

La participation dans les établissements d'enseignement du second degré ()*

par Jean-Claude PICARD

Assistant à l'Université d'Amiens

INTRODUCTION

Avant de se pencher sur la réalité de la participation dans les établissements du second degré, il convient de définir ce qu'est le second degré pour en comprendre les fonctions propres. Si récemment encore le second degré n'avait pour seule fonction que de préparer à l'entrée dans le supérieur une minorité privilégiée, cette particularité a désormais vécu pour faire place à un second degré de masse qui, dans certaines de ses filières, débouche sur la vie active. Cette mutation qui va dans le sens d'une complexité des fonctions sociales, explique la diversification croissante des secteurs du second degré à laquelle la V^e République naissante dut faire face au plus vite. Les structures de l'ancien secondaire sont donc l'effet d'une histoire qu'il est important de connaître pour saisir l'organigramme détaillé de ce que le colloque d'Amiens a qualifié de « creuset de notre enseignement ». Les différentes réformes qui vont intervenir dans le second degré s'articulent autour de thèmes constants à l'intérieur desquels les appréciations d'espace (nature des établissements) et de temps (durée des cycles) subiront des variations nombreuses.

C'est d'abord la réforme Berthoin de 1959 qui innove, en prolongeant jusqu'à seize ans l'âge de la scolarité obligatoire (ordonnance du 1^{er} janvier 1959) et en instituant quatre grands cycles correspondant à différentes périodes d'âge scolaire (décret du 1^{er} janvier 1959) : de 6 à 11 ans le cycle élémentaire ; de 13 à 15 ans le premier cycle ; de 15 à 18 ans le second cycle ; le 4^e cycle étant le cycle supérieur. Ces cycles ne sont pas uniques mais subdivisés en trois voies dont la spécificité réside en la finalité formatrice qu'on assigne à chacune d'elles ; la voie de l'enseignement terminal, chargée de préparer une insertion rapide dans le circuit économique, diffusant une formation de base orientée vers des objectifs pratiques, accueillant la grosse majorité des enfants et les gardant jusqu'à l'issue de la scolarité obligatoire. C'est de cette voie que sortiront pour l'essentiel la majorité des jeunes travailleurs sans qualification. La seconde voie, celle de l'enseignement professionnel, aura pour tâche de former des travailleurs qualifiés ou hautement qualifiés, selon qu'ils en suivront l'enseignement court ou l'enseignement long, différenciables à leur durée de formation et à leur niveau terminal.

(*) Cet article reproduit l'essentiel d'un mémoire soutenu, dans le cadre du D.E.S. de Droit Public, à l'Université d'Amiens devant un jury composé de MM. les Professeurs Chevallier (Président) et Sfez.

La troisième voie, celle de l'enseignement général, alimentera le secteur tertiaire à tous les échelons de sa hiérarchie, de l'employé de bureau, jusqu'au haut fonctionnaire (pour ce dernier en passant par l'enseignement supérieur) selon les filières courtes ou longues qui y seront suivies. Voulant s'allier la magie des termes pour consacrer sa réforme Monsieur Berthoin fit baptiser « lycées » tous les établissements d'enseignement long, et « collèges » tous ceux d'enseignement court. Ainsi peut-on trouver dans les deux types d'établissements, un enseignement général, et un enseignement professionnel.

La prétention de la réforme Berthoin était de permettre une meilleure orientation des élèves, de façon à faire entrer dans l'enseignement long tous ceux qui étaient aptes à le suivre. Malgré tout le second degré continuait à n'être que faiblement scolarisé. La moitié des élèves continuait à fréquenter l'école communale qui possédait ses classes de fin d'études, tant parce que les instituteurs cherchaient à conserver les bons élèves, qu'à cause des parents qui préféraient voir leurs enfants fréquenter le même cadre scolaire jusqu'au bout, hostiles à tout changement d'établissement (passage au lycée) et aux difficultés de toute nature que cela pouvait occasionner (géographique, inquiétude financière, rentabilisation économique de l'enfant dans sa famille). L'insuffisance de brassage scolaire faisait donc du primaire un élément de freinage à l'entrée dans le second degré, tandis que les programmes des deux enseignements n'étaient pas adaptés pour la coordination (un élève issu d'un C.E.G. par exemple, ne pouvait entrer dans un lycée classique où le latin était en cours depuis trois ans pour les élèves de la même génération). Il était donc indispensable d'unifier le primaire et de lui faire perdre son rôle de frein à l'accès du second degré, de développer davantage le cycle d'observation et d'instituer, conformément à la mise en place d'une carte scolaire pédagogique épousant l'urbanisation du corps social, des établissements d'un nouveau type capables de répondre à ces exigences multiples.

Toutes ces réformes furent l'objet du plan Fouchet de 1962 à 1967, et marquèrent l'institution scolaire du 2^e degré, lui donnant son visage actuel. Comme l'explique Monsieur Minot (1) « le seul moyen de supprimer les fossés qui divisent l'enseignement et qui se révèlent à l'expérience comme d'infranchissables obstacles à l'orientation des élèves est de rapprocher les voies qu'ils peuvent emprunter ». Tandis que le cycle élémentaire sera unifié en une sorte de « tronc commun » le décret du 3 août 1963 et l'arrêté du 7 février 1964 allongent de deux ans le cycle d'observation, instituant dans les faits une autonomie orientatrice du premier cycle du second degré, de la 6^e à la 3^e. D'après leurs aptitudes reconnues à l'issue du C.M.² (stade terminal du primaire) les élèves seront alors orientés vers l'une des trois filières du premier cycle du second degré ; pour les moins doués dans les deux années du cycle de transition, dont l'objectif sera de permettre la réintégration dans les filières « normales » suivies, en cas d'échec de cet objectif, de deux années d'enseignement en classes terminales, dites « pratiques », mais non professionnelles. Quant aux autres élèves ils peuvent choisir dans les classes d'enseignement général entre l'enseignement moderne (court ou long) et l'enseignement classique (toujours long).

