

le réseau national **École**  
constitue un collectif  
de travail ouvert  
composé de militants  
communistes, associatifs  
et syndicaux qui ont  
à cœur de travailler  
à la transformation  
progressiste de l'École

N° 64 février 2014

réseau  
**École**

la lettre

réussir la transformation progressiste de l'École

n'hésitez pas  
à nous faire suivre  
vos informations  
ou initiatives  
afin que nous puissions  
les relayer

le secrétariat du réseau  
reseau.ecole-pcf@orange.fr  
www.pcf.fr

## DANS CE NUMÉRO



### DOSSIER : L'EUROPE DE L'ÉDUCATION

L'Europe de la connaissance. Les politiques de recherche et de formation en Europe, au cœur de la lutte des classes

*Marine Roussillon*, responsable du réseau École

page 3

Mainmise des marchés sur l'École: l'Éducation publique en danger

*Sonja Crivelli*, responsable du groupe Éducation PGE

page 5

Évolution de la politique d'éducation prioritaire en Europe

Éléments d'analyse à partir d'un texte de Jean-Yves Rochex, professeur à l'Université Paris 8 - laboratoire Ciceft-Escol

page 7

PISA : les fondements politiques d'un outil technique de dépolitisation de la question scolaire.

*Pierre Clément*, docteur en sociologie - CURAPP/Université d'Amiens.

Post doctorant au Centre de sociologie des organisations - Sciences-Po/CNRS

page 11



### MUNICIPALES

Défendre les valeurs républicaines, le service public et l'éducation populaire, c'est mener un seul et même combat !

*Philippe Joubert*, militant d'éducation populaire

page 13



### DÉBATS ET ACTUALITÉS

L'École dans l'Humanité

page 15

CONVENTION NATIONALE DU PROJET

LA REVUE DU  
PROJET

# REFONDER L'EUROPE

Imprimé sur papier recyclé

NUMÉRO SPÉCIAL DE LA REVUE DU PROJET • 8 EUROS

Parti communiste français

retrouvez le projet du PCF pour *Refonder l'Europe* dans le hors-série de la *Revue du projet*  
[http://www.pcf.fr/sites/default/files/rdp-convention\\_europe\\_rdpbr\\_7.pdf](http://www.pcf.fr/sites/default/files/rdp-convention_europe_rdpbr_7.pdf)



## L'EUROPE DE LA CONNAISSANCE

### *les politiques de recherche et de formation en Europe au cœur de la lutte des classes*

**Marine Roussillon**

responsable du réseau École

Les savoirs jouent un rôle de plus en plus important dans nos sociétés, non seulement dans l'économie, mais aussi dans le débat démocratique et dans la vie quotidienne. Que l'on parle de révolution informationnelle, comme le font les économistes communistes, ou d'économie de l'immatériel (rapport Lévy-Jouyet), tout le monde s'accorde à reconnaître la place croissante des savoirs dans la production de valeur ajoutée. Il en va de même de nos pratiques culturelles et de nos loisirs : les romans policiers que nous lisons ne sont plus de simples énigmes à la Agatha Christie, ils jouent sans cesse avec les codes du genre ; dans les albums que regardent nos enfants, les loups sont végétariens et les princesses féministes : au lecteur de mobiliser les références nécessaires pour comprendre ces prises de positions nouvelles<sup>1</sup>.

#### **Les connaissances, au cœur de la contradiction structurante du capitalisme contemporain**

Cette place nouvelle des savoirs modifie profondément le travail, y compris dans des métiers habituellement (et caricaturalement) considérés comme « manuels »<sup>2</sup>. Un conducteur de métro n'est plus simplement à la tête d'une machine. Avec l'automatisation, il est souvent loin de ses machines, devant un ordinateur qui lui permet d'en conduire plusieurs simultanément. Son travail se fait plus abstrait et mobilise des savoirs plus complexes. Ses responsabilités augmentent. Et dans nos sociétés capitalistes, cette place des savoirs, qui pourrait donner un sens nouveau au travail et permettre l'émancipation des travailleurs, est au contraire utilisée pour renforcer leur exploitation : le travail du nouveau conducteur de métro est rendu invisible (les métros automatisés sont des métros « sans chauffeurs »), sa tâche et ses responsabilités sont individualisées, il est isolé. La part croissante de savoirs de plus en plus complexes dans le travail, loin d'être un instrument d'émancipation, est aujourd'hui à l'origine de nouvelles souffrances au travail : elle est l'instrument d'une exploitation renforcée.

C'est que les connaissances sont au cœur de la contradiction structurante du capitalisme contemporain. Le besoin d'une main d'œuvre de plus en plus

formée, pour répondre aux défis nouveaux posés par la place des connaissances dans la production de valeur ajoutée, entre en contradiction avec la volonté de réduire le coût de cette main d'œuvre (formation, salaires...) et de ne pas lui donner le pouvoir qui va avec la maîtrise des savoirs.

#### **L'Union européenne : « l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde »**

La politique menée depuis une vingtaine d'années par l'Union européenne en matière d'enseignement et de recherche cherche à construire une réponse à cette contradiction en mettant la production et la diffusion des connaissances au service de la compétitivité des entreprises et de la guerre économique. Il s'agit de faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde ».

Trois textes régissent cette politique : le processus de Bologne (1999), la stratégie de Lisbonne (2000) et la stratégie « Europe 2020 » (2010). L'éducation ne fait pas officiellement partie des compétences de l'Union européenne. Mais un système d'évaluations comparatives des systèmes éducatifs permet à l'union de piloter les systèmes nationaux. Ainsi les enquêtes PISA, en évaluant la maîtrise de compétences fondamentales chez les élèves de toute l'Europe, ont contribué à imposer un enseignement par compétences déconnectées des savoirs. En France, la loi Fillon de 2005 a été la première loi sur l'éducation à s'inscrire explicitement dans le cadre européen : en créant le socle commun de compétences, elle mettait en pratique au niveau national les recommandations de l'UE sur les « compétences fondamentales » nécessaires à « l'employabilité » des futurs salariés.

#### **Les politiques européennes en matière de production et de diffusion des connaissances s'organisent autour de trois axes**

D'abord, **une politique de l'« innovation »** : la recherche se voit assigner pour but de produire des savoirs qui puissent rapidement être traduits en inventions technologiques marchandisables. Elle est de plus en plus coupée de la formation et des besoins sociaux et inscrite dans le temps court du financement sur projet et des évaluations à répétition. Cela va de pair avec une mise en concurrence des personnels, des équipes et des territoires, là où la coopération serait nécessaire à l'avancée des connaissances.

1. Voir à ce propos les travaux de Stéphane Bonnéry

2. Voir les travaux d'Yves Clot



## les politiques de recherche et de formation en Europe...

**Deuxième axe : la sélection.** L'objectif ambitieux d'amener 50% d'une génération au niveau licence se double d'une sélection de plus en plus précoce qui permet d'économiser sur les frais de formation. Plutôt que de donner à tous les enfants les moyens d'accéder à des études longues, il s'agit de trier le plus tôt possible ceux qui iront jusque là et de dépenser moins pour les autres. C'est la logique de « l'école du socle », de la différenciation des contenus... Cette sélection se double de l'organisation de la concurrence entre les élèves, les personnels, les établissements et les territoires.

**Troisième axe : l'individualisation des parcours et la fragmentation des savoirs.** Les formations sont de plus en plus individualisées : en primaire, il y a le socle pour les uns et les programmes pour les autres ; au lycée, depuis la réforme Chatel, le tronc commun est réduit à peau de chagrin et les options prolifèrent (et sont évidemment différentes en fonction des établissements et des territoires). Les diplômes nationaux sont progressivement remplacés par des référentiels individuels de compétences, depuis l'école primaire (avec le livret personnel de compétences) jusqu'à la licence et même aux conventions collectives<sup>3</sup>. Cette individualisation des formations garantit aux employeurs un niveau de formation sans garantir aux salariés la reconnaissance d'une qualification commune. Avec la définition de compétences fondamentales et la mise en place du LMD entre autres, les savoirs sont éclatés en petits objets utiles sur un poste de travail précis, mais déconnectés de la compréhension réelle des phénomènes. Du côté de la formation continue, on constate la multiplication des formations courtes, ciblées sur des compétences directement utilisables, au détriment des formations longues.

