

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° 65 juin 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'ÉCOLE À L'HEURE DE L'AUSTÉRITÉ

- Un nouveau virage à droite dans la politique éducative anglaise
Ken Jones, chercheur page 3
- Contre l'austérité, une autre création monétaire pour financer
de nouveaux services publics. Denis Durand, économiste page 5
- L'austérité : c'est pas pour tout le monde ! Choukri Ben Ayed, sociologue page 7
- Autonomie des établissements : une escroquerie ?
Roland Hubert, co-secrétaire général du SNES-FSU page 9
- L'EPS, un luxe dans une période de l'austérité?
Bruno Cremonesi, syndicaliste SNEP page 11
- Les effets néfastes du discours de la crise de l'Université
Romuald Bodin et Sophie Orange, universitaires page 13
- Rythmes scolaires, l'austérité d'abord. Emmanuel Trigo, syndicaliste SNUIPP page 15



CE QU'ILS EN DISENT

- Quelles conséquences de l'austérité dans les missions éducatives
des municipalités ? Sébastien Laborde, adjoint au maire page 17



À LIRE

- Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle
interview de Christine Passerieux
- Présentation ouvrages page 18



UN NOUVEAU VIRAGE À DROITE

dans la politique éducative anglaise

Ken Jones
chercheur

En Grande-Bretagne, les élections de 2010 n'ont permis à aucun parti d'obtenir une majorité. En même temps, elles ont marqué un tournant politique majeur. Après 5 jours de négociations, un gouvernement de coalition de droite s'est formé, autour d'un programme d'austérité visant un nouveau partage des richesses en faveur d'une minorité.

Les conséquences sont claires : réduction sévère des dépenses de protection sociale, baisse du niveau des salaires réels, augmentation de la valeur de la propriété, privatisations, marchandisation de nouveaux domaines de la vie sociale. Cette ligne est cohérente et, sur le plan politique, c'est un succès : le parti conservateur, incapable de gagner une majorité électorale, a néanmoins imposé durablement sa marque sur la société.

Les politiques menées par le gouvernement de coalition ont affecté tous les niveaux de l'éducation, de la maternelle à l'université, mais pas de manière égale sur tout le territoire du Royaume Uni. Les grandes questions financières sont réglées à Westminster, mais les questions d'organisation, de gouvernance et de programmes sont décidées dans les assemblées du pays de Galles et d'Irlande du Nord et au parlement d'Écosse. Dans ces institutions, les conservateurs sont soit très minoritaires, soit entièrement absents : les populations celtiques n'ont donc pas subi les politiques du gouvernement britannique avec la même violence.

En Angleterre, cependant, rien ne vient atténuer ces politiques. Depuis près de 50 ans, depuis que les réformes des années 1960 les ont forcés à s'engager sur le terrain de l'éducation, les conservateurs anglais considèrent l'école, particulièrement le primaire et le secondaire, comme l'enjeu d'une bataille essentielle. Ils ont profité des années Thatcher, dans les années 1980, pour d'abord organiser une polémique contre les réformes égalitaires puis pour mettre en place un système permettant de revenir sur ces réformes. La loi de réforme de l'éducation de 1988 a introduit les principes qui continuent à fonder le système d'éducation anglais : l'autonomie financière des établissements, combinée avec la centralisation du pouvoir sur les examens, les programmes, la récolte des données et l'inspection des écoles. Les gouvernements « New Labour » de Tony Blair et de Gordon Brown n'ont pas modifié cette structure, même s'ils se sont montrés plus généreux dans l'attribution de moyens pour la faire fonctionner.

La Coalition en action

Depuis 2010, la Coalition au pouvoir a continué à développer les principes de 1988, mais bien plus rapidement que les gouvernements précédents, et à une échelle plus large. Dans les limites de cet article, je ne pourrai pas décrire l'ensemble de leur politique. Un échantillon de ce qu'ils ont accompli devra suffire.

À la fin de l'année 2010, le gouvernement décida de tripler les frais d'université pour les étudiants de licence. Les étudiants paient à présent environ 9000 £ (soit 11 000 €) de frais, en plus des coûts associés à leur logement et à leur nourriture. Ils trouvent cet argent en s'engageant dans des emprunts auprès d'une compagnie privée soutenue par l'État et quittent ainsi l'université avec plus de 40 000 £ (49 000 €) de dette. Dans la plupart des disciplines, ces frais d'étude se sont substitués au financement de l'État. Le financement de chaque université dépend ainsi de sa capacité à recruter des étudiants. Cette capacité est elle-même affectée par la reconnaissance que le gouvernement a accordé aux universités privées en permettant à leurs étudiants d'avoir accès aux mêmes prêts soutenus par l'État que les étudiants des universités publiques. L'avenir de plusieurs universités publiques est menacé.

Pour ce qui concerne les écoles, la rapidité de la privatisation, à l'anglaise, est frappante. Les écoles ne sont pas (encore) définies comme des organisations lucratives, dont l'objectif est de faire du profit. Mais pour le reste, l'influence des compagnies privées est forte et s'accroît. Plus de la moitié des collèges et lycées d'Angleterre sont devenus des « académies ». Ils ne sont plus la propriété des collectivités locales mais d'organisations privées subventionnées par le gouvernement central. Ces organisations incluent les Églises et d'autres groupes religieux, des associations caritatives profondément liées au secteur financier, ou initiées par de riches personnalités proches du parti conservateur. Ces organisations se sont répandues dans toute l'Angleterre, dirigeant des « chaînes » d'écoles rassemblées par leur à un même propriétaire plutôt que par la proximité géographique. Parallèlement à l'apparition de cet archipel fragmenté, le gouvernement projette une dérégulation du salaire des enseignants qui serait fixé localement.

À l'intérieur des écoles, les programmes et les curricula ont changé. L'enseignement primaire se concentre sur un socle étroit comprenant des mathématiques, des sciences et de l'anglais, avec pour cette dernière discipline une définition plus technique qu'expressive. Dans l'enseignement secondaire, le système des examens a été entièrement refondé. Les examens publics passés par les élèves à 16 et à 18 ans dans les disciplines traditionnelles vont devenir plus sélectifs et réservés à un plus petit groupe d'élèves, avec comme conséquence prévisible une réaffirmation des divisions traditionnelles entre un secteur général et un secteur professionnel.

Ces changements sont mis en place par un pouvoir centralisé qui cherche, paradoxalement, à créer un système scolaire fragmenté. Dans ce système sans système, plusieurs forces interagissent : les écoles sont en concurrence pour attirer les « meilleurs » élèves ; les parents sont en concu-



un nouveau virage à droite ...

rence pour obtenir l'accès de leurs enfants aux meilleures écoles ; le gouvernement rassemble des données sur les des élèves et intervient pour fermer les écoles jugées inefficaces ou pour les confier à de nouveaux managers. Ces processus sont accompagnés par le retour d'un discours rudimentaire sur la méritocratie, qui affirme que si seulement les écoles étaient assez bonnes, les plus pauvres des élèves réussiraient aussi bien que les plus riches.

Le sens du conservatisme

Ce programme vise clairement à diviser la population. Il crée une éducation adaptée au monde néolibéral, structuré par des inégalités sociales aigues. Il a aussi un sens politique, à une échelle historique. Le projet du conservatisme est d'éliminer les institutions et les acteurs sociaux qui ont joué un rôle central dans l'éducation depuis plus d'un siècle. Personne n'a exprimé ce projet plus clairement que Michael Gove, qui fut désigné secrétaire d'État à l'éducation dès le premier jour du gouvernement de coalition et qui a conservé cette position depuis.

Gove est un personnage qui donne dans l'exagération. L'année dernière, quand cent pédagogues ont publié une lettre ouverte pour critiquer sa politique, il a répondu dans un article dont le titre résume assez bien le contenu : « Je refuse de céder aux enseignants marxistes qui veulent à tout prix détruire nos écoles ». Il est tentant de le considérer comme un cas à part, agissant en marge de la vie politique et ne représentant pas vraiment un conservatisme qui utilise souvent les notions de one nation et de big society. Ce serait une erreur.

Comme le souligne l'écrivain américain Corey Robin, la lutte contre la gauche a toujours été constitutive du conservatisme. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre Michael Grove. Il considère qu'il a à affronter une menace fatale pour les principes que les conservateurs estiment essentiels à tout ordre social : la concurrence, la sélection, la hiérarchie et l'idée d'excellence qui légitime les inégalités qu'elles entraînent. Or ces principes ont été menacés par les orientations des réformes sociales, politiques et éducatives des dernières décennies du XX^e siècle.

La loi de réforme de l'éducation de 1988 et la plupart des réformes qui sont intervenues depuis ont limité cette menace, mais ne l'ont pas entièrement supprimée. Les syndicats enseignants, les élus locaux, les départements de science de l'éducation des universités ont tous conservé une influence qui infléchit les pratiques scolaires en faveur d'un enseignement centré sur l'enfant, valorisant l'inclusion et la créativité. Si l'on en croit Gove, les conservateurs ont aujourd'hui l'occasion d'affaiblir définitivement ces organisations et de marginaliser les valeurs qu'elles promeuvent. La politique menée par Gove, comme sa rhétorique dans les journaux, vise à identifier, contester et vaincre les idées et les pratiques qui portent les traces d'un

autre projet éducatif. C'est en ce sens que l'on peut parler de « contre révolution » pour définir son programme.