Ce n'est qu'à l'entrée dans le 2^e cycle du second degré qu'apparaissent les amorces d'enseignements optionnels diffusés dans cinq types de sections

(1) J. Minot : « L'entreprise éducation nationale », Armand Colin, collection U. Paris, 1970. P. 113.

(décret du 10 juin 1965) dirigeant chacune vers un type de baccalauréat : A = littéraire ; B = économique ; C = mathématiques et science physique ; D = science naturelle et E = sciences et techniques industrielles. Dans les lycées techniques la réforme instaure une voie conduisant au baccalauréat de technicien (B.T.N.) et une autre au brevet de technicien (B.T.).

Mais l'essentiel de la réforme Fouchet, va porter sur la traduction structurelle, au niveau des types d'établissements, des modifications ainsi opérées. Des établissements polyvalents seront en effet créés, les collèges d'enseignement secondaire (C.E.S.), qui devront être les moteurs du changement. Le C.E.S. comportera en effet à lui seul les trois voies existantes du premier cycle du second degré : enseignement général classique, moderne long et court, terminal. A chacune de ces voies, au sein du même établissement, correspondront un personnel enseignant et des méthodes pédagogiques spécifiques. Instituteurs et méthodes « actives » ou « non directives » pour le couloir de transition, professeurs de collèges d'enseignement général ou licenciés pour le couloir moderne court avec maîtres polyvalents (français, mathématiques, histoire et géographie) comme dans les C.E.G., certifiés et éventuellement agrégés pour les couloirs classique et moderne long, avec les méthodes de spécialisation des enseignants par matière, en vigueur dans les lycées. Le plan Fouchet voulait ainsi atteindre trois objectifs : tout d'abord l'accueil de tous les enfants dans le second degré, faisant du C.E.S. l'établissement détenant le monopole du terme scolaire obligatoire (16 ans) ; ensuite une meilleure orientation des enfants, les couloirs de ce premier cycle n'étant théoriquement pas cloisonnés et permettant un meilleur brassage vers le second cycle ; enfin la mise en place au sein du même établissement d'équipes pédagogiques faites de professeurs aux statuts, pédagogie et formation différents, permettant ainsi contacts et action pédagogiques fructueux dans la diversité, sous le signe de l'unité. Le C.E.S. devenait la panacée dans le plan Fouchet, pour ne pas dire dans la V^e République en matière d'éducation. Le C.E.S. devait en effet, dans l'esprit de ses créateurs, réaliser une véritable démocratisation ; il devenait « l'instrument technique de la démocratisation » qu'il fallait implanter et développer sur tout le territoire. Cette implantation fut calquée sur la carte démographique du pays. Il est en principe obligatoirement implanté pour une population d'environ 10.000 habitants dans un rayon d'une quinzaine de kilomètres. Il l'est alors soit par création pure, soit par transformation d'un C.E.G. Sa polyvalence permet ainsi à tous les enfants d'avoir des chances d'accéder à un enseignement long. Mais la carte scolaire elle-même et les contraintes financières introduisent des exceptions à l'implantation du C.E.S. C'est tout d'abord le sacrifice des régions rurales, faiblement peuplées ; il est en effet décidé que les régions englobant une population de 4.000 à 6.000 habitants seront suffisamment scolarisées par un collège d'enseignement général (C.E.G.). D'autre part dans les villes relativement importantes où existent déjà un lycée et un C.E.G., on considère que toutes les possibilités d'orientation sont offertes et qu'il n'est pas indispensable dans l'immédiat d'implanter un établissement polyvalent. Viennent ensuite toutes les résistances à cette « démocratisation institutionnelle » des structures d'établissements. Elles sont surtout le fait des lycées qui possèdent des classes de premier cycle du second degré, et qui ne veulent pas se les voir retirer. C'est notamment le cas pour Paris où les familles, le plus souvent classes moyennes ou bourgeoises, tiennent à ce que leurs enfants entrent en 6^e du lycée Guynemer par exemple, plutôt que dans un C.E.S. du même nom. Beaucoup de lycées conservent donc leurs classes de premier cycle du second degré ou, bien souvent encore, acceptent éventuellement de les voir transformées en un C.E.S. annexé au lycée, ce qui ne

change pas grand chose dans la vie de l'établissement, si ce n'est qu'au niveau de quelques structures administratives formelles (nomination d'un Directeur de C.E.S. mais Proviseur continuant à coiffer l'ensemble lycée-C.E.S.).

Les établissements du second degré sont donc très variés et surtout de composition multiple à raison de l'évolution même de ce système éducatif. Il est important, lorsqu'on se penche sur le second degré, de bien avoir à l'esprit la grille de toutes les possibilités et variances génératrices de spécificités. La physionomie du 2^e degré est actuellement stationnaire, il est donc possible de réaliser un inventaire rapide de ses établissements (1).

Le collège d'enseignement général (C.E.G.), le plus souvent implanté en milieu rural (mais il l'est aussi dans les villes) dispense un enseignement général de type moderne court ou long. Il est aussi fréquemment doté de classes de transition. Il garde les enfants de la 6^e à la 3^e. L'enseignement y est donné par des professeurs d'enseignement général, dont la plupart sont d'anciens instituteurs. A l'issue de la 3^e, les élèves peuvent être orientés vers l'enseignement long, moderne ou technique, ou vers l'enseignement court des C.E.T.

