Ecole : pour le droit à la culture, à la qualification, au métier, les propositions de la L.C.R.

N° 7 12 FF

Dossier ROUGE

1er trimestre 83

Ligue communiste révolutionnaire section française de la Quatrième Internationale

Sommaire

Ecole : pour le droit à la culture, à la qualification, au métier, les propositions de la L.C.R.

S'attaquer aux racines sociales de l'échec scolaire ..... p 3
1. L'échec scolaire : la faute à l'école ? La faute à la société
2. A l'issue de la scolarité : quel avenir professionnel pour les jeunes ?
3. Déqualification à l'embauche : mythe ou réalité ?
4. Les ZEP : une solution ?
5. Une autre politique
6. Agir sur et dans l'école

1. Un choix politique : des moyens pour l'école ..... p 7
1. L'héritage
2. La politique du gouvernement après le 10 mai
3. Une autre politique

2. Ecole privée : l'enjeu, un siècle après les lois laïques ..... p 8
1. Une affaire de « liberté religieuse » ?
2. L'enjeu : caractère propre et projet d'établissement, autonomie et concurrence, vers la privatisation du service public ?
3. La politique du gouvernement après le 10 mai
4. Pour une loi de nationalisation laïque

3. Dans l'école : des objectifs démocratiques, des mesures nationales ... p11
1. Trois défis démocratiques
2. Pour des mesures nationales
3. Changer les contenus enseignés, et les méthodes
4. Des établissements accueillants
5. « Ouvrir l'école » : à quelles conditions ?
6. Libérer l'initiative à la base
7. Former les enseignants au métier
8. Tout se tient...

4. Pour un collège démocratique, pour l'école unique, non au projet Savary-Legrand p14
1. Le collège unique n'existe pas
2. Apprendre ou s'épanouir : une fausse alternative pour esquiver les difficultés
3. Vers un maquillage de la sélection
4. Vers un enseignement moins... « instructif » pour beaucoup d'élèves

5. L'enseignement technique : une priorité au service de la formation professionnelle p16
1. L'héritage
2. La politique du gouvernement après le 10 mai
3. Une autre politique

Le temps est compté ..... p 19

S'attaquer aux racines sociales de l'échec scolaire

Les difficultés commencent dès les classes de maternelles qui ne peuvent pas accueillir tous les jeunes enfants ; elles augmentent au cours préparatoire qu'un enfant sur cinq redouble ; à la sortie de l'école primaire, une élève sur trois ne maîtrise pas les apprentissages de base ; le CES, reconstitue les filières en dépit de leur suppression formelle ; dans les classes plus hétérogènes, les difficultés sont aussi plus grandes ; 200 000 jeunes quittent chaque année le système de formation sans diplôme ; le marché du travail rejette 600 000 jeunes de 16/21 ans...

Tels sont quelques symptômes du mal : un mal qui se traduit dans la vie quotidienne des établissements, dans le comportement des jeunes, des personnels de l'Education nationale, des parents.

Deux voies s'ouvrent, pour en « guérir » : — se résigner à l'échec massif, rentabiliser la grosse machine de l'école, brader au privé, réhabiliter les « inégalités naturelles » pour renforcer la sélection, adapter l'école aux besoins en baisse des patrons... C'était la voie de Beullac, c'est celle de Chirac.

— Prendre appui sur le potentiel existant pour le développer, tirer les leçons de l'expérience pour élargir les acquis démocratiques dans l'école, relever le défi d'une école pour tous jusqu'à 18 ans. Ce n'est pas la voie suivie par Alain Savary, même si quelques mesures ont mis un frein à la politique antérieure.

A chaque grande date du mouvement ouvrier français, 1936, 1945, 1968, la lutte pour une école plus démocratique, a trouvé un nouveau souffle. Après le 10 mai 1981, il faut maintenant transformer la réalité. Dans les actes.

1. L'échec scolaire : la faute à l'école ? la faute à la société ?

Selon les uns, l'école serait en elle-même « libératrice » : on ne saurait lui demander d'être plus égalitaire que la société qui l'entoure.

Pour les autres, c'est l'école qui produirait l'échec, voire les inégalités sociales.

Ces deux discours unilatéraux ont une fonction de disculpation : disculpation du rôle de l'école ou disculpation du système social où elle s'insère. C'est pourquoi, il faut faire la part des choses.

— Ce n'est pas l'école qui crée la hiérarchie des emplois, mais à l'inverse, la division du travail impose sa loi à l'école. C'est parce qu'il existe une hiérarchie des métiers (du point de vue de la rémunération, des conditions de travail, de l'intérêt, etc.) que la prétendue « orientation » se fait par la sélection. On ne choisit pas d'être O.S. si on a la possibilité d'être ouvrier qualifié ou technicien. C'est une évidence bonne à rappeler : la première des hypocrisies est de tenir des discours enflammés sur l'école unique en ignorant la réalité de la division du travail ; il est toujours plus facile de discuter des réformes scolaires que de s'interroger sur les moyens de s'attaquer à la division du travail. La sélection à l'école est le mécanisme par lequel s'effectue la répartition des élèves entre les emplois existants.

— En retour, l'école ne joue pas un rôle passif au service du marché du travail. Par les critères d'évaluation qu'elle utilise, par les aptitudes qu'elle valorise, par la culture qu'elle véhicule, elle contribue activement à trier les élèves en fonction de leur appartenance sociale. L'école n'est pas neutre, mais elle participe à la reproduction des classes sociales.

Toute action pour changer l'école doit donc prendre en compte ces deux niveaux : celui de la division du travail qui l'entoure, et celui de son fonctionnement interne.

Mais s'il est vrai que la lutte contre l'échec scolaire exige à la fois des transformations dans la société et des changements dans l'école, il reste que les seconds dépendent en grande partie des premières.

On peut, on doit chercher à diminuer sans attendre les tensions sélectives à l'école (et la LCR fait des propositions immédiates en ce sens), mais la sélection scolaire continuera à s'effectuer sur des critères sociaux dans une société toujours régie par des rapports de classes.

On peut, on doit obtenir immédiatement de nouveaux moyens pour l'école, mais sans une issue socialiste à la crise capitaliste, les pressions s'exerceront toujours plus fortement pour réduire l'enseignement à sa fonction la plus utilitaire, à sa durée la plus courte, à son goût le plus bas.

On peut, on doit scolariser plus longtemps les jeunes, élever leurs qualifications, mais cela ne modifiera pas les données du marché du travail et l'évolution des qualifications des postes de travail.

Or, il est clair que la « réforme du système éducatif » est, la plupart du temps, ramenée aux seuls changements internes à l'Education Nationale. Ainsi, dans les questionnaires préparant les « consultations » ministérielles dans les lycées et CES, pas un mot n'est dit sur l'environnement économique et social de l'école. On disserte sur l'école sans jamais évoquer la division sociale du travail.

Comme si l'école était libre de tous ses mouvements. Comme si l'évolution de

la société allait naturellement, et la gauche aidant, vers plus de démocratie sociale. Une telle approche ne résiste pas à l'examen de la situation concrète.

2. A l'issue de la scolarité, quel avenir professionnel pour les jeunes ?

« La seule préoccupation du développement économique ne peut plus justifier les coûts de l'éducation puisque nos sociétés techniques s'acheminent vers une structure de qualification exigeant plus une sélection systématique qu'une éducation de masse. » et, en conséquence, *« il est de plus en plus nécessaire de repenser radicalement la place du travail dans notre société et surtout la hiérarchie des revenus qui y est attachée. C'est là un problème politique de base dont la résolution commande finalement toute transformation du système éducatif »*. (Louis Legrand - L'école unique, à quelles conditions ? Editions du Scarabée.)

C'est absolument exact. Or, non seulement rien n'a été engagé par le gouvernement du 10 mai dans cette direction (les grèves des OS de l'automobile sont là pour en témoigner), mais encore la poussée du chômage des jeunes et la tendance à leur déqualification à l'embauche se confirment.

• CHOMAGE : plus de 600 000 jeunes de 16 à 21 ans sont sans emploi, près d'un chômeur sur deux a moins de 25 ans.

• PRECARISATION : selon le rapport de L. Schwartz, *« près de la moitié des jeunes de 16-21 ans de niveau CAP-BEP occupaient, en 1980, des emplois précaires. La situation est probablement bien pire pour ceux qui n'ont pas ce niveau »*. (L'insertion sociale et professionnelle des jeunes. La documentation française.) Et 55% des intérimaires sont des jeunes de moins de 25 ans.

• DEQUALIFICATION A L'EMBAUCHE : c'est la double conséquence

1) de la pression du chômage : les patrons sont en position d'embaucher des jeunes plus qualifiés que leur poste ne l'exige ;

2) de l'évolution de la division du travail : contrairement à une idée courante, le « progrès technique » ne crée pas seulement des emplois qualifiés ; au bas de l'échelle des qualifications, il crée, DANS LES CONDITIONS SOCIALES DU CAPITALISME, une masse d'emplois non qualifiés ou sous-qualifiés au regard de la formation des jeunes. C'est ce que mesure la déqualification des jeunes à l'embauche.

Part des ouvriers qualifiés parmi les ouvriers des industries de	1962	1968	1975
Biens d'équipement	41	42,7	42,9
Biens de consommation	35,1	35,5	31,9
Biens intermédiaires	26,6	29,7	34,1

3. Déqualification à l'embauche : mythe ou réalité ?

Des jeunes, dans leur ensemble, sont de plus en plus souvent embauchés en-dessous de leur qualification ; moins un jeune est qualifié, plus il a de probabilités d'être embauché en-dessous de sa qualification.

tableau I

	1962	1968	1972
Employé de bureau	+ 6,7%	+ 9,1%	+ 14,0%
Employé de commerce	+ 14,5%	+ 7,3%	+ 14,0%
Ouvrier qualifié	+ 1,6%	+ 3,6%	+ 2,9%
Ouvrier spécialisé	+ 2,0%	+ 3,8%	+ 7,2%
Manœuvre	+ 2,1%	+ 4,7%	+ 6,9%
Cadre moyen	− 2,3%	− 3,5%	− 1,8%

tableau II

PROBABILITE POUR LES TITULAIRES DE DIPLOMES NIVEAU BAS DE DEVENIR...	1965-1970	1972-1977	
... cadre moyen ou technicien	57%	31%	Hommes
	68%	51%	Femmes
... employé	7%	16%	Hommes
	23%	37%	Femmes
... ouvrier	16%	35%	Hommes

Cette évolution, accélérée par la montée du chômage, était déjà perceptible avant le début de la crise. Quatre exemples :

• *« Alors que le niveau de formation augmente, on s'aperçoit, en effet, que paradoxalement les jeunes occupent une part croissante des emplois non qualifiés. C'est ce que montre l'évolution de la population active par catégories socio-professionnelles en 1962, 1968 et 1972. D'après une enquête réalisée par le ministère du Travail, "en 1962, un jeune avait 14,5 chances sur 100 d'être ouvrier spécialisé ; en 1968, 15,9 chances sur 100 ; en 1972, 17,6 chances sur 100. Les mêmes chiffres pour la population totale étaient de 12,9%, 13,2% et 12,8%.*
Pour les emplois de bureau, la progression est tout aussi rapide : un jeune avait en 1962, 14,3 chances sur 100 d'être employé de bureau ; en 1968, 17,2 et 19,8 en 1972. L'évolution est de même sens, mais plus lente pour les adultes puisqu'on a : 10% en 1962, 11,8% en 1968 et 11,8% en 1972".

• *Il apparaît que globalement les tendances constatées jusqu'en 1972 n'ont fait que se renforcer depuis. Le poids relatif des jeunes dans les activités peu qualifiées d'employés, ouvriers spécialisés et manœuvres est en constante augmentation depuis douze ans. En 1974, le niveau atteint 33,5% pour les employés de bureaux, 32,1% pour les ouvriers spécialisés et 26,8% pour les manœuvres. Présentée sous forme de tableau, la sur-représentation des jeunes dans les catégories socio-professionnelles situées au bas de l'échelle apparaît nettement.* tableau I.