Mais si Gove est un contre-révolutionnaire, où est la « révolution » à laquelle il réagit ? C'est là l'une des particularités de l'Angleterre néolibérale. L'ennemi que les conservateurs attaquent (ce qui leur permet, en l'attaquant, de justifier leurs propres politiques) appartient dans une large mesure au passé. Il continue sans doute à exister sur le plan idéologique, mais en tant que force politique capable de façonner des institutions et des pratiques, il s'est significativement affaibli. Le Labour, qui était aux commandes au moment où la réforme de l'éducation a été la plus vigoureuse, n'a plus, tel qu'il est aujourd'hui, aucun intérêt à contester l'offensive qui a été lancée contre cette même réforme. En acceptant le cadre établi par la loi de réforme de l'éducation de 1988, le Labour est aussi devenu amnésique : il a occulté la période de réformes qui a suivi la loi sur l'éducation de 1944 et a atteint son apogée dans les années 1970 et 1980. 1988, pour le New Labour, est devenu l'année zéro de l'histoire de l'éducation. Il n'y a rien à garder dans ce qui a existé avant. « Laissons les batailles du passé », déclarait Tony Blair au congrès de son parti en 1995 : le conseil a été suivi depuis maintenant près de vingt ans. Les innovations mise en place par les conservateurs seront maintenues, aucun changement fondamental n'est nécessaire.

Désorganiser l'opposition

L'absence d'engagement du Labour pour une transformation radicale de l'éducation n'est peut-être pas tout à fait inattendu. Mais elle n'en est pas moins un problème pour le « monde de l'éducation », c'est-à-dire pour un grand nombre de ceux qui historiquement attendent du parti qu'il fournisse le cadre politique national dans lequel leurs aspirations pourraient se réaliser.

Même sans un tel cadre, de nombreuses mobilisations s'opposent aux réformes des conservateurs. Les parents et les collectivités locales se sont opposées à l'introduction des académies. De nombreux groupes de pression ont produit des critiques fortes du programme de la coalition et dessiné les contours de politiques alternatives. Les syndicats ont lancé des mobilisations sur les salaires et les retraites. Le mouvement étudiant de 2010 s'est dressé contre l'augmentation des frais d'université.

Ces mouvements, cependant, ne sont pas encore suffisamment liés les uns aux autres. Leur base demeure sectorielle ou localisée. Si nous pouvons voir qu'une action commune est possible, nous ne sommes pas encore capables de la réaliser. De la même manière, les nombreux mécontentements des acteurs de l'éducation doivent encore être traduits dans un programme qui relie de manière crédible les réformes éducatives et un projet plus vaste de transformation de la société. Les conservateurs, de ce point de vue, ont des leçons à nous donner...

CONTRE L'AUSTÉRITÉ

une autre création monétaire pour financer de nouveaux services publics

Denis Durand
économiste

Les dégâts causés par la restriction des dépenses dans les services publics de l'éducation, de la santé, de la culture..., déjà rendus fragiles par des décennies de troubles économiques, constituent l'une des conséquences les plus angoissantes des politiques d'austérité. Ils sont aussi l'un des motifs les plus puissants de mobilisations populaires lorsque celles-ci trouvent la force de s'opposer à la course folle des politiques européennes vers toujours plus de soumission aux exigences des marchés financiers.

Agir contre l'austérité budgétaire, c'est être nécessairement confronté à la question d'un nouveau financement des services publics. La réponse qu'on peut lui apporter présente deux aspects : un financement sain des services publics nécessite une économie en bonne santé ; en retour, le développement des services publics est une condition du développement de l'économie.

Le financement des services publics combine, dans des proportions variables, deux types de ressources : les paiements des usagers et l'impôt. Dans les deux cas, le volume de ces ressources dépend des revenus perçus par les agents économiques. Les particuliers et les entreprises seront d'autant plus à même de consacrer une part de leur budget au paiement direct de leur accès à l'eau, à l'énergie, aux transports... qu'ils disposeront de revenus stables et d'un montant suffisant ; de leur côté, l'État, les collectivités territoriales et les organismes de sécurité sociale pourront asséoir leurs prélèvements sur une assiette d'autant plus large que les richesses disponibles pour la consommation, les salaires, les bénéfices des entreprises connaîtront une évolution dynamique. En d'autres termes, plus la société dispose de travailleurs efficaces pour créer de la valeur ajoutée, plus il y a d'espace pour prélever les ressources nécessaires au fonctionnement des services publics.

Une politique économique favorable aux services publics encouragera donc tout ce qui peut contribuer au développement des emplois qualifiés et à leur mise en œuvre efficace dans la production de biens, de services, d'informations répondant aux besoins sociaux dans le respect de l'environnement. Voilà un premier chemin par lequel l'objectif d'un développement de nouveaux services publics rejoint celui de la sécurisation de l'emploi et de la formation.

Un deuxième chemin est celui par lequel le développement des services publics exerce un effet sur la marche de l'économie. Cet effet s'exerce sur ce que les économistes appellent l'« offre » : des services publics efficaces et dynamiques (de bonnes infrastructures de transport et de communication, un système efficace de formation et de recherche...) améliorent l'efficacité d'ensemble du système productif.

Mais le développement des services publics est tout autant nécessaire pour soutenir la « demande » et compenser la tendance des nouvelles technologies à réduire les besoins en emplois et en moyens matériels de production.

En effet, le capitalisme financiarisé en crise manifeste une tendance permanente à la déflation. Les nouvelles techniques de traitement et de partage des informations permettent de réaliser une production donnée avec moins de travail et moins de moyens matériels. Les multinationales s'emploient à capter les gains d'efficacité ainsi réalisés en réduisant les emplois et en faisant pression sur les salaires. Pour combattre cette tendance, il faudrait développer d'autres activités répondant, non à l'exigence d'une rentabilité maximale du capital, mais au développement des capacités humaines et à la préservation des ressources naturelles. Seule l'expansion de nouveaux services publics permettrait de revitaliser durablement la demande, au-delà des limites de la consommation marchande et de l'investissement privé, tout en tirant tout le parti possible des gains d'efficacité liés à la révolution informationnelle.

Ce type de développement des services publics peut être assimilé à de véritables investissements. Par exemple, dépenser aujourd'hui pour rénover une école et embaucher des enseignants, c'est créer les conditions d'une plus grande création de richesses, avec des travailleurs bien formés, pour de longues années dans le futur. Ce type de projet justifie donc un financement à crédit, permettant de disposer immédiatement de moyens de paiement en anticipation de la création de richesses futures.

Mais où trouver les financements alors que les politiques publiques sont sous la pression permanente des marchés ? S'en remettre aux décisions des compagnies d'assurances, des fonds de placement, des fonds de pension, des multinationales et des banques qui souscrivent aux emprunts d'État, c'est demeurer



une autre création monétaire...

sous l'emprise du seul critère qui guide les apporteurs de capitaux sur les marchés de titres financiers : la rentabilité capitaliste. La construction d'une nouvelle civilisation, axée sur le développement des capacités de tous les habitants de la planète, exige un nouveau mode de financement des activités économiques, particulièrement en ce qui concerne les services publics.

Il convient, dans ce domaine, de tirer parti d'une autre mutation dont toutes les conséquences sur le fonctionnement de nos sociétés n'ont pas encore été tirées : une révolution monétaire a commencé. La monnaie qui circule dans les économies modernes est purement symbolique : des billets en papier ou de simples écritures dans les comptes des banques. Jusqu'à une période récente, les banques et les banques centrales qui émettent ces signes monétaires étaient obligées de prouver à chaque instant qu'elles étaient capables de rembourser cette monnaie en or. Ce n'est plus le cas aujourd'hui ; la rupture ultime a eu lieu lorsque les États-Unis ont mis fin à la convertibilité du dollar en or, en 1971. Désormais, la création de moyens de paiement peut donc obéir entièrement aux critères décidés par les banques sous l'autorité des banques centrales. Aujourd'hui, ces critères sont ceux des multinationales et des marchés financiers, et ils sont au cœur des mécanismes de la crise. C'est bien pourquoi le moment est venu de les remplacer par de nouveaux critères d'efficacité économique, sociale et écologique. C'est précisément ainsi qu'on peut imaginer de rendre possible une nouvelle façon de créer des richesses et, corrélativement, un développement inédit des services publics.

Ainsi, plutôt que de lancer des emprunts sur les marchés de capitaux, les États et les collectivités publiques doivent pouvoir financer le développement des services publics en empruntant directement auprès de la banque centrale. Les nécessités de la crise ont conduit les grandes banques centrales du monde – États-Unis, Japon, Grande-Bretagne – à recourir à cette technique mais dans le seul but de sauver la mise des financiers, et non de développer les services publics. La Banque centrale européenne s'y refuse encore aujourd'hui, arguant de ce que les traités européens le lui interdisent ; mais elle pourrait, dès à présent, financer un fonds de développement économique, social et écologique européen moyennant l'intermédiation d'une institution financière publique comme la Banque européenne d'investissement.

De même, la politique monétaire devrait contribuer à réorienter le crédit bancaire. Les fonds prêtés par les banques centrales aux banques commerciales devraient l'être de façon sélective : si les crédits distribués par les banques servent à alimenter la croissance des marchés financiers, la banque centrale doit refuser de les refinancer. S'ils au contraire à l'appui de projets démocratiquement élaborés et contrôlés, favorables à la sécurisation de l'emploi, de la formation, de la recherche, à l'économie de ressources naturelles, ils doivent bénéficier d'un refinancement favorable, à un taux de 0 % par exemple.