Le collège d'enseignement secondaire (C.E.S.) établissement polyvalent, amené à détenir le monopole du premier cycle ; possède les classes du C.E.G. plus un couloir d'enseignement classique. Ses 6^e sont respectivement la 6^e classique, la 6^e M1 (moderne long), la 6^e M2 (moderne court) et la 6^e de transition. Il conduit ses élèves jusqu'à la 3^e. Dans les sections classiques l'enseignement est assuré par des professeurs de lycée (agrégés ou capétiens), dans les sections modernes par des professeurs d'enseignement général des collèges, tandis que l'enseignement des classes pratiques et de transition est confié à des instituteurs qui ont en principe, mais rarement en réalité, reçu une formation spécialisée. L'affectation des élèves dans les sections du C.E.S. s'effectue à l'issue du CM² (cours moyen 2^e année), classe terminale de l'enseignement primaire.

Le lycée classique et moderne a vocation à dispenser un enseignement de deuxième cycle du second degré. Il peut aussi posséder un premier cycle qui, dans ce cas ne possédera que des classes d'enseignement général (classique et moderne long). Dans sa fonction de second cycle, il prépare aux divers baccalauréats avec option fixe au niveau de la première, la seconde permettant brassage et réorientation. Les classes primaires des lycées (de la onzième à la septième) ont été supprimées. Quant à leurs classes de premier cycle elles sont théoriquement amenées à disparaître.

Le collège d'enseignement technique est partie intégrante du 2^e cycle du second degré, et dispense un enseignement court : soit qu'il prépare au C.A.P. (certificat d'aptitude professionnelle) en trois ans (prenant d'ailleurs la plupart des enfants au niveau de la 4^e d'enseignement terminal pratique mais ayant dépassé 16 ans.) ou au B.E.P. (brevet d'études professionnelles) en deux ans (prenant alors les enfants au niveau de la 3^e titulaires ou non du B.E.P.C. généralement dans les C.E.G.), ou qu'il prépare encore au certificat d'études professionnelles en 1 an (C.E.P.), diplôme qui sanctionne une formation professionnelle élémentaire est délivré au seul vu des résultats de l'année. L'affectation à cet enseignement se fait dans le cas d'élèves qui sortent très agés d'une classe de fin d'études du primaire, ou d'une

(1) Voir tableaux annexes I et II.

sixième de transition de C.E.S. Le C.E.T. possède aussi des classes préprofessionnelles destinées aux enfants les moins doués n'ayant pas été admis dans les autres sections tout en restant encore soumis à la scolarité obligatoire.

Le lycée technique (auquel est souvent annexé un C.E.T.) prépare, soit au baccalauréat de technicien, permettant l'accès à l'enseignement technique supérieur (brevet de technicien supérieur ou institut supérieur de technologie) soit au brevet de technicien débouchant directement sur la vie active, soit encore au baccalauréat B (économique et social). Il n'accueille les élèves qu'au second cycle du second degré.

Il est à noter que les sections des lycées techniques sont multiples, correspondant à des spécialisations très précises, et qu'ils se subdivisent eux-mêmes en lycées techniques industriels, et lycées techniques commerciaux.

On voit donc que les établissements secondaires sont nombreux et variés, et c'est au sein de cette grande diversité qu'a été introduite la participation par Monsieur Edgar Faure, à la rentrée 1969. Il est donc indispensable d'avoir à l'esprit cette complexité de structures et de fonctions des établissements pour parvenir à comprendre la participation dans son contexte réel.

L'évolution structurelle de l'enseignement du second degré n'est cependant pas suffisante pour le prendre en compte dans sa totalité, encore moins pour saisir les motivations du phénomène de participation qui va s'y trouver introduit. Il est en effet nécessaire de se pencher sur l'aspect qualitatif de cet enseignement, en quelque sorte sur sa santé. Cet examen débouche sur les problèmes de l'enseignement français, eux-mêmes en étroite relation avec les problèmes de la société française dans son ensemble. Il est possible de raisonner du général au particulier, pour finalement se limiter au seul examen du second degré, à condition qu'il soit implicitement entendu que les blocages à ce niveau trouvent leurs racines et produisent leurs effets dans un cadre plus global, un peu à la manière d'un sous-système.

Dans cette optique, il est utile de faire un inventaire des blocages du second degré pour se permettre ultérieurement de vérifier si la participation a voulu y répondre et de quelle façon elle l'a éventuellement fait sur les plans théorique et pratique.

Il est possible de regrouper ces blocages en trois niveaux, d'ailleurs très entremêlés entre eux et constituant un processus cumulatif de phénomènes complexes et interférants ; le niveau des personnels enseignants du second degré, celui de la nature de l'enseignement distribué et de ses modes de diffusion, enfin celui des structures de l'action éducative.

Il n'y a pas plus d'un demi siècle, l'enseignant était encore un notable en milieu rural, et un bourgeois dans les villes. Aujourd'hui son image de marque est dégradée. Le savoir dans l'ensemble de la société s'est élevé, l'enseignant n'en détient plus le monopole. A l'époque de communications de masse est née véritablement ce qu'on peut appeler l'« opinion publique », monstre boulimique de toutes les démagogies alternantes. Il fallait une pâture à l'opinion publique pour expliquer la crise de l'école : le corps enseignant fut le bouc émissaire. Le « français moyen », toujours un peu jaloux et secrètement frustré de son infériorité culturelle face au maître, ne demandait qu'à sauter sur l'occasion pour faire de celui-ci le responsable de tous les maux de l'école. Il est évident qu'il ne peut y avoir que conflit entre générations contemporaines d'une société en mutations rapides : il se trouve que dans ce conflit ; les enseignants qui doivent être du côté du changement, ne sauraient répondre aux modèles éducatifs qu'ont vécus les parents lors de leur