Le phénomène est lourd de conséquences... L'idée selon laquelle le développement de la société industrielle et l'expansion qu'a connu la France au cours des dix dernières années offriraient à eux seuls les chances de promotion sans précédent aux jeunes générations, se trouve ici cruellement démentie. En réalité, l'accélération du mouvement de redistribution de jeunes vers les emplois peu qualifiés précipite le rétrécissement du champ des possibilités s'offrant à eux au moment de leur insertion professionnelle. Paradoxalement, l'éventail des choix se restreint au lieu de s'élargir. »

• tableau II

• Enfin, selon une enquête du CEREQ sur les insertions professionnelles

selon le niveau de formation en 1981 (pour des élèves sortis entre 1976 et 1980), il était prévu que :
— 42% des titulaires de diplôme « Bac + 4 », travaillant dans les métiers tertiaires, auraient une insertion déqualifiée ;
— parmi les titulaires de diplômes compris entre Bac et « Bac + 3 », 28% dans les métiers industriels et 36% dans les métiers tertiaires seraient déqualifiés à l'embauche ;
— de tous les titulaires d'un CAP ou BEP, 39% dans les métiers industriels et 18% dans les métiers tertiaires seraient embauchés en-dessous de leur qualification.

• Le bilan ne serait pas complet si on ne mentionnait pas l'accroissement des difficultés de promotion pour les jeunes déjà embauchés. Par exemple, pour l'accès à l'encadrement moyen, l'étude de l'INSEE note : « *Entre les périodes 1965-1970 et 1972-1975, on observe une décroissance importante des chances de promotion des plus jeunes et surtout des plus diplômés. Chez les bacheliers, et même chez les femmes titulaires d'un BEPC ou d'un CAP, elles semblent diminuer de moitié.* »

Ces analyses convergentes heurtent de front nombre d'idées entretenues par certains apologistes du libéralisme. Tandis que le CNPF crie au manque de qualification des jeunes (contre l'évidence), tandis que le chômage de la jeunesse désigne l'école comme bouc émissaire à l'opinion, il faut dire et redire que le Commissariat au Plan, l'INSEE, le CEREQ, l'OCDE, et certains dirigeants politiques de droite, tombent d'accord pour dresser le constat inverse. La déqualification des jeunes à l'embauche n'est pas une invention de mauvais esprits en quêtes de catastrophes, mais un fait largement établi. Or, rarement, un fait n'aura été autant caché, minimisé, et maquillé. Comme s'il importait au plus haut point que les jeunes ne sachent pas ! Citons donc, pour mémoire :

— Jean Prieur, ancien Secrétaire d'Etat giscardien à la Formation Professionnelle : « *Dans l'avenir, le problème grave posé par la liaison formation-emploi n'est pas celui de l'insuffisance de main-d'œuvre qualifiée, comme certains continuent de l'affirmer, mais bien celui de la surqualification. Or, il ne semble pas dans les faits, que les mentalités soient préparées à un tel retournement.* »

— L'OCDE : « *Avec les progrès de l'éducation, beaucoup ont maintenant de plus hautes visées, et espèrent trouver un emploi et faire une carrière dans laquelle ils pourront utiliser leurs connaissances et trouver davantage de possibilités de satisfaction et d'épanouissement personnel. Mais la structure de l'emploi dans l'économie et le contenu de la plupart des tâches ne correspondent plus à ce niveau supérieur d'instruction et d'aspirations. Certains signes laissent même prévoir une augmentation à long terme de la sous-utilisation de la main-d'œuvre, que laisse prévoir en partie l'augmentation du niveau de chômage d'une récession à l'autre.* »

— Les VII et VIII plans prévoyaient explicitement des flux de sortie d'élèves diplômés supérieurs aux capacités d'absorption du marché du travail.

4. Les ZEP : une solution ?

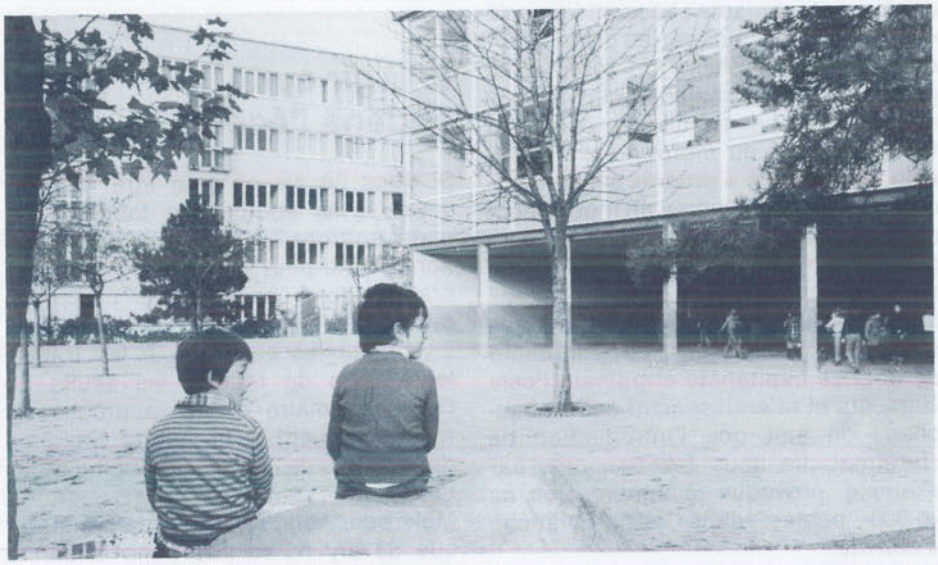
La politique des « Zones d'éducation prioritaires » se donnait pour but, à l'origine, de transformer l'environnement même des établissements les plus défavorisés. Or, s'il est naturellement juste d'attribuer les moyens supplémentaires (un terrain de sport, une maison de jeunes, etc.) prioritairement aux quartiers les plus défavorisés, en revanche il est parfaitement illusoire de penser que des actions de ce type sont de nature à faire reculer la sélection à l'école.

S'attaquer aux racines sociales de l'échec scolaire, c'est changer les conditions de travail et de vie des familles défavorisées : un tel changement ne peut évidemment pas être circonscrit à des zones géographiques délimitées ! Le temps de travail des parents résidant dans les ZEP n'est pas moins long qu'ailleurs ; la situation de l'emploi et l'échelle des qualifications ne sont pas meilleures dans les ZEP ; les conditions de logement ne sont pas davantage améliorées dans les ZEP ; le pouvoir d'achat des familles vivant dans une ZEP ne connaît pas de relèvement particulier. Bref, on ne s'attaquera pas aux inégalités zone par zone.

C'est pourquoi, les principaux facteurs sociaux de la sélection sociale à l'école échappent au projet des ZEP.

Pour le reste, la politique des ZEP tend à se réduire à une « technique » de redéploiement des moyens entre établissements, dont les résultats pratiques pour les établissements situés dans une ZEP sont le plus souvent dérisoires : les six ZEP créées sur Paris ont obtenu chacune un poste supplémentaire. La ville de Chenove, en Côte-d'Or, classée ZEP, s'est vue allouer un poste supplémentaire (pour 25 000 habitants).

Savary déclarait à *Libération* (4/12/1981) : « *Il est normal que tout le monde veuille devenir "zone prioritaire" dans la mesure où la zone est perçue comme la clé des moyens supplémentaires.* » Mais la carotte-ZEP s'est avérée peu juteuse à l'expérience ; aussi le ministère nous invite-t-il désormais à mériter l'obtention de moyens supplémentaires par l'initiative pédagogique...



5. Une autre politique

Changer les conditions sociales d'existence, c'est possible :

• par la réduction massive du temps de travail : « les 35 h, c'est du temps pour vivre » disaient encore récemment les confédérations syndicales ; par le rapprochement du lieu de travail et du lieu d'habitat ; par le développement des équipements collectifs ; par une politique quantitative et qualitative du logement. C'est aux travailleurs de décider de la nature des investissements et de la production correspondants aux besoins sociaux, de la politique d'urbanisme, des équipements collectifs, des priorités de consommation collective, etc. Croit-on par exemple, qu'il aurait été possible de multiplier les grands ensembles en forme de « cages à lapins » si les promoteurs immobiliers n'avaient pas été les maîtres du marché, si les habitants concernés avaient

pu dire leur mot et plus que leur mot, sur l'habitat qu'ils souhaitent ? Croit-on que le sous-équipement collectif serait toléré longtemps si les citoyens pouvaient peser sur les choix qui concernent leur vie quotidienne ?

• par la requalification du travail : Donner aux jeunes un métier, c'est-à-dire autre chose qu'un « petit boulot », c'est renverser le mouvement de déqualification d'une série d'emplois du bas de l'échelle des qualifications. Surreprésentés dans les emplois les moins qualifiés, et en même temps porteurs de fortes aspirations à un travail libre, les jeunes rejettent massivement la parcellisation des tâches, et la hiérarchie. Ils sont les premiers intéressés à la requalification des emplois.

Même les patrons tentent de réparer les dégâts du taylorisme ; l'absentéisme, le « turn over », le coulage, les grèves, tout cela leur coûte cher... Un robot n'est jamais absent, ni malade ni en grève.

Il y a une puissante illusion dans certains secteurs du mouvement ouvrier, selon laquelle le « progrès technique » entraînerait de lui-même un mouvement de qualification des emplois. Or, si à un pôle de la pyramide des emplois, il crée de nouveaux métiers qualifiés, il a deux autres conséquences : d'une part, les innovations techniques, dans le cadre de la crise capitaliste entraînent licenciements et ralentissement des embauches ; on sait que l'introduction de l'informatique dans les banques, par exemple, provoque la suppression de 30 000 postes dans cette branche d'activité.

D'autre part, le « progrès technique » dans une division sociale donnée, reproduit également, au bas de l'échelle des qualifications, des emplois sous-qualifiés [3].

C'est pourquoi, la requalification du travail passe par la maîtrise des travailleurs sur l'organisation du travail, comme sur la formation continue, et par le contrôle ouvrier sur l'utilisation des gains de productivité, notamment pour l'amélioration prioritaire des conditions du travail posté. Réunir ces conditions suppose de changer le régime de la propriété, comme les finalités de la production. C'est là une absolue nécessité pour que des générations entières de jeunes travailleurs ne soient pas les victimes de l'évolution de la division capitaliste du travail.

Aussi la LCR reprend-elle à son compte cette idée exprimée en ces termes par Engels :

« *En se rendant maîtresse de l'ensemble des moyens de production pour les employer socialement selon un plan, la société anéantit l'asservissement antérieur des hommes à leurs propres moyens de production. Il va de soi que la société ne peut pas se libérer sans libérer chaque individu. Le vieux mode de production doit donc forcément être bouleversé de fond en comble, et surtout la vieille division du travail doit disparaître. A sa place doit venir une organisation de la production dans laquelle, d'une part, aucun individu ne peut se décharger sur d'autres de sa part de travail productif, condition naturelle de l'existence humaine ; dans laquelle, d'autre part, le travail productif, au lieu d'être moyen d'asservissement, devient moyen de libération des hommes, en offrant à chaque individu la possibilité de perfectionner et de mettre en œuvre dans toutes les directions l'ensemble de ses facultés physiques et intellectuelles, et dans laquelle, de fardeau qu'il était, le travail devient un plaisir.* » (Anti-Dühring - Editions sociales, p. 221.)

6. Agir sur et dans l'école

Si donc l'école ne peut être « confisquée » à la bourgeoisie tant que se maintiendront les rapports d'exploitation, s'il ne peut y avoir d'école démocratique dans une société de classe, en revanche il est possible et nécessaire d'y élargir les acquis pour les travailleurs. Afin de réduire les seuils de l'échec scolaire et de rapprocher le fonctionnement et la culture scolaires des besoins des enfants d'origine prolétarienne.

Mais pour cela, force est de constater que Savary ne va pas dans la bonne direction.

En deux ans, le nouveau gouvernement n'a pas jeté ne serait-ce que les fondements d'une rénovation sociale de l'école.

— L'austérité prive les établissements des moyens sans lesquels rien n'est possible.

— L'autonomie des établissements, voulue par Savary, remplit une double fonction : celle de pallier les effets de la pénurie de moyens en encourageant chaque établissement à recourir au « système-D » (financements locaux, et « dévouement » des enseignants) ; celle, aussi, d'adapter le système scolaire, établissement par établissement : mais adapter à quoi ? aux pressions des « intérêts économiques et sociaux », c'est-à-dire le plus souvent patronaux ?