La réorientation des crédits et, à travers eux, de l'ensemble des moyens financiers, vers des objectifs sociaux reposant sur le développement de nouveaux services publics est inséparable de l'exercice direct, par les citoyens, de nouveaux pouvoirs sur les décisions qui président aux investissements, publics et privés, et sur leur financement. Cela va du renforcement des pouvoirs des représentants des salariés dans l'entreprise à une nouvelle organisation du système monétaire international, mettant fin à l'hégémonie du dollar, en passant par le développement de nouvelles institutions au niveau régional (fonds régionaux pour l'emploi et la formation), au niveau national (développement d'un pôle financier public) et au niveau européen.

Le Fonds de développement économique, social et écologique européen précédemment cité, qui figure en bonne place dans le programme du Front de gauche et du Parti de la gauche européenne, en constitue un exemple. Sa « gouvernance » décentralisée, donnant une place prépondérante aux Parlements nationaux, au Parlement européen, et à une faculté de saisine par les syndicats ou les élus locaux pour lui soumettre des projets concrets d'investissements et de développement des services publics, est un bon exemple de ce que pourrait être une refondation de l'Union européenne sous forme d'une confédération d'États nationaux et de peuples librement associés.

Concluons sur une dernière observation : ce fonds européen, les pôles financiers publics nationaux qui pourraient agir en liaison avec lui et avec des fonds régionaux, donnent une idée de ce que serait un nouveau service public du financement, indispensable au financement de nouveaux services publics...

L'AUSTÉRITÉ

*c'est pas pour tout le monde !***Choukri Ben Ayed**
sociologue

Et si nous adoptons un raisonnement par l'absurde ? Admettons une situation où une politique d'austérité serait réalisée dans des conditions égalitaires. Comment définir alors l'égalité ? Par le fait que le budget de l'Éducation nationale soit distribué de façon identique à chaque élève quelle que soit son origine sociale et géographique. Qu'en est-il réellement ? Aussi surprenant que cela puisse paraître, il est pratiquement impossible de répondre avec précision à cette question. À propos des comptes de l'Éducation nationale règne en effet un certain flou. Selon certains experts, il serait impossible de définir une norme égalitaire en matière de distribution des moyens, cette question n'aurait même vraisemblablement pas de sens. Le coût de l'éducation n'est en effet pas le même selon les caractéristiques territoriales : zones fortement urbanisées ou rurales isolées. Il varie également en fonction de l'hétérogénéité de l'offre de formation. Une certaine dose de distribution inégalitaire serait ainsi nécessaire pour établir l'égalité entre les élèves. Les comptes de l'éducation se compliquent encore davantage en raison de la multitude des contributeurs.

L'Éducation nationale n'est en effet pas la seule contributrice au financement de l'école. Il faut y ajouter les collectivités locales à tous les échelons territoriaux ainsi que la contribution des familles, la gratuité de l'école étant une chimère. Cette pluralité de contributeurs constitue donc une difficulté méthodologique considérable dès lors qu'il s'agit de produire un calcul rigoureux des comptes de l'éducation : doit-on par exemple inclure la part des transports scolaires dans le calcul du coût de l'éducation ? Doit-on prendre en compte l'ensemble de la contribution des collectivités locales, tel que le coût du bâti ? Si les modes de calculs sont complexes, il existe cependant certaines sources disponibles. Prenons par exemple la publication annuelle de la DEPP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective et de la Performance, du ministère de l'Éducation nationale) qui, dans sa revue annuelle, *État de l'école*, propose une série de 30 indicateurs sur le fonctionnement du système éducatif. La revue comprend une rubrique « coûts » qui regroupe les dépenses d'éducation par niveau : premier degré, second degré, enseignement supérieur, formation continue, aide sociale aux collégiens et aux lycéens. On y apprend ainsi, pour le premier degré, que le coût d'un élève est de 6 010 euros annuel et que celui-ci est supporté à 38,9 % par les collectivités

locales. La part de la dépense d'éducation des ménages est évaluée à 6,4 % (en augmentation d'un point et demi durant la dernière décennie).

Pour le calcul du coût d'un élève du second degré, le ministère introduit une nuance de taille en prenant en compte la durée de scolarisation et non plus uniquement son coût annuel. Une scolarité depuis l'âge de trois ans jusqu'au baccalauréat est ainsi estimée à 115 270 euros en moyenne. Autre précision intéressante, pour le second degré, la part de financement des collectivités locales a presque doublé en douze ans, celle des ménages est évaluée à près de 8 %. On l'aura relevé cependant dans cette publication, le coût de la scolarité est considéré quelle que soit l'origine sociale et géographique des élèves et sans tenir compte non plus du fait qu'ils puissent être accueillis dans des dispositifs dits « prioritaires ».

Pour tenter d'y voir plus clair, on peut se référer à une autre publication officielle éditée par le même service ministériel : *Géographie de l'école*. Cette revue comprend également une rubrique consacrée aux « moyens de l'éducation ». Elle rassemble des données permettant d'apprécier les disparités territoriales en matière de financement de l'éducation. On y découvre notamment qu'entre 2001 et 2008, les dépenses des régions ont varié localement entre - 10 % et + 3 %. Ces variations sont expliquées par un ensemble de paramètres tels que l'importance de l'enseignement privé sous contrat ou la nature des territoires eux-mêmes. Ceux à dominante rurale notamment représentent un coût plus élevé.

Il ne s'agit cependant pas de la seule source de variation. Celles qui sont liées aux dépenses en personnels, très sensibles aux rapports de force locaux, sont également déterminantes : « *Mais les disparités de coûts peuvent aussi tenir à la structure, variable, du personnel dont la rémunération représente 95 % du budget du MEN* » (*Géographie de l'école*, n° 10, mai 2011). Si la part de financement de l'éducation par les collectivités locales a cru fortement à partir de 2006, en raison du transfert des personnels TOS, cette augmentation s'accompagne d'importantes variations territoriales : « *En 2008, les départements ont consacré 4,3 milliards d'euros aux dépenses d'éducation, soit en moyenne 1 290 euros par élève. Ce montant atteint respectivement 2 060 euros et 1 750 euros par collégien dans les départements des régions Provence, Alpes, Côte d'Azur et Nord/Pas-de-Calais. À l'inverse, pour les régions Pays de la Loire, Languedoc-Roussillon et Limousin, la dépense par collé-*



l'austérité : c'est pas pour tout le monde !

gien n'est respectivement que de 1 040 euros, 950 euros et 810 euros. La baisse affichée entre 2001 et 2008 pour le Languedoc-Roussillon (- 23,1 % en euros constants) et le Limousin (- 16,5 %) s'explique par un recul des seules dépenses d'investissement » (*Géographie de l'école*, n° 10, mai 2011).

Ce détour par les sources institutionnelles montre à quel point les choix méthodologiques dans les modes de calculs déterminent fortement notre vision des coûts de l'éducation. Ces derniers sont souvent hélas parcellaires. Ils nécessitent notamment, pour avoir une lecture documentée des inégalités en la matière, de recourir à une multitude de sources et de procéder par recoupements. Dès lors par exemple que l'on inclue la part des collectivités locales et des familles, on prend fortement conscience des sources de variations locales possibles. La prise en compte des durées des scolarités est également fondamentale. Elle est de nature une nouvelle fois à mettre à l'épreuve le fameux adage qui prétend que l'Éducation nationale « donne plus à ceux qui ont moins ». Étant entendu que les enfants de cadres, de professions intermédiaires ont des scolarités bien plus longues en moyenne que celle des ouvriers, on comprend qu'ils concentrent une grande part des coûts de l'éducation.

La note du 11 mars 2014 de l'*Observatoire des inégalités* montre par exemple qu'en 2012, 18,4 % des populations vivant en zones urbaines sensibles avaient obtenu le baccalauréat, contre 43,4 % de celles résidant en dehors de ces zones et 34,9 % pour la moyenne nationale. La scolarité des élèves de milieux populaires représente ainsi un « coût » bien moindre pour la nation en raison de la brièveté de leurs parcours scolaires. Le surcoût supposé des scolarités réalisées dans le cadre de l'éducation prioritaire ne peut compenser ce déficit de financement à leur égard. L'étude de l'INSEE de 2004 le confirme (Bénabou R., Kramarz F., Prost C., 2004, « Zones d'éducation prioritaires : quels moyens pour quels résultats ? » *Revue Économie et statistique*, n° 380). Cette publication inédite a permis d'éprouver la validité du slogan politique « donner plus à ceux qui ont moins ». Les auteurs de l'étude montrent que les dépenses de l'État pour les élèves scolarisés en éducation prioritaire ne sont pas plus élevées qu'ailleurs. La scolarisation en éducation prioritaire ne bénéficie pas d'une clé de répartition budgétaire spécifique. En prenant en compte les caractéristiques particulières du corps enseignant qui exerce dans ces espaces (plus jeunes, moins qualifiés, plus précaires), le coût de l'éducation est même moindre.

La publication en avril 2012 du rapport de la Cour des comptes, *Égalité des chances et répartition des moyens*

dans l'enseignement secondaire, valide, en les accentuant, ces constats. Les données traitées ont porté sur les conditions de réalisation de la rentrée 2011 dans un contexte de restrictions budgétaires. La démarche de la Cour a consisté à comparer certains départements qui concentrent de nombreuses populations précaires (Seine-et-Marne, Seine-Saint-Denis et Val-de-Marne) et d'autres caractérisés plutôt par un recrutement aisé (Paris). Les conclusions du rapport sont sans appel. Alors que dans les départements précaires la hausse importante du nombre d'élèves accueillis en 2011 s'est soldée par une perte considérable de postes, dans l'académie de Paris une hausse beaucoup plus modeste des élèves s'est traduite au contraire par des recrutements d'enseignants supplémentaires.