passage dans l'école ; c'est une autre source d'incompréhension entre l'opinion publique et les enseignants. S'il existe des vieux professeurs qui se contentent de répéter les mêmes choses tous les ans, depuis longtemps déjà, sans se soucier de faire évoluer ni contenu, ni méthode, c'est qu'ils n'ont pas trop de problèmes, ou du moins ils n'en ont plus car ils ont fui leurs responsabilités ; ils ont psychologiquement démissionné de leur rôle d'éducateurs dans l'attente de la retraite. Ils savent que l'âge d'or des enseignants est révolu, et que ce ne sont pas les esclandres ponctuelles de Monsieur Bayet, Président de la société des agrégés, qui le feront ressusciter. Par contre les enseignants qui croient à leur rôle éducatif et surtout ceux des jeunes qui ne renoncent pas à lutter, savent bien qu'ils ont à supporter le poids de toutes les tensions qui se développent entre l'école et le système social, qu'ils en sont en quelque sorte le lieu géométrique. De plus, ce sont ceux-là même, sensibles qu'ils sont aux besoins d'évolution et de changement, qui éprouvent le plus la nécessité de la réadaptation constante, du recyclage permanent, qu'il soit ou non institutionnalisé. Ces difficultés vont de pair avec une baisse relative mais sensible, par rapport aux autres groupes sociaux, de leur pouvoir d'achat (1), ce qui correspond à la baisse générale du prestige de la profession. L'enseignant se sent donc en butte à toutes les attaques, isolé qu'il est du corps social. Ceci explique que pour beaucoup la participation des parents inaugurée en 1968 a été regardée quoiqu'avec quelques craintes, assez favorablement, car il semblait qu'elle permettrait aux parents de se rendre compte réellement du problème de l'école et du 2^e degré, ce qui les amènerait d'une part à en apprécier toute la portée, donc à couper court aux vues simplistes antérieures qui servaient d'aliment aux attaques contre le corps enseignant, d'autre part à participer au traitement de ces problèmes, à en prendre ainsi la responsabilité.

Le monde enseignant souffre surtout de son propre cloisonnement interne. Il convient de décrire ce cloisonnement, issu directement des systèmes de formation initiale des maîtres. Le personnel enseignant est en effet compartimenté fortement tout au long d'une hiérarchie très allongée. Ces cloisonnements sont autant des nids de conservatismes catégoriels et toute réforme pédagogique est grosse d'un échec, si elle ne se préoccupe aussi de réaliser l'unification du corps enseignant. Il suffit de présenter les catégories par chronologie indiciaire pour se faire une idée de ce problème qui mine le second degré. Au sommet de la pyramide, superbe et souverain, c'est l'agrégé (1). L'agrégation constitue en effet la voie royale. Après trois années de licence, une année de maîtrise, vient l'année d'agrégation. Un étudiant doit donc faire cinq années d'études après le baccalauréat pour obtenir l'agrégation qui est un concours très sélectif. Viennent ensuite le bi-admissible à l'agrégation, qui est un demi-agrégé, le certifié qui, après sa licence a passé le concours du CAPES et du CAPET (certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire ou technique) ; l'adjoint d'enseignement (A.E.) qui est licencié avec quelque ancienneté ; le professeur du C.E.T. titulaire ou stagiaire ; le professeur d'enseignement général de collège (P.E.G.C.) ; le maître titulaire du C.A.E.T. ou C.A.E.P. (certificat d'enseignement terminal ou pratique) ; l'instituteur titulaire ou remplaçant ; enfin le maître-auxiliaire qui est titulaire d'un ou plusieurs certificats de licence ou même souvent d'une licence complète, mais à qui il manque le CAPES. S'ajoute dans l'enseignement technique la distinction entre le professeur technique chef d'atelier, le pro-

(1) Cf. tableau annexe n° 3.

(1) L'agrégé d'enseignement du second degré.

fesseur technique adjoint titulaire (P.T.A.) et le P.T.A. stagiaire. Il ne faut pas omettre les enseignants d'éducation physique qui sont eux-mêmes subdivisés en six catégories. Cette hiérarchie, qui n'implique pas de relations d'autorité d'un étage à l'autre, serait sans conséquences si elle n'était l'occasion d'autant de particularismes dont la juxtaposition est très sensible dans le cadre spatial de l'établissement du second degré. On comprend dans ces conditions combien il est difficile de constituer l'équipe éducative au sein de l'unité polyvalente qu'est le C.E.S., tout comme est lourd le poids psychologique qu'engendrera cette diversité enseignante sur la dynamique des conseils d'administration, organes moteurs de la participation. De nombreux observateurs estiment qu'il serait par exemple possible d'instituer le tronc commun dans la première année du premier cycle du second degré si la société enseignante n'était pas compartimentée de façon aussi rigide ; l'existence des couloirs classique, moderne et pratique du C.E.S., dépourvue de toute justification pédagogique n'aurait ainsi d'autre origine que cette division des enseignants, chaque corps d'enseignants disposant de son couloir pour y protéger sa suprématie (les professeurs agrégés et certifiés pratiquant leur métier en classique et M I de la même façon que les professeurs de lycée) et ses habitudes pédagogiques. Ces compartiments qui souvent deviennent des castes, ne sont pas sans entraîner mépris et jalousie des uns aux autres, l'institution même favorisant cet état de choses lorsque les disparités viennent se confirmer dans les horaires de service, un P.E.G.C. devant 24 heures, un certifié 18 heures, et un agrégé 16 heures. Ces disparités ne sont pas spécifiques à la France mais il suffit d'établir un rapport entre le plus haut et le plus bas traitement de professeur pour constater que c'est en France qu'on trouve l'éventail le plus large (2,72), suivie des Etats-Unis (1,93), de l'Allemagne (1,77), de la Grande-Bretagne (1,67), de la Belgique (1,45) et de la Suède (1,45).