— L'unification du service public, qui passe par la nationalisation laïque des écoles privées qui vivent des subventions publiques, est jetée aux oubliettes.

— Aucun projet démocratique ne ressort de la politique gouvernementale. Il n'est pas même question de prolonger la durée légale de la scolarité. Les dispositions Legrand-Savary pour les collèges, loin d'avancer vers la réalisation du collège unique pour tous, risquent de renforcer les ségrégations entre établissements, et entre élèves selon leur niveau. Les échecs qui se nouent dans le primaire ne sont pas destinés à recevoir un traitement particulier. La formation professionnelle ne fait pas l'objet d'un plan ambitieux de développement, et s'enferme dans la vieille recette bariste des stages.

En bref, le gouvernement n'a pas fait le choix d'une réforme démocratique : sans doute parce que sa réalisation passerait par des transformations fondamentales devant lesquelles il recule.

C'est pourquoi, la LCR propose des objectifs et des moyens immédiats pour une école plus démocratique :

1. L'investissement dans les dépenses publiques d'éducation : un choix politique qui reste à faire.
2. L'école privée : un enjeu sérieux pour l'avenir du service public. Soit le privé est intégré à l'Education nationale, soit le public « glissera » vers le modèle libéral de concurrence entre établissements scolaires.
3. Trois priorités démocratiques : a) l'acquisition par tous les enfants des premiers apprentissages ; b) l'école unique jusqu'à 16 ans dans la perspective d'une scolarité prolongée à 18 ans ; c) une formation professionnelle pour tous les jeunes quittant le système de formation initiale, le développement de l'enseignement technique public.
4. Le collège unique : à quelles conditions ? pas à celles du dispositif Legrand-Savary.
5. La formation professionnelle : mission publique ou mission patronale ?

■

1

Un choix politique : l'investissement dans les dépenses publiques d'éducation

« Il convient en effet de rappeler un préalable qui va de soi : un enseignement efficace ne peut s'exercer dans des classes nombreuses tenues par des maîtres insuffisamment formés. Les arguments économiques avancés dans notre société capitaliste, dominée par le profit immédiat, ne résistent pas à l'analyse. Certes l'éducation coûte cher, mais comment peut-on oublier que la population scolarisée actuellement en France représente 60% de la population active ? Ce rapport montre l'énormité des besoins mais il montre aussi que des choix politiques sont nécessaires, choix qu'une société de profit ne saurait faire. » (Louis Legrand - idem - p. 38)

C'est une évidence à rappeler : le « dévouement » des enseignants ne peut pas remplacer le manque de moyens. Surtout quand l'initiative pédagogique butte sur l'absence de crédits !

Il faut des locaux : pour accueillir les nouvelles générations d'élèves, à commencer par la maternelle, pour alléger les « usines » de 1 500 ou 2 000 élèves, pour créer l'espace nécessaire aux salles de travail, de concertation, de documentation, pour adapter l'espace aux divers enseignements, pour faire place aux activités péri-scolaires, etc.

Il faut des crédits d'enseignement pour le matériel pédagogique, pour organiser des visites, pour la reprographie, pour le parc-machines des LEP.

Il faut des moyens pour assurer la formation initiale et continue des enseignants, leur remplacement.

Pour tout cela, il faut une autre politique que celle engagée par le gouvernement après le 10 mai.

L'héritage

Sur le plan des moyens donnés à l'éducation, cet héritage se résume en quelques chiffres : la part du budget de l'Education Nationale a été d'abord stabilisée, puis réduite. Quelques 6 400 classes élémentaires ont été fermées, sous Giscard. Le nombre de postes mis aux concours de recrutements de personnels a continuellement baissé. Des Ecoles Normales ont été rayées de la carte. Le recrutement des PEGC fut purement et simplement supprimé. La moitié du parc-machines des LEP (lycées d'enseignement professionnel) avait plus de dix ans d'âge en 1980. Le nombre d'élèves boursiers, de la 6e à la 3e, est passé de 42% à 31% en dix ans. Situation difficile donc, qu'on ne peut pas renverser par « petites touches », mais par le dégagement de moyens importants, d'autant plus importants que l'héritage est plus lourd.

En 1981 et 1982, le gouvernement a créé 17 000 emplois dans l'Education Nationale. Il a revalorisé les bourses des élèves de LEP et engagé un plan de renouvellement du parc-machines. Il a abrogé les dispositions anciennes de la grille Guichard conduisant aux fermetures de classes, ...tout en laissant les départements fixer leurs propres règles : le résultat est parfois identique !

La politique du gouvernement après le 10 mai

Mais l'ordre des priorités budgétaires n'a pas été renversé, et le budget 1983 en revient à une franche politique d'austérité.

Un budget salué en ces termes par *Le Monde* (3 septembre 1982) : « *Le projet de budget 1983 marque le changement de cap de la politique économique (...) Le projet de budget 1983, bâti sur bien des renoncements traduit complètement ce retournement.* » Qu'on en juge...

• Le budget 1983 ne créait aucun poste nouveau dans les écoles maternelles et primaires : alors qu'à la rentrée 1982, 35 000 enfants n'ont pas trouvé de place dans les maternelles ;

— alors que le SNI-PEGC estimait que la rentrée 1983 serait « impossible » dans une trentaine de départements sans dotation de postes supplémentaies ;

— alors que le renouvellement du corps des instituteurs et institutrices impose de former 25 000 nouveaux collègues ;

— alors que l'objectif des 25 élèves par classe est loin d'être réalisé.

L'attribution tardive de 500 postes pour toute la France n'est pas de nature à transformer qualitativement la situation.

A la rentrée 1982, les Ecoles Normales de 41 départements ont recruté moins de dix élèves-instituteurs(trices) : cinq dans le Tarn, six dans les Pyrénées-Orientales, alors que dans chacun de ces départements, il y aura trente-cinq départs à la retraite dans 3 ans, quand les normaliens recrutés en 1982 arriveront sur le terrain. Le simple renouvellement du corps n'est donc pas assuré.

• Les crédits de fonctionnement 1983 n'augmentent que de 6,5%, moins que l'inflation prévue : avec quoi paiera-t-on le fuel de chauffage ? avec les crédits d'enseignement ?

• Les circulaires de rentrée 1983 organisent le redéploiement des moyens :

— suppression de classes : dans le primaire, suppression d'une centaine de classes dans le Val-de-Marne, d'une soixantaine dans l'Hérault, d'environ cent quatre vingt dans le Val d'Oise...

ment : la nouvelle procédure de répartition des moyens pour les CES est fon-

dée sur la « globalisation » des heures ; c'est à chaque CES de se débrouiller pour répartir son « paquet » d'heures entre les classes, les disciplines, les postes existants. Tant pis s'il faut supprimer une classe pour opérer des regroupements. Tant pis s'il faut renoncer à certains enseignements à commencer par les matières « mineures » (éducation manuelle et technique, éducation physique, dessin, musique)... que Legrand prétend par ailleurs réhabiliter ! Ce sont aussi les enseignements optionnels de langues vivantes qui sauteront.

— Augmentation des effectifs dans les classes. Citons les circulaires « *Je rappelle qu'une moyenne de 29,5 en pré-élémentaire est inséparable d'écarts d'environ 10% soit des variations de 27 à 33 élèves par classe.* » Autant dire que la « barre » est placée à 33.

« *Dans de nombreux départements il ne sera pas possible de poursuivre avec la même vigueur les objectifs de diminution du nombre d'élèves par classe et l'accueil de tous les enfants de 2 à 3 ans.* »

Dans l'enseignement élémentaire, il est souligné que le taux d'encadrement « *entre 20 et 30 élèves par classe ne semble pas avoir de relation directe avec la réussite des élèves ou leurs difficultés* ». Autant dire qu'on obtient les mêmes résultats avec 30 élèves qu'avec 20...

Pour les collèges, « *il est rappelé qu'il n'a jamais été écrit que les effectifs des divisions de collège seraient plafonnés à 24* ». Et de renvoyer à une circulaire de 1977...

Quant aux lycées, « *à la rentrée 1983, les moyens nouveaux seront particulièrement limités. Des choix difficiles seront donc nécessaires et les recteurs devront, après concertation, choisir soigneusement des priorités en fonction de l'ensemble des moyens dont ils disposent* ».

• L'exemple des CES : dans le Val-de-Marne, il y aura 350 élèves supplémentaires, et 22 postes en moins ; le taux d'encadrement (nombre d'enseignants pour 100 élèves) passera de 6,7 à 5,6. Dans l'Académie de Versailles, 7 800 élèves en plus, et seulement 10 postes supplémentaires ; le résultat pour un CES de Gennevilliers (classée ZEP) dans cette académie, c'est une dotation horaire amputée de 16 heures, avec 56 élèves en plus. Dans l'Hérault, sur 75 postes demandés par les chefs d'établissement, 20 ont été accordés... dont 10 pris à l'Aude et 3 à la Lozère !

3. Une autre politique

— Faire des choix budgétaires : armée ou école, il faut choisir. Le septième sous-marin nucléaire coûtera 10 milliards de francs.

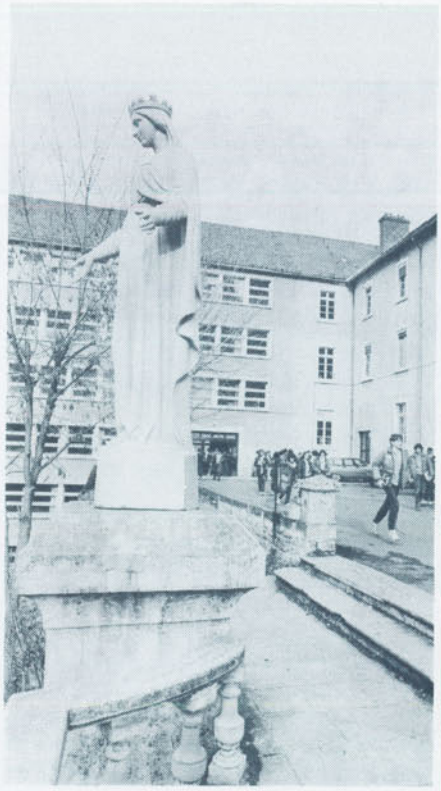
— Mettre un terme au détournement des fonds publics : les indemnités versées aux grands actionnaires des entreprises justement nationalisées se monteront à 40 milliards, l'équivalent de la moitié du déficit budgétaire de 1983. Les cadeaux aux patrons, depuis 1981, se montent à près de 100 milliards : avec quel résultat pour l'emploi ? La taxe d'apprentissage, versée par les entreprises, reste encore à la libre disposition des patrons, qui l'affectent prioritairement à « leurs » écoles privées (CFA). Les crédits de la formation permanente alimentent un énorme gâchis patronal.

— Faire payer les capitalistes : « cela ne suffirait pas », entend-on parfois ! Mais commençons par là : la réforme fiscale se fait toujours attendre ; le gouvernement y a renoncé ; le timide « impôt sur la fortune » a été vidé de toute substance un an seulement après avoir été adopté. Des dizaines de milliards de francs ont été envoyés dans les banques suisses. Sait-on que 5% de la population détient 68% des actions boursières, 48% du capital des entreprises, 45% des logements loués, etc. ?

— Une autre logique de développement : qu'est-ce qui doit gouverner, la loi du profit ou la satisfaction des besoins sociaux ? si c'est la loi du profit, alors il faut accepter les cadeaux aux patrons, la réduction des dépenses budgétaires, bref la priorité donnée à la compétitivité des capitalistes français. Si ce sont les besoins sociaux, alors il faut prendre les moyens de les satisfaire : la sidérurgie, par exemple, est en crise de surproduction ; ce n'est pas qu'on n'ait pas besoin d'acier, c'est qu'il est produit trop cher par rapport à la concurrence ; la logique de la concurrence impose de fermer de nouveaux pans entiers des usines de la sidérurgie ; la logique des besoins sociaux imposerait de produire plus d'acier, par exemple, pour construire des locaux scolaires : le bâtiment absorbe 25% de la production d'acier.

