Au sein du conseil d'administration de la fédération, il y a, à titre d'exemple, sur un total de 24 membres, 6 indépendants, 3 non-salariés, 10 salariés du secteur privé et 5 salariés du secteur public. Elle est composée d'autant d'ouvriers que de cadres ou de fonctionnaires dans les départements où l'on retrouve des chiffres similaires à ceux du conseil d'administration. Parmi eux, de nombreux élus dans les conseils de classe, en Conseil académique de l'Éducation nationale, en Conseil départemental de l'Éducation nationale, dans les Conseils économiques, sociaux et environnementaux régionaux, les Conseils de la Culture de l'Éducation et de l'Environnement, au Conseil supérieur de l'Éducation. Cette légitimité, ils la tirent du vote des parents d'élèves, de tous les parents d'élèves, car les élections des représentants sont l'une des seules élections sans condition de nationalité. Seul est pris en compte le fait d'avoir un enfant scolarisé dans un établissement public.

Ce vote appelle donc un corps électoral composé de plus de 20 millions de personnes, ce qui en fait un événement démocratique important, malheureusement toujours trop peu connu et reconnu. La place des usagers de l'enseignement doit aussi passer par la reconnaissance de ce moment démocratique fort, contribuant fondamentalement, intrinsèquement, à l'intérêt général. Le graphique 18 permet de se rendre compte du poids respectif de chaque organisation en termes de votes lors des élections scolaires.

Ce graphique indiquant le poids respectif de chaque organisation doit être mis en corrélation avec le taux de participation qui malheureusement ne cesse de chuter depuis des années.

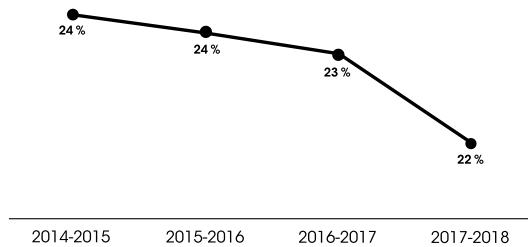


Source : ministère de l'Éducation nationale.

Graphique 29 : Résultats 2017 aux élections des parents d'élèves dans le second degré.

Ce taux de participation ne peut être tenu pour satisfaisant, au regard des enjeux de l'école. Pourtant, il est le reflet d'un travail trop peu mené par

l'institution, laissant seules les organisations de parents faire la promotion de ce moment démocratique. Le travail à mener pour l'institution scolaire est alors encore long, que ce soit pour la participation aux élections, mais également de manière générale dans une meilleure prise en compte des usagers. Il existe néanmoins des leviers puissants pour accélérer ce mouvement.



Source : ministère de l'Éducation nationale.

Graphique 30 : *Évolution du taux de participation aux élections des parents d'élèves dans le second degré.*

4. Des leviers pour une meilleure prise en compte des usagers

La place des usagers, si elle est aujourd'hui reconnue dans les textes et diversement mise en place selon les territoires, doit pour autant être valorisée et un effort considérable doit être fait pour l'améliorer. Pas seulement parce que cela donne de la légitimité aux parents d'élèves élus, mais parce que cette place faite aux usagers est une des conditions de la confiance de ceux-ci envers l'institution. Et l'essentiel de l'effort doit aujourd'hui porter sur les parents dont l'école s'est depuis trop longtemps éloignée et reconnaissant que les parents, s'ils sont tous usagers, n'en sont pas pour le moins divers.

Reconnaître la diversité des parents implique de développer de nouvelles formes d'actions et pratiques professionnelles. Considérer qu'il y a un modèle unique d'élève, c'est exclure une bonne partie des enfants de la réussite, considérer qu'il y a un parent modèle, c'est ne pas reconnaître une bonne partie d'entre eux, alors que tous sont désireux de voir leur enfant réussir. Ainsi, pour faire réussir tous les élèves, le système éducatif doit être pensé pour tous et non pour un petit nombre. De même, en réfléchissant aux conditions de participation des parents exclus de l'institution, c'est l'ensemble des relations parents/école qui pourront évoluer vers une éducation mieux partagée.

En opérant une distinction entre les parents « dans » l'école et ceux « en dehors », on veut faire oublier que dans leur ensemble, ils ont un

regard propre, un point de vue particulier à défendre. Le temps où ils sont en charge de l'éducation de leur enfant ne se limite pas à une année scolaire ou à un champ particulier. Ils connaissent leur enfant dans sa globalité et depuis sa naissance jusqu'à l'entrée dans la vie adulte où il prendra son autonomie, ils vont l'aider à grandir et se construire. Ce point de vue doit trouver sa place dans l'école. Mais bien souvent, lors des rencontres individuelles, les parents se sentent mal reconnus dans leur compétence éducative, seuls face à des professionnels qui représentent une institution difficile à appréhender. Il faut pouvoir dépasser parfois une méfiance réciproque entre les parents et les enseignants, les uns se sentant jugés dans leur rôle de parents, les autres se sentant jugés ou remis en cause dans leurs compétences professionnelles. Ces situations existent et relèvent bien plus souvent d'un manque de communication que d'une volonté réelle de la part des uns ou des autres, de juger. Ces inquiétudes, cela se voit sur le terrain, disparaissent lorsque le climat de discussion est serein et que le lien entre les usagers et les professionnels est fort.

C'est par le collectif que se trouve une partie de la réponse. Ils sont nombreux ces parents qui ont timidement passé la porte de l'école peu sûrs d'eux, sans connaissance des codes, avec leur parcours personnel en baluchon, et qui petit à petit, accompagnés par leurs pairs d'une association de parents d'élèves ou non, ont pu s'exprimer pour leur enfant. Puis, sur un constat, un échange, une envie, ont voulu s'investir chacun à leur niveau dans l'école, auprès des enseignants ou encore ont voulu agir pour le bien de tous en participant à des élections... Les élections de parents sont d'ailleurs les seules ouvertes à tous, quelle que soit leur nationalité. C'est une démarche citoyenne à laquelle tous les parents sont invités à participer. Pour cette raison notamment, la promotion de ces élections et la facilitation du vote sont des leviers puissants. En permettant aux parents d'élire leurs représentants, ces élections leur confèrent une légitimité dans l'école. Ils ne sont pas les représentants de leur situation propre, mais bien d'un ensemble de parents qui soutiennent leurs propositions pour l'école. Par l'accompagnement et les échanges entre pairs, par la mise en place d'un cadre collectif, par la formation des parents, par la définition commune d'un projet politique pour l'école, c'est l'engagement des parents qui est facilité. C'est là le rôle d'une fédération de parents d'élèves. À cette fin, la démarche d'éducation populaire semble la plus à propos, car elle permet aux parents de s'émanciper, d'agir sur leur environnement et même sur leur vie. Car en agissant dans l'école avec leurs pairs pour un projet les parents se voient évoluer, prendre des responsabilités, prendre une place différente dans leur village ou leur quartier...

Si l'engagement collectif des parents est une première étape, c'est bien l'ensemble de la communauté éducative qui doit évoluer. Depuis plusieurs années, de nombreux textes réglementaires ont été écrits pour améliorer les relations familles/école et impliquer davantage les parents, de nombreux acteurs et institutions, pas que scolaires, s'investissent dans

des projets pour rapprocher les parents de l'école. Pourtant la situation ne s'est pas améliorée de manière significative et s'est même tendue dans certains territoires. Il est malheureusement fréquent de trouver des établissements dans lesquels les parents d'élèves restent à la porte de l'établissement, où les droits des parents d'élèves élus ne sont pas respectés. Il est par exemple très fréquent que les parents d'élèves élus n'aient pas accès à la liste des coordonnées des parents d'élèves, ne pouvant donc pas exercer convenablement leur rôle d'élu. Comment sortir de cette impasse pour faire de la coéducation un levier pour l'école ?

Changer de paradigme sur la question de la place des parents dans l'école est une piste. Finalement, ils ont aujourd'hui la place que l'institution a bien voulu leur laisser, d'où leur sentiment d'un écart important entre les textes réglementaires et leur application. D'où également les nombreux projets qui fleurissent pour rapprocher les parents de l'école en reposant sur l'idée qu'il faudrait seulement donner les connaissances et les codes qui manquent à certains parents sur l'école, où leur adjoindre des professionnels sur tous les aspects de leur vie de parents.