Au-delà de ce caractère ponctuel, la Cour est parvenue à établir une comparaison précise entre le coût d'un élève dans le premier degré dans l'académie de Créteil et dans celle de Paris, soit 2 861 euros contre 3 134 euros. Dans le second degré, la différence est de l'ordre du double entre les académies de Créteil et de Paris. D'autres indicateurs confirment cette austérité à géométrie variable selon les territoires concernant notamment les taux de scolarisation des 2-3 ans. C'est avec insistance que la Cour préconise une révision des modes d'allocation des moyens de l'Éducation nationale tenant réellement compte des caractéristiques sociales et scolaire des élèves ainsi que des territoires concernés.

Si en matière d'éducation les politiques d'austérité produisent des effets de plus en plus visibles, il est un fait qu'elles se sont déployées depuis de nombreuses décennies dans les territoires les plus paupérisés. Ce sont ces territoires qui sont du reste les plus exposés aujourd'hui aux réductions drastiques de moyens. Dans un contexte fortement concurrentiel entre établissements et territoires, ceux qui disposent des ressources locales les plus faibles risquent fortement de payer le coût le plus élevé des politiques d'austérité. Ces politiques doivent selon nous être appréhendées comme un champ de luttes internes au champ éducatif de nature à renforcer les clivages et les hiérarchies internes. L'un des enjeux centraux de ces luttes est notamment l'accès et la maîtrise des informations comptables. Les publications récurrentes de données globalisées, agrégées, participent selon nous très fortement de la reproduction des différenciations budgétaires très défavorables aux territoires les plus paupérisés, par l'opacité qu'elles engendrent et qui traduit le faible intérêt que l'on porte habituellement à ces questions.

AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS

une escroquerie ?

Roland Hubert
cosecrétaire général
du SNES-FSU

La question des « marges de manœuvre » dont doivent bénéficier les établissements scolaires est ancienne et reste un sujet récurrent de polémique entre les tenants d'une centralisation de l'Éducation nationale et les chantres d'une accentuation de la déconcentration. Elle se pose tant sur le plan pédagogique (contenus enseignés, pratiques pédagogiques...) que sur le plan administratif et de gestion. Elle est, évidemment, liée aux missions assignées au système éducatif, aux moyens à mettre en œuvre pour les assurer et à la conception du rôle de l'État. Elle interroge les notions d'égalité et de prise en compte des situations géographiques, historiques, sociales, économiques et culturelles locales, mais aussi de liberté pédagogique.

Le maître mot de ce débat, depuis plusieurs années est « autonomie ». Rabâchée à longueur de pages dans les rapports et autres recommandations de l'OCDE, l'autonomie des établissements est présentée comme la solution miracle à toutes les difficultés des systèmes éducatifs. Elle s'accompagne de la multiplicité des « contrats », des « indicateurs », des « standards », des prescriptions et autres « bonnes pratiques ». S'y opposer relèverait d'une démarche corporatiste, conservatrice et, bien entendu, renfermerait l'échec scolaire massif des élèves les plus pauvres et les plus éloignés des codes et de la culture scolaires. Pourtant, pour eux, la réalité de la mise en œuvre de ce concept est terrible.

Renvoyer au local la gestion de la pénurie

L'autonomie des établissements n'est pas conçue comme un levier pédagogique, mais comme un moyen d'économies importantes et de désengagement budgétaire et politique de l'État. Elle renvoie au niveau local la responsabilité de l'échec, mais aussi celle de penser des solutions dans un cadre budgétaire toujours plus contraint. Tout en obligeant le local à gérer la pénurie, elle permet à l'échelon national d'éluder la réflexion centrale sur les facteurs politiques, économiques et sociaux dans les difficultés du système éducatif. Enfin, elle s'inscrit dans une logique de renforcement du pouvoir des responsables et/ou chefs de service dans une conception très hiérarchisée des organisations du travail pilotées par une cascade de « contrats d'objectifs », en totale opposition à l'autonomie des acteurs premiers que sont les personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Concrètement, cette autonomie ne libère jamais les initiatives dans l'expression d'une professionnalité

maîtrisée. Elle formate au niveau local et met en œuvre l'adaptation du système aux inégalités sociales et territoriales au lieu de le tirer vers un objectif national ambitieux.

Un exemple significatif de cette stratégie politique est la réforme Chatel de la voie générale du lycée mise en place en laissant les recteurs maîtres du jeu et dont il est intéressant d'en décortiquer les tenants et les aboutissants.

Les débats sur la réforme avaient fait émerger une demande légitime de ceux que l'on désigne souvent comme les « usagers » d'un meilleur accueil et d'une plus grande prise en compte des difficultés individuelles. Instrumentalisant cette demande en la transformant en exigence d'« individualisation », le ministre a proposé d'instaurer des heures « d'accompagnement personnalisé » incluses dans l'emploi du temps des élèves... mais sans augmenter l'horaire global des élèves et les dotations des établissements et sans définir son contenu et ses modalités de fonctionnement. En globalisant la partie des heures d'enseignement consacrée au travail en petits groupes, il a renvoyé au local le choix des enseignements au détriment desquels ce nouveau dispositif se mettait en place. Le résultat ne s'est pas fait attendre : mise en concurrence à tous les étages du système, creusement des inégalités et sentiment profond chez les enseignants, mais aussi souvent chez les lycéens, d'inutilité ou d'inefficacité...

Installer une logique de marché

La concurrence est forte entre les disciplines et les enseignants pour déterminer l'utilisation de ces heures dites « libres » (il s'agit aussi, à travers cette dénomination d'associer l'autonomie à la liberté, au contraire de la contrainte qu'imposerait une définition nationale), le chef d'établissement pouvant s'appuyer pour ses arbitrages sur une hiérarchie intermédiaire installée en parallèle sous la forme du conseil pédagogique. On retrouve là des éléments bien connus de la politique libérale : d'un côté un discours sur l'initiative locale et la « responsabilisation des acteurs » et de l'autre leur mise sous tutelle par la multiplication des échelons de contrôle.

Les établissements sont également mis en concurrence entre eux. Leur objectif principal devient de pouvoir choisir ses élèves en s'appuyant sur une offre de « parcours ». La porte est ainsi largement ouverte à la diffusion dans les esprits des justifications d'une poli-



autonomie des établissements

tique éducative qui conçoit l'École comme un marché soumis à la règle de l'offre et de la demande et non à des principes communs au service public. Le piège idéologique se refermera inexorablement si on ne prend pas garde au lien entre la soi-disant nécessité de l'autonomie des établissements et le discours qui se répand sur la « personnalisation ou l'individualisation des parcours », et ce, pour deux raisons principalement.

La première concerne les objectifs même de la scolarisation. Il ne s'agirait plus de définir un idéal commun de formation ambitieux pour tous, mais de l'adapter à chacun, en fonction de ses goûts, de son histoire personnelle et de ses pratiques culturelles. Séduisant à première vue parce qu'elle s'adresse à chaque individu dans sa singularité, cette adaptation est une escroquerie parce qu'elle occulte totalement la dimension d'« être social » et, à ce titre, est incapable de lutter contre les biais sociaux, les conséquences des accidents matériels et psychologiques de la vie. L'objectif n'est pas de mener la lutte de la démocratisation scolaire, mais d'acheter une paix sociale en limitant les ambitions et surtout en créant les conditions d'une intériorisation de sa propre incapacité à atteindre certains niveaux de formation ou certaines professions socialement très valorisées.

La deuxième raison est l'abandon de l'importance de « l'apprendre ensemble » dans les apprentissages et le rapport aux savoirs, du rôle du groupe dans la construction de l'estime de soi. Non seulement cet abandon n'est pas explicité, mais il est même caché derrière un discours formel et démagogique sur la nécessité de développer la compétence « s'intégrer et coopérer dans un projet collectif » du LPC (livret personnel de compétences) du socle commun de 2005 qui n'a pas grand-chose à voir avec l'apprentissage du travail coopératif cher aux mouvements pédagogiques.

Des conséquences multiples et désastreuses

Pour les jeunes et leur famille, le système devient de plus en plus opaque et les plus démunis n'ont pas les clés pour s'y retrouver dans ce maquis qu'est devenue ce que l'on appelle « l'offre de formation ». Leur difficulté à construire une ambition augmente et, face aux difficultés financières et matérielles et au manque de perspective d'intégration dans la société, ces jeunes se réfugient dans des postures de refus ou de désinvestissement scolaire. Comment l'École pourrait-elle être le creuset de la République si elle développe l'individualisme et la recherche du profit immédiat de tout investissement intellectuel ?

Pour les personnels les conséquences sont tout aussi redoutables. Alors qu'on leur tient un discours sur le développement de leur autonomie, l'institution multiplie les injonctions, la diffusion de « bonnes pratiques », dénigre leur culture disciplinaire accusée de tous les maux du second degré, stigmatise leur supposée absence d'empathie envers leurs élèves ou de bienveillance quand ils se montrent exigeants sur la base de leur conviction profonde que la discipline qu'ils enseignent est un « géant sur les épaules duquel nous pouvons voir loin ». Une telle contradiction les place dans une situation de travail empêché, de dénigrement de leur professionnalité, voir d'infantilisation et, au final, de culpabilisation.

Bien entendu, parée des vertus du bon sens, cette théorisation de l'autonomie des structures proches du « terrain » est un puissant levier pour obliger les personnels et les usagers à s'accommoder des restrictions budgétaires. Mais, même dans une logique de développement de l'emploi et de l'investissement budgétaire dans les services publics de l'Etat, elle resterait dangereuse par les attendus idéologiques qu'elle porte ou ceux qu'elle cache. Il est temps de reprendre le fil de la réflexion des conditions de la démocratisation scolaire que les deux dernières décennies ont rompu.