2

Ecole privée : l'enjeu, un siècle après les lois laïques



1. Une affaire de « liberté religieuse » ?

La droite et la hiérarchie catholique invoquent la liberté religieuse en défense de l'école privée. Or, la liberté du culte n'est pas en cause, et la droite a de plus en plus de mal à prétendre le contraire.

— D'abord parce qu'il y a quelque difficulté à parler de « liberté » de l'enfant à qui l'on inculque un catéchisme... Il y a là comme un abus de langage ! La particularité de l'enseignement privé est de préserver l'enfant du brassage social, et d'un milieu, certes pas neutre, mais traversé d'influences contradictoires. Elle est de l'isoler dans des établissements marqués par une idéologie unilatérale. Elle est de conformer l'enfant avant même qu'il ait accédé à l'autonomie. En ce sens, l'école « libre » nie la liberté des enfants qui lui sont confiés. Comme elle nie la liberté des enseignants contraints par toutes sortes de pressions d'endosser les choix idéologiques des employeurs.

— Certes, nul ne peut empêcher l'Eglise de baptiser au berceau. Mais, au nom de quoi l'Etat devrait-il être tenu de financer un réseau d'écoles confessionnelles ? C'est bien la « liberté » de faire payer l'Etat qui est revendiquée par l'Eglise, et non la liberté d'évangéliser la jeunesse, qu'elle a toujours exercée. Sur ce point, Guy Georges (secrétaire général du SNI) a raison d'écrire « *Enseigner n'est pas une liberté individuelle, mais une fonction qui s'adresse à la collectivité. Peut-on imaginer alors que le droit reconnu d'enseigner ce que l'on veut puisse être pris en charge par l'Etat ?* »

— La hiérarchie catholique s'est sentie elle-même en difficulté sur le terrain des « libertés ». Aussi justifie-t-elle de plus en plus l'existence de son enseignement par sa prétendue supériorité pédagogique, sa « souplesse », son « autonomie au plus près des usagers ». Elle n'est pas loin de faire passer l'enseignement confessionnel pour un réseau d'écoles expérimentales modernes ! On ne sait plus, à entendre les défenseurs du privé, s'il faut « apprécier » davantage « l'ouverture » et les innovations pédagogiques de leurs établissements, ou, à l'inverse la rigueur et la discipline y régnant : c'est tantôt le visage souriant du modernisme, tantôt le visage grave de l'ordre, qui est mis en avant selon l'interlocuteur et les circonstances.

Il reste que la hiérarchie catholique a adapté son discours et son argumentaire. Ce faisant, elle reconnaît elle-même que l'enjeu n'est pas de « liberté religieuse », mais d'une autre nature. Laquelle ?

2. L'enjeu : privatiser le statut, et le fonctionnement des écoles publiques

Pour la bourgeoisie, la vraie solution consiste en une refonte globale de l'institution scolaire. Il faut redistribuer les rôles entre l'Etat et la société civile, c'est-à-dire désengager l'Etat, démanteler le service public, créer une situation de concurrence : l'enseignement catholique est un point d'appui décisif pour une telle politique, pour passer de l'Etat « démocratique » (services publics) à l'Etat libéral.

La formule de Lucie Tanguy (*Revue française de sociologique*, 1977) rend bien compte de ce qui se passe : « *Pour la première fois dans l'histoire de l'école, le voile religieux s'estompe pour laisser apparaître la véritable nature politique et sociale du statut de l'école.* » De même, le constat de Mme Fontaine (responsable de l'enseignement catholique) en 1971 : « *Au fur et à mesure que la théorie de la démocratie libérale s'approfondit..., on s'aperçoit que la liberté de l'enseignement change de fondement : de religieux, il devient idéologique.* »

Disons qu'il s'agit d'une tendance, et que l'Eglise joue sur les deux tableaux : elle se bat pour le droit des familles au choix de leur école, et, pour sa part, il y a la référence chrétienne.
Mais au cœur de l'alliance moderne entre l'autel et la propriété se niche la théorie de la « démocratie libérale ».

Qu'écrit Olivier Giscard d'Estaing ? « *L'Etat n'aura plus à nommer les professeirs qui pourront directement traiter avec les établissements... Le premier changement vise à remettre en cause le rôle de l'Etat et son monopole de fait. Il faut réaffirmer l'importance de la famille, des religions, des régions, des professions, et leur donner la possibilité d'accompagner pas à pas, au niveau de l'établissement, tout le déroulement de l'éducation et de l'enseignement. L'Etat définit des normes minimales, offre son contrôle et se substitue aux insuffisances...* »

Qu'écrit Monseigneur Honoré ? Il explique que l'enseignement catholique fournit le modèle pour transformer l'ensemble de l'institution. C'est le modèle de l'entreprise privée : « *Autonomie des établissements qui définissent eux-mêmes leur projet éducatif ; participation des parents et des gestionnaires associés aux enseignants... souplesse des structures...* » Cette conception conduit un chef d'établissement à dire les choses très franchement : « *Le chef d'établissement est, en effet, le chef d'une entreprise de droit privé... La bonne marche de l'entreprise Saint-Michel est soumise à la règle économique de l'offre et de la demande, et à ce titre, j'ai avec le conseil d'administration le souci de voir prospérer l'entreprise...* » (dans *Libres dans l'école libre ?* FEP, Maspéro).
Citons encore le provincial des jésuites de France : « *Moi, je crois que ce qui fait le succès de l'enseignement privé, c'est qu'il a des unités décentralisées et qu'il est capable de négocier la demande d'éducation des gens en fonction de critères assez personnels des parents.* »
Le chef des jésuites défend ici la conception néo-libérale du service public : celui de l'Education, en particulier, gagnerait à être privatisé pour se rapprocher des besoins des « consommateurs d'école ». L'introduction des lois du marché, la mise en concurrence des établissements dans le service public d'éducation, deviendraient alors les principaux leviers de son « adaptation ».
Il s'agirait d'appliquer à l'école les préceptes qui fondent le monétarisme dans le domaine de la politique économique. Dans les deux cas, « l'étatisme » est la cible. L'école privée prend alors valeur de modèle pour une école publique appelée à conformer ses règles de fonctionnement, pour les élèves comme pour les personnels, à celles du secteur privé.
Est-ce à dire que l'Eglise n'agit que comme simple relais de l'offensive libérale ? Ses intérêts propres ne sont pas absents, et la droite elle-même gagne à maintenir la couverture idéologique sensible de la « liberté religieuse » pour avancer ses projets. C'est le Secrétariat général de l'enseignement catholique qui néfocie et parle au nom de toutes les écoles privées. L'Eglise fournit l'appareil de l'enseignement privé. Mitterrand lui-même, jugeant qu'il valait mieux avoir affaire au Bon Dieu qu'à ses saints, a fait escale à Rome en février 1982 pour s'entretenir directement avec le pape du sujet en litige.
C'est donc la convergence des intérêts d'une Eglise dont l'influence régresse, et de la politique réactionnaire contre « l'étatisme envahissant », qui soude le front de la bourgeoisie et de la hiérarchie catholique.

3. La politique du gouvernement depuis le 10 mai

— Maintien des lois anti-laïques : aucune des dispositions anti-laïques

n'a été abrogée, deux ans après le 10 mai. Au lieu de prendre appui sur la majorité parlementaire pour légiférer, le gouvernement, par la voix de Mitterrand lui-même, a proposé des « négociations fraternelles ». En guise de réponse au Président, la droite et l'Eglise ont organisé un chapelet de manifestations. Sous leur pression, le gouvernement a reporté le calendrier de discussion initialement prévu. Ayant ainsi gagné du temps, et encouragé par sa propre audace, le privé a finalement refusé les bases de négociations proposées par Savary : « *A deux mois des élections municipales, nous n'allions pas faire un formidable cadeau au gouvernement en allant nous asseoir à la table des négociations.* » (*Le Monde* du 12 janvier.)

Scénario classique : la droite fait monter les enchères, le gouvernement recule, il affaiblit ainsi ses propres bases, et la droite se trouve finalement en position de maintenir le statu quo en attendant que joue « l'alternance ». Ce n'est donc pas « trop de laïcisme » qui met Savary en difficulté face à la hiérarchie catholique, c'est au contraire trop de concessions.

— Le projet de Savary n'est pas seulement de maintenir en l'état les écoles privées (financées sur fonds publics, avec leur « caractère propre »). Il est d'étendre aux écoles publiques les caractéristiques de l'enseignement privé :

• en élargissant les possibilités pour un établissement de recruter des élèves en dehors de son secteur géographique attribué. Ainsi, la chasse aux inscriptions des « bons élèves » serait ouverte ; les inégalités entre bons et mauvais établissements en sortiraient considérablement renforcées.

• en invitant chaque établissement à se doter d'un « *projet d'établissement* » de caractère « *spirituel, intellectuel, pédagogique ou sportif* » (sic) : c'est la reproduction du « caractère propre » des écoles privées dans le service public. De plus, des associations extérieures à l'établissement et les élus locaux pourraient influer sur le contenu du projet d'établissement. Dans le cadre de la décentralisation, des moyens de financement locaux pourraient être conditionnés par l'adoption de telle ou telle orientation éducative.

Les réformes de la carte scolaire et du caractère des établissements convergent donc dans la même direction : vers le renforcement de la concurrence entre les établissements quels qu'ils soient, vers l'entrée en force des lois du marché dans le service public d'éducation. Les établissements recruteraient de moins en moins sur leur secteur géographique, et de plus en plus sur la base de leur « caractère particulier ». En retour, ce caractère finirait rapidement par se modeler sur la demande d'une certaine clientèle. Aux écoles les moins compétitives échouerait la tâche d'accueillir tous ceux qui n'expriment pas de demande « particulière ». Le père Vandermeersch, très écouté au ministère, envisage même que les familles versent des cotisations complémentaires à l'établissement de leur choix. Ces cotisations pourraient, par exemple, être destinées au financement de ces actvités périscolaires qui font le quatrième point des négociations annoncées par Savary.

Le père Vandermeersch va plus loin : « *Ecoles, collèges et lycées intégrés auraient donc à négocier avec les municipalités et les instances régionales d'attribution des postes nécessaires pour maintenir leur spécificité. Ainsi, le jugement sur la valeur d'une école et l'attribution des moyens nécessaires seraient-ils arrêtés par les collectivités locales, c'est-à-dire au plus près des usagers. Serait-ce vraiment une gêne pour toutes les écoles dont les services sont appréciés de la population ?* »

Ainsi, le caractère particulier des établissements ne serait pas seulement de nature « pédagogique » mais se nourrirait financièrement de subventions des familles et des collectivités locales, sur la base de l'efficacité supposée de chaque école et non de ses besoins. Où l'on mesure quelles conséquences aurait la décentralisation si elle devait précéder la nationalisation laïque des écoles privées !

Si le plan Savary devait être appliqué, les défenseurs de privé remporteraient donc une double victoire : ils auraient obtenu non seulement que l'Etat continue à les financer, mais encore que le modèle libéral impose ses règles à l'enseignement public.

4. Pour une loi de nationalisation laïque

— Il est désormais acquis que la voie des négociations ne peut conduire qu'au renoncement. Savary prétendait acheter la paix scolaire au prix de quelques concessions. Il cède sur l'essentiel... en récoltant la guerre scolaire engagée par la droite. Si la majorité parlementaire prenait enfin ses responsabilités, elle serait assurée de la mobilisation laïque : le rassemblement du CNAL, le 9 mai 1982, au Bourget a montré les potentialités et l'impatience légitime existantes. En revanche, il est certain que Savary ne mobilisera aucun laïc pour soutenir son plan, mais il encourage la droite à en demander davantage.

— Pour quel objectif ? pour une loi de nationalisation laïque ! La quasi-totalité des écoles privées ne vivent que grâce aux fonds publics ; la plupart de leurs enseignants sont salariés de l'Etat. Le fait est là : les écoles privées ne peuvent pas vivre sans fonds publics, qu'elles deviennent publiques ! Pour que tous les fonds publics reviennent à l'école publique, et parce qu'il est nécessaire d'offrir une solution aux 2 millions d'élèves et 110 000 enseignants laïcs du privé, il faut procéder à l'intégration laïque de l'enseignement privé. C'est pourquoi la LCR se bat pour une loi de nationalisation laïque des écoles privées touchant des fonds publics. La nationalisation laïque mettrait un terme au détournement des fonds publics tout en rapprochant le système scolaire de l'école unique et laïque ; c'est donc la solution conforme aux intérêts de la jeunesse et des travailleurs.