La coéducation porte en elle-même un enjeu fort, celui de la gouvernance du système éducatif et de l'égalité entre ses acteurs. Aucun domaine ne devrait être la prérogative d'une partie de la communauté éducative et l'école ne peut pas avancer en opposant ses membres entre eux. L'école ne peut pas être définie par des plates-bandes à ne pas dépasser ou des rapports de force où il y aurait des camps aux intérêts divergents. Même si chacun a un rôle propre, chacun doit pouvoir participer aux débats, prendre part aux décisions sur un même pied d'égalité. Par exemple, si la dimension professionnelle des pratiques pédagogiques est un sujet qui concerne les enseignants, les orientations en termes de choix pédagogiques devraient être décidées avec les parents. Aujourd'hui, même si les textes prévoient des temps de consultation, les parents sont souvent associés au moment où le processus de décision est arrivé à son terme. Tant que les parents ne seront pas considérés comme des acteurs légitimes et qu'ils ne pourront s'investir que dans les espaces que l'on a définis pour eux, les constats que nous sommes nombreux à porter sur les relations entre l'école et les parents ne pourront pas être dépassés.

Cette nouvelle approche devra trouver des implications concrètes. Par exemple : pourquoi les réunions de rentrée ne pourraient-elles pas être coanimées par un enseignant et un parent ? Les parents racontent souvent que lors des réunions de rentrée, ils se retrouvent assis au pupitre de leur enfant, à écouter l'enseignant leur indiquer ce qu'on attend de leur enfant et d'eux-mêmes durant l'année scolaire. Comment construire une relation basée sur l'égalité dans ces conditions ? Pourquoi les conseils d'administration des établissements ne pourraient-ils pas être présidés par une autre personne que le chef d'établissement, tel un parent élu ? Cela se fait d'ailleurs déjà dans l'enseignement agricole. Pourquoi les parents ne sont-ils pas associés à l'écriture du projet d'établissement et du projet académique ? Pourquoi ne participent-ils pas à la formation des

enseignants, apportant ainsi leur expérience ? Pourquoi ne pas remettre les espaces parents entre les mains des parents, en leur donnant les clés, en les laissant s'organiser comme ils le souhaitent ?

Il est également indispensable d'améliorer les conditions de participation des parents aux instances de l'Éducation nationale. Pour rappel, ils sont la plupart du temps les seuls bénévoles autour de la table. Qu'il soit salarié, chômeur ou inactif, novice dans les instances de l'Éducation nationale ou déjà initié, chaque parent doit pouvoir siéger. C'est à cette fin que le statut de délégué parent doit pouvoir être réellement mis en œuvre. Ce statut repose sur trois piliers : tout d'abord la reconnaissance des parents d'élèves comme membres à part entière de la communauté éducative. Une nouvelle étape a été franchie récemment avec un décret donnant accès au congé de représentation à des parents qui en étaient exclus auparavant. Ils vont désormais pouvoir siéger dans les instances départementales, académiques et nationales sans pour autant que leur travail en pâtisse. Il faut aussi que les horaires de réunions où siègent les parents soient compatibles avec leurs horaires de travail. Car, si ce décret va faciliter l'engagement des 907 parents siégeant dans les instances collégiales, il reste les 300 000 autres parents élus pour qui participer à un conseil de discipline se tenant à 10 heures du matin reste impossible. Les dispositions du décret de 2006 doivent enfin devenir pour tous les parents une réalité.

Le deuxième pilier du statut de délégué parent est la valorisation de leur engagement, à travers la reconnaissance des compétences acquises. Enfin le troisième pilier est celui de la formation des parents par leurs pairs pour qu'ils puissent jouer pleinement leur rôle d'élus. Les parents doivent trouver dans l'école les moyens de s'organiser pour développer ou renforcer cette formation. C'est par ce biais-là que les parents ne se sentiront plus à côté de l'école et y prendront toute leur place.

En définitive, la place des usagers dans l'enseignement est toujours en construction, mais elle ne grandira pas si l'école ne se transforme pas, ne s'ouvre pas. Le rôle de l'institution scolaire est de faire entrer tous les usagers dans les processus de décisions, de construction de l'école de demain. Pour que cela devienne réalité, les leviers vus précédemment sont de nature à pouvoir atteindre cet objectif. Il est cependant un levier qui est aujourd'hui indispensable, c'est celui des élections des représentants des usagers. Le travail de popularisation de ces élections doit être fait, avec les moyens que mérite ce grand moment démocratique. Viser l'intérêt général, c'est faire en sorte que chacun des usagers se sente décisionnaire des orientations prises, se sente considéré et se sente reconnu comme un atout, non comme un frein. Penser autrement la place de chacun, construire des ponts entre les temps des enfants, qu'ils soient à l'école, en périscolaire ou à la maison suppose que chaque adulte en charge de l'éducation des enfants puisse prendre part aux discussions, d'égal à égal, de citoyen à citoyen, tendu vers un seul et même objectif, construire

ensemble la société de demain, où chacun est acteur de la politique engagée et où tous se retrouvent en un lieu, l'école, pour construire ensemble. Promouvoir la coéducation, vouloir que chaque acteur ait une place dans le système éducatif, c'est opérer une révolution dans l'école de la République, une révolution dans un but, l'intérêt général.

Références

- Loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés.
- n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation.
 - n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
- Décret n° 68-968 du 8 novembre 1968 relatif aux conseils des établissements d'enseignement public du niveau du second degré.
- n° 2006-935 du 28 juillet 2006 relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents d'élèves.
 - n° 2016-1574 du 23 novembre 2016 relatif aux représentants des parents d'élèves siégeant dans les conseils départementaux, régionaux, académiques et nationaux.
- BISSON-VAIVRE C. et KHERROUBI M. (dir.), 2017, « Parents "gêneurs" ou "acteurs", la place difficile des parents dans l'école », *Administration et éducation*, 153.
- BUISSON F., 2017, *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*. Paris : Robert Laffont.
- CORRE V., 2014, *Rapport d'information au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur les relations entre l'école et les parents*, Assemblée nationale, n° 2117.
- CONDETTE-CASTELAIN S, 2009, « L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation », *Carrefour de l'éducation*, 28.
- ROINEL E. 2011, *L'éloignement des familles populaires de l'école, la construction d'un problème social*, F. Lebon (dir.), UPEC.
- VERNUS M., 1987, *Parents d'élèves en marche*. Paris : Martinsart.

Chapitre 15

L'école publique et la société civile

Roland BERTHILIER

Ce chapitre vise à interroger les influences réciproques entre l'école et la société civile. À l'évidence, l'école procède de la société à laquelle elle appartient.

De l'ordre de 13 millions d'élèves et apprentis, 1,1 million de personnels de l'Éducation nationale, 62 600 écoles et établissements du second degré, ces quelques chiffres globaux parlent d'eux-mêmes. Ainsi que les 150 milliards d'euros de dépense totale de formation consacrés chaque année dans notre pays par l'État, les collectivités territoriales, les entreprises et les ménages, écoles privées, enseignement supérieur et formation continue compris, soit près de 7 % du PIB (DEPP, 2017). 21 735 communes disposent d'au moins une école publique.

Les missions propres de l'école publique la distinguent. Ses particularités tiennent à l'âge de celles et ceux auxquels elle s'adresse et aux métiers qu'elle réunit afin de satisfaire à l'obligation scolaire de 6 à 16 ans, tous les enfants présents sur le territoire national devant en bénéficier.

La vie même des enfants, de leurs parents, des enseignants et des professionnels qui concourent au fonctionnement de l'école ne s'arrête pas aux portes de nos écoles. Symétriquement, on ne peut guère imaginer qu'une société puisse être indifférente à ce qui se vit au sein de ses écoles et qui contribue tant à son futur. Nombre de chapitres de ce livre en développent les marqueurs et traductions contemporains.

Ce chapitre est structuré de la manière qui suit. Dans la première partie, on donnera les éléments d'une définition de la société civile. La seconde partie portera sur l'École vue comme matrice de la société civile. Dans la troisième partie, on s'efforcera de décliner l'influence de la société civile sur l'école.

1. Éléments d'une définition de la société civile

Pour notre part, nous en privilégions une conception non manichéenne, c'est-à-dire libérée d'une opposition stérile à l'État. En effet, dans une démocratie moderne, comment maintenir une représentation de la société dans laquelle l'État serait une sorte d'entité surplombant toutes, tous et tout, régnant en majesté et incarnant à elle seule l'intérêt général, sans

être notre bien commun ? N'est-ce pas Aristote lui-même qui désigne « société citoyenne » une assemblée sans hiérarchie dominante, composée de personnes partageant les mêmes points de vue ? L'un de ces points de vue ne pourrait-il être que l'éducation comme la santé sont d'une telle importance qu'il s'agit de causes communes de premier ordre qui méritent le meilleur de toutes les contributions possibles ?