L'EPS

*un luxe dans une période de l'austérité ?***Bruno Cremonesi**
syndicaliste SNEP

Une politique d'austérité agit à la fois sur les structures de l'éducation pour réduire directement le budget, mais elle crée aussi un climat idéologique qui recherche à réaliser des économies et à rendre tout investissement rentable. Ce mode de pensée a nécessairement des conséquences sur les politiques éducatives. Présentation d'un exemple sur les politiques d'éducation physique et sportive en Europe.

Austérité et structures

Les politiques d'austérité ont différents impacts sur les politiques éducatives. La volonté de réaliser des économies agit directement sur les structures, avec comme conséquences la suppression de postes d'enseignants, comme par exemple en Grèce. En France, c'est sur le non recrutement de nouveaux fonctionnaires que cela joue. Elles se traduisent aussi sur les salaires, comme par exemple le gel du point d'indice jusqu'en 2017 des salaires de la fonction publique.

Mais les États n'agissent pas tous au même niveau. Par exemple, le Portugal, très enlisé dans la crise, a proposé récemment la réduction des horaires d'éducation physique. L'argumentaire repose sur la nécessité de faire des choix dans le budget de l'État. Et par conséquent, supprimer ou limiter ce qui semble « superflu ».

Les politiques d'austérité conduisent aussi à geler tous types d'investissement financiers pour les installations sportives. C'est ainsi que le conseil général de Seine-Saint-Denis, alors même qu'il connaît parfaitement les inégalités générées par le parc actuel des équipements, justifie le moratoire qu'il a décidé par une volonté « d'optimisation » de l'usage des installations sportives déjà construites. C'est souvent aux populations les plus en difficulté que l'on demande d'optimiser ce qu'elles ont et pas aux autres. Peut-être une façon d'annoncer que la lutte contre les inégalités, en France, ne serait plus une conquête à réaliser, mais un fait. Il faut faire avec le réel ! Un argument soi-disant d'autorité.

Austérité et idéologie

Mais les politiques d'austérité n'agissent pas simplement sur l'économie. Leurs choix ont des répercussions sur le « capital culturel », intellectuel, symbolique... Pour aller vite, toute culture qui n'aurait pas directement un but serait superflue. La pratique du sport à l'école dans le temps obligatoire serait alors

rangée du côté du superflu, en tout cas loin des « fondamentaux », voire remise en cause dans son obligation pour tous et toutes. À moins qu'on n'y associe, au prix de nombreuses contorsions intellectuelles, une utilité sociale évidente. L'École aurait deux types de disciplines : les fondamentales (intellectuelles, qu'il faudrait enseigner le matin pour, rythmes obligent, être sûr qu'elles seront bien intégrées) et les complémentaires (les arts, le sport, la technologie...). Les politiques libérales proposent même, dans leurs textes internes, une séparation des disciplines avec celles, fondamentales, dépendantes de l'État et les autres, sous la responsabilité des collectivités territoriales.

C'est une façon de sortir de la responsabilité d'État les enseignements dits « inutiles », comme l'EPS, et d'en laisser la charge à d'autres, sur la base du volontariat, donc, par définition, pas « pour tous ». Des économies substantielles peuvent être donc être réalisées (pour l'État, pas pour les familles !) sur le dos de l'égalité, de droit, à l'éducation. Pour éviter ce mouvement, et en voulant défendre l'EPS comme discipline « fondamentale », donc utile, certains vont chercher à modifier le contenu même de la discipline scolaire. Ils cherchent alors à « rationaliser » et mieux « gérer » les contenus à partir de leurs bénéfices sociaux, de leur impact social. La référence au sport, considérée comme culture futile, doit alors être bannie des contenus d'enseignement. Nous retrouvons ce type d'argumentation dans de nombreux pays européens qui, au nom de l'importance économique et idéologique de la notion de santé dans nos sociétés, coupent l'EPS de la référence à la culture sportive, renvoyant cette dernière exclusivement au secteur privé. C'est ainsi qu'à Malte, les nouveaux textes publiés ne font plus référence explicite à la notion de sport.

On assiste alors, dans les faits, à un retour en force d'un nouvel hygiénisme, voire à des formes explicites de « redressement corporel ». Le concept de « bonne pratique » est de ce point de vue très éclairant, fonctionnant non pas comme un exemple de pratique, mais plutôt comme normalisation des pratiques d'éducation physique. C'est ainsi que dans de nombreux pays européens « les bonnes pratiques » en éducation physique et sportive participent majoritairement à construire des compétences générales, dans l'esprit des compétences-clé de la commission européenne, sans jamais faire référence à la fonction d'acculturation et d'émancipation de l'école.



L'EPS un luxe...?

Or une EPS qui ne serait pas centrée sur l'accès critique au patrimoine culturel vivant serait pauvre en « œuvre humaine », en imaginaire, en création technique, ne pourrait être autre chose qu'un contrôle des corps et donc des personnes, dans un ordre moral et normalisant : être fort, être mince, travailler sa silhouette, gérer ses capacités cardio vasculaires pour ne pas « coûter » à la Sécu...

Il est surprenant de constater que les classes dirigeantes qui tiennent ce type de discours sont les plus grosses consommatrices de culture, qu'elle soit artistique, mais aussi sportive. Il y a, les études le montrent, une très forte corrélation entre le niveau d'étude, le nombre de pratiques culturelles et la pratique sportive. Ainsi les classes sociales le plus cultivées sont aussi les plus sportives.

Une EPS moins sportive, c'est refuser l'accès à la culture aux plus pauvres

L'étude réalisée par la Commission européenne sur la pratique sportive des Européens en 2013 révèle qu'en bas de tableau, ne pratiquant jamais une activité physique, se trouve les populations de Malte, le Portugal, la Roumanie et l'Italie. Nous y lisons un premier signe des conséquences directes de la réduction des horaires d'EPS et d'une hygiénisation de l'éducation physique, en lieu et place de sa mission de démocratisation de la culture sportive. En effet, il y a une

corrélation assez importante entre ces résultats et le rapport de la Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2013. Selon ce rapport, *L'éducation physique et le sport à l'école en Europe*, le temps d'enseignement consacré à l'éducation physique en primaire varie, en 2011-2012, de 37 heures en Irlande à 108 heures en France. Dans le secondaire, il va de 24 à 35 heures en Espagne, à Malte et en Turquie, à 102 à 108 heures en France et en Autriche. C'est dans les pays qui ont le moins d'heures d'éducation physique et sportive ou une éducation physique piloté par une dimension hygiéniste que la pratique sportive est la moins démocratique.

Nous avons essayé de montrer les liens entre les politiques d'austérité et les transformations des contenus et formes de l'EPS, sans doute trop rapidement, cela peut donner parfois l'impression d'une relation mécanique et automatique. Notre démonstration voulait surtout montrer que les politiques d'austérité recherchant les économies partout où elles peuvent vont favoriser l'émergence de certaines idées sur l'EPS sans analyser les conséquences de leur choix. Le pilotage des politiques éducatives par la simple volonté de diminuer le coût des États dans l'investissement ou de rechercher un illusoire retour direct sur investissement est contradictoire avec les politiques qui mettent au cœur la question de la démocratisation de la culture sportive pour tous et toutes.

À PROPOS DE L'OUVRAGE
L'UNIVERSITÉ N'EST PAS EN CRISE
ÉD. DU CROQUANT-SEPTEMBRE 2013

Romuald Bodin

Université de Poitiers (laboratoire
GRESKO et laboratoire PRINTEMPS)

Sophie Orange

Université de Nantes (laboratoire CENS)

DISCOURS DE LA CRISE DE L'UNIVERSITÉ

les effets néfastes

Ce que nous analysons dans un ouvrage paru récemment¹, c'est le discours qui désigne par « crise de l'Université »² le constat supposé de l'inefficacité et du déclin de cette institution, qui ne cesserait de pousser son dernier soupir. Ce discours, nous en avons des traces dans les débats médiatiques, politiques et académiques depuis les années 1950. Indépendant des évolutions et des transformations de l'Université, il remobilise les mêmes termes et les mêmes raisonnements. Quelle que soit la situation objective observée, ce discours en arrive à la même conclusion, celle du déclin et du dysfonctionnement patent. Pour ne prendre qu'un exemple, c'est tantôt la montée des effectifs universitaires qui est considérée comme cause et/ou preuve de la crise, tantôt c'est leur étiage alarmant.

Trois remèdes pour trois maux

Qu'il s'agisse donc des discussions parlementaires qui ont accompagné les réformes successives de l'Université et de l'enseignement supérieur depuis le milieu du XX^e siècle, des prises de position de certains universitaires eux-mêmes ou des commentaires journalistiques, c'est – à quelques exceptions près – le même air de désolation qui souligne, à chaque époque, trois fléaux récurrents. Le premier symptôme relevé est l'immense « gâchis humain » que constitue « l'abandon » dans les premiers cycles et l'« hypocrisie de la sélection par l'échec ». Joseph Fontanet décrit ainsi dès 1973 les « trop nombreux étudiants — plus de 50 % — qui abandonnent les études supérieures sans diplômes ni qualification »³.