### Quelle Europe de la connaissance ?

Nous nous battons pour que les citoyens prennent en main l'avenir de leur pays et de l'Europe, pour que les travailleurs conquièrent de nouveaux pouvoirs dans l'entreprise : la question des connaissances est au cœur de ce combat. Il est urgent de mettre la production et la diffusion des savoirs au service de l'émancipation individuelle et collective, de la prise de pouvoir par le peuple.

Quel rôle peut jouer l'UE dans ce renversement de situation ? Nous avançons une proposition phare<sup>4</sup>, qui nous semble pouvoir servir de matrice à une toute autre politique européenne de la connaissance : l'extension progressive de la **scolarité obligatoire de 3 à 18 ans** dans les États membres. Cet objectif donnerait aux politiques européennes une ambition forte : celle de l'élévation continue du niveau des connaissances dans la société et de la réduction des inégalités d'accès aux savoirs partout en Europe. Avec cet objectif, l'UE pourrait mettre en œuvre un tout autre pilotage des systèmes éducatifs européens : opposer aux logiques de sélection une volonté de démocratiser l'appropriation des savoirs en favorisant l'accès du plus grand nombre à des études longues, substituer à la fragmentation des savoirs la construction d'une culture commune émancipatrice de haut niveau, remplacer l'innovation au service de la rentabilité par la production de connaissances en lien avec les besoins et les débats de la société, mettre les connaissances au cœur de la vie démocratique.

Une telle politique modifierait en profondeur l'emploi et le salariat de demain. Les politiques actuelles de l'UE font des savoirs un instrument d'aliénation du salariat, cherchent à isoler les travailleurs et à rendre invisible la part intellectuelle de leur travail, créant des souffrances nouvelles. L'objectif d'une scolarité plus longue, assorti de la garantie **qu'une même formation soit reconnue par une qualification égale** partout en Europe aurait pour corollaire le développement d'un emploi qualifié de qualité. Une telle politique permettrait le développement de solidarités nouvelles entre les travailleurs d'Europe et de luttes collectives à l'échelle de l'UE.

Ce projet implique le **développement des services publics nationaux** de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche pour leur permettre de relever les défis liés à la place nouvelle des connaissances dans l'économie et la société. L'UE peut travailler à ce développement en mobilisant les moyens financiers nécessaires, notamment grâce à la création d'un fonds européen de développement social, et en facilitant les coopérations à grande échelle et les mutualisations d'équipements coûteux, comme elle le fait déjà par exemple avec le GIEC (Groupe d'experts intergouvernementaux sur l'évolution du climat).

**Faisons de l'éducation, de l'appropriation des savoirs par tous un enjeu central des élections européennes.**

3. Voir par exemple la convention collective des travailleurs de l'informatique ou le débat récent sur la convention collective des infirmiers

4. Pour une liste plus complète des propositions du PCF sur ce sujet, voir le numéro hors-série de *La Revue du Projet*, « Refonder l'Europe », p. 34-37

## MAINMISE DES MARCHÉS SUR L'ÉCOLE

### *l'Éducation publique en danger*

**Sonja Crivelli**responsable du  
groupe Éducation PGE

#### École et société

L'éducation est l'outil idéologique de l'État et, par conséquent, elle est au service du mode d'organisation sociale et du modèle économique existants.

L'école est donc le reflet de la société même et en même temps elle forme les citoyennes et citoyens. Dans notre société capitaliste, elle est l'expression et la propagation des rapports de force de la société civile.

#### École et Europe

Il est admis que l'histoire de l'Europe commence avec le Traité de Rome (le texte fondamental de la Commission économique européenne) en 1957. Dans ce Traité, se trouve la première mention de l'éducation, avec une timide référence à la formation professionnelle. Dans les années qui suivent, se jettent les bases pour une coordination politique en la matière.

Après Maastricht, le poids politique des ministres de l'Éducation se renforce et se marque un engagement plus précis dans le domaine de l'éducation. Est affirmée la nécessité de construire un espace européen de la formation pour répondre aux exigences de compétition dans le monde économique de la globalisation.

Au début de ce siècle, le Traité de Lisbonne, derrière des objectifs mensongers de valorisation et de bien être des citoyennes et citoyens cache en réalité l'objectif d'une politique qui se situe au-dessus des nations.

Parallèlement, cette politique est totalement au-dessus des intérêts des personnes, de leurs besoins, de la vie des femmes et des hommes ainsi que du respect de l'environnement et de la sauvegarde des ressources de la planète. C'est une politique qui détruit la cohésion sociale, augmente la compétitivité, la xénophobie : une politique anticommuniste, autoritaire et qui détruit les droits conquis par celles et ceux qui nous ont précédés.

Le Traité de Lisbonne, avec ces objectifs détermine les systèmes éducatifs dans les pays d'Europe et conduit vers une formation des jeunes qui répond à ce type de société, dans laquelle les citoyennes et citoyens s'identifient, s'adaptent et se soumettent au fonctionnement du capitalisme et aux lois du marché.

Cette orientation est partagée par d'autres organisations internationales depuis la Banque mondiale jus-

qu'à l'OCDE, tandis que l'Organisation mondiale du travail affirme qu'il « faut des systèmes éducatifs, axés sur la demande, répondant aux besoins effectifs et immédiats des entreprises... ». On déplace les responsabilités nationales dans le domaine de l'éducation et de la formation au niveau européen.

#### École et néo-libéralisme

L'école, pour répondre aux lois du néo-libéralisme, considère les jeunes comme un investissement qui doit être rentable, dans un vrai esprit capitaliste. Cette conception de l'individu, considéré comme un produit, le conduit à faire ainsi abstraction de ses racines, de son histoire personnelle ainsi que de celle de la société où il vit, de son espace de vie. Elle détruit la démocratie. Le mérite est cherché à n'importe quel prix, justifie l'inégalité sociale et aussi l'individualisation avec l'application de règles qui n'ont rien à voir avec la justice sociale. Il y a dissolution de la politique.

Le repli sur soi-même amène à l'indifférence, efface toute référence sociale à la solidarité et donne une lecture de la réalité qui ne considère que le « micro », l'instant sans lien avec le « macro », le global, l'histoire.

La formation prétend être, dans ce contexte, un moyen pour s'affirmer individuellement et est fonction de l'employabilité. Rapidité, flexibilité, adaptabilité sont en effet les exigences de l'économie globalisée. L'activité devient ainsi l'unique valeur : un seul appui, soi-même et la compétition est le poids déterminant pour la réussite.

Le néo-libéralisme est en train de transformer les femmes et les hommes en marchandise et aussi en train d'entrer dans toutes les sphères de la vie et à l'intérieur même du sujet.

L'application de cette politique scolaire a des conséquences à tous les niveaux de l'institution scolaire et professionnelle. Elle s'exprime selon différentes modalités, dans chaque pays, de manière apparemment désordonnée, mais qui a en effet un objectif unique: former de la maternelle à l'université et à travers la formation professionnelle, rendre les citoyennes et citoyens très performants, à un niveau élevé. Celles et ceux qui ne seront pas en mesure de réussir seront mis à l'écart. Les conséquences seront une augmentation de l'ampleur des différences et des inégalités sociales, la destruction du tissu social, et de la précarité.



## *l'Éducation publique en danger*

**École et profit.** L'école, comme chaque service public, est devenue un secteur que le capital considère comme une source de production de profit. De plus en plus, des sociétés aux niveaux local, national ou international qui investissent dans les services éducatifs et dans la recherche scientifique. La sponsoring introduit en effet de nouveaux acteurs sociaux qui imposent leurs règles qui elles s'approchent du fonctionnement concurrentiel du marché et ceci aussi dans la recherche scientifique.

Le bouleversement est profond : l'État n'est plus nécessairement le seul financier de l'institution scolaire.

**Direction des écoles.** La gestion des instituts scolaires selon le dogme du New Public Management donne plus d'autorité à la direction, dévalorise les enseignantes et les enseignants ainsi que tout le personnel, le rôle de la pédagogie et réduit la démocratie. La sécurité d'emploi est menacée et la précarité devient la condition « naturelle » ainsi que le risque de ne pas avoir ni prestation complètes, ni salaire adéquat.

Mais précarité et perspective de chômage sapent le travail des enseignants, l'élaboration de projets éducatifs et de formation à long terme. La fixation d'objectifs d'évaluation des enseignants, dans certains cas selon les résultats des élèves, représente une pression, un chantage et l'application de la méritocratie et ne favorise pas la coopération et d'équipe.