Les difficultés du système éducatifs, isolant les enseignants de l'opinion et les lui livrant en pâture, ont aussi pour effet de transposer à l'école une autre crise du système social : celle de l'autorité. Les enfants, ouverts à leur environnement quotidien, qui ont désacralisé l'autorité parentale, en font autant de celle du maître qui se voit confronté à cette nouvelle difficulté. Les familles ont pour la plupart abandonné le combat avec leurs enfants sur ce plan et compté sur l'école pour les remplacer. Ce phénomène touche particulièrement le second degré car, à la différence du monde étudiant perçu par les parents comme un monde de liberté, le lycée est considéré comme un univers pédagogique soumis à la discipline, l'ordre et l'encadrement alors que la psychologie des lycéens les plus avancés n'est pas radicalement différente de celle des étudiants débutants. L'autorité n'est pas l'autoritarisme et le temps n'est plus des châtiments corporels ou des menaces d'exclusion avant l'âge de 16 ans. Beaucoup de jeunes professeurs éprouvent de très graves difficultés dès leur début de carrière, car s'il est relativement aisé d'obtenir une certaine discipline en 5^e classique d'un lycée parisien, ce n'est pas le cas dans un C.E.T. de Roubaix ou dans une quelconque classe pratique ; là où les élèves sont sans illusions sur leur avenir, où l'école est une obligation mal supportée, rien ne les pousse au respect de l'enseignement dispensé, tout comme à celui du maître.

La volonté de « faire participer » les élèves du second degré correspond en fait à leur demander de renverser leurs relations avec les enseignants, de les transformer en dualité, non plus d'opposition, mais de collaboration à l'action éducative.

Les problèmes qui constituent blocages au niveau des enseignants du second degré sont encore abondants. Tels l'absence de formation initiale et

permanente, l'activité oppressive et sclérosante de l'inspection générale, mais ce ne sont pas là des questions auxquelles la participation dans l'établissement du second degré peut vouloir répondre ; il n'est donc pas indispensable de s'en préoccuper ici.

Il est néanmoins une occasion de reprendre ces problèmes sous un jour différent et plus général : celui qui consiste à se pencher sur la pédagogie dans son ensemble, laquelle s'insère dans l'examen du niveau des finalités de l'enseignement du second degré et des modes de diffusion de la connaissance.

L'enseignement français, et surtout celui du second degré, est académique, encyclopédique, humaniste, formel et sélectif. Le fait même qu'il soit sélectif entraîne une distinction à l'intérieur du second degré lui-même entre les enseignements nobles (classique et moderne long) et les filières moins nobles et plus utilitaires exemptées par pragmatisme des critères qualitatifs d'académisme et d'encyclopédisme (enseignements courts et techniques). Il n'est pas douteux que ces distinctions recoupent les distinctions générales qu'engendre la division sociale du travail dans une société fortement industrialisée et d'économie libérale. Ces divisions éducatives morcellent le second degré et, la tendance étant au regroupement des unités d'enseignement par catégories d'enseignement, la participation mise en place dans le second degré ne sera pas unique et monoforme mais tendra dans les faits à faire germer plusieurs genres de participation : une participation dans l'enseignement technique, une participation dans l'enseignement général court, une participation dans la polyvalence du C.E.S.

Pour l'enseignement du second degré, comme pour l'enseignement en général, il s'agit aussi de former un homme social construit arbitrairement autour d'un modèle humaniste, d'une image idéale dissociée de la réalité concrète. C'est à ce niveau que l'enseignement traditionnel exprime son idéalisme, sa foi en l'individu en tant que tel. Tout est orienté vers l'épanouissement individuel, ce qui n'a pas grand sens, si l'on ne prend garde au cadre social qui conditionne fortement l'évolution de la personnalité. Dans ce système de sélection élitiste de par sa philosophie, la machine enseignante est génératrice de hiérarchies qui vont se cristalliser dans la vie sociale : elle est donc par essence inégalitaire et tend à y normaliser cette inégalité en une fausse conception de la justice qui pourrait s'exprimer toute entière en la maxime « à chacun selon sa valeur ». La valeur dont il s'agit puise ses racines profondes dans le bain culturel dominant. L'école se croit donc égalitaire ; elle l'est à sa façon en ce sens que quiconque peut prendre le départ pour la course à la réussite scolaire et universitaire. Elle se refuse à admettre que les partants sont déjà conditionnés par leur milieu familial, économique, social, et que le parcours scolaire est tout aussi diversifié dans les embuches en fonction de ces déterminantes environnantes : ces faux raisonnements trouvent leurs lignes de force dans les grands thèmes que sont la gratuité, la laïcité, la neutralité. Telle est l'école traditionnelle qui, dans sa fonction sélective, se dote d'atouts techniques multiples assurant la domination de l'ésotérisme culturel. Il n'est qu'à citer parmi tout l'éventail de ces moyens l'enseignement du latin qui, à lui seul réalise pour le fond la formation de l'élève à la culture latino-chrétienne, temple des valeurs humanistes dominantes et qui, pour la forme habitue son jeune esprit à se plier avec finesse et intelligence à des règles strictes, rigides et interférentes, qui toutes fonctionnent dans le cadre d'un seul système dont l'objet essentiel est d'engendrer le goût de l'ordre et de la mesure. La bataille du latin dans les écoles n'est d'ailleurs pas d'aujourd'hui, témoin Monseigneur Dupanloup qui, à l'is-

sue du siècle dernier, jetait à la gauche de l'assemblée que « les classes dirigeantes resteront toujours les classes dirigeantes, en dépit de vos efforts parce qu'elles savent le latin ».