Il ne s'agit en rien de promouvoir une vision idyllique de la société et d'occulter les rapports de force, les conflits de personnes et de groupes constitués, les confrontations entre des intérêts qui peuvent diverger fortement et gravement. Mais ne plus voir la vie sociale que comme un espace informe de concurrence de chacun avec tous et de tous contre chacun est l'un des plus sinistres ferments de « guerre civile » latente, situation à laquelle répond inévitablement la dimension autoritaire de tout État constitué.

Les citoyens ont droit à la parole. Ils ont le droit de s'associer, de coopérer et de décider des questions les plus importantes dans le débat public. Des tensions extrêmes naissent lorsque nous avons des raisons de penser que ces droits fondamentaux ne s'exercent plus correctement. C'est d'autant plus parlant dans le champ éducatif. Ce champ n'a-t-il pas historiquement été le lieu de l'association, de la coopération, d'instituteurs volontaires pour créer d'aussi belles réalisations depuis le XIX^e siècle que la Ligue de l'enseignement ou, plus tard, la Mutuelle générale de l'Éducation nationale ?

Sans développer l'histoire du concept, du mot et des réalités de la société civile, nous en sélectionnons une définition d'intensité modérée et donc consensuelle. Il faut d'abord rappeler que le concept de « société civile » ne dispose pas de définition officielle internationale. John Locke l'opposait à la « société sauvage » régie par les « lois de la nature » tandis qu'Hegel l'opposait à la « société politique » et à l'État. En fait, il faut attendre le forum social mondial, en 2001 à Porto Alegre et réunissant des organisations citoyennes partageant la vision d'un autre monde possible, pour que le concept prenne une nouvelle dimension, celle de la contestation face aux excès et dérives d'un pouvoir dominant et de la mondialisation contemporaine. Dans ce contexte, l'expression de société civile embrasse d'abord les groupements communautaires, organisations non gouvernementales, syndicats, associations et fondations dans leur diversité, mouvements populaires et réseaux sociaux.

Pour notre part, nous retiendrons la définition proposée par Christian Brodhag : « Ensemble des individus et des groupes, organisés ou non, qui agissent de manière concertée dans les domaines sociaux, politiques et économiques, et auxquels s'appliquent des règles et des lois formelles ou informelles » (Brodhag, 2003). Ainsi, la société civile peut être organisée sous une forme associative ou ne pas l'être et simplement bénéficier d'infrastructures préexistantes, communales par exemple. Elles sont nombreuses dans le champ éducatif.

Des critiques et réserves sont émises sur les registres de la légitimité, de la transparence, de la représentativité démocratique, de la dispersion des forces actives. Nous savons bien que certains groupes de pression font de l'entrisme ou utilisent l'image positive de certaines organisations de la société civile. Pour autant, un meilleur fonctionnement démocratique de nombre de nos grandes organisations étatiques et entrepreneuriales ne contraindrait pas tant de personnes à construire des organisations à seule fin de se faire entendre et de construire des solutions pour faire face à des problèmes immédiats de la vie quotidienne autrement délaissés.

Pratiques du « terrain », rapidité d'exécution, capacité de mobilisation traduisent la vigueur d'une société. N'est-il pas juste de reconnaître que cette vigueur s'exprime souvent face à la sclérose et à l'indifférence ? Dans trop de régions et pays du monde, les excès des États et, plus récemment, d'entreprises géantes à visée monopolistique excitent à juste titre le désir d'émancipation des citoyens. Sans définition ni mode de fonctionnement homogènes, la société civile assume autant que possible et non sans maintes difficultés des fonctions fondamentales : protection, participation, entraide, médiation ou encore consolidation du lien social. Au total, les efforts constants de toutes les organisations de la société civile représentent de formidables initiatives qui ont l'avantage irremplaçable d'épouser la diversité des personnes, des territoires, des temporalités, des savoirs et des savoir-faire. D'ailleurs, la plupart des élus locaux en sont convaincus et encouragent ces dynamiques.

C'est peut-être cela la force unique et fondamentale de la société civile : savoir nous impliquer, hors des forces de l'État et de l'argent. Et savoir nous impliquer dans des actions qui dépassent notre personne. Telle est la vision développée par le professeur canadien en sciences de gestion Henry Mintzberg dans *Rééquilibrer la société* : « [...] une société équilibrée... un secteur public géré par une administration respectée pour prendre en charge nombre de nos besoins de protection (comme le maintien de l'ordre et la réglementation); un secteur privé composé d'entreprises responsables pour fournir nombre de nos produits et services; et un secteur pluriel composé de communautés solides au sein desquelles se nouent une grande partie de nos relations sociales » (2017).

Le concept d'équilibre peut rendre les meilleurs services dans les débats sur les interactions réciproques entre l'école publique et la société civile. Encore faut-il que le monde de l'actionnariat privé voie autre chose dans l'école que la fabrique de ses futurs salariés, les plus adaptables possible et un système de reproduction des élites dirigeantes. Encore faut-il que l'État voie autre chose dans l'école qu'un océan de problèmes à régler ou le champ clos d'enjeux électoraux et de pouvoir. C'est au nom de l'équilibre et du rééquilibrage que l'on peut maintenant travailler sur le point de vue suivant.

2. L'école, matrice de la société civile

2.1. *L'école, « laboratoire de façonnement » des élèves et étudiants*

Par définition, l'école et les familles sont à la source de l'avenir même. Les messages diffusés auprès de millions d'enfants pendant au moins dix ans ont une influence durable et souvent considérable.

L'école peut ainsi être vue comme un « laboratoire de façonnement » de la société civile. Elle est, avec les familles, la matrice de l'avenir de chacune et chacun et donc de l'ensemble de la société. Chacun sait bien que les connaissances ultérieures sont assises sur un socle fondamental. Chacun sait bien que l'attachement à des valeurs construites par l'histoire, inscrites dans le droit, pratiquées par les citoyens d'un pays se forme à l'école. Chacun sait bien encore que la cour de l'école et les salles de classe sont des espaces d'apprentissage du vivre-ensemble et que les relations avec les adultes qui enseignent préfigurent à bien des égards celles des générations entre elles. Deux précisions sont sans doute utiles.

« Laboratoire », d'abord. Ce terme ne doit pas être entendu au sens d'un lieu où toute innovation serait de mise, les enfants n'étant pas un matériel d'expérimentation biologique, chimique ou physique, c'est évident. Encore faut-il ajouter que « laboratoire » peut se comprendre ici comme une métaphore du lieu privilégié qu'est une classe. Toute classe a sa vie propre, ses atouts et ses faiblesses, son rythme et ses évolutions. Ainsi, constamment évoquer la société du changement, de la communication, du dépassement des frontières sans jamais en pratiquer le meilleur au sein des écoles serait un contre-message. Avec ce que nous imaginons et comprenons des voies possibles de l'avenir, nous essayons de conforter chez les élèves les qualités qui leur permettront de vivre au mieux dans ce monde futur. Il s'agit moins d'en faire des individus simplement adaptés à ce monde, mais d'en faire des contributeurs, ce qui est autrement intéressant. Au total, avec le terme de « laboratoire » nous visons simplement la dimension la plus créative des écoles de la République.

La seconde précision porte sur l'expression de « façonnement ». Quel que soit notre attachement aux arts plastiques, en matière d'éducation, le façonnement est relatif ! Les enfants ne sont pas des pages blanches sur lesquelles les éducateurs écriraient, au gré de leurs idées, désirs et volontés. De plus en plus tôt – parfois peut-être trop tôt – les enfants sont influencés par bien des sources : la vie interne à leur famille, les copains et copines, les voyages, les images et les sons véhiculés par les médias et les dispositifs numériques, en particulier. On peut craindre que la concentration et l'attention n'en souffrent. On peut craindre le choc d'images inappropriées. On peut aussi rappeler combien l'influence de tel ou tel enseignant a été grande dans notre éducation, sans qu'il soit

toujours possible d'en déterminer les facteurs et encore moins le mode d'emploi. D'ailleurs, la diversité des enfants et de leurs réactions, très tôt, est étonnante.

En revanche, la pédagogie étant l'art de la répétition, des messages soigneusement calibrés selon l'âge de celles et ceux qui vont les recevoir et suffisamment reproduits pour être mémorisés et compris les influencent durablement. C'est aussi la raison pour laquelle des propos véhiculant le pire sont punis par la loi : racisme, antisémitisme, mépris de la femme, haine des différences...

Si les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation diffusent auprès des futurs enseignants une base commune de messages essentiels, pédagogues et responsables de l'Éducation nationale savent très bien que l'une des qualités premières de tout enseignant réside dans la manière originale dont il transmettra ce qu'il a lui-même reçu. À partir du même programme et des mêmes supports documentaires, chaque enseignant adapte son enseignement au contexte des classes dont il a la charge et à sa propre expérience.