Cette politique managériale provoque la compétition entre instituts et leur hiérarchisation et donne aux parents les informations sur les performances de l'école; de cette manière ceux-ci peuvent choisir le « meilleur » établissement pour leurs enfants.

**École de classe.** L'école n'est pas ouverte à toutes et tous, car dans certaines situations les frais pour les familles, augmentent à tel point que des parents s'endettent pour permettre à leurs filles et fils de fréquenter les instituts « supérieurs » ou bien ils renoncent aux études. L'école devient de plus en plus une école qui divise les classes.

**Évaluation.** L'évaluation des élèves se base sur les indications des autorités et des corporations transnationales, le test PISA qui s'impose sur les systèmes éducatifs. Avec des critères standardisés qui demandent rapidité et efficacité d'exécution, les systèmes éducatifs sont dominés, sans aucune considération pour les cultures nationales et locales. Ceci comporte le déplacement d'un système éducatif centré sur

l'enseignement à un système centré sur l'apprentissage: le résultat de l'apprentissage est directement lié à celui des compétences.

**Université.** La modalité de gestion des universités est contraire aux objectifs de l'université même car elle se fait en partie par des corps extérieurs à la communauté académique, sous le contrôle d'intérêts privés. La recherche est liée aux exigences du marché international, ce qui cause la concurrence entre les universités et la course à s'accaparer les projets.

Aujourd'hui, on privilégie le maximum de production en un minimum de temps. La recherche universitaire perd ainsi sa curiosité et son ouverture à l'innovation et à la recherche pure.

### **Nos valeurs**

Mais nos valeurs sont autres : épanouissement, autonomie de pensée critique, sentiment d'appartenance et lien de responsabilité par rapport à celles et ceux qui nous entourent dans la vie quotidienne, sur le lieu du travail, dans le quartier où nous habitons mais aussi responsabilité par rapport à l'environnement, solidarité avec le monde entier.

Nous sommes convaincus qu'il faut former nos jeunes à être toujours curieux, à douter. Le doute est le levain de chaque activité critique. Connaître et penser ne veut pas dire arriver à une vérité absolue, mais dialoguer avec les incertitudes.

Nous sommes convaincus que la spécialisation, la coupure en petits morceaux du savoir ne permet pas de considérer le contexte de notre vie. Nous donnons une grande importance à la langue et à la dialectique.

Nous devons nous battre pour que les jeunes qui sont à l'école aujourd'hui soient formés, préparés pour faire face aux grands problèmes que le capitalisme génère. Nous devons, à tous les niveaux et avec tous les partenaires (enseignants, parents, étudiants...) dire NON à ce grave retour en arrière.

Toutes et tous nous avons la tâche d'expliquer que la formation soumise aux lois des marchés représente un danger, un attentat à la cohésion sociale, à la démocratie.

Nous exigeons une école publique, gratuite, laïque où le travail en équipe est sa valeur caractéristique. Une école où l'on apprend à construire le présent et le futur dans le dialogue entre les genres, entre les différences culturelles, une école où toutes et tous ont les mêmes droits, les mêmes possibilités de s'exprimer et de faire des projets.



## évolution de la politique d'éducation prioritaire en Europe

### éléments d'analyse à partir d'un texte<sup>1</sup> de Jean-Yves Rochex professeur à l'Université Paris 8 - laboratoire Circeft-Escol

Jean-Yves Rochex a – avec Daniel Frandji, Marc Demeuse et David Greger – coordonné une analyse comparative, synchronique et diachronique des évolutions des politiques d'éducation prioritaire (PEP) dans huit pays européens, évolutions « inséparables de celles qui ont, dans la même période, affecté les politiques éducatives nationales et internationales, et de l'avènement de ce qui peut être désigné comme nouveau mode de régulation ou tournant néo-libéral en matière de politiques scolaire. Loin de ne faire que les subir, elles y ont sans nul doute contribué pour une part importante ».

La recherche a permis d'identifier trois « âges » ou trois « modèles » de politiques d'éducation prioritaire, liés à des évolutions différentes selon les pays « mais qui témoignent ... d'un recul notable des préoccupations initiales de lutte contre les inégalités, et des conceptions selon lesquelles les PEP pourraient (auraient pu) être un ferment de transformation et de démocratisation des systèmes éducatifs et de leurs modes de fonctionnement ».

#### Entre « compensation et transformation »

Les PEP apparaissent en Europe dans les années 1970-1980, pour répondre à des exigences d'élévation du niveau de formation et de réduction des inégalités. Ces politiques « reposent pour une large part sur une problématique de type compensatoire, selon laquelle, l'égalité d'accès ne pouvant suffire à garantir l'égalité des chances », il serait nécessaire de compenser « les déficits ou carences, d'ordre culturel, linguistique ou intellectuel, dont souffriraient les élèves qui ne peuvent tirer profit de l'offre scolaire ». Les politiques sont alors ciblées « sur les catégories de population particulièrement victimes de l'échec et de l'inégalité scolaires »; sur les territoires où se concentrent ces populations, enfin sur des établissements ou des réseaux d'établissements.

L'optique compensatoire soulève très vite des controverses qui questionnent « le point de vue déficitaire » qui la sous-tend, parce qu'une telle approche unilatérale peut dispenser d'interroger le fonctionnement du système éducatif, et la part que prennent

« les modes de construction et de transmission de la culture scolaire », dans la production de l'inégalité scolaire, tout en ignorant ou minorant la diversité de l'expérience sociale et des ressources des publics ciblés. « Ce premier âge est ainsi marqué par la contradiction entre une visée correctrice ayant pour objectif de réduire les inégalités scolaires dans des systèmes éducatifs dont les modes de fonctionnement pourraient n'être guère interrogés, et une approche transformatrice faisant des mesures visant à améliorer la réussite scolaire et à accroître les pouvoirs sociaux des catégories de population ciblées, un moyen d'œuvrer non seulement à l'amélioration mais à la transformation et à la démocratisation de l'institution scolaire, les PEP pouvant alors être pensées comme « un laboratoire du changement social en éducation ».

#### Le rôle de l'État

« Ce premier modèle est mis en œuvre alors que le mode de régulation des politiques éducatives est de type bureaucratique-professionnel (selon l'expression de C. Maroy), conjuguant un rôle prédominant de l'État éducateur et prescripteur de règles et de normes a priori, pensées comme devant être les mêmes pour tous et comme garantissant une égalité de traitement des élèves, et une forte autonomie professionnelle des enseignants et de leurs organisations, basée sur leur expertise et leurs savoirs professionnels. Ce mode de régulation se trouve, dès les décennies suivantes, sous le feu de critiques apparemment convergentes, quoique résultant de points de vue contradictoires. À une critique « de gauche » qui lui reproche de ne pas avoir tenu les promesses ou les espoirs de démocratisation dont les réformateurs « progressistes » l'avaient investi, répond une critique « conservatrice » qui va lui reprocher son manque d'efficacité et de performance face au chômage et aux exigences de compétitivité économique, ou encore de conduire à une « baisse du niveau » de ce qu'apprennent les élèves ».

La crise de légitimité du modèle ancien va précipiter l'avènement de nouveaux modes de régulation, fortement promus par des instances supra-nationales, comme la Commission européenne ou l'OCDE, et présentés « comme (seules) réponses aux exigences de « performance », de « qualité » et de compétitivité, face à l'exacerbation de l'enjeu scolaire et de la concurrence pour l'appropriation du bien éducatif ». Pour Jean-Yves Rochex, ces nouveaux modes « peuvent être décrits et analysés en termes d'agencements entre les modèles du

1. Nous remercions Jean-Yves Rochex qui a repris des éléments d'un premier texte, réorganisés pour la Lettre du réseau. Tous les passages en italique sont de sa plume. Le premier texte est paru dans *Propuesta Educativa*, n° 35, 2011, p. 75-84, Faculté latino-américaine de Sciences sociales Buenos-Aires, Argentine, 2011 ; *Educacao e Pesquisa*, vol. 37, n° 4, p. 871-882, Faculté d'Éducation de l'Université fédérale de Sao Paulo, Brésil, décembre 2011. Une première version a été publiée dans Choukri Ben Ayed (dir.), *L'École démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris, Armand Colin, 2010.