Mais de nouvelles finalités ont fait leur apparition dans l'école qui « démocratisée » doit former d'autres enfants que ceux des bourgeois, et surtout les orienter vers autre chose, notamment la vie professionnelle. Pour beaucoup d'élèves, l'enseignement du second degré à lui seul constitue la plateforme vers la vie active. L'homme idéal des siècles passés a dû laisser la place à un homme social, réel, soumis à l'évolution technologique. Non seulement il va falloir former cet homme moderne en fonction de son siècle, mais il se trouve en outre que ce siècle est celui de la mobilité, du changement fulgurant et que les individus au cours de leur existence seront amenés à changer plusieurs fois de résidence, de spécialité ou même de métier. Il s'agit donc aujourd'hui d'adapter l'individu à la virtualité du changement, telle est la nouvelle finalité du système éducatif qui lui a été purement et simplement plaquée par des politiques volontaristes, sans que ce système lui-même soit doté de moyens nécessaires à la réalisation de ce nouvel objectif. Tout désormais dans l'école est désormais imprégné du divorce entre les fins que l'on se propose, et les éléments sur lesquels on se repose pour y parvenir. Il ne s'agit plus d'acquérir des connaissances, pas même d'apprendre à apprendre, mais d'apprendre à devenir. Il serait nécessaire pour y parvenir de développer une pédagogie de l'animation restituant à l'enfant sa personnalité, et lui donnant tous moyens de s'exprimer, d'introduire une dynamique des relations sociales et des communications dans l'espace éducatif vécu (la participation voudra répondre à cette préoccupation) de revoir le contenu des enseignements et d'y développer les disciplines non strictement intellectuelles comme l'éducation artistique, l'éducation corporelle et physique, la technologie, celle-ci devant être abordée sous un jour moins abstrait et plus en prise avec le monde extérieur. L'enseignement français, et notamment celui du second degré, est resté désespérément figé face aux nécessités de sa mutation, tandis qu'il se trouvait concurrencer dans le même temps par l'« école parallèle », c'est-à-dire l'énorme influence des médias, et particulièrement de la télévision. Jacques Fournier (1) recense trois fonctions essentielles de l'éducation : culturelle, sociale, économique. La première qui consiste à transmettre un héritage, n'est réservée qu'aux « héritiers » qui ne sont plus qu'une minorité dans l'école (2), la seconde, qui se doit de différencier et intégrer les individus dans le système social, ne parvient plus à masquer son inégalitarisme génétique derrière le masque douillet de « la neutralité », quant à la dernière, elle est soumise aux aléas d'une économie de marché et de conjoncture et ne parvient le plus souvent à rien d'autre qu'à déboucher sur le chômage.

En définitive, les finalités de l'enseignement du second degré ayant évolué, ses acteurs essentiels que sont les enseignants et les enseignés se voient situés dans des rapports nouveaux impliquant une révision des modes d'inculcation de la connaissance scolaire sans que le moule de cette inculcation ait

(1) Cf. Jacques Fournier : « la politique française de l'éducation », éditions de Minuit. Paris, 1971. P. 11.

(2) Cf. Bourdieu et Passeron. « Les héritiers ». Editions de minuit. Paris, 1964. Les inégalités devant la culture ne sont nulle part aussi marquées que dans le domaine où, en l'absence d'un enseignement organisé, les comportements culturels obéissent aux déterminismes sociaux plus qu'à la logique des goûts et des engouements individuels. P. 32.

évolué parallèlement. Une participation que l'on voudra capable de répondre aux blocages constitués par ce phénomène devra se voir dotée de moyens d'action sur la pédagogie, tant dans ses finalités que dans ses méthodes. Autrement dit, dans chaque établissement du second degré la participation devrait pouvoir provoquer une évolution profonde, pour ne pas dire une révolution, des modes de l'action pédagogique elle-même.

Les structures du second degré constituent aussi un facteur de blocage. Les causes en sont à la fois d'ordre administratif, technique et fonctionnel. Il manque à l'établissement une unité fonctionnelle, une sorte d'âme qui permette la jonction vers un même objectif des différentes fonctions qui n'ont jusqu'à présent d'autre but que leur propre existence ; le bibliothécaire commande et prête des ouvrages, sans connaître, sinon par hasard, les besoins des enseignants et des élèves ; le médecin scolaire pèse les adolescents et contrôle les poumons sans savoir que tel enfant est connu des professeurs pour son comportement ultra nerveux ; l'intendant achète des projecteurs sans savoir au juste si les magnétophones ne sont pas plus nécessaires ; le conseiller d'orientation sanctionne sans nuances une falsification de signature parentale, ignorant totalement que le père est un violent déjà condamné pour coups et blessures, circonstance connue par contre de l'assistance sociale dans le secret de ses dossiers, informée qu'elle est des « cas sociaux » ; le Censeur bâtit son emploi du temps tout en méconnaissant de multiples paramètres de choix, tels la nécessité pour un professeur de suivre en faculté des cours d'agrégation ou le fait qu'un enseignant de philosophie ait le désagrément de se trouver régulièrement devant une classe surexitée par une précédente séance d'éducation physique ; par-dessus tout le proviseur commande, sachant théoriquement tout, mais ignorant le plus souvent l'essentiel, maniant la note de service, l'audience d'élèves, la réception des parents, la convocation de professeurs, s'efforçant au mieux, et au plus vite de colmater les brèches, de rattraper les erreurs, d'impulser les actions. Moitié pédagogue, moitié administrateur, il est un homme seul ; il commande sans gouverner, il reçoit aussi les notes et circulaires rectoriales dont il se doit d'être l'exécutant attentif.

L'établissement du second degré n'est souvent qu'un ensemble de personnels et de services qui ne sont pas véritablement coordonnés. La participation, dans la mesure où elle peut instaurer l'unité d'action éducative au sein de l'unité spatiale d'enseignement, est à même de réaliser une dynamique nouvelle et cohérente de fonctions qui, non reliées les unes aux autres, auraient tendance à s'ignorer tout en se connaissant, à se contrarier tout en se côtoyant.