C'est bien par le contexte que la société civile entre dans chaque école. À cet égard, notre pays présente une diversité exceptionnelle, d'un village ou d'un bourg à celui d'à côté, d'une artère à la voisine en banlieue ou en ville.

Ces précisions apportées, il demeure que chaque école constitue une sorte de microcosme de la société, avec ses symboles, récits et temps forts privilégiés, de la rentrée aux grandes vacances.

2.2. *L'école, lieu d'apprentissage des savoir-être et savoir-vivre*

Si l'histoire enseigne quelque chose, c'est bien la dangerosité d'enchaînements fatals qui font se croiser la misère d'un grand-nombre, la folie et la manipulation de quelques-uns, la mythologie des conquêtes, la traque de boucs émissaires et l'effondrement moral de toute considération d'autrui.

Il est d'observation commune que ne pas savoir qui l'on est ni d'où l'on vient et ne pas être assez familier de sa langue maternelle et *a fortiori* de celle de son pays d'accueil incite au redoutable choc des incultures, porte ouverte à la barbarie. Bien sûr, les esprits forts argumenteront d'emblée que l'héritage socioculturel produit des inégalités. Est-ce pour autant une raison pour déshériter nos enfants ? Que la promotion cartésienne de la raison face à la tradition, à l'autorité et aux préjugés ait bouleversé l'histoire est indéniable. La laïcité devait nourrir la science. En revanche, la position radicale consistant à faire table rase du passé, à ne rien vouloir en recevoir ou encore à vouloir être l'auteur de soi-même conduit à une solitude inouïe.

À la suite de Marx et d'Engels, on a pu réduire l'histoire à celle de la lutte des classes. Toute clé d'interprétation unique condamne à l'arbitraire. La culture étant assimilée à celle des dominants, elle assurerait la reproduction sociale par le biais de l'école et de ses critères considérés comme arbitraires. Ensuite, avec l'ultralibéralisme, on a pu réduire nos vies et nos savoirs à leur unique valeur marchande et au règne de l'*Argent sans maître* (Fillipi, 2009). Ces deux visions extrêmes ne reviennent-elles pas à privilégier à outrance un rapport matérialiste à l'éducation et à asseoir une victoire de l'utilitarisme et du pouvoir de quelques-uns sur tous les autres ?

Il est vrai qu'une part de la sélection sociale est liée à des acquis et titres scolaires et universitaires. Il est vrai aussi que la priorité donnée à l'accès aux grandes écoles françaises est contradictoire avec la volonté affichée de contribuer à la réduction des inégalités. Certaines œuvres dites de déconstruction étaient peut-être nécessaires. Mais alors même que l'on a pu bénéficier de l'immense apport de l'école de la République, tirer l'échelle derrière soi et avec quelle violence n'est guère digne.

En outre, nous pensons toujours avec les mots des autres, patiemment appris dans l'enfance. Sacrifier l'apprentissage de sa langue et d'autres langues semble la porte ouverte non pas à l'émancipation de la personne, mais à sa servitude intérieure puisque la richesse des mots porte aussi celle des sentiments désignés. Faut-il rappeler que le latin *liber* signifie à la fois « libre » et « livre » ?

Cœuvrer constamment à l'affaiblissement de l'autorité des maîtresses et des maîtres n'est en rien une garantie pour l'apprentissage des savoir-être et savoir-vivre. Cœuvrer contre la transmission du meilleur du passé a aussi condamné les enfants dont les familles n'étaient pas en mesure de prendre le relais, ce que tous les travaux internationaux montrent.

Ainsi, avec une ambition éducative historique, notre pays se caractérise aujourd'hui par plusieurs aspects contradictoires : des performances moyennes du système éducatif, le nombre considérable des échecs scolaires et universitaires, une sélection drastique dans quelques rares écoles qui garantissent fortement l'accès à une élite dirigeante.

Sans doute marquée par des années d'une impitoyable sélection sur la capacité d'abstraction, la mémoire, le travail solitaire, la compétition, elle ne semble guère préparée ni à la bienveillance ni à l'esprit d'équipe et de créativité, valeurs pourtant exaltées par les *mots* de tant de discours, alors même qu'on oublie dans les *actes* que créativité et innovation proviennent d'interactions *positives* avec bien d'autres personnes.

2.3. *L'école, lieu d'apprentissage des valeurs de la République*

Si l'école enseigne, elle n'est pas étrangère à la transmission par la pratique. Elle transmet des savoirs et aussi des savoir-être et des savoir-vivre. Afin de s'apprendre en profondeur, les valeurs de liberté, d'égalité

entre les filles et les garçons notamment, de fraternité et de laïcité doivent se vivre. L'influence de l'école sur la société civile est patente, d'abord par ses efforts quotidiens d'intégration des enfants, celles et ceux qui sont en situation de handicap notamment.

Quant à la laïcité, la longue et difficile expérience nationale en la matière en montre les exigences. Avec l'islam comme naguère avec le catholicisme, il ne va pas de soi de faire comprendre que la séparation des Églises et de l'État est la garantie de la liberté de toutes et tous.

L'école n'est en rien compatible avec l'importation de ferments de guerres civiles, religieuses, idéologiques, économiques et géopolitiques. Avec les élus locaux, les responsables scolaires doivent être soutenus. Un programme massif de formation à la laïcité, à l'enseignement laïque du fait religieux et à l'enseignement moral et civique mobilise l'école.

Chacun sait qu'en France vouloir imposer ses signes et ses normes dans l'espace scolaire, les cours de récréation, les cantines, les piscines n'est pas acceptable comme le précise Bernard Ravet (2017). Telles sont les lois de la République et la garantie du vivre-ensemble.

En outre, nous sommes suffisamment informés pour savoir que le sentiment religieux peut constituer un outil de manipulation dès le plus jeune âge. La tolérance n'est pas la faiblesse et encore moins la porte ouverte à des prises de pouvoir par la violence. Tel est l'honneur et la force des militants laïques de rappeler qu'aucun motif ne justifiera jamais la moindre violence au sein de nos écoles, ni la fracture entre garçons et filles, ni la contestation des acquis des sciences et de la liberté d'expression. Par exemple, comme le proviseur de son lycée, la MGEN a soutenu de manière inconditionnelle Hélène Yildiz, lycéenne et lauréate du prix de l'engagement citoyen remis au Mémorial de Caen pour sa défense de la liberté d'expression de la minorité des Alévis de Turquie, ce qui lui vaut d'être attaquée de manière inique sur les réseaux sociaux.

Les pouvoirs publics, à tous les niveaux, ont eu tendance à rajouter des missions à l'école de la République. Peut-être le temps des priorités est-il venu. Les révéler, en débattre largement, les fixer et s'y tenir dans la durée : telle est sans doute une attente particulière de l'ensemble de la société française. Ce serait une manière de répondre positivement à l'influence grandissante et polymorphe de la société civile sur l'école.

À titre de transition symbolique entre les deux parties traitant de l'influence de l'école sur la société civile et de l'influence de la société civile sur l'école, mentionner la réserve citoyenne de l'Éducation nationale semble s'imposer. En 2015, à l'occasion des Assises de la mobilisation pour les valeurs de la République à l'école, une réserve citoyenne de l'Éducation nationale a été constituée. Y participent les personnes et les associations désireuses d'apporter leur concours aux missions de l'école et à certaines activités périscolaires. La MGEN y adhère.

2.4. *L'influence de la société civile sur l'école*

Il y a vingt ans, Philippe Meirieu et Marc Guiraud (1997) n'avaient-ils pas raison d'attirer l'attention sur les graves tensions importées à l'école ? Leur titre, *L'école ou la guerre civile*, était rugueux. À juste titre, il fallait attirer l'attention. On sait aujourd'hui que les progrès technologiques accélérés, les crises à répétition, le chômage, les inégalités, un aménagement du territoire déficient, des messages véhiculés par les médias et les réseaux sociaux secouent l'école. Dans leur avant-propos, Philippe Meirieu et Marc Guiraud signaient cette phrase à laquelle nous adhérons : « Pourtant l'école avance, progresse, grâce aux efforts parfois désespérés de ceux qui travaillent. »

Que l'école ne soit pas une forteresse est une évidence. D'ailleurs, si elle en avait le projet – ou le fantasme – pourrait-elle raisonnablement l'assumer et une telle vision serait-elle acceptable en démocratie ? Qu'il faille protéger les élèves de certaines influences déstabilisantes et construire leur capacité de concentration – ce qui n'est pas une mince affaire – est évident. En revanche, à quoi ressemblerait une école « hors-sol » et à quelle préparation des jeunes pourrait-elle prétendre ?