## évolution de la politique d'éducation prioritaire en Europe

quasi-marché et de l'État-évaluateur». « L'accroissement de la liberté de choix des familles y est allié à une autonomie plus grande des établissements, voire à une concurrence – plus ou moins ouverte – entre eux », pour « favoriser une plus grande diversité de l'offre de biens éducatifs, ... mieux répondre à l'évolution de la demande ». Cette approche entraîne la montée en puissance des préoccupations et des dispositifs d'évaluation, et la mise en œuvre d'enquêtes – nationales et internationales – « qui visent à mesurer et comparer l'efficacité et la performance des systèmes éducatifs et des établissements, et qui deviennent non plus seulement instruments de connaissance, mais outils de pilotage, contribuant et visant à la transformation des politiques éducatives, des curriculums, ou des pratiques professionnelles. Il s'agit d'accroître le contrôle exercé par le marché, aussi bien sur le "produit" éducatif que sur ses "producteurs" que sont les systèmes éducatifs, les établissements, et les enseignants, les uns et les autres sommés de rendre plus de comptes (logique d'accountability), de blâmer et faire évoluer les pratiques jugées inefficaces et de promouvoir les "bonnes pratiques", considérées comme leviers principaux, voire comme seuls leviers, pour améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement et la qualité de leurs "produits" ».

### « Équité, lutte contre l'exclusion et garantie du minimum »

Cette évolution de l'État éducateur et prescripteur à l'État évaluateur et régulateur du quasi-marché s'accompagne de la montée en puissance des rhétoriques d'efficacité et d'équité, et des débats entre les tenants de cette rhétorique et ceux des visées d'égalité et de justice sociale. « Les promoteurs de la notion d'équité soulignent que celle-ci oblige à pluraliser les références théoriques en matière de justice, et à conjuguer différentes manières, non contradictoires, de penser et d'évaluer l'égalité : égalité d'accès à l'enseignement et à l'offre scolaire ; égalité de traitement et de moyens, garantissant à tous les élèves des conditions d'apprentissage équivalentes ; égalité d'acquis ou de résultats visant à ce que tous maîtrisent également les compétences et connaissances propres à un niveau scolaire, visée fréquemment reformulée en termes d'accès pour tous à un niveau minimum commun ; égalité de réalisation, enfin, visant à ce que chacun ait, dans la société, des possibilités équivalentes d'exploiter et de valoriser les compétences et les

connaissances acquises durant sa scolarité ». « Les tenants de l'égalité soulignent que cette notion d'équité est utilisée le plus souvent pour se focaliser quasi exclusivement, sur l'objectif d'acquisition par tous d'un ensemble minimum de savoirs et compétences (key competencies<sup>2</sup>) jugés fondamentaux pour permettre à chacun, particulièrement aux plus démunis, d'éviter "l'exclusion sociale" et de trouver une place dans nos sociétés en évolution<sup>3</sup>, objectif qui ne prémunit pas contre un accroissement des inégalités concernant des niveaux plus avancés du cursus et des savoirs et compétences plus complexes, ni, par voie de conséquence, d'une dégradation de la position relative des élèves les plus faibles, malgré la possible amélioration de leurs acquisitions si l'on parvient à ce qu'ils acquièrent ce "minimum" ». Ils soulignent les effets de « l'exacerbation des phénomènes de concurrence et des stratégies de compétition pour l'appropriation des biens éducatifs que connaissent la plupart des systèmes éducatifs », mais aussi la « dégradation notable des contextes d'apprentissage » dans des logiques concurrentielles entre établissements.

La politique éducative qui prône équité, compétences-clés, minimum commun pour « lutter contre l'exclusion », caractérise le deuxième « âge » des PEP, et conduit à mettre les politiques scolaires concernées en rapport étroit, « voire sous la dépendance de politiques ou de dispositifs plus larges, tels que la politique de la Ville et les dispositifs visant à préserver la cohésion sociale en France, ou la Social Exclusion Taskforce en Angleterre ». La logique dominante est alors « bien moins l'objectif d'une société moins inégalitaire que l'effort pour aller vers une société dans laquelle tous les citoyens auraient un accès garanti au minimum de biens sociaux (revenu, santé, compétences...) nécessaire pour se sentir inclus dans une entreprise sociale commune ». L'éducation est assignée à jouer un rôle moteur dans la politique d'inclusion sociale, en particulier là où les exclusions sont « une menace pour l'ordre ou la cohésion sociale ».

Les PEP se reconfigurent alors autour de l'objectif de promouvoir une « éducation de base pour tous comme condition de la cohésion sociale et comme nécessité face aux défis posés par l'"économie de la connaissance" ». « Dans le champ scolaire, les questions propres aux inégalités d'accès aux apprentissages et à la culture, et à la part qu'y prennent la structure et les modes de fonctionnement des systèmes éducatifs et les modes d'élaboration et de transmission de la culture scolaire, tendent à s'effacer au profit des problèmes sociaux tels que les violences scolaires et urbaines, la délinquance, le chômage et l'insertion ». « Ceux-ci sont très souvent naturalisés et présentés comme appelant un traitement immédiat et spécifique,

2. Sur cette thématique des key competencies et son impulsion par les organismes internationaux tels que la Commission européenne ou l'OCDE, cf. Rychen et Salganik, 2001.

3. Ainsi, en France, la loi d'orientation votée en 2005 a initié un processus visant à définir un socle commun de connaissances et de compétences dont l'acquisition devrait être garantie à tous les élèves.





## évolution de la politique d'éducation prioritaire en Europe

au détriment de la prise en considération, politique et conceptuelle, des processus et des rapports sociaux et scolaires de plus longue durée qui leur donnent forme et contenu. Les PEP de ce "deuxième âge" voient dès lors leur dimension scolaire ou éducative s'inscrire, voire, comme le craignent certains analystes, se diluer ou se dissoudre, dans une dimension "sociale" plus globale ». Le territoire n'est plus considéré comme espace de ressources possibles pour la construction d'un ordre scolaire moins inégalitaire, mais comme seul « espace de problèmes, voire de menaces pour l'ordre social, et comme cadre et comme ensemble de dispositifs politico-institutionnels permettant à l'État d'exercer son action réparatrice et son pouvoir de contrôle social sur les populations concernés, dans une visée plus pacificatrice que démocratisante<sup>4</sup> ».

### « Individualisation et maximisation des chances de réussite de chacun »

La thématique de la lutte contre l'exclusion va préparer le terrain pour le « troisième âge » des PEP, qui va s'organiser autour des deux méta-catégories « d'élèves ou de groupes à risque et d'élèves à besoins particuliers ». « Le ciblage de la première période visant des populations, des territoires et des établissements s'efface au profit de la référence aux individus ou à des catégories d'individus, et d'une fragmentation et d'une multiplication tant des programmes et dispositifs relevant des PEP que des catégories de population ciblées, parmi lesquelles celle d'"enfants doués et talentueux", définie non par un désavantage, mais par ce qui pourrait au contraire sembler être un avantage, que les systèmes éducatifs ne seraient pas en mesure de faire fructifier. La présence de cette catégorie atteste une modification importante de la problématique même de l'éducation prioritaire qui visent dès lors bien moins à réduire les inégalités scolaires liées aux inégalités sociales et culturelles, qu'à permettre à chaque élève et chaque catégorie d'élèves de maximiser son développement et ses chances de réussite scolaire, compte tenu de ses caractéristiques particulières ou spécifiques : le projet politique d'école commune est remis en cause. Le cadre de référence des PEP, mais aussi des politiques scolaires génériques, n'est plus le rapport des différents milieux sociaux au système éducatif, mais l'adaptation de

celui-ci à la diversité des individus, de leurs talents, besoins, potentiels ou autres caractéristiques. Au risque de naturaliser et d'individualiser ainsi les diverses caractéristiques considérées comme "facteurs de risques", se conjugue celui d'occulter ou de minorer la nécessité et l'intérêt d'interroger les processus de construction sociale et scolaire de ces catégories, les processus sociaux et scolaires qui donnent forme et contenus aux caractéristiques des élèves et types d'élèves ainsi catégorisés, aux "besoins spécifiques" qui seraient les leurs, aux "risques" auxquels ils seraient exposés ou dont ils seraient porteurs, et aux "problèmes" qu'ils poseraient aux formations sociales et aux systèmes éducatifs ».