C'est donc à tort que certains laïcs se détournent de la nationalisation. Leurs raisons sont variables : tantôt, ils reprochent à cet objectif d'être trop élevé, de nier la possibilité d'une école privée qui serait financée sur fonds privés : paradoxalement, ces laïcs en se cantonnant à dénoncer le financement public de l'école privée, se retrouvent sur le même terrain que la droite, celui des prétendues « libertés » ! Aussi sont-ils amenés à faire une critique plus « radicale » à la nationalisation : en effet, derrière celle-ci se cacherait les projets gouvernementaux de maintien du « dualisme » scolaire. Si le mot est perverti, il faut en changer, mais pourquoi renoncer au contenu ? Si l'objectif d'intégrer les écoles privées à l'école publique telle qu'elle est, est juste, pourquoi y renoncer ? Seulement sous le prétexte que Savary trahit la nationalisation au nom de la nationalisation ? Raison de plus au contraire pour ne pas lui laisser le drapeau dans les mains ! En fait, ces laïcs ne sont guère intéressés par l'intégration des écoles privées, pour une raison simple : ils assimilent les 110 000 enseignants laïcs du privé aux anciennes congrégations ! Et quand ils disent à juste titre « pas de curés à l'école », ils y incluent, à tort l'ensemble de ces enseignants.

Il y a donc deux approches : l'une est de pousser les écoles privées à revenir au financement privé, mais qui prendrait la responsabilité de mettre à la rue 110 000 enseignants et 2 millions d'élèves ? Cette orientation met donc les laïcs en position de faiblesse face à la droite qui n'a guère de mal à en démontrer l'hypocrisie.

La deuxième approche est de prendre appui sur la réalité du financement pour adapter le statut des écoles à cette réalité. Cette solution est à la fois forte tactiquement et juste du point de vue de l'unification du système scolaire.

— Il faut combattre la politique d'auto-

nomie des établissements, qui ne va pas dans le sens de renforcer les droits des personnels et des élèves, leurs possibilités d'initiatives, mais qui introduisent la logique de la concurrence entre les établissements. Il faut donc dire : oui au maintien de la sectorialisation, et non aux « projets d'établissements », non à la décentralisation du financement qui ouvrirait la voie aux pressions financières des groupes locaux et régionaux.

— Il faut enfin arracher la formation professionnelle initiale et continue des mains des patrons : nationaliser et transformer en LEP publics les Centres de Formation d'Apprentis, imposer le versement de la taxe d'apprentissage à un organisme collecteur public.

3

Dans l'école, des objectifs prioritaires, des mesures nationales immédiates

1. Trois défis démocratiques

N'y aurait-il rien à faire à l'école, sinon attendre la transformation des rapports sociaux, l'attribution de moyens et la nationalisation laïque ? nullement ; si ce sont là des conditions nécessaires à tout changement profond à l'école, elles ne sont pas pour autant suffisantes.

L'école elle-même a sa propre responsabilité dans le niveau de l'échec, et dans son caractère social. Réduire les seuils de l'échec, rapprocher le fonctionnement et la culture scolaires des besoins des enfants des familles prolétariennes, ce sont des objectifs démocratiques immédiats pour lesquels enseignants et parents attendent des mesures du gouvernement.

— Trois objectifs immédiats s'imposent : 1) assurer à tous les enfants l'acquisition des premiers apprentissages (lecture, écriture, calcul). On sait que l'échec commence dès le cours préparatoire et que les retards pris à ce niveau constituent un handicap cumulatif. De toute évidence, Savary ne porte qu'une attention très secondaire à l'école élémentaire. 2) réaliser l'école unique jusqu'à 16 ans, c'est-à-dire ne pas se contenter de garder dans le système scolaire les jeunes jusqu'à l'âge légal de fin de scolarité obligatoire, mais leur donner les moyens d'accéder au niveau correspondant, celui de la 3e. 3) impulser le développement des structures d'enseignement professionnel public, à commencer par les LEP.

Les premiers apprentissages, le collège, l'enseignement technique : tels sont les trois lieux où se cristallise la crise de l'école. Ce devrait être trois priorités coordonnées : les retards pris à l'école primaire se répercutent au collège ; la réalisation du collège unique devrait conduire à transférer le recrutement des LEP à la fin de la 3e. Et l'ensemble du dispositif créerait les conditions d'une prolongation de la scolarité jusqu'à 18 ans.

Des apprentissages élémentaires solides, un enseignement général de base de niveau 3e pour tous, une formation professionnelle pour tous les jeunes quittant le système scolaire : voilà des objectifs peu « révolutionnaires » en eux-mêmes, mais combien ambitieux au regard de la situation présente.

2. Pour des mesures nationales

Une chose est qu'il ne peut y avoir de réforme démocratique de l'école qui soit imposée bureaucratiquement sans l'initiative de ceux « d'en-bas » ; autre chose est de laisser chaque établisse-

ment se débrouiller et s'adapter à ses particularismes locaux : or, tel est bien le parti-pris de Legrand et Savary pour les CES, qui ne peut déboucher que sur le renforcement des inégalités entre établissements.

3. S'attaquer au problème des contenus enseignés

Un enseignement démocratique, ce n'est pas un enseignement d'élite étendu à tous ; précisément parce qu'un enseignement d'élite est conçu... pour isoler celle-ci de la masse ! En retour, comment changer les contenus sans rabaisser le niveau des connaissances dispensées ? La réponse ne saurait appartenir à ceux qui, tels les inspecteurs généraux et les universitaires, évoluent depuis leur enfance dans le même milieu, tout en ayant perdu le contact direct avec la pratique d'enseigner dans les classes. C'est précisément sur les contenus enseignés que le débat pédagogique le plus important devrait s'instaurer. Or, il est occulté ! Et le gouvernement qui consulte par ailleurs beaucoup, laisse cette question dans l'ombre. Quelle évolution faut-il impulser pour chaque discipline et son programme ? Quels équilibre des matières et liaisons entre elles ? Ces questions pourraient être travaillées par des commissions associant les enseignants praticiens, les mouvements pédagogiques, des représentants des syndicats ouvriers et des parents. Et ceci, à tous les niveaux.
La seule orientation concrète que semble prendre le ministère, c'est d'abandonner dans les collèges les programmes nationaux : ce serait une grave régression ; rapidement, les écarts se creuseraient entre CES, selon le niveau de formation dispensée ; à terme le passage d'un établissement à un autre serait soumis à examen ; et les critères d'embauche feraient plus de place à l'établissement scolaire fréquenté. C'est une logique de la ségrégation.

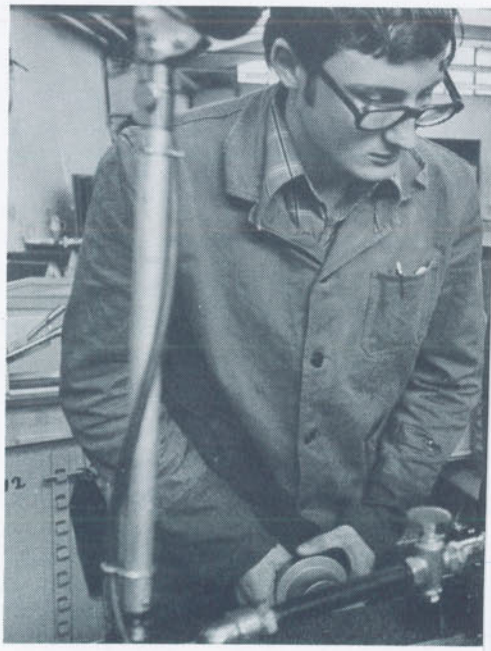
4. Pour apprendre mieux, faire des établissements ACCUEILLANTS

C'est une banalité de constater que beaucoup de blocages devant l'enseignement proviennent de réactions de refus ou de rejet de tel enseignant, de telle matière, ou plus généralement du « cadre scolaire ». La répercussion des difficultés affectives est immédiate sur les études. De là à « psychologiser » élèves et professeurs, il n'y a qu'un pas qu'il ne faudrait pas franchir ! Mais, il y a aussi beaucoup à faire pour transformer la vie quotidienne d'un établissement scolaire. Changer les rythmes scolaires : sur ce plan, des données scientifiques ont été accumulées qui permettent presque de définir l'emploi du temps « idéal »... Mais les seules mesures prises sur ce plan par les gouvernements ont été de... réduire la durée des congés. Concevoir des établissements pour l'étude : un important programme de constructions scolaires est à prévoir pour renouveler le parc existant, décongestionner les « usines » à élèves que sont tant de grands lycées. L'architecture scolaire a fait des progrès : il faut en faire profiter le maximum. Encourager la vie coopérative : c'est-à-dire donner aux élèves les institutions démocratiques qui leur permettent de décider et d'organiser dans la continuité des acquis des mouvements pédagogiques ; il est encore frappant de constater combien de classes de « grands élèves » ne se réunissent jamais une seule fois dans l'année, même avant le conseil de classe, ne sont pas à même de traiter collectivement leurs conflits internes. Développer les activités périscolaires (visites, voyages d'études, foyer, clubs...). Faire rentrer les adultes à l'école, pas seulement en tant que parents, mais aussi en tant que travailleurs (utilisation des locaux scolaires pour la vie associative) ou en tant qu'élèves (formation permanente dans l'Education Nationale).

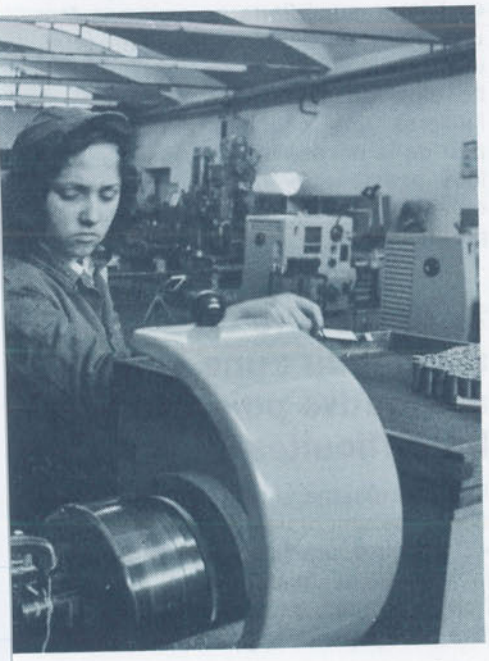
5. « OUVRIR L'ECOLE », à quelles conditions ?