En pratique, les enseignants adaptent en permanence les messages théoriques et pratiques qu'ils diffusent, selon l'âge, la maturité, l'attention, la maîtrise de la langue, le contexte familial, social et territorial de leurs élèves. On filtre, on souligne, on répète, on insiste. On s'attache à tenir compte aussi bien des meilleurs que de celles et ceux dont les dispositions sont moindres. On doit ménager fierté, amour-propre, volonté de réussir. Qu'on y pense parfois : il s'agit d'un extraordinaire tissage social et cognitif, au sein de chaque classe et pour chaque discipline au programme.

S'inspirer de la pensée d'Edgar Morin sur l'éducation peut permettre de mieux positionner à la fois les contenus scolaires, périscolaires et extrascolaires (Morin, 2014, p. 22 et 54). Sans avoir l'ambition de tenter une synthèse de son projet éducatif, on en retiendra ici trois points saillants : l'importance, dès l'école primaire, de la découverte de sa triple nature, biologique, psychologique et sociale ; celle, lors du secondaire, de la rencontre entre la culture des humanités et la culture scientifique ; enfin, contrebalancer à l'université la tendance monolithique à la professionnalisation, la technicisation, la rentabilité économique. L'école porte un héritage transnational qui est aussi transdisciplinaire. Ainsi en va-t-il de la science écologique, notamment. Autrement dit, apprendre à penser n'est-il pas la vocation, la mission et la priorité des priorités de toute école ?

L'influence de la société civile sur l'école est tellement polymorphe que cette partie vise principalement à proposer quelques illustrations, sans aucune prétention à l'exhaustivité. Avec les autres contributions de ce livre, ne dessinent-elles pas à la fois la valeur de solides pratiques sociales issues de la société civile, d'ailleurs reconnues par l'institution, et l'émergence permanente de multiples initiatives visant à améliorer l'école du quotidien ?

Il est un message que la société civile et l'Éducation nationale pourraient ensemble apprendre à mieux partager : les complexités et diversités contemporaines condamnent à l'obsolescence accélérée les modèles « hors-sol », « *top-down* » et « hiérarchiques ». En tenant compte des responsabilités respectives et surtout des enjeux pour l'avenir de nos enfants, donnons toutes ses chances à l'émergence d'un modèle plus « horizontal » et fluide.

2.5. *Le mutualisme et l'exemple de la MGEN*

Les années de jeunesse devraient être, pour toutes et tous, celles de plus larges ouvertures. Pour peu que l'on sache captiver l'attention des élèves, particulièrement du secondaire, leur faire approcher le meilleur des innovations sociales peut s'avérer déterminant pour toute leur vie. Il s'agit de présenter une vision positive de la société. Dans tous les domaines des activités humaines, on peut observer de meilleures pratiques, des manières plus intelligentes de procéder.

Le mutualisme constitue l'un de ces ensembles de pratiques. Plutôt que de constamment privilégier le seul modèle dominant, l'entreprise de capitaux, il nous semble préférable de présenter la diversité des modes d'entreprendre. Ainsi, l'ensemble des associations, coopératives et mutuelles représente 2,4 millions d'emplois en France. 13 millions de Français consacrent bénévolement une part de leur temps à de multiples engagements.

Il y a trois secteurs importants dans une société : le secteur public, le secteur privé et le secteur pluriel. Pluriel pour en exprimer la grande diversité d'organisations : à but non lucratif, non marchand. Ce secteur pluriel recouvre largement maintes organisations de la société civile qui sont le plus souvent créées par de petits groupes pour promouvoir un changement nécessaire et utile, pour rendre des services qui autrement n'existeraient pas. Tels sont l'histoire et le sens du mutualisme dont la valeur sociale dépasse de beaucoup sa valeur mesurée par les systèmes comptables. Toutes les mutuelles, partout dans le monde, ont été fondées par des groupes humains solidaires pour faire face à des situations très difficiles et à l'absence de protections organisées. Ainsi, la tuberculose faisant des ravages parmi les instituteurs, les premières mutuelles d'enseignants visaient à aider les veuves et les orphelins.

L'histoire de la Mutuelle générale de l'Éducation nationale est emblématique à cet égard. Elle a été constituée par le rapprochement d'une centaine de sociétés de secours mutuels départementales d'enseignants. Elle présentait suffisamment d'expérience et de garanties pour bénéficier d'une loi lui déléguant le régime obligatoire d'assurance maladie des fonctionnaires de l'Éducation nationale. Elle a aussi constitué une puissante offre complémentaire santé et a construit de nombreux services à partir de

sa base militante affinitaire qui permettait d'avoir une très bonne perception des besoins et attentes des enseignants. On peut dire, sans lyrisme, que l'école est à l'origine de notre mutuelle de la société civile. Si la MGEN n'a pas été créée par l'institution ministérielle, ce sont bien des instituteurs qui l'ont fondée, à partir de leurs observations des nécessités de leur époque. Dès sa création, elle a pu accompagner celle de la Sécurité sociale. Depuis plus de 70 ans, la MGEN est naturellement très proche de celles et ceux qui travaillent au sein de l'Éducation nationale. Les sections départementales ajoutent à une proximité géographique le fait que les militants mutualistes en sont tous issus. Cette proximité a permis un accès privilégié à des établissements de soins de la mutuelle pour les fonctionnaires de l'Éducation nationale en situation de *burn-out* par exemple, et à un réseau d'aide et de suivi. Les relations avec les organisations syndicales ont toujours été de qualité.

Sans panégyrique, nous soulignons combien de telles appartenances permettent de dépasser la dimension purement assurantielle d'une complémentaire santé. Là encore, il s'agit d'un choix politique et humain. Veut-on que la protection sociale se réduise aux dispositions techniques d'un contrat d'assurance individuel ou collectif d'entreprise calculé selon les capacités financières et les risques de chacun ou que la dimension solidaire soit présente comme elle l'est à la MGEN ?

2.6. *L'éducation populaire*

Courant de pensée occidental depuis le XVIII^e siècle, l'éducation populaire cherche à promouvoir, en sus des systèmes éducatifs institutionnels, une éducation visant l'amélioration de l'ensemble de la société. L'éducation populaire embrasse les arts, les sciences et techniques, les sports, l'animation sociale, les activités ludiques, le militantisme dans sa plus large acception. En avril 1792, Condorcet remet son rapport *L'Organisation générale de l'instruction publique*. Il distingue les hommes qui « raisonnent » des hommes qui « croient ». Pour lui, il n'y a pas de démocratie du pouvoir sans démocratie du savoir (Condorcet, 1792). En 1866, Jean Macé crée la Ligue de l'enseignement. Ses comités scolaires et bibliothèques sont célèbres. Tradition laïque éducative, tradition chrétienne humaniste et mouvement ouvrier contribuent puissamment à accompagner le développement d'une école ouverte à toutes et tous. Sous le Front populaire, Léo Lagrange est nommé sous-secrétaire d'État aux Sports et à l'Organisation des loisirs auprès du ministre de la Santé publique. On commence à prendre en charge des enfants en vacances. À la Libération, l'éducation des jeunes à la démocratie vise à éviter le retour de régimes totalitaires ou autoritaires. En 1948, le ministère de l'Éducation fusionne sa direction de l'Éducation des adultes et de la Culture populaire et celle de l'Éducation physique et des Activités sportives dans une direction de la Jeunesse et des Sports. Scouts de France et Éclaireurs de France sont puissants. Sous

l'impulsion du Parti communiste et de la CGT, la loi du 16 mai 1946 sur le comité d'entreprise dispose que 1 % de la masse salariale sera consacré aux œuvres sociales des CE. Plus tard, André Malraux inaugurerait le ministère de la Culture. En 1981, le gouvernement de Pierre Mauroy comprend un « ministère du Temps libre, de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs » confié à André Henry. En son sein, une direction du Loisir social, de l'Éducation populaire et des Activités de pleine nature procède au recrutement de conseillers techniques et pédagogiques qui constitueront les corps des chargés et conseillers d'Éducation populaire et de Jeunesse.

2.7. *Les associations agréées par l'Éducation nationale*

Le ministère de l'Éducation nationale reconnaît aujourd'hui des associations complémentaires de l'école publique. Membres de la communauté éducative, elles proposent des activités éducatives complémentaires aux enseignements. La liste est accessible sur le site du ministère.

Elles participent à la vie des écoles pendant ou en dehors du temps scolaire. L'agrément national ou académique garantit que l'association respecte les principes de l'enseignement public. Accordé pour cinq ans, il est renouvelable. L'association doit cumuler six conditions obligatoires : intérêt général, non-lucrativité, qualité, compatibilité avec les activités du service public de l'Éducation nationale et complémentarité avec les instructions et programmes d'enseignement, respect des principes de laïcité et d'ouverture à tous sans discrimination.