De plus la structure actuelle est inapte à satisfaire une pédagogie de soutien ; il s'agit en effet désormais d'intégrer la totalité du travail scolaire dans l'espace scolaire, c'est-à-dire de supprimer tout travail des élèves chez eux. Cette intégration du travail scolaire permettrait de combattre mieux les disparités socio-culturelles dont les familles sont le creuset. Cette intégration ne peut trouver sa réalisation que dans la mise en place d'un important réseau diffusant l'information, qu'il s'agisse de moyens modernes de communication (télévision en circuit fermé, magnétoscopes, caméra, etc.) ou de la documentation traditionnelle. Pour les premiers, les moyens de l'établissement scolaire sont encore l'électrophone ou l'appareil à diapositives, avec toutes les tracasseries administratives et matérielles dont leur utilisation s'assortit. Pour ce qui est de la documentation, les bibliothèques scolaires sont dérisoirement désuètes, manquant de crédits, de personnel formé à la pédagogie du conseil documentaire (le poste de documentaliste servant le

plus souvent à caser un maître-auxiliaire dont le contrat n'a pas été renouvelé), dotées de locaux exigus ne permettant pas l'accueil de plus de 2 % de l'effectif d'élèves, ne possédant aucune annexe telles que salle de lecture ou de travail. Comment dans ces conditions favoriser le goût de la recherche et de la créativité chez les enfants et adolescents, comment s'étonner de ne rencontrer chez les élèves du second degré que passivité morose, attente de simples consommations de lectures obligatoires, bachotages pour les examens. Comment vouloir aussi « faire participer » les élèves si on ne leur fournit pas les moyens structurels de forger leur personnalité dans le sens d'une prise de conscience de responsabilités à assumer ?

Outre la documentation, le soutien à l'élève doit aussi porter sur les éléments extra-scolaires qui sont souvent causes de retard. Les services médicaux, sociaux, et psychologiques des établissements existent théoriquement à cet effet. Pour les premiers, au lieu de constituer des éléments de soutien médicaux aux enfants qui en ont besoin, ils se contentent, très distants qu'ils sont d'ailleurs à l'égard de l'établissement lui-même, de procéder à une vague entreprise de prophylaxie communautaire. Les assistantes sociales surchargées de travail sont très vite transformées en secrétaires médicales et il leur est impossible d'accomplir le métier réel. Quant au service de psychologie scolaire ils en restent au stade des bonnes intentions, victimes qu'ils sont de la pénurie financière française en matière d'enseignement (1).

L'autre élément d'inadaptation de l'établissement du second degré, celui du pouvoir de décision de l'unité éducative, n'est pas de moindre importance. L'établissement scolaire constitue toujours un niveau d'exécution pédagogique, et il n'y a pas loin entre l'inspecteur d'académie rendant visite au lycée, et l'inspecteur militaire venant contrôler l'intendance. L'établissement actuel devrait disposer d'une certaine liberté pédagogique dans une autonomie non moins certaine. Cette revendication est nettement affirmée tant par le colloque d'Amiens (2) en 1968, que dans le rapport de la commission Joxe dite « des sages » de 1972 (1). L'un et l'autre insisteront sur la nécessité de cette autonomie, mais aussi d'une délimitation quantitative de l'unité d'enseignement au sein de laquelle elle s'exercerait (respectivement six cents et huit cents élèves). L'autonomie devrait surtout être financière, par la libre utilisation d'un fonds de réserve représentant une portion suffisante du budget, aussi par la possibilité de modifier la répartition entre chapitres budgétaires. C'est cette autonomie financière qui conditionne la liberté pédagogique, laquelle, accroissant l'importance animatrice du chef d'établissement, va s'articuler autour d'une communauté éducative impliquant nécessairement la participation des diverses catégories à la marche de l'établissement. Toute l'ambiguïté de la participation consistera d'ailleurs à mettre en place l'amorce de cette communauté éducative sans accorder à l'établissement l'autonomie parallèle.

Mais à ce stade de l'analyse il convient de se pencher plus particulière-

(1) Cf. tableau n° 4.

(2) A.E.E.R.S. « pour une école nouvelle » formation des maîtres et recherches en éducation, actes du colloque d'Amiens, 1968. Dunod. Paris, 1969.

(1) Le 14 octobre M. Olivier Guichard constitue une « commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré ». La commission rendra son rapport en juin 1972.

ment sur la notion même de participation pour voir tout ce qu'elle peut être et se permettre d'en conclure ultérieurement ce qu'elle n'est pas. Les implications de la notion de participation, pour le système social en général et les établissements du second degré en particulier sont diverses selon les objectifs qu'on leur assigne.

La participation peut être une conception politique et philosophique, sorte de troisième voie entre l'anarchie dénuée de toute organisation sociale et le système oppressif d'un totalitarisme quelconque. Telle est généralement la place qu'on lui assigne sur le plan de la doctrine politique dans la mesure où on veut lui donner un rang idéologique officiel ; tel est l'aspect de son fondement.

Quoiqu'il en soit, son exercice même peut se trouver organisé sur différents modes pratiques. Elle peut être participation-consultation. Dans ce cas les participants ne sont pas des décideurs, mais de simples donneurs de conseils. Reste à savoir alors, selon les contextes, si les conseils sont suivis ou n'en restent qu'au stade formel, auquel cas la participation de ce type sera donc, elle aussi formelle.

Elle peut être ensuite participation-partage auquel cas les participants sont partiellement décideurs. Dans un tel cas, la prise de décision se trouve réglée par un système de majorité de voix, simple, absolue ou autrement qualifiée. Mais ce système met en place un rapport dualiste entre un organe décideur principal, souvent à intervention prépondérante, et des organes décideurs secondaires qui sont les « participants ». Le mode d'intervention du premier rendra alors le plus souvent la forme technique du pouvoir de veto.

Par contre la participation peut être participation-décision. Dans ce cas les participants sont alors de véritables décideurs. Néanmoins ce système se verra le plus souvent tempéré par une tutelle quelconque.