### La situation en France

En France, du ministère de Ségolène Royal à celui de Luc Chatel, ces logiques vont réorienter la politique d'éducation prioritaire et le versant éducatif de la politique de la Ville, au travers de multiples dispositifs visant à « pousser plus résolument la jeune élite scolaire qui émerge des quartiers populaires »<sup>5</sup> : partenariat ou parcours dits d'excellence, internats du même nom, dérogation à la carte scolaire pour les « bons » élèves, recrutements spécifiques dans les grandes écoles telles que Sciences Po.

Toutes ces mesures sont pensées et mises en œuvre au nom du mérite et du potentiel de certains « sans que soient jamais évoqués les processus sociaux et scolaires qui produisent ces caractéristiques et leur donnent forme et contenus. Il ne s'agit dès lors plus d'améliorer les conditions de la réussite scolaire pour tous, mais de promouvoir vers "l'excellence" une petite minorité d'élèves de ZEP, y compris en les isolant de leurs familles, de leurs quartiers et établissements d'origine, présentés en creux comme délégués et comme hors de portée de l'action sociale et politique »... « Non seulement ces mesures ne profitent qu'à une très faible minorité d'élèves de milieux populaires, mais tout laisse penser qu'elles contribuent à creuser les inégalités internes aux catégories de population censées en être bénéficiaires ».

Jean-Yves Rochex dénonce un renoncement à « une ambition de justice sociale à visée redistributive, ... aux objectifs de transformation et de démocratisation du système éducatif » qui se traduit également par une « multiplication de dispositifs visant, dans et surtout hors de l'école, au soutien individualisé des élèves les plus en difficulté, lesquels sont de plus en plus souvent à la charge non plus de l'État et de ses échelons déconcentrés, mais des collectivités territoriales, et tout particulièrement des municipalités » ; la mise en place dans le secondaire « de mesures et dispositifs gouvernementaux à vocation strictement sécuritaire » montre « bien que toute visée

4. Un tel processus s'observe dans la plupart des pays européens ayant mis en œuvre des PEP, mais il est particulièrement net au Portugal dans le passage de la politique des Territoires éducatifs d'intervention prioritaire (TEIP) mise en œuvre en 1996 et interrompue quelques années plus tard, à celle des « nouveaux TEIP », mise en place en 2005 et focalisée sur les seuls quartiers des agglomérations de Lisbonne et Porto présentés comme « zones où dominent la violence, l'indiscipline, l'abandon et l'échec scolaire », sans pour autant que cette affirmation repose sur des études précises (Correia et al. 2008).

4. Selon les termes utilisés par la conseillère en charge du dossier ZEP au cabinet de la ministre Ségolène Royal (cités par Bongrand, 2009, p. 386).



## *évolution de la politique d'éducation prioritaire en Europe*

de traitement en amont des difficultés et inégalités d'apprentissage est abandonnée ou minorée, alors que l'on sait combien elles contribuent au ressentiment des élèves de milieu populaire à l'égard de l'institution scolaire et de ses agents, et à la dégradation du climat scolaire ».

« Promotion de l'excellence, élargissement du recrutement des élites, logique individualisante, voire essentialisante, de maximisation des chances de chacun, telles sont donc devenues les rhétoriques autour desquelles se reconfigurent les discours et préoccupations concernant les PEP en France. Formulés en termes de modernisation ou d'innovation, ceux-ci ne font plus aucune place à une ambition de justice sociale à visée redistributive, ni aux objectifs de transformation et de démocratisation du système éducatif ; ils s'inscrivent dans une vision à peine renouvelée de la compétition méritocratique face à une institution et une culture scolaires dont les ressorts et les effets socialement inégalitaires ne sont plus guère en question. Parallèlement, les discours et les préoccupations idéologiques et scientifiques se marquent par un recul des thèses et questionnements de la sociologie critique au profit d'approches individualisantes ancrées soit dans une psychologie individuelle, soit dans la théorie du capital humain et de l'Homo economicus. Le sort des élèves insuffisamment talentueux et méritants pour pouvoir accéder à l'excellence ou des "vaincus de la compétition scolaire" ou des élèves considérés n'est pas oublié pour autant. Mais les mesures et les objectifs les concernant se recentrent très

explicitement sur les objectifs portant sur l'acquisition par tous les élèves du socle minimum de connaissances et de compétences, et sur les mesures et dispositifs à vocation strictement sécuritaire ».

En ce sens, « si les PEP ont sans doute échoué à être le « "laboratoire du changement social en éducation", qu'appelaient de leur vœux ceux qui voulaient y voir un outil au service de la démocratisation des systèmes éducatifs et des formations sociales, elles peuvent néanmoins être considérées comme un creuset dans lequel, d'un âge à l'autre de ces politiques, se sont dessinés et expérimentés de nouveaux modes de régulation des politiques éducatives et de profonds changements politiques et idéologiques, qui ont radicalement transformé leurs visées et leurs objectifs initiaux ».

« Qu'en est-il aujourd'hui, avec le changement de gouvernement ? S'il est sans doute prématuré d'en juger, les mesures annoncées récemment par Vincent Peillon semblent revenir pour une part aux perspectives compensatoires, sans pour autant tourner le dos aux logiques sécuritaires et individualisantes, et tout en mettant en avant une problématique d'"innovation", alors que nombre de travaux ont aujourd'hui amplement montré qu'il ne suffit pas d'innover pour œuvrer dans le sens de la démocratisation. Quant à leur mise en œuvre sur les terrains, elle s'avère fortement contrainte, voire contredite, par les contraintes budgétaires et les logiques gestionnaires des différents échelons hiérarchiques ».

## PISA

*les fondements politiques d'un outil technique  
de dépolitisation de la question scolaire***Pierre Clément**

Docteur en sociologie –  
CURAPP/Université d'Amiens.  
Post doctorant au Centre de sociologie  
des organisations – Sciences-Po/CNRS

Lancé par l'OCDE dans la deuxième moitié des années 1990, le programme international de suivi des élèves (PISA, *Program for International Student Assessment*) se donne pour objectif d'évaluer les acquis des jeunes de 15 ans dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Conçues par un consortium international, composé d'organismes publics et privés spécialisés dans l'organisation et la passation de tests psychométriques, les enquêtes ont lieu tous les trois ans depuis l'an 2000. La dernière en date a été réalisée en 2012 et les résultats en ont été publiés en décembre 2013.

Les enquêtes PISA concernent les États membres de l'OCDE ainsi que d'autres pays volontaires pour y participer et portent, dans chacun d'eux, sur un échantillon représentatif de plusieurs milliers d'élèves : en 2012, ce sont ainsi plus de 510 000 élèves qui ont participé à l'enquête. Concrètement, ces élèves doivent répondre à un QCM ainsi qu'à des questions nécessitant des réponses plus construites. À cela s'ajoutent un ou plusieurs questionnaires permettant de recueillir des informations sur leur environnement social et culturel. La particularité de PISA réside dans la publication par l'OCDE d'un classement des performances des États à partir des scores moyens obtenus par les élèves dans les trois domaines faisant l'objet de l'enquête.

Alors même que PISA ne s'y restreint pas, c'est pourtant essentiellement, pour ne pas dire uniquement, ce palmarès qui retient l'attention du champ médiatique et du champ politique. En dramatisant le thème du déclin et du retard, il est devenu, à l'instar du classement de Shanghai pour l'enseignement supérieur<sup>1</sup>, non seulement le principal fondement du diagnostic de crise développé *ad nauseam* à propos du système d'enseignement français, mais aussi l'oracle montrant la voie à suivre pour sortir de l'ornière. Cet usage politique des résultats de PISA est d'ailleurs ouverte-

ment revendiqué par un haut responsable de l'éducation à l'OCDE qui décrit ainsi l'esprit dans lequel sont menées ces évaluations : « *traditionnellement lorsqu'on étudiait l'éducation dans les pays de l'OCDE, on avait la même approche que les politiques macro-économiques, c'est-à-dire plus il y a d'investissements, mieux on se porte. Plus on dépense, mieux ça va. Or, on sait très bien que ça ne peut pas être vrai : au lieu de regarder ce que l'on dépense, les inputs, il faudrait peut-être regarder les résultats, donc les outputs. On a donc une approche par les résultats : la politique d'éducation se fera en regardant les résultats et non plus seulement les ressources qui sont investies* »<sup>2</sup>. PISA joue ainsi un rôle décisif lorsqu'il s'agit d'infirmier l'idée selon laquelle les difficultés du système d'enseignement sont d'abord dues à un manque de moyens.