On y retrouvera ATD Quart Monde, *Cartooning for Peace*, la Fédération des associations pour adultes et jeunes handicapés (APAJH), la Fédération nationale solidarité femmes, Jeunesse au plein air, L'enfant @ l'hôpital, la Ligue des droits de l'Homme (LDH), la Ligue de l'enseignement, et la Ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme (LICRA), la Ligue nationale contre le cancer, Prévention MAIF, Solidarité laïque, l'Union nationale des associations familiales, et bien d'autres, dont Wikimedia France. La reconnaissance dont bénéficient ces associations comporte deux dimensions au moins : matérielle et immatérielle.

2.8. *Les parents, acteurs du champ éducatif*

Les parents ont plusieurs droits : celui d'information sur le suivi de la scolarité et le comportement scolaire de leurs enfants ; celui de réunion de nature collective et individuelle ; celui de participation par leurs représentants qui siègent dans les instances des établissements. La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a prévu la création, dans tous les établissements d'enseignement, d'un espace à l'usage des parents, dans leur ensemble, et de leurs délégués. Le décrochage scolaire, l'orientation, l'aide aux devoirs,

l'absentéisme, le harcèlement entre pairs, le sommeil, l'alimentation, le numérique et les usages d'internet sont abordés. Des services en ligne sont aussi développés.

Ainsi, tout ce qui rapproche les parents du monde enseignant, dans le respect des responsabilités des uns et des autres, contribue à de saines relations entre l'école publique et la société civile. Ces liens sont tissés jour après jour, dans le concret de chaque école. Si l'on considère ce que l'école doit mettre en valeur aujourd'hui, la contribution des parents et, de plus en plus souvent, des grands-parents, est nécessaire : capacité de cultures différentes à coexister en paix, prise d'initiatives dans de multiples domaines, aptitude à changer de métier plusieurs fois dans une vie ou à voir son métier fortement évoluer, aisance dans un espace public saturé d'informations, conscience d'appartenir simultanément à plusieurs niveaux de vie sociale, reconnaissance de nos liens intimes avec le reste de la nature et de la finitude de notre planète.

La capacité d'apprendre tout au long de sa vie se forge dès l'enfance et l'adolescence, en famille et à l'école. Si cette dernière est vécue comme une course d'obstacles, une succession d'humiliations, une machine à sélectionner, c'est la manière d'entrer dans le futur de toute la société qui sera compromise.

2.9. *Les activités périscolaires*

La vaste question des rythmes scolaires relève de décisions gouvernementales qui se situent à l'articulation entre l'organisation du monde éducatif et scolaire et celle du monde économique, social et familial. Ces décisions constituent des contraintes et aussi des enjeux. Si, par exemple, les vacances doivent être gérées par les familles, elles représentent des atouts pour les territoires propices aux activités sportives et touristiques. Naturellement, la durée de présence à l'école sur l'année, la semaine et la journée ouvre plus ou moins de possibilités aux activités périscolaires et comporte aussi des conséquences sur l'ampleur des programmes, de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul à celui des universités et des grandes écoles.

Par définition, une activité périscolaire complète l'enseignement scolaire. Le temps périscolaire est constitué des heures qui précèdent et suivent la classe. Les lois de 2005 et celle de 2013 ont créé de nombreux dispositifs : accompagnement éducatif, aide personnalisée, stages d'anglais, stages de remise à niveau, stages passerelles. Les collectivités territoriales sont mobilisées, dans le cadre du projet éducatif territorial. Chaque territoire de notre pays s'efforce ainsi de mobiliser ses ressources propres pour contribuer à l'épanouissement des enfants. Nombre d'initiatives visent aussi à réduire les inégalités culturelles dont chacun sait qu'elles sont déterminantes à bien des égards.

2.10. *L'influence du monde des entreprises*

Les questions posées par l'influence du monde des entreprises sont complexes et d'abord parce que les entreprises sont d'une rare diversité. Faut-il rappeler que les 3,1 millions de TPE-PME emploient la moitié des salariés et réalisent 36 % du chiffre d'affaires des entreprises françaises ? À quoi l'école prépare-t-elle : à devenir cadre dirigeant dans une société du CAC 40 ou à la vie professionnelle dans plusieurs entreprises de taille moyenne du secteur marchand ou de l'économie sociale et solidaire ?

Toujours est-il que le discours idéologique a souvent empêché une prise de contact avec les réalités de la plupart des entreprises concrètes. Quant aux organisations patronales, en retour, elles ont pu véhiculer des jugements négatifs sur la manière dont l'Éducation nationale préparait les futurs salariés. L'éducation mériterait pourtant d'être une cause commune ouverte à toutes les contributions. Depuis quelques années, elle devient une source d'intérêt pour les entreprises, attirées également par une Éducation nationale en quête de sources de débouchés, de pistes d'orientations professionnelles ou de stages en entreprises pour ses élèves.

Encore faut-il que l'école dans son enseignement de l'économie et même avant diffuse une vision équilibrée de la majorité des entreprises et d'abord de celles qui existent dans la proximité.

C'est bien avant l'orientation que certaines vocations se jouent ou, plus simplement et couramment, que certains goûts se forment, celui de l'apprentissage en particulier. Le travail commun initié en 2015 par l'association L'Économie sociale partenaire de l'école de la République (L'ESPER), avec le Conseil national éducation économie (CNEE), a notamment permis d'insérer davantage d'économie sociale et solidaire dans les supports pédagogiques fournis aux enseignants et éducateurs au sens large. Les Chambres régionales de l'ESS (CRESS) faisaient alors leur apparition dans les Guides de la relation école-entreprise édités par le Conseil en septembre 2015.

Pourtant, les représentations du monde de l'entreprise qui sont données à voir sont encore trop monolithiques. La représentation de toutes les formes économiques, dans leur diversité, serait plus fidèle à la diversité du paysage économique français. C'est là précisément l'objet social de l'ESPER, association qui rassemble 46 organisations de l'Économie sociale et solidaire (ESS), associations, mutuelles, coopératives, syndicats et agit dans le champ de l'école et de la communauté éducative. Plusieurs réalisations sont à souligner : l'ESS est inscrite dans les travaux sur la formation des enseignants, notamment l'offre de stages courts en entreprises avec le Centre d'études et de recherches sur les partenariats avec les entreprises et les professions (CERPEP) ; des accords-cadres pour l'éducation à l'ESS ont été signés en 2013 et 2014 avec les ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et de l'Économie sociale et solidaire ; le programme « Mon entreprise sociale et solidaire à l'école »

a été créé ; la « semaine de l'ESS à l'école » est désormais fixée à l'agenda de l'Éducation nationale.

Considérant le dynamisme de l'Économie sociale et solidaire, associations, mutuelles, coopératives, syndicats, et la diversité de ses activités en santé, assurance, banque, domaine médico-social, formation, accompagnement des métiers éducatifs, centres de vacances et de loisirs, activités post et périscolaires, éducation populaire, considérant aussi que l'ESS participe pour 10 % des emplois dans notre pays et que ses besoins dans les prochaines années sont importants, elle fait entendre sa voix.

Être fonctionnaire au service de l'État, des hôpitaux publics, des collectivités territoriales ou être salarié au service du ou des propriétaires de l'entreprise. Ce dualisme est réducteur des faits et des pratiques réelles. Il faut donc constamment rappeler que les sociétés de personnes se distinguent radicalement par la non-lucrativité, l'indivisibilité des fonds propres et la gouvernance démocratique. Le dynamisme de la notion d'entrepreneuriat social exprimée depuis la loi Hamon sur l'ESS¹ contribue également à démontrer que ces valeurs et ces principes ont de l'avenir.

Nous voyons enfin ici que l'ESS permet de revenir aux racines de la République. Les mêmes racines que celles de l'école publique. Elle peut constituer un formidable vecteur d'expérimentation des valeurs fondamentales de coopération, de collectif, de solidarité, de démocratie ou encore d'égalité.

2.11. *L'influence du monde numérique*

Depuis 2000, sans doute, les connaissances humaines sont multipliées d'un facteur deux chaque année. L'intelligence artificielle et l'implantation de nouvelles familles d'algorithmes et de dispositifs connectés – au-delà des inévitables effets de mode et engouements passagers qui forment des bulles spéculatives – peuvent laisser à penser que le monde enseignant – particulièrement celui de l'enseignement supérieur – est de moins en moins apte à diffuser aux jeunes ce qu'ils devront savoir ne serait-ce que dans dix ans. Cet ensemble de phénomènes qui est inédit dans l'histoire humaine devrait mobiliser puissamment notre attention collective et individuelle et nos facultés d'imagination et de créativité. Que la technologie puisse permettre d'accéder à des contenus comme jamais auparavant est indéniable. Cependant, la puissance des disruptions technologiques appelle à la réflexion et à la lucidité. Les promesses des cours en ligne n'ont en rien fait disparaître l'enseignant. Comme hier et aujourd'hui, l'école de demain reste celle de l'enseignant, celle de sa relation humaine avec l'élève ou l'étudiant.