Second vice de forme de l'Université : la faiblesse, voire l'absence, de débouchés professionnels pour ses diplômés (à l'exception des diplômés de médecine) et l'inadéquation de ses formations avec le marché du travail. Geneviève Fioraso affirmait récemment que : « Dès la seconde, les jeunes doivent savoir que des filières, comme l'histoire, la sociologie ou la psychologie, connaissent des difficultés d'insertion. Ils doivent être prévenus. »⁴. Alfred Westphal, députée UDR en 1968, tenait déjà un discours quasi identique : « On pourrait et on devrait éviter la menace de chômage qui pèse sur les diplômés en sociologie, ainsi que sur les diplômés des facultés

de droit et de sciences, par exemple. Cette menace explique la présence de ces étudiants au milieu des révolutionnaires de mai »⁵.

Enfin, dans un troisième constat tout aussi récurrent, l'Université, seule « filière ouverte », est considérée par le plus grand nombre comme accueillant (mécaniquement) les rebuts des filières sélectives. André Lardeux, sénateur UMP, souligne plus récemment : « La sélection est aussi de droit dans les IUT⁶, dans les STS⁷, pour les études médicales et paramédicales, sans compter un certain nombre de formations extrêmement spécialisées et de plus en plus nombreuses. En revanche, dès qu'il s'agit du tout-venant de nos universités, c'est le refus intégral, contraire à l'intérêt des étudiants et au bon fonctionnement universitaire. »⁸ Le discours de la baisse du niveau est déjà présent en 1973, lorsque Jacques Cressard s'exprime ainsi à l'Assemblée nationale : « C'est une faute à l'égard de notre jeunesse, c'est une erreur à l'égard de la nation qui s'impose un important effort budgétaire, de laisser des garçons et des filles encombrer des facultés pendant plusieurs années alors qu'ils se révèlent incapables de mériter les diplômes sanctionnant leurs études. On aboutit ainsi à former des déclassés, des aigris, alors que le pays a besoin d'hommes responsables capables de jouer leur rôle dans la vie économique et sociale. »⁹ Selon ce troisième maux, l'Université accueillerait majoritairement des étudiants « par défaut » (dans le sens du terme : qui n'ont pas été admis ailleurs et qui sont médiocres), à défaut, donc, de pouvoir les sélectionner.

Autre régularité des discours sur l'Université : aux mêmes maux les mêmes remèdes. Face aux trois défaillances de l'Université citées plus haut, ce sont trois solutions qui sont constamment prescrites : propédeutisation, professionnalisation et orientation active/sélection, et qui nourrissent pleinement les différentes réformes qui l'ont affectée.

Bref, de la fin des années 1940 à aujourd'hui, l'état de l'Université semble avoir suscité un discours constant. Mais, si l'Université a toujours été en crise, c'est peut-être que finalement elle ne l'a jamais vraiment été. En effet, ce diagnostic, permanent et partagé, largement sédimenté et cristallisé dans les représentations communes de l'Université, est en large partie erroné.

Un diagnostic erroné

Sans entrer dans le détail ni dans les résultats de nos enquêtes empiriques et de l'exploitation des données statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, il apparaît en effet que les taux d'abandons à l'Université doivent être analysés à l'aune de ce qui se passe dans d'autres filières de l'enseignement supérieur. Ainsi, pour les classes préparatoires scientifiques, on observe un taux d'abandon en première année égal à celui de la première année de licence (environ 25 %) ; pire, en classe préparatoire littéraire, le taux d'abandon est presque deux fois supérieur à celui de la licen-

1. Éditions du Croquant, Bellecombe-en-Bauges, septembre 2013.
2. Christian Baudelot, Roger Benoliel, Hubert Cukrowicz et Roger Establet remettait déjà en cause ce topos de la « crise », dans *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspéro, 1981.
3. Joseph Fontanet, ministre de l'Éducation nationale, Assemblée nationale, 5 juin 1973.
4. *Le Figaro*.fr, 20 mars 2013.
5. Assemblée nationale, 4 octobre 1968.
6. Instituts universitaires de Technologie.
7. Sections de technicien supérieur.
8. Sénat, 11 juillet 2007.
9. Député UDR, Assemblée nationale, 5 juin 1973.



les effets néfastes...

ce et en fin de deuxième année seul un étudiant sur cinq aura finalement obtenu un concours, les autres se seront réorientés, notamment, vers l'Université. Quant aux « Écoles et autres formations » (catégorie statistique qui regroupe tout à la fois les grandes, moyennes et petites écoles ainsi que les « grands établissements »), le taux d'abandon en première année surpasse bien souvent celui des universités, atteignant 33 % en moyenne, par exemple, en 2003.

Un deuxième écueil de l'Université serait le taux de chômage alarmant de ses diplômés. Mais là encore, la frontière entre les diplômés les plus protecteurs et ceux qui, relativement aux autres, le sont un peu moins, ne respectent pas la division entre Université et (grandes ou moyennes) écoles, filières sélectives ou non, professionnelles ou non. Certains masters universitaires obtiennent, en effet, des résultats comparables sinon meilleurs que nombre d'écoles (y compris écoles « supérieures » ou grandes écoles). Certaines filières non professionnelles protègent bien mieux leurs diplômés que des formations pourtant considérées comme « prêtes à l'emploi » et généralement organisées en étroite collaboration avec les groupes professionnels concernés. Par ailleurs, si on observe que le niveau de diplôme tend globalement à réduire le risque du chômage, on observe aussi que l'efficacité ou l'intensité de cette réduction varie selon le type de secteur professionnel et le type d'emploi auquel prépare chaque diplôme, ce qui rappelle avec force un point essentiel de la question de l'insertion des jeunes diplômés : bien avant le diplôme, c'est la situation du marché du travail, ou de tel ou tel de ses secteurs, qui est la cause structurelle du risque de chômage.

Enfin, et malgré les avertissements nombreux dont ils sont la cible, les bacheliers continuent de s'inscrire à l'Université. Pour autant, il est fréquent que l'on réduise les orientations universitaires à des causes négatives. Orientation par défaut ou subie pour n'avoir été admis dans aucune formation sélective. Orientation de seconde main faute de n'avoir validé sa première année dans une autre filière du supérieur. Orientation moratoire en vue de repousser à plus tard l'heure des choix, d'éviter encore un temps le risque du chômage ou de l'usine, ou encore avant d'intégrer l'école ou la filière véritablement désirée. Cette lecture consiste à déduire paresseusement des intitulés des formations les pratiques des étudiants en opposant au choix dérouté de l'Université, le choix *électif* des filières de l'élite (CPGE et Grandes écoles) ou encore le choix *orienté* et *réfléchi* des filières professionnelles (STS, IUT, écoles spécialisées). Entrer en classe préparatoire HEC, dans une école de commerce ou en STS Management des Unités commerciales ne nécessite pas de justification. Du fait même de leurs intitulés évocateurs, toute orientation vers ces formations apparaît comme un projet sensé. Pourtant, le jeu des mots et des intitulés ne recouvre pas le jeu des pratiques. Pour ne prendre que l'exemple d'une des enquêtes nationales les plus récentes sur la ques-

tion, l'enquête 2013 sur les conditions de vie des étudiants de l'OVE¹⁰, on note que plus de trois étudiants sur quatre (78%) déclarent être entrés dans la filière de leur premier choix. Le taux d'inscription « par défaut » est de 22 % pour l'Université (avec 11 % en santé, et un taux lui aussi plutôt meilleur qu'ailleurs en SHS et en Lettres de 22%) contre 29 % en IUT, 29 % pour les écoles de management et, plus encore, 33 % en STS. Et l'on constate la même inversion concernant les « projets professionnels » puisque les étudiants de l'Université ont en moyenne des projets plus clairs et plus précis que les étudiants en STS ou en IUT¹¹.

Les effets performatifs du discours de la crise

À l'aune des analyses empiriques, il apparaît que les réformes bien réelles qui se fondent sur ces symptômes reconnus, sont en parfait décalage avec la situation universitaire passée mais aussi actuelle. Mais l'idéologie du déclin de l'institution universitaire, aussi infondée soit-elle, n'est pas sans effet. Elle alimente et justifie l'abandon financier de l'Etat, confrontant nombre d'universités à des difficultés budgétaires. La spécificité de ces difficultés et leur croissance sont inséparables de la désormais célèbre *loi relative aux libertés et responsabilités des universités*, dite loi LRU ou encore loi Pécresse ; loi que le gouvernement actuel ne fait que prolonger, voire selon certains commentateurs, renforcer. Cela nous paraît indéniable.

Mais que cette loi ou, tout du moins, qu'une réforme de ce type ait été rendu nécessaire par la situation catastrophique de l'Université, qu'il fallait comme l'a dit et répété Valérie Pécresse (et aujourd'hui Fioraso), sauver l'Université d'elle-même, parce qu'elle était devenue totalement incapable de se rendre attractive auprès de bacheliers puis d'étudiants qui feraient tout pour l'éviter, parce qu'elle serait aujourd'hui envahie par des hordes d'étudiants mal formés et mal informés, parce qu'elle réunirait en son sein des enseignants et des enseignants-chercheurs sans motivation ni ambition, parce que, de fait, elle associerait des taux d'abandon ou d'échec incomparablement plus élevés qu'ailleurs et des taux d'insertions incomparablement plus faibles, et bien cela nous le contestons.