Or, comme pouvait le déclarer Nicolas Sarkozy à propos du système de santé, si « *ce n'est pas une question de moyens, c'est une question d'organisation* »<sup>3</sup>. En reprenant une démarche inspirée du benchmarking, PISA permet alors de dégager un modèle, un *one best way* : « *en comparant, on s'aperçoit qu'il y a donc de bonnes pratiques qui permettent d'amener des bons résultats. Ce sont ces bonnes pratiques que l'on a pu identifier et que l'on recommande aux pays* »<sup>4</sup>. In fine, PISA joue donc un rôle essentiel dans la clôture du débat scolaire : sa fonction objective est en effet bien de dépolitiser les principes qui guident les réformes du système d'enseignement depuis plus de dix ans pour en faire le produit d'une nécessité scientifique.

Pourtant, et malgré la sophistication technique de l'outil, c'est bel et bien d'un projet politique très clair que procède PISA. Le postulat de départ de l'OCDE est que la fonction principale du système d'enseignement n'est pas la transmission des savoirs scolaires. La réflexion de l'OCDE est ainsi guidée par l'interrogation suivante : l'éducation est-elle en mesure de fournir les connaissances et les aptitudes nécessaires pour une vie individuellement honorable et socialement utile ? D'où la première tâche fondamentale que s'est fixée l'institution depuis près de 20 ans : définir ces contenus non scolaires que la société est en droit d'attendre de son école et qui serviront ensuite à élaborer des indicateurs permettant d'évaluer et de comparer au niveau international l'efficacité et le rendement des systèmes éducatifs. C'est ainsi qu'elle a lancé en 1993 le projet dit CCC (*Cross Curricular Competencies*), lequel a connu un premier aboutisse-

1. Pour une critique en règle du classement de Shanghai et de ses usages, voir Fabien Éloire, « Le classement de Shanghai. Histoire, analyse et critique », *L'homme et la société*, n° 178, 2010, p. 17-38.

2. Entretien avec un haut responsable de l'éducation à l'OCDE, 12 décembre 2006, OCDE – La Défense (Paris).

3. Sarkozy Nicolas, *Vœux aux personnels de la Santé*, Strasbourg, 9 janvier 2009.

4. Ibid.





## les fondements politiques d'un outil technique de dépolitisation de la question scolaire

ment en 1996 avec la définition d'un « kit de survie » précisant les compétences communes qui pourraient être acceptées par l'ensemble des pays membres comme un but commun de la scolarité obligatoire. Or, de l'aveu même de l'OCDE, cette première incursion dans le domaine des contenus d'enseignement et dans la définition d'un niveau d'éducation plancher péchait par un manque de réflexion théorique sur la définition même du concept de compétence et par l'absence de préconisations sur la meilleure manière de les sélectionner.

C'est de ce constat qu'est né, à la fin 1997, le projet dit DeSeCo pour « Définition et sélection des compétences-clés » et qui se donne comme objectif d'« identifier et définir un ensemble de compétences les plus pertinentes qui sont vitales, pour les individus, dans l'optique d'une vie réussie et responsable et, pour la société,

pour faire face aux défis du présent et du futur »<sup>5</sup>. La compétence était alors assimilée à la capacité des individus à accomplir des tâches en situation en mobilisant non seulement des connaissances mais aussi des « émotions et des attitudes appropriées », étant entendu que « la notion de compétence englobe des composants cognitifs mais aussi motivationnels, éthiques, sociaux et comportementaux »<sup>6</sup>. Sur la base de cette définition, restait alors pour l'OCDE à préciser ces attitudes constitutives des finalités de l'action éducative.

La réponse tient en deux phrases dénuées d'ambiguïté : « La plupart des pays de l'OCDE accordent une grande importance à la flexibilité, à l'esprit d'entreprise et à la responsabilité personnelle. On attend non seulement des individus qu'ils aient des facultés d'adaptation, mais également qu'ils soient novateurs, créatifs, autonomes et capables de se motiver eux-mêmes »<sup>7</sup>. Si, comme le dit Durkheim, tout système d'enseignement est fondé sur une certaine conception de l'homme, on voit donc clairement celle qui sous-tend une partie du programme PISA : faire de l'éducation un vecteur de normalisation des conduites visant à produire un individu capable de devenir entrepreneur de lui-même.

5. « DeSeCo Annual Report », SFSO, OCDE, 1998, p. 1.

5. Dominique S. Rychen et Laura H. Salganik, *Definition and Selection of Key Competencies. A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, INES General Assembly, 2000, p. 8.

5. « La définition et la sélection des compétences-clés », OCDE, 2005, p. 10.

## DÉFENDRE LES VALEURS RÉPUBLICAINES, LE SERVICE PUBLIC ET L'ÉDUCATION POPULAIRE

*c'est mener un seul et même combat !*

**Philippe Joubert**

militant d'éducation populaire

### 1. militant de l'éducation populaire, militant de l'enfant, militant du service public

Si nous sommes d'accord pour dire que le service public est un outil au service des valeurs communes de la République, alors il y a de grandes similitudes entre les valeurs du service public et celles de l'éducation populaire.

Prenons comme exemple les trois valeurs de notre devise républicaine ; liberté égalité, fraternité ou plutôt laïcité si l'on considère que la fraternité n'est qu'une partie de cette dernière.

**Liberté** : la vie en société est faite d'espaces de liberté pour tous dans lesquels il est possible (en démocratie) d'évoluer, d'agir, de comprendre, de s'exprimer bref de s'émanciper. Si l'émancipation est un pilier de la liberté, il se trouve que c'est également la visée première de l'éducation populaire.

**Égalité** : on ne peut pas aborder la notion d'égalité sans au préalable se situer dans une optique résolument humaniste. Le respect de l'être humain, donc de l'enfant, passe avant tout par le respect de ses droits. Le droit à l'éducation pour tous repose avant tout sur le préalable que tout être humain, tout enfant est éducatible et capable d'apprendre.

**Laïcité** : c'est le vivre ensemble qui repose essentiellement sur la tolérance, le respect, l'entraide, la solidarité

Nous comprenons donc que défendre les valeurs de l'éducation populaire revient à défendre une certaine idée républicaine et progressiste de la société. Défendre le service public, c'est défendre les valeurs d'une société fondée sur une éducation émancipatrice. L'éducation populaire est à défendre au même titre que les valeurs républicaines et, par extension, nous devons défendre le bien commun que représente le service public.

C'est parce que ces valeurs sont attaquées qu'il est nécessaire de nous positionner comme leurs défenseurs. Être des citoyens actifs, c'est déjà s'opposer à l'idée qu'un fonctionnaire du service public doit surtout obéir à l'institution. Or la défense du bien commun exige notre engagement militant et quoi de plus naturel quand on est animateur territorial que d'être militant de l'enfant ?

### 2. bien identifier l'attaque libérale

Pour le pouvoir libéral, ce qui est gênant dans l'éducation émancipatrice, ce n'est évidemment pas l'éducation mais bien l'émancipation citoyenne. Rappelons que l'émancipation de l'individu, c'est ce qui lui permet de développer son esprit critique et lui donner le pouvoir d'agir sur la transformation de la société, c'est donc permettre aux peuples de se libérer de toutes formes de dominations alors même que les forces libérales ne recherchent que les moyens de mettre le peuple au service de ses propres intérêts, de former une main d'œuvre suffisamment compétente pour satisfaire les besoins et les privilèges de leur classe, une main d'œuvre qui sache lire, écrire, compter et surtout obéir.

Les forces libérales ont bien compris les dangers que portait l'éducation populaire en termes de valeurs émancipatrices. (cf : article de Christian Foiret dans la lettre du réseau École de décembre 2013)

Pour les forces libérales, l'enjeu est donc d'effacer ce que coûte toute dimension sociale et politique de l'éducation.

### 3. quelques formes concrètes des attaques libérales dans le quotidien des services publics

- **Le pragmatisme** : l'arme fatale du libéralisme pour couper court à toute vision progressiste de la société. « L'anti-idéologie » au service de la pensée unique qui consiste à faire rentrer des ronds dans des carrés.