1. Loi n° 2014-856 du 31 juillet 2014 relative à l'économie sociale et solidaire.

Le monde numérique, au-delà de son épaisseur technique, des intérêts multiples qu'il propulse, des changements individuels et collectifs et des réactions institutionnelles qu'il induit, influence fortement nos pensées et comportements quotidiens. C'est évident. Dans ce nouvel environnement, la finalisation intelligente des cahiers des charges et les exigences posées sur les traitements et les usages des données paraissent essentielles. Continuer à promouvoir l'émancipation et la liberté nécessite d'investir dans une meilleure compréhension des technologies, de poser des exigences démocratiques quant à la loyauté et à la sécurité des algorithmes et de financer de véritables études d'impact, notamment sur les conséquences sociétales de l'intelligence artificielle.

Au titre de la sécurité psychique et de la bonne santé sociale, renforcer les capacités de jugement et de lutte contre la crédulité, les peurs et les croyances absurdes, l'« infobésité » et la saturation nous semble prioritaire. Face à la désinformation, à la destruction de la pensée, à la masse des commentaires manipulateurs, la notion de « force de réflexion rapide » mériterait d'être concrétisée. C'est pour nous d'une autre urgence que les chimères coûteuses et dépassées nommées « système national d'exploitation », « commissariat à la souveraineté numérique » ou encore « système et institut nationaux des données de santé ». Si nos multiples institutions, en querelles permanentes de bornage, ne s'intéressent ni à une véritable résilience du lien social ni à celle de la santé intellectuelle et mentale dans notre pays, le mouvement mondial de désintermédiation pourrait interroger gravement leur raison d'être.

Nous sommes de ceux qui pensent que l'Internet d'aujourd'hui résulte largement, parmi d'autres facteurs, de l'un des plus grands projets mutualistes de l'Histoire qui semble correspondre à certaines de nos valeurs nationales proclamées. En effet, nous avons appris les uns des autres le maniement des ordinateurs personnels, périphériques, connexions et applications. Combien d'années aurait-il fallu attendre pour que les écoles achètent suffisamment d'ordinateurs, modifient leurs programmes, forment des enseignants ?

Personne n'a contrôlé ou dirigé ce processus d'apprentissage progressif, n'a organisé ce progrès social qui a porté sur le langage et les modes de vie et représente des avantages considérables pour l'humanité. Il serait réellement catastrophique que ce mouvement initié en 1969 en Californie sombre sous des comportements qui n'ont été que trop répandus dans l'histoire : la prédation, le piratage, la domination de quelques-uns sur la plupart. Nous savons bien que toute révolution technologique comporte à la fois des possibilités fascinantes et des facteurs latents de tyrannie, dont celle de la monétisation de nos vies. Des démocrates seraient-ils responsables d'exclure cette possibilité, l'information étant ce qui donne une forme à l'esprit. Nous plaidons donc dans le sens d'une interrogation collective de la légitimité éthique des processus de modélisation sur lesquels reposent les grands fonctionnements de nos sociétés.

Apprendre à apprendre, certes. Apprendre à penser, d'abord. Définissant les Lumières en 1784, Emmanuel Kant écrit : « *Sapere aude!* Aie le courage de te servir de ton propre entendement. Voilà la devise des Lumières. » Tel est toujours l'honneur de l'école publique que de nous conduire sur ce chemin.

Références

Loi n° 2014-856 du 31 juillet 2014 relative à l'économie sociale et solidaire.

BRODHAG C. *et al.*, 2003, *Dictionnaire du développement durable*. Québec : Multimondes.

CONDORCET, 1792, *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique*, 20-21 avril 1792, www.assemblee-nationale.fr.

DEPP, 2017, « Coûts et financement », *Note d'information*, n° 17.32, décembre.

FILLIPI C.-H., 2009, *L'Argent sans maître*. Paris : Descartes.

MEIRIEU P. et GUIRAUD M., 1997, *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon.

MINTZBERG H., 2017, *Rééquilibrer la société*. Paris : Maxima, p. 12-13.

MORIN E., 2014, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles : Actes Sud.

RAVET B., 2017, *Principal de collège ou imam de la République ?* Paris : Kero.

Table des graphiques et tableaux

Tableau 1 — La réussite des élèves par type de baccalauréat.....	64
Graphique 2 — Les voies de l'enseignement général. Source : Wikipédia.....	65
Tableau 3 — Effectifs des élèves par type de contrats en premier degré.....	95
Tableau 4 — Nombre d'établissements privés sous contrat.....	101
Tableau 5 — Nombre d'élèves dans les établissements sous contrat non catholiques.....	104
Tableau 6 — Effectifs des établissements hors contrat de niveau scolaire.....	108
Tableau 7 — L'enseignement supérieur privé.....	111
Tableau 8 — Nombre d'évaluations par type de formation réalisées par le HCERES.....	153
Tableau 9 — Niveau de formation des adultes âgés de 25 à 64 ans en 2016.....	166
Tableau 10 — Évolution du niveau de formation des 25-34 ans entre 2005 et 2016.....	167
Tableau 11 — Taux de scolarisation selon le groupe d'âge en 2015....	168
Tableau 12 — Taux de scolarisation préélémentaire selon l'âge en 2015.....	168
Tableau 13 — Participation des 25-64 ans à une activité de formation en 2012 ou 2015.....	169
Tableau 14 — Organisation de la filière générale de l'enseignement obligatoire en 2017.....	169
Tableau 15 — Temps d'instruction en filière générale de l'enseignement obligatoire en 2017.....	170
Graphique 16 — France.....	171
Graphique 17 — Allemagne.....	171
Graphique 18 — Royaume-Uni.....	172
Graphique 19 — Finlande.....	172
Tableau 20 — Répartition des enseignants du premier et second degré par secteur en 2016-2017.....	218
Tableau 21 — Les concours de recrutement des personnels enseignants en France.....	219
Tableau 22 — Effectif et part des candidats aux concours enseignants du premier degré public, session 2015.....	224
Tableau 23 — Effectif et part des candidats aux concours enseignants (de niveau Capes et agrégation) et de personnels d'éducation, session 2015, secteur public.....	225

Tableau 24 — Sentiment d’être préparé à la profession d’enseignant (en %)	228
Tableau 25 — Aspects de l’évaluation PISA de la culture mathématique.	233
Graphique 26 — Répartition des 15 sièges au CTM de l’Éducation nationale.	280
Graphique 27 — Répartition des 39 représentants du personnel public au Conseil supérieur de l’éducation (CSE).	281
Graphique 28 — Poids et évolution des syndicats aux élections du Comité technique ministériel de l’Éducation nationale.	281
Graphique 29 — Résultats 2017 aux élections des parents d’élèves dans le second degré.	291
Graphique 30 — Évolution du taux de participation aux élections des parents d’élèves dans le second degré.	292
Tableau 31 — Dépenses annuelles par élève en \$ PPA (parité de pouvoir d’achat) selon les cycles, 2014.	329
Tableau 32 — Dépenses publiques et privées selon les cycles en 2014 rapportées au PIB, exprimées en pourcentage.	330
Tableau 33 — Évolution des dépenses (publiques et privées) en pourcentage de PIB.	331
Tableau 34 — Nombre d’élèves par enseignant en 2015.	332
Tableau 35 — Salaire annuel des enseignants en \$ des États-Unis, converti en PPA, selon le niveau de l’enseignement en 2015.	333
Tableau 36 — Pyramide des âges des enseignants en 2015 selon la classe d’âge en pourcentage.	334
Tableau 37 — Part des femmes parmi les enseignants pour 2 classes d’âge en 2015.	335
Tableau 38 — Performances moyennes en 2015.	407
Tableau 39 — Pourcentage d’élèves peu ou très performants en sciences.	407
Tableau 40 — Pourcentage d’élèves peu ou très performants en compréhension de l’écrit.	408
Tableau 41 — Scores de niveau en sciences en 2015, selon le quartile de l’indice de statut économique, social et culturel (SESC).	409
Tableau 42 — Scores de niveau en sciences en 2015 selon le statut au regard de l’immigration.	409
Tableau 43 — Les élèves du second degré professionnel – public et privé – selon l’origine sociale en pourcentage.	455
Tableau 44 — Évolution du nombre d’établissements du second degré.	456
Tableau 45 — Évolution des effectifs inscrits en terminale selon le type de baccalauréat.	457