On met tout dans cette notion « d'ouverture » : l'élargissement des matières enseignées, l'introduction de nouveaux groupes dans la gestion des établissements, l'alternance école/entreprise, etc. Bref, quand on achoppe sur les propositions de réforme démocratique, on trouve une porte de sortie... en ouvrant celles de l'école ! L'ouverture de l'école fonctionne ainsi souvent comme un alibi pour reporter la charge de transformer l'école sur l'extérieur : or, il y a, à l'extérieur, des gens très intéressés à modifier l'école dans le sens de leurs intérêts, ce sont les patrons ; ils n'hésitent d'ailleurs pas à utiliser une argumentation pédagogique pour justifier de mettre leur nez dans les établissements. Depuis quelques années, il n'y a pas pire adversaire des « lycées-casernes » que les patrons !
C'est bien le développement du capitalisme qui a, à l'origine, creusé le fossé entre les divers aspects de l'activité sociale : la production, la formation, la culture, etc. Il a poussé jusqu'au

paroxysme la séparation de la conception et de l'exécution dans l'organisation du travail ; il a donc exclu l'acculturation hors de la vie professionnelle ; ou encore, il a fermé la « vie » à l'école ; contraint d'organiser un système d'instruction public, il l'a conçu le plus possible à l'écart des réalités sociales.
Si aujourd'hui le patronat est le plus farouche partisan de « l'ouverture » de l'école, ce n'est pas que ses intérêts ont changé : c'est qu'il a fait l'option d'une certaine déscolarisation de la jeunesse. Il veut pour la masse des études moins longues, moins de formation générale également ; en revanche, il souhaite que l'école adopte l'entreprise comme modèle : modèle de gestion ; modèle de discipline ; modèle de qualification professionnelle. C'est pourquoi l'alternance école/entreprise, avec Mitterrand comme sous Giscard, doit être écartée ; elle est un élément-clé de l'ouverture de



l'école au patronat.
écartée ; elle est un élément-clé de l'ouverture de l'école au patronat.
La « réinsertion » de l'école dans « la vie » suppose que soit revalorisée la place de la formation et de la culture dans l'activité sociale. Aujourd'hui, un stage en entreprise est rarement efficace sur le plan professionnel et enrichissant sur le plan social. Il faudrait que toute l'activité économique, toutes les entreprises aient un caractère de véritable « service du public », que la division du travail s'oriente vers la recomposition des tâches pour qu'une liaison formation-production profitable puisse s'instaurer : alors, les séjours en entreprises permettraient d'apprendre vraiment ; alors également, les écoles pourraient produire des biens utiles, pédagogiquement et socialement, sans la contrainte du marché.
Le « mouvement Freinet » a expérimenté des formes intéressantes d'ouverture dans les classes élémentaires : visite d'un parent artisan ou agriculteur dans son travail, participation des parents apportant leurs connaissances à des ateliers le samedi matin, etc. Ce type « d'ouverture aux parents » n'a rien à voir avec les projets institutionnels tendant à donner aux élus des parents dans un conseil d'établissement des pouvoirs de gestion directe, y compris sur les choix pédagogiques des enseignants !



6. Libérer L'INITIATIVE à la base

Il faut commencer par supprimer toutes les tutelles qui pèsent sur les enseignants. L'inspection n'a pas lieu d'être. L'autoritarisme des chefs d'établissement doit être combattu par l'extension des droits des personnels. En revanche, il faut privilégier l'action collective de l'équipe éducative. Cela suppose d'inclure la concertation dans les services par décharges sur les horaires actuels. C'est là la première exigence, avec la nécessité de moyens supplémentaires, qui ressort des « consultations » organisées par le ministère.

7. Améliorer la FORMATION des enseignants

C'est encore une banalité de le constater, et pourtant, là encore rien n'a changé : l'Education Nationale a toujours fait comme si enseigner n'était pas un métier... pour enseigner, il suffirait de maîtriser son sujet (à défaut des élèves...). Un tel précepte permet à l'Etat de réaliser des économies importantes : en recrutant des auxiliaires jamais formés, ou ne formant pas pédagogiquement les enseignants titulaires du second degré.
Or, s'il est important de bien dominer sa discipline pour être à même de la transmettre, d'en reconstituer une progression pédagogique, il est également décisif de savoir transmettre, de connaître donc et l'histoire de sa propre science et l'histoire en train de se faire de la connaissance de l'élève à qui l'on s'adresse : formation épistémologique et formation psycho-pédagogique devraient donc être les compléments indispensables de l'apprentissage de la discipline enseignée.
Les instituteurs tiennent à juste titre à l'aspect « professionnel » de leur formation en Ecole Normale ; les profs du secondaire ne veulent pas que la préparation au métier se fasse au détriment de la compétence didactique. Il faut donc tendre à unifier la formation de tous vers le haut, en privilégiant pour chacune de ces catégories l'aspect de la formation le plus négligé.
Telle est la voie vers la réalisation du corps unique des enseignants. Elle passe dans l'immédiat par l'unification des statuts : titularisation immédiate des non-titulaires, sans pénalisation financière, sans discrimination statutaire ; unification des services, à commencer par l'alignement de celui des PEGC (21 h) sur celui des certifiés (18 h) ; mise en extinction de l'agrégation ; promotion de tous au même rythme, le plus favorable.
Elle passe aussi par l'unification des formations : celles-ci pourraient être portées à 5 ans pour tous les enseignants de la maternelle à la terminale et se dérouler dans des centres rattachés aux universités.
Enfin, il faut développer la formation continue : les enseignants du second degré n'en bénéficient pratiquement pas actuellement.

8. Tout se tient...

Oui, tout se tient : le dégagement de moyens afin de créer les postes nécessaires aux décharges d'heures pour concertation, afin de donner aux jeunes des locaux plus accueillants et adaptés. La transformation des rapports sociaux pour que la société s'ouvre enfin à l'école, et pour que l'école puisse s'ouvrir sur une production socialement utile. La nationalisation laïque, pour ne pas recréer à côté les filières et les inégalités que l'on se donne pour but de combattre dans l'école publique.
C'est donc un ensemble de mesures solidaires entre elles qui fait cette autre politique pour l'école que défend la LCR.

4

Pour un collège démocratique, pour l'école unique, non au dispositif Savary-Legrand

1. Le collège unique n'existe pas

C'est un fait : la bourgeoisie a fait l'école primaire, mais se montre impuissante à réaliser le collège unique. La durée de la scolarité obligatoire a été portée à 16 ans, mais 55% seulement des élèves atteignent le niveau de fin de troisième.

Les classes de 5e et 4e restent donc d'importants paliers de sortie.

D'un CES à l'autre, les différences sont importantes. Dans sa contribution au « bilan de la France » commandité par Mitterrand à son arrivée au pouvoir, Laurent Schwartz ne distinguait pas moins de 4 types de CES : les anciens « petits lycées » dont près de 60% des élèves poursuivront des études longues ; les CES de banlieue, dont 40% seulement des élèves seront orientés en seconde ; les anciens CEG, avec 1/3 d'élèves accédant au lycée ; et les collèges ruraux.

Enfin, à l'intérieur de chaque CES, les filières se reforment, soit que les classes sont délibérément constituées par niveau, soit que le choix des options (le fameux « allemand première langue », par exemple) aboutit à réunir les élèves de même niveau.

Tel est donc le bilan des réformes successives de « l'école moyenne », située entre la « communale » et le lycée... coincée sans doute.

Le ministre Fouché avait regroupé dans une même structure, le CES, les anciens CEG, petits lycées. et cours complémentaires. Mais, il n'a fait que transposer dans un même établissement des filières différentes de formation : la voie I, « classique », la voie II, « moderne » et la voie III, « pratique ». La réforme Haby, mise en œuvre à partir de 1975, a unifié ces diverses filières pour créer des classes mélangées. Une seule filière dans une seule structure : le CES-Haby devait figurer le collège unique. L'échec est donc patent. Si l'unification de la scolarité n'a guère avancé, en revanche la vie dans les établissements s'est plutôt dégradée : plus hétérogènes, les nouvelles classes sont aussi plus difficiles à vivre et à conduire. La fusion formelle des structures anciennes a donc eu des effets pervers aggravants. D'où des réactions sélectives, favorables au retour aux filières, flattées par une droite qui voit dans l'échec du collège celui de l'égalitarisme, et la revanche des « inégalités naturelles » sur le volontarisme démocratique...

L'histoire des CES montre donc qu'il ne suffit pas de mettre tous les enfants dans une même classe pour créer l'école unique. L'impasse du collège unique permet de tirer trois enseignements :

• Il apparaît, d'abord, que le capitalisme sur le tard est hors d'état de faire œuvre scolaire équivalente à celle de Jules Ferry il y a un siècle. L'objectif de donner à la grande masse des jeunes une formation de base correspondant au niveau de fin de 3e semble être démesuré au regard des capacités présentes du système en place...

C'est que Ferry a réalisé une école du peuple séparée de l'école de la bourgeoisie. Même si, juridiquement (ce qui n'est pas négligeable) l'école communale était ouverte, la bourgeoisie conservait son propre réseau d'écoles primaires publiques : les « petites classes » des lycées. L'échec du collège unique n'est pas seulement l'échec de la prolongation de la scolarité pour tous, mais aussi l'échec de réaliser une école réellement ouverte à tous jusqu'à 16 ans.

• L'échec scolaire est cumulatif : il se révèle donc plus spectaculairement au Collège dont les exigences sont plus sélectives que celles de l'école élémentaire.

Le collège est le lieu principal de confrontation entre les attentes de l'école et celles des enfants qui en sont rejetés : plus qu'à l'école primaire les « comportements » scolaires ont eu le temps de se former, mais, à la différence du lycée, le tri social n'est pas encore fait, puisque c'est justement là, au CES qu'il s'effectue pour l'essentiel.

• Le fait est également que le collège est dans une large mesure une projection du lycée : c'est-à-dire la projection d'un enseignement fait pour une élite. Le collège unique est-il de généraliser à la masse l'enseignement jusque-là réservé à une élite ? L'expérience a répondu. Procéder ainsi, c'est faire comme si cet enseignement n'était pas conçu pour n'être pas partagé ! Toute politique scolaire qui définit chaque étape de la scolarité par rétroprojection de l'étape supérieure ne peut pas être une politique démocratique : en effet, elle privilégie le tri en fonction des besoins du sommet de l'édifice. A l'inverse une politique démocratique part de la nécessité de pousser le plus loin possible la grande masse des enfants ; elle valorise la réussite et la progression.

2. Apprendre ou s'épanouir : une fausse alternative pour esquiver les difficultés

Legrand résume ainsi les deux conceptions fondamentales de la pédagogie : « *D'une part, une pédagogie didactique et impositive, fondée sur la compétition, les notes, les examens sélectifs. Une pédagogie enseignant les matières*

utiles, c'est-à-dire celles qui mettent l'accent sur les compétences intellectuelles. Une pédagogie donc de l'effort gratuit et principalement solitaire. D'autre part, une pédagogie privilégiant l'épanouissement de l'enfant, ici et maintenant, cherchant à développer le sens de la communauté, mettant l'accent sur la coopération et la convivialité, donnant une place importante à l'expression corporelle et artistique, cherchant à développer l'autonomie par l'habitude des choix et de la créativité, acceptant et provoquant la contestation comme moment d'accès à une règle commune et faisant respecter cette règle par le poids du consensus atteint. »

Cette façon d'opposer une pédagogie contraignante de l'apprentissage d'un côté et une pédagogie active de l'épanouissement, est au cœur de la démarche de Legrand. Elle procède à la fois d'un constat juste et d'un renoncement grave :

— un constat juste : l'école emprunte beaucoup à une pédagogie qui valorise des compétences réservées aux milieux les plus favorisés (goût de l'abstraction, culture personnelle c'est-à-dire personnellement acquise). En revanche, la motivation, la valorisation de capacités non strictement cognitives est d'autant plus importante pour l'enfant que son milieu ne le pousse pas à l'étude solitaire.

— un renoncement grave : lorsque Legrand tire les conclusions institutionnelles de son constat de départ, il aboutit à des propositions qui mettent en cause l'acquisition des connaissances, l'objectif du niveau de formation. C'est l'aspect « fonctionnel » du rapport Legrand par rapport à la situation concrète d'un certain nombre de CES : Legrand, avec sa « pédagogie du bonheur » déculpabilise les enseignants qui s'échinent à vouloir « terminer les programmes » dans des classes qui ne suivent pas. « Et si l'on renonçait à poursuivre l'irrattrapable ? » propose en quelque sorte Legrand.

De sorte que les enseignants qui refusent de se laisser aller à la nouvelle pédagogie ne peuvent être mus que par un instinct conservateur, par le refus de sortir du rôle de « débitant de savoir » ; voilà bien la preuve ultime du corporatisme des profs : pour une fois que le ministère leur propose de sortir de leur rôle traditionnel, ils refusent ! Legrand lui-même, dans une lettre provocante destinée aux professeurs, affirmait que seules « *leurs convictions inconscientes profondes héritées de siècles de conditionnement hiérarchique religieux et politique* » pouvaient les amener à refuser ses propositions. Et, curieusement, tous ceux qui, hier, reprochaient volontiers à l'école d'évoluer vers trop de laxisme, de ne pas assez intruire, se retrouvent derrière Legrand... tant qu'il s'agit de fustiger le corporatisme enseignant. Finalement, deux critiques fondamentales qui doivent être adressées au dispositif Savary-Legrand pour les collèges : 1) de renforcer les inégalités entre CES et les filières dans chacun d'entre eux ; 2) d'entériner la crise de l'école moyenne, son impuissance à porter la masse des jeunes à un niveau de connaissances équivalent à celui de la 3e.