- **La « dictature » gestionnaire** : on pense économie de moyens, développement à moyens constants, externalisations des services, rigueur budgétaire, mutualisation, efficience, baisse du « coût » du travail, austérité.

- **Confiscation du débat** : « Un pays est démocratique dans la mesure où ses citoyens participent à la vie de la société, notamment au niveau communautaire. La confiance et les compétences nécessaires à la participation s'acquièrent progressivement par la pratique... » Roger Hart, professeur de psychologie environnementale, université de New York.

Roger Hart a créé une échelle de la participation en 8 niveaux. Les trois premiers niveaux s'inscrivent dans le champ de la « non-participation » et sont bien entendu largement utilisés par les forces libérales :



## *un seul et même combat !*

Le niveau 1 : la manipulation

Cette notion décrit des situations où les personnes sont entraînées à participer à un projet dont elles ne connaissent ni les enjeux ni le fondement.

Le niveau 2 : la décoration

Les personnes participent à une manifestation en ayant une idée très vague des finalités de cette dernière. Les organisateurs les font participer en leur donnant un rôle bien défini ; elles sont là pour faire le nombre.

Le niveau 3 : la politique de pure forme

Cette notion décrit la situation où les personnes ont apparemment la parole, mais n'ont en fait pas vraiment pu choisir le sujet du débat, le mode de communication et où elles n'ont qu'une possibilité limitée d'exprimer leurs opinions.

### **4. les valeurs éducatives ont besoin d'être défendues !**

Nous l'aurons compris, l'enjeu N°1 réside dans la mise en œuvre, le développement et l'alimentation du débat démocratique. Instaurer une véritable démocratie participative, c'est faire le pari d'un débat éclairé, c'est investir le champ de la transformation sociale.

Le triptyque élus/fonctionnaires/population doit pouvoir fonctionner à tous les niveaux. Au niveau politique, syndical, associatif, professionnel et dans les espaces de paroles quand ils existent. Le premier combat est d'ailleurs de gagner la mise en place de ces espaces de paroles, de les investir et de faire en sorte qu'ils soient véritablement participatifs à l'image des 5 derniers niveaux de l'échelle de Hart :

Niveau 4 : désignées mais informées

Les personnes comprennent les objectifs. Elles savent qui décide de leur participation et pourquoi. Elles jouent un véritable rôle. Elles sont volontaires.

Niveau 5 : consultées mais informées

Le projet est conçu et dirigé par les élus mais les personnes en comprennent le processus et leurs opinions sont prises au sérieux.

Niveau 6 : projet initié par les élus, les décisions sont prises en concertation avec la population.

Niveau 7 : projet initié et piloté par la population.

Niveau 8 : projet initié par la population, prise de décisions négociées et validées en accord avec les élus.

Le but ultime étant évidemment de créer une force sociale capable d'influencer les choix au service d'une transformation progressiste.

Concernant les champs d'action possibles, ils sont nombreux, mais ne sous-estimons pas la force des réseaux. En effet, nous avons été pour beaucoup dans le fait que peu de collectivités se sont engagées dans la mise en place de la réforme du temps scolaire dès la rentrée de septembre 2013. L'idée de se donner du temps pour le débat et la concertation est née de notre mobilisation et de notre capacité à rassembler une majorité de gens autour d'elle. Nous devons agir tout le temps, partout, sur tous les sujets avec cette même volonté d'éclairer le débat. Pour cela, nous devons clarifier notre vision des choses et nous concentrer sur les valeurs éducatives comme valeurs politiques et sociales.

**Politiquement** : continuer d'exiger du temps pour un vrai débat et pourquoi pas exiger de véritables états généraux de l'éducation ? Continuer de dénoncer les choix « austéritaires » du gouvernement qui contredisent toute ambition de transformation sociale.

**Syndicalement** : plus que jamais, revendiquer la défense, l'amélioration et le développement du service public porteur des valeurs républicaines.

**Professionnellement** : apporter l'éclairage indispensable sur les valeurs de l'éducation. Clarifier les missions de chacun, exiger la qualité, contraindre les décideurs à se confronter à leurs propres contradictions, mettre les acteurs en relations.



## L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

### Pisa

#### Éducation : « Une fracture scolaire très dangereuse pour l'avenir démocratique du pays »

Jean-Pierre Terrail, entretien réalisé par Laurent Mouloud ; *Humanité* quotidien 3 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/education-une-fracture-scolaire-tres-dangereuse-po-554445>

#### Classement Pisa: pour Wauquiez et Chatel, c'est pas eux, c'est Peillon

Rédaction Web 3 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/enquete-pisa-pour-wauquiez-et-chatel-cest-pas-eux-554462>

#### Quel-le citoyen-ne voulons-nous être ? L'éditorial de Paule Masson

*Humanité* quotidien 4 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/quelle-citoyenne-voulons-nous-etre-554511>

#### Et si on écoutait enfin les premiers intéressés ?

Un enseignant, une chef d'établissement, un parent d'élève et un lycéen réagissent aux résultats de l'enquête Pisa

Propos recueillis par Alexandre Fache et L. M. *Humanité* quotidien 4 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/et-si-ecoutait-enfin-les-premiers-interesses-554537>

### Métier d'enseignant

#### Pourquoi les enseignants des « classes Prépas » manifestent-ils pour la première fois ?

Les nantis sont dans la finance, pas dans l'éducation nationale, tribune de Didier Gil, professeur de classes préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE), lycée Fénelon à Paris, *Humanité* quotidien 4 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/tribunes/pourquoi-les-enseignants-des-classes-prepas-manife-554498>

#### Les classes prépas, élite de la lutte

Laurent Mouloud, *Humanité* quotidien 5 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/les-classes-prepas-elite-de-la-lutte-554605>

#### Une prof de prépa qui ne se sent pas « privilégiée »

*Humanité* quotidien 10 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/une-prof-de-prepa-qui-ne-se-sent-pas-privilegiee-554976>

#### Vincent Peillon temporise sur les classes prépas, accélère sur l'école

Rédaction Web 12 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/vincent-peillon-temporise-sur-les-classes-prepas-a-555203>

#### Classes prépa: Peillon gagne du temps

Laurent Mouloud, *Humanité* quotidien 13 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/classes-prepa-peillon-gagne-du-temps-555248>

#### Trois suicides d'enseignants en deux mois

Les syndicats des lycées pro de la région Centre incriminent les mauvaises conditions de travail

Mourad Guichard, *Humanité* quotidien 10 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/trois-suicides-d-enseignants-en-deux-mois-556673>

#### Les moyens d'un enseignement efficace

Le point de vue, par Janine Reichstadt, professeure. Connu récemment, le rapport de l'inspection générale de juin 2013 faisant le bilan de la mise en œuvre des programmes de 2008 dans le primaire met en évidence le déficit de formation des maîtres, qui ne permet pas à ces derniers de donner à leur enseignement toute l'efficacité voulue

*Humanité* quotidien 13 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/social-eco/les-moyens-d-un-enseignement-efficace-556735>

#### Grève des futurs profs du Mans,

*Humanité* quotidien, 21 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/greve-des-futurs-profs-du-mans-557423>



## L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

### Rythmes scolaires

#### **Rythmes scolaires : les pionniers déchantent**

Brest, correspondance. Plusieurs syndicats appellent à une journée de mobilisation nationale, ce jeudi, pour réclamer l'assouplissement du décret instituant la nouvelle semaine scolaire dans le primaire, ou son abandon. Premier établissement à expérimenter, avec succès, le retour à 4,5 jours de classe en 2009, l'école Sanquer, à Brest, fustige la nouvelle organisation imposée depuis septembre. Reportage, *Humanité* quotidien, 5 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/rythmes-scolaires-les-pionniers-dechantent-554607>

#### **« Cette réforme, c'est du gâchis »**

Près de 40 % des enseignants du primaire ont encore fait grève jeudi dans toute la France contre la réforme des rythmes scolaires, jugée non prioritaire. Laurent Mouloud, *Humanité* quotidien, 6 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/cette-reforme-c-est-du-gachis-554719>

**Les lycéens veulent changer de rythme**, Benoît Delrue, *Humanité* quotidien, 10 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/les-lyceens-veulent-changer-de-rythme-554979>

### Éducation prioritaire

**Les ZEP attendent d'être vraiment prioritaires**, Laurent Mouloud, *Humanité* quotidien 12 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/les-zep-attendent-d-etre-vraiment-prioritaires-555158>

#### **« Lutter contre le décrochage, oui, mais... »**

Sociologue à l'université de Poitiers et auteur de *L'École buissonnière* (La Dispute, 2011),

Étienne Douat décrypte la politique menée à l'égard des « décrocheurs »

Entretien réalisé par Laurent Mouloud, *Humanité* quotidien, 9 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/lutter-contre-le-decrochage-oui-mais-556596>

#### **Vincent Peillon veut rendre attractive l'éducation prioritaire**

Le gouvernement a annoncé ce mercredi au Conseil des ministres des mesures pour rendre les zones d'éducation prioritaire (ZEP) plus attractives pour les enseignants. Au programme : plus de décharges horaires, de meilleures indemnités et quelques moyens pour des « actions pédagogiques innovantes ». Le tout, à budget constant.