Tableau 46 — Évolution des taux d'inscription des bacheliers professionnels dans les différentes filières de l'enseignement supérieur.	461
Tableau 47 — Évolution des effectifs dans les centres de formation d'apprentis.	465
Graphique 48 — Évolution du taux d'accès, du nombre d'heures par stagiaire et du nombre d'heures par salarié.	481
Tableau 49 — Répartition de l'accès à la formation des demandeurs d'emploi par type de financement.	482
Tableau 50 — Répartition du marché de la formation professionnelle continue par type d'organismes.	483
Tableau 51 — Les flux d'accès aux contrats en alternance.	491
Tableau 52 — Situation des 18-24 ans scolarisés ou non au regard de l'emploi en pourcentage.	517
Tableau 53 — Taux d'emploi, de chômage et d'inactivité des adultes âgés de 25 à 34 ans selon le niveau de formation en 2016.	518
Tableau 54 — Taux d'emploi des adultes âgés de 25 à 64 ans selon le niveau de formation.	519
Tableau 55 — Comparaison du niveau de revenu par rapport au revenu médian selon le niveau de formation en 2015 (pourcentages).	520
Tableau 56 — La part des sortants précoces du système éducatif en Europe selon le niveau de formation en 2016.	521
Tableau 57 — Types de ressources d'une université française.	539
Tableau 58 — Comparaison des régimes d'enseignement supérieur. .	578
Tableau 59 — Effort financier des régions en faveur de la recherche et du transfert de technologie.	598
Graphique 60 — Évolution des effectifs d'étudiants internationaux dans le monde, en millions, 1999-2015.	639
Graphique 61 — Répartition des étudiants internationaux par zone d'origine, 1999 et 2015.	641
Graphique 62 — Effectifs totaux d'étudiants et d'étudiants internationaux dans l'ES en France, 1999-2014 (base 100 : 1999). ...	642
Graphique 63 — Évolution du nombre d'universités dans les classements internationaux ARWU 2004-2016 et THEWUR 2012-2016.	644
Graphique 64 — Répartition des étudiants internationaux dans les pays d'accueil, 1999 et 2014.	645
Graphique 65 — Étudiants internationaux en France et dans le monde, 1999-2014 (base 100 : 1999).	647
Graphique 66 — Répartition des étudiants internationaux dans les pays d'accueil selon leur continent d'origine, 2014.	648
Graphique 67 — Répartition des étudiants internationaux dans les pays d'accueil selon le niveau de richesse du pays d'origine, 2014. .	649
Graphique 68 — Origine des étudiants internationaux en France en 2014.	649

Tableau 69 — Étudiants étrangers ou en mobilité internationale scolarisés dans l'enseignement tertiaire : part rapportée au total des étudiants nationaux, étrangers ou en mobilité internationale en 2015.	665
Tableau 70 — Dépenses annuelles en \$ PPA par étudiant de l'enseignement tertiaire (2014).....	666
Graphique 71 — Niveau de formation des 30-44 ans et des 45-59 ans, selon le niveau de formation de leurs parents (2012 ou 2015).....	667
Tableau 72 — Le devenir universitaire des personnes dont aucun des deux parents n'a de formation universitaire selon deux groupes d'âge (2012 ou 2015) en pourcentage.	668

Table des matières

Préambule	5
Remerciements.....	7
Introduction générale.....	9

I^{re} partie — Les politiques de l'éducation en France : origine et orientations

Chapitre 1 — <i>Les racines de l'intérêt général et sa mise en œuvre dans le domaine éducatif</i> par André TIRAN et Jean CASSAIGNE	23
Chapitre 2 — <i>Le principe de laïcité et son application dans l'école</i> par Élisabeth BANCE-CAILLOU	39
Chapitre 3 — <i>Les deux étages du système éducatif, école du socle et éducation différenciée</i> par Jacques FOURNIER	55
Chapitre 4 — <i>Les réformes en cours de la loi Peillon aux orientations du présent quinquennat : la priorité à l'école primaire</i> par Christian FORESTIER	77
Chapitre 5 — <i>L'alternative public/privé : dualisme ou service public pluraliste</i> par Bruno POU CET	93
Chapitre 6 — <i>Enseigner hors discipline ? Enjeux et limites</i> par Isabelle HARLÉ.....	119
Chapitre 7 — <i>Les enjeux scientifiques et démocratiques d'une évaluation indépendante des systèmes scolaires : cas français et comparaisons internationales</i> par Nathalie MONS	135

Chapitre 8 — <i>L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche : le HCERES, un partenaire de progrès</i> par Michel COSNARD	149
<i>Annexe statistique de la première partie</i>	165
II^e partie — L'organisation et la gestion du système éducatif	
Chapitre 9 — <i>Gouvernance et performance : les répercussions de la nouvelle gestion publique et de la LOLF sur l'administration de l'éducation</i> par Marc DEBÈNE	179
Chapitre 10 — <i>Décentralisation du système éducatif et autonomie des établissements</i> par Bernard TOULEMONDE	199
Chapitre 11 — <i>La formation des enseignants en France : un nouveau cadre et des transformations majeures au service d'une société du savoir et de l'innovation</i> par Daniel FILÂTRE	217
Chapitre 12 — <i>Face au désenchantement, comment restaurer l'attractivité du métier d'enseignant ?</i> par Angélique CHASSY et Jean-Pierre LAVIGNASSE	241
Chapitre 13 — <i>Syndicalisme enseignant et réformes éducatives</i> par Denis ADAM et Fabrice COQUELIN	265
Chapitre 14 — <i>La place des usagers dans l'enseignement</i> par Liliana MOYANO	283
Chapitre 15 — <i>L'école publique et la société civile</i> par Roland BERTHILIER	297
Chapitre 16 — <i>Pour une école de la confiance. Les propositions d'un groupe d'inspecteurs de l'Éducation sans frontières (IESF)</i> par André HUSSENET et Michèle SELIER	313
<i>Annexe statistique de la deuxième partie</i>	329

III^e partie — L'école dans la lutte contre les inégalités et la préparation à la vie sociale

Chapitre 17 — <i>Éducation et inégalités</i> par Yannick PROST	341
Chapitre 18 — <i>L'éducation prioritaire : une longue histoire, des succès partiels, vers une réussite plus ambitieuse</i> par Didier BARGAS et Marc DOUAIRE	365
Chapitre 19 — <i>Lycée Le Corbusier : le commun à l'ouvrage</i> par l'équipe « L'anthropologie pour tous »	377
Chapitre 20 — <i>Faire l'économie des sciences sociales ? Enjeux et controverses autour de l'enseignement des sciences économiques et sociales dans le lycée français</i> par Igor MARTINACHE	387
<i>Annexe statistique de la troisième partie</i>	407

IV^e partie — Les répercussions économiques de l'éducation

Chapitre 21 — <i>La science économique face aux enjeux de la politique économique : son émergence, ses limites et ses divisions</i> par Pascal PETIT	417
Chapitre 22 — <i>Externalités et impacts économiques de l'éducation</i> par Philippe HUGON	435
Chapitre 23 — <i>Le lycée professionnel et l'apprentissage en alternance : quels enjeux en matière de démocratisation et d'émancipation sociales ?</i> par Aziz JELLAB	453
Chapitre 24 — <i>La formation professionnelle au milieu du gué</i> par Paul SANTELMANN	477
Chapitre 25 — <i>Numérique et innovation dans l'éducation : enjeux et perspectives</i> par Jean-Marc MONTEIL	503
<i>Annexe statistique de la quatrième partie</i>	517

V^e partie — L'enseignement supérieur et la recherche

Chapitre 26 — <i>L'enseignement supérieur comme système. Réglementer, réguler et surtout inciter</i> par Frédéric FOREST	529
Chapitre 27 — <i>L'articulation formation-recherche dans l'enseignement supérieur français. Diagnostics et perspectives sur retours d'expériences</i> par Philippe BANCE	551
Chapitre 28 — <i>Marchandisation ou gratuité de l'enseignement supérieur ?</i> par David FLACHER, Hugo HARARI-KERMADEC, Léonard MOULIN et Cecilia RIKAP	573
Chapitre 29 — <i>Les régions et l'enseignement supérieur et la recherche</i> par Bernard POULIQUEN	595
Chapitre 30 — <i>L'Europe de l'enseignement supérieur : de l'expression des politiques néolibérales à la montée des résistances</i> par Patricia POL	615
Chapitre 31 — <i>Le système français d'enseignement supérieur face à la concurrence internationale</i> par Jonas DIDISSE	637
<i>Annexe statistique de la cinquième partie</i>	665

Conclusion

<i>Indispensables permanences et nécessaires transformations du modèle éducatif français</i>	671
<i>Les auteurs</i>	681
<i>Table des graphiques et tableaux</i>	691