3. Vers un maquillage de la sélection

L'accroissement des différenciations est à redouter d'abord à l'intérieur de chaque collège. Ainsi, l'organisation en « Ensembles » devrait permettre de constituer des groupes de niveau homogène pour l'enseignement des maths, du français, et des langues vivantes, et des groupes hétérogènes pour les disciplines expérimentales. Or, bien que les groupes homogènes ne devraient pas couvrir plus de 30% de l'emploi du temps, ils concernent cependant les matières considérées comme « fondamentales » : il y a bien danger de reconstituer des filières. Plus l'Ensemble est nombreux, plus les écarts entre groupes de niveaux ont de probabilités d'être importants au départ, et de se maintenir à l'arrivée. Si l'idée des groupes de niveau peut trouver une bonne application, c'est donc davantage dans le cadre d'ensembles réduits, et pourquoi pas dans la classe elle-même ?

Car l'organisation en Ensembles cumule deux autres types d'inconvénients (d'ailleurs apparus dans les CES expérimentaux) : d'abord celui de « balloter » l'enfant d'un groupe à un autre (dont la composition même change dans le temps) et de lui supprimer la référence sécurisante du groupe-classe. Ensuite, celui d'entraîner une organisation très lourde des emplois du temps, absorbant une part importante du temps de concertation des enseignants.

C'est pourquoi, il apparaît préférable à l'organisation en Ensembles de revenir aux « dédoublements » de classes supprimés par Haby, et de promouvoir le travail en petits groupes.

Mais c'est entre les CES que les inégalités risquent de devenir plus criantes. D'abord en raison du cadre de la réforme. Savary et Legrand ont écarté l'idée même d'une nouvelle « réforme nationale ». Sous couvert de ne pas parachuter une nième réforme, et de s'appuyer sur l'initiative « d'en bas », ils font appel au volontariat. C'est établissement par établissement que l'on changera le collègue ; le ministère mise sur la contagion... Mais comment le changera-t-on ? dans un sens ici, et dans un autre là. C'est ainsi que chaque CES « réformiste » définira son « projet d'établissement ». C'est ainsi aussi que chaque CES pourra « *adapter les programmes nationaux aux caractéristiques des populations scolaires présentes au collège* ».

Et mise à part l'acquisition des langages et des maths, « *tout le reste pourrait relever de décisions locales : nature des matières enseignées, horaires, méthodes* ». Quel résultat cela peut-il donner ? Un seul exemple le montrera. Legrand propose à juste titre de donner plus de place aux disciplines expérimentales : à l'éducation artistique, à l'éducation musicale, à un enseignement polytechnique. Mais, avec les « adaptations locales », il y a fort à craindre qu'on fasse du « bricolage » dans le CES de banlieue ouvrière, pendant que l'on fera des maths et du français dans un CES plus favorisé. Dans les CES les plus difficiles, les disciplines expérimentales, loin d'être réhabilitées comme enseignements à part entière, deviendront le substitut à l'impossible enseignement didactique des matières dites de base.

Enfin, pour couronner l'édifice, le ministère prévoit d'attribuer les moyens supplémentaires aux établissements qui en justifieront l'utilisation par des innovations pédagogiques. Il faudra donc désormais « mériter » les moyens ! C'est un chantage inacceptable, qui vise à faire passer la réforme en pénalisant matériellement ceux qui la refusent. On le voit : le « volontariat » ne sera pas tout à fait désintéressé.

4. Vers un enseignement moins... « instructif » pour beaucoup d'élèves

C'est, on l'a vu, la « philosophie » générale du projet Legrand. Trois exemples le traduisent plus concrètement.

D'abord, le tutorat. C'est, à priori, de bon sens qu'un élève habitué à être suivi par l'instituteur, ne soit pas confronté du jour au lendemain (passage du CM2 à la 6e) à la masse « anonyme » des professeurs qui défilent devant lui. Mais, il est clair pour Legrand que la dimension relationnelle du tutorat prédomine sur la dimension didactique : sinon, comment justifier sa proposition que les élèves choisissent eux-mêmes leur tuteur ? Certes, Savary est revenu sur ce point, mais l'esprit en reste. S'il s'agit d'enseigner une méthode de travail, rien de tel que les petits groupes (réduction des effectifs, dédoublements pour TP). S'il s'agit d'aider les élèves dans leur travail personnel, alors il faut commencer par leur donner les moyens de le faire à l'intérieur de l'établissement : salles de permanence, centres de documentation, et surveillants assez

nombreux et disponibles (faisant fonction de répétiteurs, ou moniteurs). Enfin, le tutorat fait passer une relation privilégiée entre UN SEUL enseignant et un élève, avant l'appréciation collective de l'équipe pédagogique sur le travail, les réussites et difficultés de l'élève : par là encore, le tutorat procède davantage d'une logique du consensus et de la convivialité que de la logique qui doit être celle de l'école démocratique : donner accès au savoir, à un savoir certes critique, instrument d'accès à l'autonomie.

Deuxième exemple : alors que les principales difficultés rencontrées par les élèves résultent d'une mauvaise maîtrise de la langue, de la lecture et de l'écriture, Legrand propose de réduire les horaires d'enseignement du français de une heure par semaine. Pas gênant, dit-il, si l'expression est une dimension prise en compte dans les autres disciplines. Là encore, le nécessaire « apprentissage », qui n'est pas forcément la dictée d'orthographe et les règles de la syntaxe, est sous-évaluée. Au lieu de proposer une modification des programmes de français, Legrand préfère en réduire la durée d'enseignement.

Enfin, Legrand propose de supprimer les redoublements. Qui peut être contre cela ? Mais, si l'objectif est louable, il ne peut être qu'un RESULTAT et non un point de départ. Il est toujours possible de décréter la fin des redoublements : ce n'est pas cela qui donne aux élèves le niveau leur permettant de suivre la classe supérieure ; en revanche, cela leur ôte un droit, celui de prendre un an de plus pour poursuivre leur scolarité.

Finalement, face à une politique qui, derrière l'idéalisme animant telle ou telle suggestion, aboutirait à une déscolarisation dans l'enceinte du collège des jeunes les plus défavorisés, il convient d'opposer une autre logique de transformation, de partir d'un autre pied, et de repousser fermement le plan Savary-Legrand, avant qu'il ne se mette en place à la rentrée 1984. Il est encore temps de l'abroger.

5

L'enseignement technique : une priorité au service de la formation professionnelle

1. L'héritage : la formation professionnelle aux patrons !

Développement de l'apprentissage, mise en place de l'alternance école/entreprise, stages « Barre » pour les chômeurs : c'est dans ces trois directions qu'agissait la droite au pouvoir. (tableau III)

Le nombre d'apprentis, en progression rapide jusqu'en 1962, a ensuite chuté jusqu'en 1975 ; cette inversion de tendance est l'effet de la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans (achevée pratiquement en 1967), de la réduction de la durée de l'enseignement en apprentissage (de 3 à 2 ans), et de la demande par les familles d'une formation professionnelle de qualité (à mettre en rapport avec la diminution relative des professions de type artisanal recruteuses traditionnelles d'apprentis).

La remontée à partir de 1975 est la conséquence à la fois de la croissance du chômage des jeunes (c'est l'année de la récession généralisée des économies capitalistes), de la précarisation des emplois, et d'une politique systématique en faveur de l'apprentissage. Quelle politique ?

La loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle et continue, consécutive à un accord patronat-syndicats (sauf la FEN) sous la houlette de Jacques Delors, portait réglementation (raison de l'approbation syndicale) et extension (raison de l'accord patronal) de l'apprentissage. Elle définit le contrat d'apprentissage, fixe un minimum d'heures de cours (320 h par an), établit le salaire minimum de l'apprenti (15% du SMIC le 1er semestre, 25% le second, 35% le troisième, 45% le quatrième), et précise le statut des Centres de Formation d'Apprentis (CFA). On comptait 80 CFA en 1972-1973 et 500 en 1979-1980. Le financement des CFA est assuré par la taxe d'apprentissage : cette taxe que les entreprises sont tenues de verser est le seul impôt laissé à la libre disposition du contribuable ! En effet, les patrons peuvent affecter la taxe à l'établissement de leur choix. Il en résulte qu'un élève de CFA reçoit, en moyenne, 3 à 4 fois plus de crédits issus de la taxe, qu'un élève de LEP. De plus, non seulement la taxe d'apprentissage est systématiquement orientée vers les CFA, mais encore, ceux-ci reçoivent des subventions publiques à la construction. Ainsi, pour deux CFA construits par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, 12% des dépenses ont été assurées par elle, 46% par la taxe, et 42% par des fonds

publics.
En 1979-1980, 44% des apprentis étaient inscrits dans des CFA dirigés par des organismes privés, 34% dans des CFA dirigés par les chambres des métiers ; près de 80% des apprentis sont donc sous tutelle patronale, non seulement dans l'entreprise d'apprentissage, mais aussi dans le centre de formation.

tableau III — **Evolution des effectifs d'apprentis depuis 1954**

Source	Année	Effectifs
Recensements	1954	255 000
	1962	358 000
	1968	363 000
	1975	143 000
Enquêtes auprès des centres de formation d'apprentis	1975-1976	168 000
	1976-1977	180 000
	1977-1978	194 000
	1978-1979	208 000
	1979-1980	215 000
	1980-1981	225 000

1. Enquête du Service des études informatiques et statistiques (SEIS) du ministère de l'Education

« *Dans les CFA*, note le Projet socialiste — p. 312 —, *c'est déjà la surexploitation : les jeunes y travaillent quarante à soixante heures par semaine, pour 15% du SMIC et sans réel contrôle de la formation.* » Durant la grève du CFA hôtelier de la rue de l'Amiral-Mouchez, à Paris, les apprentis avaient rédigé un cahier des revendications exigeant : « *Dans leur école, des conditions de travail décentes : préaux, foyer, horaires humains, plus d'enseignants ; que l'enseignement ne soit plus bradé au détriment du CAP et de notre avenir. Dans l'entreprise, une révision complète du système de l'apprentissage : que les horaires soient respectés ; que les congés payés soient augmentés (au moins huit semaines, dont quatre en été) ; deux jours de congé consécutif par semaine ; des journées de travail moins longues.* »
D'autres mesures postérieures à la loi de 1971 ont renforcé l'apprentissage. La loi Royer de décembre 1973, en défense des « petites surfaces » commerçantes, organisait dans la foulée le pré-apprentissage dès l'âge de 14 ans.
Trois « Pactes nationaux pour l'Emploi » ont rajouté à la masse des apprentis des CFA plusieurs dizaines de milliers de jeunes en stages « emploi-formation », dits « stages Barre ». Selon une enquête du ministère du Travail, ces pactes, destinés à réduire le chômage des jeunes, n'ont pas empêché la baisse du taux d'emploi des moins de 25 ans, entre 1977 et 1980 (années de leur application). Parmi les anciens stagiaires, la moitié seulement avait trouvé un emploi, dont la moitié à nouveau (soit un quart du total) avait un emploi stable. Cet échec va conduire le gouvernement Giscard-Barre à rationaliser sa politique, en supprimant les stages les moins efficaces ; ce sera l'objet de la loi Legendre (juillet 1980). De plus afin de tenir compte de la durée des prévisions et de la planification des entreprises, le gouvernement avait décidé de remplacer les Pactes de durée annuelle, par un « plan quinquennal de formation professionnelle » (janvier 1981). La revue « Travail et Emploi », en expliquait, avant l'heure, la raison fondamentale ; non sans un certain cynisme : « *Le développement de l'emploi par suite de la modification de la combinaison des facteurs capital et travail ne pourrait s'observer qu'à moyen terme et à la condition que l'abaissement du coût de la main-d'œuvre constituée par les jeunes soit officiellement pérennisé de façon à ce que les entreprises en tiennent compte dans leur décision d'investir.* » En clair : il fallait assurer les entreprises qu'elles pourraient compter sur une main-d'œuvre de jeunes bon marché pour plusieurs années. Pourquoi bon marché ? en raison des subventions de l'Etat pour les embauches de stagiaires : exonération des cotisations patronales de Sécurité sociale à 50%, 75% ou 100% selon les cas, aide directe de 26 F par heure de formation et par stagiaire, prise en charge intégrale de la rémunération du stagiaire pour les stages courts. Il fallait donc que l'Etat s'engage pour plusieurs années, et témoigne de sa détermination par l'adoption d'un plan global qui recouvrait, outre les stages de type « emploi-formation », le développement de l'alternance pour les élèves de LEP, et la croissance de l'apprentissage (objectif : 250 000 en 1985). Pour les stages, l'Etat s'engageait à prendre en charge l'intégralité des cotisations patronales pendant un an. Dans ce plan qui prétendait « *faire correspondre les formations dispensées aux besoins économiques et sociaux* », l'apprentissage était le pivot de tout le dispositif de la formation professionnelle : il devenait le modèle à suivre par les LEP, et la formule d'insertion professionnelle des jeunes chômeurs.