Cela est un discours, peut être aussi ancien que l'Université elle-même, et qui alimente, justifie, conforte, génération après génération, les réformes successives dont elle fait l'objet. Il ne s'agit donc pas seulement de dire que ce discours, le discours de la crise, ou mieux (osons le mot) de la dégénérescence de l'Université, est contreproductif. Il s'agit de dire qu'il est faux. Il s'agit de dire que l'Université sait faire beaucoup de choses et qu'elle le fait bien, que beaucoup de bacheliers le savent et qu'ils s'y retrouvent, et que ce discours, faux mais auquel on se laisse parfois prendre, qui dénie cette réalité et disqualifie l'Université, a une fonction : celle de maintenir la légitimité des moyennes et grandes écoles contre l'Université, contre cette institution qui, si on le disait trop et trop fort, pourrait bien, à termes, faire un peu trop d'ombre à une partie de nos élites.

10. Guide repère 2013 de l'enquête condition de vie des étudiants, OVE 2013, p. 8.

11. Romuald Bodin, Sophie Orange, L'Université n'est pas en crise, chapitre 2.

RYTHMES SCOLAIRES *l'austérité d'abord*

Emmanuel Trigo
syndicaliste SNUIPP

Cette réforme est un sujet qui occupe le devant de la scène et divise parfois au delà des clivages habituels. Il est à noter que depuis des mois, l'essentiel des expressions publiques a porté sur la mise en place de la réforme en occultant le plus souvent les problèmes de fond qu'elle pose. Et non des moindres. Autrement dit, le débat sur « la mise en musique » a pris le dessus alors que c'est bel et bien la partition qui pose problème. Une réforme qui se veut contrainte dans un cadre budgétaire d'austérité et autour de laquelle on parle beaucoup d'argent et peu de la construction de l'école de la réussite de toutes et tous. Car cette réforme a au moins un point commun avec les précédentes réformes concernant les rythmes, celui de prétexter l'intérêt des élèves puis de le reléguer au second rang, derrière les aspects financiers.

Continuité entre le gouvernement actuel et le précédent

Cette réforme pourrait être un symbole de la continuité dans certains domaines entre le gouvernement actuel et le précédent. En effet, le nouveau gouvernement a entériné le « moins d'école » mis en place par le ministre Darcos en 2008. En supprimant le samedi matin, la droite avait alors posé un jalon antisocial notable : moins d'école, c'est moins de contenu d'apprentissage et de culture pour les élèves. Et dans la manœuvre, les enfants issus des catégories sociales les plus défavorisées se retrouvent les grands perdants. En outre, l'équation d'alors était claire : supprimer deux heures d'école aux élèves et les maintenir pour les enseignants sous la forme de soutien apporté aux élèves en difficultés afin de supprimer des milliers de postes d'enseignants spécialisés dans les RASED. Un scénario alors froidement expliqué sur une radio nationale par Luc Ferry I, ancien ministre de l'Éducation nationale, précisant que le passage de 26 à 24 heures dans le primaire change le nombre de postes. *« parce que les deux heures de soutien pour les élèves en difficulté ça permet de supprimer les RASED, ou réseau d'aide et de soutien à l'éducation dans les départements. Cela fait économiser 8000 postes. Il faut quand même le savoir. C'est un point très important. C'est cela, l'enjeu de cette réduction, outre le fait qu'évidemment cela fait plaisir aux parents, aux élèves et aux professeurs. Vous avez dans cette mesure un avantage politique et une réduction des coûts budgétaires ».*

Peillon valide le « moins d'école » là où l'ensemble de la communauté éducative attendait plus et mieux d'école

Quatre ans plus tard, en maintenant le volume horaire global de l'élève à 24 heures hebdomadaires et en ne rétablissant pas les RASED, le ministre Peillon s'inscrit dans les pas de Xavier Darcos et valide le « moins d'école » là où l'ensemble de la communauté éducative attendait plus et mieux d'école, dans un secteur pourtant qualifié de prioritaire au sommet de l'exécutif. Un désengagement de l'État qu'il tente de masquer et compenser par une réforme du péri scolaire et de nouvelles missions attribuées aux municipalités. Mais l'objectif reste le même dans une période marquée par un très net recul de l'État à travers des transferts « déguisés » soit vers le privé soit vers les collectivités locales soit enfin vers l'associatif à but lucratif (services d'aide à la personne, par exemple) : diminuer la voilure de l'État en parallèle au premier volet de l'acte III de décentralisation. Une stratégie fondée sur une politique d'austérité qui se traduit nécessairement par la mise à mal de l'État social « redistributif », la véritable priorité du gouvernement.

L'intérêt des élèves ? La réussite de toutes et tous ? Pas à l'ordre du jour

Les grands discours philosophiques sur la refondation de l'école se heurtent à la finance, à la volonté de maintenir une austérité injuste et inefficace dans une version plus ou moins brutale selon les dossiers. En chargeant un peu plus la barque des communes, le gouvernement refuse toujours de dresser un bilan des premières phases de décentralisation et des inégalités qui en ont découlé. Car ce nouveau temps éducatif va se traduire par la prise en charge par les mairies d'une majorité des 6 millions d'écoliers en France sans aucune garantie de gratuité, de qualité et d'égalité entre territoires. Actuellement, les moyens alloués aux écoles par les communes varient encore de un à dix. Aujourd'hui, les projecteurs sont braqués sur les mairies qui, dénonçant les baisses de dotation de l'État, refusent de mettre en place la réforme au motif qu'elle coûte trop cher et que l'État ne compense pas cette nouvelle mission ; et pour cause, puisque c'est là l'un de ses principaux objectifs. L'intérêt des élèves ? La réussite de toutes et tous ? Pas à l'ordre du jour. Une stratégie dangereuse pour l'école de la République, notamment dans les mairies gérées par le FN.



Le fait de traiter du cadre horaire et des compétences dévolues aux mairies avant de traiter l'indispensable question des programmes (mal engagée avec la volonté de maintenir l'école du socle) montre bien que l'objectif n'est pas de s'attaquer à la construction d'une école de la réussite de tous les élèves mais bien de trouver des moyens d'aménager les reculs de l'État mis en place par la droite tout en maintenant une activité visible par le biais des « partenaires ».

Un mauvais coup pour les fonctionnaires d'État

Par ailleurs, cette réforme confie indirectement aux mairies une nouvelle compétence : celle du cadrage des heures de travail des enseignants des écoles, pourtant fonctionnaires d'État, par l'intermédiaire du dispositif péri scolaire mis en place dans les communes puisque c'est à l'intérieur de ce dernier que vont se dérouler les journées de classe et non plus l'inverse. Autant dire que cet aspect n'est pas à prendre à la légère alors que les mairies assurent le financement total des locaux scolaires et des fournitures, l'État assurant l'enseignement. Un premier jalon vers le concept du décideur/payeur avancé par la droite via son projet de loi concernant la création d'*Établissement public d'enseignement primaire*², fusion d'écoles administrée par un conseil d'administration dans lequel les enseignants seraient minoritaires. Une

véritable rupture avec le cadre actuel à laquelle s'ajoute les tentatives d'annualisation du temps de travail pour une partie des personnels.

Aucune réforme positive n'est possible dans le cadre des politiques d'austérité

Réformer l'État et baisser les dépenses publiques, deux axes communs aux gouvernements Sarkozy et Hollande qui se traduisent désormais dans l'éducation par une fausse réforme des rythmes scolaires et un réel risque de développement d'une école à la carte, à plusieurs vitesses. Il ne s'agit pas ici de remettre en cause le bien fondé de l'éducation populaire et du travail des associations et des mairies qui ont un rôle majeur à jouer dans leurs champs de compétences, mais bien de tenter de démontrer qu'au travers de la réforme dite des rythmes scolaires, c'est le rôle de l'État dans le pilotage des politiques publiques et ses capacités à intervenir qui sont posés. Dans les pas de ses prédécesseurs, ce gouvernement poursuit l'affaiblissement des politiques sociales de l'État et ses capacités d'intervention pour assurer l'égalité entre citoyens et entre territoires.

L'indispensable débat sur l'aménagement des rythmes scolaires ne doit pas masquer les choix d'austérité du gouvernement et son refus d'engager une réelle rupture avec les politiques de casse de l'école et des services publics menées par son prédécesseur.

Car une chose est claire : aucune réforme positive n'est possible dans le cadre des politiques d'austérité.

2. EPEP : <http://www.assemblee-nationale.fr/13/propositions/pion1188.asp>

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

reseau.ecole-pcf@orange.fr

QUELLES CONSÉQUENCES DE L'AUSTÉRITÉ dans les missions éducatives des municipalités ?

Sébastien Laborde
adjoint au maire

Les politiques d'austérité, de réduction des dépenses publiques et des solidarités dégradent considérablement les conditions de vie de nombreuses familles. Les CCAS sont dans beaucoup de communes débordés par les demandes d'aide, de logement. La crise sociale et économique s'installe durablement dans les territoires sans perspective visible d'amélioration.

Dans ce contexte, les collectivités, et en particulier les communes et les départements sont étouffées par les coupes budgétaires. Ce qu'annonce le Premier ministre ce n'est pas seulement des économies sur les dépenses publiques, c'est la transformation profonde du rôle des communes et des départements dans les politiques publiques. Les départements sont voués à disparaître au profit de grandes intercommunalités et des métropoles et des régions. Les communes sont conduites à se fondre dans ces intercommunalités immenses éloignant les lieux de pouvoir, de décision et d'action des citoyens et des réalités de terrain.

Sur le plan des politiques éducatives, pour ne parler que de la commune, alors que la demande sociale éducative est toujours très forte, et il faut s'en féliciter, les budgets et dotations d'État rendent de plus en plus difficile de répondre aux besoins éducatifs sur un territoire. Cela va des transports scolaires à la cantine, des infrastructures sportives et culturelles comme les bibliothèques, aux accueils périscolaires et centres aérés. Tous les pans des missions éducatives de la commune sont touchés par les contraintes budgétaires.