Rédaction Web, 15 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/vincent-peillon-veut-rendre-attractive-leducation-557073>

#### **Marine Roussillon « On risque de déshabiller Pierre pour habiller Paul »**

Marine Roussillon, enseignante en lycée et responsable du réseau École du PCF

entretien réalisé par Benoît Delrue, *Humanité* quotidien, 17 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/marine-roussillon-risque-de-deshabiller-pierre-pou-557224>

**Peillon veut donner priorité à l'éducation prioritaire**, Laurent Mouloud, *Humanité* quotidien 17 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/peillon-veut-donner-priorite-l-education-prioritai-557225>

**Saignée dans les ZEP du 92**, Laurent Mouloud, *Humanité* quotidien, 23 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/saignee-dans-les-zep-du-92-557583>

**ZEP : parents, profs, élus, tous solidaires**, Benoît Delrue, *Humanité* quotidien 27 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/zep-parents-profs-elus-tous-solidaires-557793>

**Après le 92, colère des ZEP du 93**, Laurent Mouloud, *Humanité* quotidien 4 février, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/apres-le-92-colere-des-zep-du-93-558368>

**Où sont passés les moyens des ZEP ?** Laurent Mouloud, *Humanité* quotidien 7 février, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/ou-sont-passes-les-moyens-des-zep-558631>

### Précarité

**Les EVS en lutte contre la précarité**, Eva Sala, *Humanité* quotidien 5 février, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/les-evs-en-lutte-contre-la-precarite-558463>

## L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

### Formation professionnelle & apprentissage

**Témoignage: « Nous, apprentis à la botte du Medef »** « Si tu le dis, ton patron va pas être content »

L'Humanité dévoile l'édifiant témoignage de « Jules », élève dans un centre de formation des apprentis dépendant de l'UIMM, la puissante union patronale des industries et des métiers de la métallurgie

Humanité quotidien, 6 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/social-eco/temoignage-nous-apprentis-la-botte-du-medef-556311>

**L'État ne contrôle pas la pédagogie dans les CFA**

L'éducation nationale est tenue d'inspecter ces établissements délivrant une formation initiale. Dans les faits, ce n'est pas le cas. Laurent Mouloud, Humanité quotidien, 6 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/social-eco/l-etat-ne-controle-pas-la-pedagogie-dans-les-cfa-556312>

**Le patronat veut des apprentis à sa main, Hollande s'exécute**

Le Medef veut bien recruter en alternance, mais si c'est lui qui décide des formations et de leur contenu !

Le gouvernement ne résiste guère à ses prétentions. Humanité quotidien, 6 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/social-eco/le-patronat-veut-des-apprentis-sa-main-hollande-s-556315>

### Égalité

**La Manif pour tous fait mauvais genre**, Laurent Mouloud, Humanité quotidien, 3 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/la-manif-pour-tous-fait-mauvais-genre-554424>

**Quand l'extrême droite fait la sortie des classes**

Montpellier, correspondance. Dans plusieurs écoles de l'Hérault, la Manif pour tous et les Veilleurs ont diffusé des tracts ciblant les « ABCD de l'égalité ». Une véritable « agression », selon les enseignants, qui tentent de lutter contre les clichés sexistes. Nicolas Séné. Humanité quotidien, 3 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/quand-l-extreme-droite-fait-la-sortie-des-classes-554426>

**Combattre les inégalités sociales**

L'école peut-elle, seule, réduire les inégalités scolaires qui se renforcent en France ? Par Georges Solaux, professeur émérite des sciences de l'éducation. Georges Solaux, Humanité quotidien, 5 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/tribunes/combattre-les-inegalites-sociales-554587>

**Mener la vie dure aux clichés**

Un rapport rendu public hier met sur la table trente propositions pour mieux lutter contre les stéréotypes filles-garçons, toujours vivaces, à l'école comme dans le monde du travail. Alexandre Fache.

Humanité quotidien, 16 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/mener-la-vie-dure-aux-cliches-557130>

**Ecole: les réacs lancent la « rumeur du genre »**, Laurent Mouloud, Humanité quotidien, 27 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/ecole-les-reacs-lancent-la-rumeur-du-genre-557798>

**Vincent Peillon veut sévir contre la « rumeur du genre »**

Le ministre de l'Éducation nationale a demandé ce mercredi aux responsables d'établissements de « convoquer les parents » qui ont retiré leurs enfants de l'école sur la foi de rumeurs relatives à un prétendu enseignement de la « théorie du genre ». Rédaction Web, 29 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/vincent-peillon-veut-sevir-contre-la-rumeur-du-gen-558009>

**Ecole: des universitaires s'élèvent contre « la rumeur mensongère »**

Une cinquantaine d'universitaires de Strasbourg ont publié une tribune dans l'Alsace, dans laquelle ils mettent en pièce les arguments fallacieux utilisés par les organisateurs de la « journée de retrait de l'école ».

Rédaction Web, 29 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/ecole-des-universitaires-selevent-contre-la-rumeur-558017>

**Rumeurs contre l'école: la droite fait mauvais genre**. Laurent Mouloud, Humanité quotidien, 30 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/la-droite-fait-mauvais-genre-558089>

**Ces groupes extrémistes participent à la régression de l'humanité**

Qui sont ceux qui combattent l'égalité de dignité entre filles et garçons ? Par Jean-Luc Cazaillon, président du Collectif des associations partenaires de l'école publique (CAPE). Humanité quotidien, 7 février, 2014

<http://www.humanite.fr/tribunes/ces-groupes-extremistes-participent-la-regression-558605>







---

## L'ÉCOLE DANS L'HUMANITÉ

---

### Libres-échanges

**Les princes charmants jouent aussi à la dinette !** Katia Gomez, libres-échanges

*Humanité* quotidien, 16 décembre, 2013

<http://www.humanite.fr/societe/les-princes-charmants-jouent-aussi-la-dinette-555391>

### L'entretien

**Judith Butler « Repenser le genre ouvre à de nouvelles possibilités politiques »**

Philosophe féministe américaine, professeure de littérature à l'université de Berkeley, Judith Butler interroge le genre et l'identité dans ses nombreux travaux théoriques, jusqu'à sa propre judéité. Si sa pensée est dérangeante, elle nous invite à vivre la pluralité et l'autre dans une cohabitation démocratique afin de rendre le monde plus juste et plus humain. Entretien réalisé par Pierre Chaillan, *Humanité* quotidien, 10 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/debats/judith-butler-repenser-le-genre-ouvre-de-nouvelles-556630>

### L'Humanité des débats - Table ronde

**L'université en ligne va-t-elle démocratiser le savoir ?**

Entretiens croisés avec Marc Neveu, professeur en informatique à l'université de Bourgogne, cosecrétaire général du SNEsup. François Taddei, biologiste, directeur du Centre de recherche interdisciplinaire (Paris). Jérôme Valluy, professeur à l'université Paris-I, chercheur à l'UTC (Compiègne), élu FERC-CGT au Cneser.

Entretiens croisés réalisés par Dany Stive, *Humanité* quotidien, 24 janvier, 2014

<http://www.humanite.fr/societe/l-universite-en-ligne-va-t-elle-democratiser-le-sa-557683>

---

**envoyez-nous vos comptes-rendus  
de débats, annonces d'initiatives...**

[reseau.ecole-pcf@orange.fr](mailto:reseau.ecole-pcf@orange.fr)

---