2. La politique du gouvernement depuis le 10 mai

Force est de constater que le gouvernement du 10 mai s'est peu éloigné de la politique antérieure. Le plan adopté par Giscard dit « plan quinquennal de la formation professionnelle » pour les jeunes, était bâti sur trois piliers : les stages emploi/formation pour les chômeurs (« stages Barre »), le développement de l'apprentissage, et l'alternance école/entreprise dans les LEP publics.
C'est un dispositif de même nature qui est repris par le gouvernement Mauroy : stages « Rigout », incitation à l'apprentissage qui doit être selon la formule officielle « *amélioré et développé* », et « *extension des séquences éducatives en entreprise à tous les LEP* » (circulaire ministérielle). Naturellement, le nouveau gouvernement soutient que chacune de ces mesures revêt un contenu différent que sous Giscard. Mais comment des plans de formation pourraient-ils diverger dans leurs modalités d'application, dès lors qu'ils partagent le même postulat de base selon lequel le chômage des jeunes résulte de l'inadaptation de leur formation ?
— L'apprentissage :
Dans son rapport, largement repris par le gouvernement, B. Schwartz préconise d'impulser l'apprentissage par trois mesures : 1) versement par l'Etat d'un complément de salaire (10% du SMIC) aux apprentis ; 2) maintien de l'exonération des charges patronales, payées par l'Etat ; 3) développement de « l'apprentissage industriel » dans les PME, pour lesquelles des « *mesures spéciales d'incitation seront prises* ». Tel est le prix du « compromis historique » avec les petits patrons...
C'est donc vers le développement de l'apprentissage, et non son dépérissement, que s'oriente l'action du gouvernement, qui accepte à cette fin, de payer les patrons pour qu'ils embauchent !
— Les stages :
Le gouvernement présente volontiers sa politique de formation professionnelle comme un ensemble de mesures d'urgence, en attendant que la situation de l'emploi s'améliore...
L'adoption de solutions provisoires n'est pas un choix critiquable en lui-même.
A condition toutefois de s'attaquer dès maintenant aux racines du mal, faute

de quoi le « provisoire » se transformera en système.
A condition aussi que s'engage dès maintenant un plan de développement de l'enseignement technique public permettant de tarir à la source les sorties de jeunes sans qualification professionnelle.
A condition enfin, que les mesures prises correspondent dans leur contenu et dans leur financement aux intérêts des jeunes et des travailleurs.
Or, ces trois conditions sont très loin d'être réunies par la politique du gouvernement.
Tout indique par exemple que les stages Rigout, comme l'apprentissage, prennent désormais figure, pour le gouvernement, d'une nouvelle filière de formation professionnelle, à part entière parallèle à l'enseignement technique publique.
Depuis le premier Pacte national pour l'emploi de Raymond Barre, en 1977, plus de cinq ans ont passé : la formule des stages s'inscrit, par sa durée, comme une nouvelle forme de gestion du chômage des jeunes.
Il existe dorénavant trois catégories de stages. La première, des « stages d'orientation » (4 à 8 semaines) débouche sur... l'accès aux deux autres types de stages. La deuxième, des « stages d'insertion » (10 mois au maximum), permet de s'orienter vers... les stages du troisième type. Ceux-ci, dits « stages de qualification » (jusqu'à 2 ans), conduisent, en fin de course, au seuil du marché du travail. Tout se passe comme si les stages s'offraient à eux-mêmes leurs propres débouchés ; leur fonction « d'amortisseur » des tensions du marché du travail apparaît ici clairement.
Les stages Rigout ne garantissent pas davantage l'accès à l'emploi que les stages Barre.
Reste la nature même des stages proposés aux jeunes de 16 à 25 ans. Même à supposer qu'ils ne soient que des solutions d'attente, ce qui n'est pas le cas, leur contenu est pour le moins contestable.
D'abord, parce que leur financement repose là encore sur les fonds publics : ainsi, l'allocation de 500 ou 700 F versée aux jeunes stagiaires est supportée par l'Etat, alors que les patrons exploitent les jeunes stagiaires pendant des semaines. De même, les charges sociales sont financées par l'Etat.
Ensuite, parce que la formation dispensée est subordonnée aux situations locales : le recrutement des formateurs n'est soumis à aucune règle offrant de réelles garanties, pour eux comme pour leurs élèves. La pratique de l'alternance stage/entreprise confine la plupart des jeunes durant leur présence dans l'entreprise à des travaux de « bouche-trous » peu formateurs. Et l'on vient d'apprendre que l'armée verrait son rôle élargi dans la formation professionnelle. De deux choses l'une ; soit il s'agit d'éviter à de jeunes appelés de perdre leur temps à l'armée en apprenant un métier : alors qu'on réduise le service militaire ! soit il s'agit d'attirer dans la carrière militaire des jeunes qui ne trouveraient pas ailleurs les structures de formation qu'ils recherchent : alors pourquoi les créer à l'armée et pas dans l'Education Nationale ?
Ni sur le plan de la pédagogie (alternance), ni sur le plan de la formation dispensée, ni sur le plan du financement, ni sur le plan des droits des stagiaires, le plan Rigout, même comme plan d'urgence, n'offre de formules adaptées aux intérêts de la jeunesse.

3. Une autre politique

• Il manque environ 50 000 places dans les lycées d'enseignement professionnel (LEP), et beaucoup des moyens nécessaires à la lutte contre l'échec scolaire font défaut. Les crédits d'équipement n'augmentent que de 6% dans le budget 1983. La subvention spéciale votée en 1981 pour le renouvellement du parc-machines (plus de la moitié d'entre elles ont 10 ans d'âge et plus) n'est pas reconduite.

Il faut un programme de constructions scolaires et d'équipement en machines pour les LEP. Voilà des besoins sociaux non satisfaits qui donneraient des commandes aux secteurs du bâtiment et de la machine-outil.

• La taxe d'apprentissage versée par les entreprises rapporte quatre fois plus de crédits par apprenti de CFA (centre de formation d'apprenti) que par élève de LEP : car les patrons sont libres de verser cet impôt à l'établissement de leur choix, et ils choisissent « leurs » établissements.

Il faut imposer le versement de la taxe d'apprentissage à l'Education Nationale, la nationalisation des CFA et leur transformation en LEP publics.

• Adaptation au poste de travail et « formation » sur le tas d'un côté, enseignement technique public de l'autre : il faut choisir. Le gouvernement ne conçoit pas l'apprentissage et les « stages » comme un héritage du passé ou des filières à résorber.
Il en fait un système, il les justifie pédagogiquement et économiquement.

Le patronat veut faire payer les embauches par les fonds publics, c'est-à-dire par les travailleurs eux-mêmes ! Il faut en finir avec le détournement des fonds publics.

• Les élèves de LEP sont parmi les plus défavorisés. Ils ont des difficultés financières. La gratuité des livres n'est pas encore assurée dans les LEP. Les jeunes stagiaires de 16-18 ans perçoivent une somme d'environ 500 à 700 F par mois : on voit des élèves quitter prématurément le LEP pour bénéficier de cette allocation.

Il faut aller vers le versement d'une allocation d'études aux élèves de LEP, développer la gratuité des études, des transports et des loisirs.

• En engageant un tel programme, la majorité PS-PC rencontrerait sûrement l'opposition du patronat. Croit-elle l'avoir amadoué par ses concessions ? En revanche, elle contribuerait à libérer les énergies parmi les enseignants, les élèves et les parents, qui verraient la fonction sociale de la formation enfin reconnue.

Alors les initiatives pédagogiques, la lutte contre l'échec scolaire, la mobilisation de tous pour une autre école feraient un bond en avant.

Le temps est compté

Voici donc un programme d'action pour des changements immédiats à l'école. Ce n'est pas le socialisme, certes ! Mais ce sont des objectifs qu'il n'est pas nécessaire d'être révolutionnaire pour partager. Ce sont des objectifs que la LCR défend, non comme l'intégralité de son programme, mais comme des bases pour l'action unitaire sur le terrain de l'école et de la formation :

— pour des mesures anti-capitalistes, des choix budgétaires fondamentaux, afin de donner des moyens à l'école.

— pour une loi de nationalisation laïque et le maintien du caractère public et national du service d'éducation.

— pour des transformations nationales immédiates dans l'école même, autour de trois priorités immédiates.

Dans chacune de ces directions, des mesures particulières sont à prendre ; elles sont nombreuses ; ce programme n'a pas d'autre prétention que d'en proposer quelques-unes. Mais aucun parti ne peut se substituer à l'expérience collective : le débat, les initiatives, la lutte enrichissent la connaissance des conditions du changement à l'école.

Or, depuis le 10 mai 1981, ces conditions du changement ont été passablement « embrouillées »...

Les grands projets d'école, « école fondamentale » pour le SNI, « école progressive » pour le SNES, « école moyenne » pour le SGEN, n'ont pas résisté à l'épreuve de l'exercice gouvernemental de gauche ; ce n'est pas sur la base de ces « échafaudages » que les enseignants, les parents, les travailleurs discutent des questions scolaires. Ces projets laissent donc un vide... fort mal rempli par la politique gouvernemental : l'austérité revient en force avec son corollaire, le redéploiement ; décentralisation et autonomie des établissements deviennent les instruments institutionnels de la mise en concurrence des établissements publics, du renforcement des particularismes, à l'image de l'enseignement privé dont la nationalisation est abandonnée ; les réformes nationales attendues ne viennent pas davantage.

De sorte qu'à peine levé, l'espoir est retombé. Chacun perçoit que « l'œuvre scolaire » de la majorité PS-PC ne fera pas faire un bond en avant (c'est le moins qu'on puisse dire) au droit à la culture et à la qualification des jeunes. Or, il est urgent d'agir. Une course de vitesse est désormais engagée.

Si la gauche poursuit sa politique de concessions, alors le retour de la droite est au bout de l'expérience. Il n'aura pas fallu deux ans à Mitterrand pour rentrer dans le sillage des politiques classiques de la droite. Il ne lui aura pa fallu deux semaines pour « oublier » l'avertissement que venait de lancer une partie significative de l'électorat de gauche par son abstention aux municipales. A chaque fois que l'alternative est d'imposer la satisfaction des revendications ou de plier aux exigences patronales, c'est la deuxième voie que choisit la gauche gouvernementale. Les « résignés du socialisme » qui se rassurent à peu de frais en affirmant que « mieux vaut l'austérité avec la gauche qu'avec la droite » feraient bien de regarder la réalité en face : la gauche n'a pas le choix entre la « rigueur » et l'échec, mais elle va sûrement à la défaite si elle fait de l'austérité !

C'est pourquoi le temps nous est compté pour imposer une autre politique. L'imposer, oui : par la mobilisation dans les écoles, les entreprises et les quartiers ; par le développement d'un syndicalisme indépendant, de lutte, démocratique et unitaire dans les confédérations et la FEN ; par le regroupemennt dans un nouveau parti des militantes et militants à gauche du PS et du PC.

Le moment est venu pour celles et ceux qui, déçus du PS et du PC, continuent à croire au socialisme, de se rassembler, pour contester dans les actes au gouvernement du 10 mai, la représentation de la gauche.

Commission paritaire N° 63122
Directeur de la publication : Robert March
Rédaction, administration : 2 rue Richard Lenoir 93100 Montreuil - Imprimeur : Rotographie Montreuil