Or des besoins nouveaux apparaissent. L'accès à la culture et aux loisirs, avec la crise que nous vivons appelle avec force la nécessité de la solidarité communale et la mise en oeuvre de politiques ambitieuses dans l'accessibilité au plus grand nombre et la qualité de l'offre éducative.

Autre problématique nouvelle, beaucoup de familles monoparentales font aujourd'hui exploser la demande de logement social mais aussi imposent une plus grande souplesse pour les modalités d'accueil périscolaire avec souvent des parents qui travaillent en horaire décalé, en télétravail, en temps partiel imposé et vivent des périodes de chômage ou de sous-

emploi. Cela conduit à assouplir les règles d'accueil dans les centres périscolaires mais aussi à mettre en oeuvre une tarification sociale, pour le transport scolaire, l'accueil périscolaire et les cantines, voire, avec la réforme des rythmes, des plages de gratuité pour les familles.

De plus, la mise en place de la réforme des rythmes en rajoute à l'effort que doivent faire les municipalités en matière de politiques éducatives. Les parents veulent un service de qualité, cela a un coût que comble à peine l'aide de l'État pour la première année. Mais les parents ne veulent pas payer, encore à juste titre, la mise en place de cette réforme. Le concours de l'État est donc une bataille en soit, et c'est une bataille qui affronte le dogme de l'austérité.

Tout conduit à deux solutions dans ce contexte fortement contraint, en rabaisser sur l'ambition éducative d'un territoire ou la mutualisation entre communes, et donc l'éloignement des réalités communales et des citoyens, alors que toutes les analyse de besoins sociaux d'un territoire appellent à la multiplication des actions au plus proche des besoins éducatifs. Ici l'accès à la lecture et à la culture écrite, ailleurs le besoin de mobilité, les modes d'accueil, les populations à besoins particuliers.

Mais si l'on part des besoins et des aspirations des familles populaires, majoritaires à l'école publique, on se heurte très vite à ces contraintes qui sont alors contestées y compris par des municipalités progressistes qui se retrouvent en première ligne.

Les luttes sur un territoires peuvent être favorisées à partir de ces aspirations à vouloir la réussite de tous les enfants et donc qu'on leur donne les moyens de réussir à l'école en développant des actions éducatives sans en rabaisser sur l'aide apportée par les communes aux conditions d'accueil et de travail de l'école primaire.

Ces luttes à venir contestent fondamentalement la logique d'austérité budgétaire et de contestation du fait communal. Parce qu'elles portent à la fois une aspiration populaire légitime et la contestation des politiques menées, leur développement dès la rentrée prochaine peut être un levier pour qu'avance l'idée d'une école de la réussite de tous.

Passerieux Christine (dir.) *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle*

Paris, Chroniques sociales, 2014, 248 p, 8 €

Vous coordonnez un livre sur les programmes, et les pratiques qu'ils impliquent, pour l'école maternelle, qui paraît alors qu'une commission nationale travaille sur la refonte des programmes. Dans ce contexte politique et institutionnel, quel est l'objectif de ce livre ?

L'objectif premier est de mettre largement en débat le rôle de l'école maternelle dans la lutte contre l'échec scolaire, tout en étant dans ce contexte politique force de proposition. Il y a urgence à se préoccuper du rôle de l'école maternelle car elle ne profite pas à tous les enfants de la même manière. L'EM doit engager dans les apprentissages scolaires tous les enfants et en particulier ceux que n'ont que l'école pour devenir élève, s'appropriant des pratiques sociales, langagières, culturelles qui conditionnent leur futur scolaire mais aussi leur avenir.

Pourquoi centrer la réflexion sur cette question des programmes sur la maternelle en particulier, sachant que nombre de ministres par le passé ont considéré qu'il s'agissait surtout d'un mode de garde et d'activités peu spécialisées ?

Il s'agit de sortir de l'enfermement entre, d'une part, une conception rousseauiste de la « nature » enfantine où il suffirait de mettre les enfants en présence d'éléments de programmes pour qu'ils entrent dans la culture scolaire et, d'autre part, des logiques de résultats qui privilégient une approche techniciste des programmes et une conception mécaniste des apprentissages. Ces deux approches ne donnent pas aux jeunes enfants ce qu'elle requiert pour entrer dans les apprentissages et produisent un non accrochage scolaire, principalement des enfants des classes populaires. C'est parce qu'ils découvrent le sens d'apprendre et sont dotés des outils pour y parvenir que les enfants s'engagent.

Il s'agit d'un livre collectif, faisant cohabiter universitaires, formateurs d'enseignants, militants pédagogiques et syndicaux. Et les textes ne se contentent pas de constater ou analyser, mais s'inscrivent dans une réflexion pour transformer l'école dans le sens de la démocratisation. Pourquoi ce choix et quel intérêt ?

Les regards croisés sont source d'avancées car ils contraignent à affiner les propositions. Par ailleurs, la refondation de l'école est à l'ordre du jour avec une priorité annoncée à l'école maternelle. Alors chiche ! S'il est important de comprendre la nature des difficultés scolaires, il l'est tout autant de mettre en partage des propositions alternatives. Pour faire reculer l'échec scolaire et également redonner sens au métier d'enseignant.

Les chapitres sont organisés par contenus spécifiques des programmes (la langue, les arts, les maths...). En maternelle, comment penser les spécificités de ces approches disciplinaires, en même temps que des objectifs transversaux ?

Il ne peut y avoir d'apprentissages sans objets d'apprentissages. Le langage, transversal par excellence, et qui occupe une place centrale à l'école maternelle n'existe que dans des pratiques liées à une lecture d'album, la résolution d'un problème en technologie ou EPS... La réflexion, la construction de la pensée, transversales également, ne sont possibles que sur des champs clairement identifiés. C'est d'autant plus important que la non identification des objets d'enseignement empêche nombre d'élèves de se repérer, de savoir ce qui est attendu d'eux. C'est bien ainsi que se construit un rapport culturel au monde et il ne faut pas attendre pour y travailler.

Pourquoi le titre de ce livre est-il Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle ? Quel lien avec l'objectif de démocratisation ? Vous prenez à rebours une idée répandue selon laquelle l'école devrait répondre au goût de chaque enfant en disant que l'école doit construire, donc enseigner, le goût d'apprendre...

S'adapter aux « goûts », « besoins », « intérêts » et autres rythmes des enfants c'est naturaliser les différences sociales et penser l'école pour les enfants qui sont habitués dans leur milieu à la réflexivité. Le goût d'apprendre à l'école n'est ni naturel ni spontané, il faut le provoquer, l'entretenir. C'est dans les situations qu'ils rencontrent, dans les apprentissages donc, que les enfants découvrent le goût d'apprendre quand ils prennent conscience que c'est possible, jubilatoire et que cela donne pouvoir.

Dernière question : votre livre coûte 8 €, soit moins de la moitié du prix habituel des livres pédagogiques ou de recherche : comment l'expliquer ?

C'est le parti pris de rendre accessible les travaux issus de la recherche et de la réflexion collective à une période où formation initiale et continue sont quasiment absentes. Cet ouvrage s'adresse donc à tous ceux pour lesquels il n'est plus acceptable les différences sociales ne se transforment pas en inégalités scolaires.



Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires

Jacques Bernardin, Ed. de Boeck, Collection le Point sur... 2013, 130p

Quel sens de l'école ? Des apprentissages ? De nombreuses recherches ont exploré le rapport au savoir des élèves et montrent ce qui fait, de manière récurrente, différence entre eux et produit des difficultés et de l'échec.

Jacques Bernardin, docteur en sciences de l'éducation, fait une synthèse des travaux de recherche (les siens compris) sur le rapport à l'école, aux apprentissages, au langage, de l'école primaire au début de l'école secondaire. Il fait apparaître des récurrences lorsqu'il identifie les élèves actifs-chercheurs et les élèves passifs-récepteurs. Il montre que si les différences naissent dans le milieu familial elles se construisent également dans le milieu scolaire, lorsque celui-ci ne prend pas en compte les élèves les plus éloignés de la culture scolaire.

Pour l'auteur, pas de fatalité à l'échec scolaire car les pratiques comme il le montre jouent un rôle déterminant pour lutter contre les déterminismes.

Cet ouvrage court, accessible à tous est un véritable outil pour mieux comprendre la nature des difficultés rencontrées par les élèves des classes populaires mais aussi parce qu'il propose des activités, des pistes de travail à mettre en œuvre dans les classes.

Education in Europe : the Politics of Austerity

dirigé par Ken Jones (Angleterre), Rosa Canadell (Espagne), Guy Dreux (France), Rosalind Innes (Italie), Anna Traianou (Grèce) et Nico Hirtt Radicaled Books, novembre 2013

Cet ouvrage, pas encore traduit, est le fruit d'interventions de plusieurs chercheurs européens lors d'un colloque réuni en mai 2013 à l'Institut de recherche de la FSU.

Les contributeurs soulignent le renforcement de l'instrumentalisation de l'éducation au profit de l'économie libérale, sur fond d'aggravation des contraintes budgétaires. Avec pour effets une concurrence accrue entre établissements ; l'appel systématisé au financement privé ; une autonomie grandissante des établissements, en même temps que leur polarisation ; inégalités scolaires de plus en plus liées aux inégalités sociales et économiques. Cela se traduit dans certains pays d'Europe par la privation de ressources pour des établissements publics.

Ken Jones dénonce le renforcement du processus d'unification néolibérale qui s'accompagne d'une idéologie idéologique de plus en plus conservatrice et du recul de la démocratie.