Quels que soient ses modes concrets d'exercice, la participation peut être pensée différemment sur le plan de son utilisation sociale. Tantôt elle constituera une technique d'association sous la forme d'une participation-concertation. Tantôt elle sera considérée comme une technique d'équilibre ou de critique de pouvoir, devenant aussi un moyen de sa limitation, une participation-contestation.

Les définitions théoriques du phénomène de participation sont donc abondantes. C'est à l'étude concrète qu'il appartiendra d'appliquer l'une d'elles, selon l'objet qu'elle se proposera d'analyser car les objets se font de plus en plus nombreux dans la société française contemporaine.

L'analyse de la participation dans les établissements du second degré doit se scinder en trois temps ; une présentation des éléments constitutifs de participation dans les établissements (I) subdivisés eux-mêmes en éléments humains et juridiques sera suivie d'une analyse de l'exercice effectif de la participation dans ces établissements (II) donnant lieu à une pratique et des perceptions. Il s'avèrera ainsi possible en dernier lieu de procéder à la critique du phénomène de participation dans les établissements et d'en apprécier la portée (III).

I

**LES ELEMENTS CONSTITUTIFS DE PARTICIPATION
DANS LES ETABLISSEMENTS DU SECOND DEGRE**

Deux aspects sont à envisager sous cet angle, inséparables et complémentaires quoique totalement dissemblables : les acteurs de la participation et les structures de la participation.

Les premiers se mouvant dans le cadre des secondes, il apparaît donc logique de présenter d'abord ces dernières, d'autant plus qu'elles sont spécifiques et exclusives du phénomène de participation, alors que les acteurs, s'ils sont éléments de la participation le sont aussi de l'enseignement dans son ensemble. Leur approche intervenant donc après celle du cadre juridique de la participation sera liée directement au phénomène qui intéresse l'analyse.

**A) LES STRUCTURES DE PARTICIPATION DANS LES ETABLISSEMENTS
DU SECOND DEGRE.****1) Les structures anciennes.**

Le décret du 10 mars et l'arrêté du 2 mai 1945 instituaient dans l'établissement un conseil d'administration. Ce conseil accueilli à l'époque avec indifférence, regroupait aux côtés du Chef d'établissement, l'Intendant, le surveillant général, des représentants élus du corps professoral, ainsi que des personnalités locales, tels Conseillers généraux ou municipaux. Les élections de professeurs au conseil avaient lieu, sinon dans l'indifférence, du moins sans passion. La liste des candidatures s'improvisait presque au dernier moment, hors de tout contexte idéologique ou politique, rarement sur appartenance syndicale. Les enseignants votaient en fait sur des critères personnels et techniques tels que le rayonnement des candidats, leur expérience de l'établissement, leur maturité. Plus que d'élection il s'agissait alors de simple désignation, l'enjeu étant en fait assez mince.

Le Conseil d'administration, qui ne se réunissait rarement qu'en séance plénière, mais surtout en son émanation appelée « conseil intérieur », n'avait que des pouvoirs très limités. En aucun cas il ne remettait en cause le pouvoir du chef d'établissement. Au lieu d'organe de décision, il n'était qu'organe d'information et d'échanges et ne constituait qu'une sorte de formalité. Les discussions ne tournaient en fait qu'autour des questions matérielles : prix du chauffage, de la demi-pension, entretien des bâtiments, etc... Si le chef d'établissement procédait à un rapport annuel de l'activité pédagogique, des effectifs, des sections à ouvrir, des résultats d'examens, le conseil n'intervenait pas dans le domaine intellectuel, moral et pédagogique qui restait à la discrétion de celui-là. Le chef d'établissement pouvait néanmoins soulever des problèmes pédagogiques, sans qu'il se sente après coup lié en aucune façon par les avis des membres du conseil intérieur. Une des propositions du colloque d'Amiens constitua d'ailleurs à permettre au conseil la discussion facultative des questions sans incidence financière avec conséquences décisionnelles, et de prévoir 10 % de réserves budgétaires pour qu'il puisse financer d'éventuelles décisions pédagogiques. Curieusement, ainsi que l'exprimait un vieux professeur, le conseil « sortait les enseignants de leurs préoccupations habituelles essentiellement pédagogiques ».

Les conseils de classe fonctionnaient à peu près comme ils le font actuellement, eux aussi sans passion, ignorant les heurts dont certains seront le théâtre après 1968 entre enseignants et parents d'élèves.

Le conseil intérieur, qui fonctionnait comme conseil de discipline, lorsque les circonstances l'exigeaient, était une assemblée très légère et facile à manier, le quorum requis pour qu'il fonctionnât n'excédant pas huit membres.

Il existait aussi des conseils verticaux dits « conseils d'enseignement », associant tous les professeurs d'une même discipline et d'un même cycle, sous la présidence du chef d'établissement. Sa vocation en principe pédagogique, se limitait en fait le plus souvent, dans la pratique, à la répartition des classes entre professeurs, le choix des manuels scolaires pour l'année suivante, le niveau moyen des élèves, sans que l'on aborde véritablement méthodes et contenus.

Pour ce qui était de l'animation socio-culturelle, les établissements du second degré disposaient de foyers coopératifs articulés en clubs départementaux au sein de l'office central de la coopération à l'école (O.C.C.E.), association reconnue d'utilité publique. Ces foyers ne fonctionnaient guère, sauf en certains établissements par le fait du dévouement de quelques professeurs.

2) Le renouvellement des structures.

Indissociables du climat psychologique ambiant, les refontes structurelles apparurent plus importantes qu'elles ne furent en réalité. Elles vont en fait porter en elles le poids des événements qui les engendrèrent : au lieu de réaliser le consensus unificateur dont la participation devait être le moule, elles vont faire entrer dans l'école les divisions idéologiques dont le système social venait d'être le théâtre violent, cristallisant ainsi les scissions catégorielles et surtout syndicales. Il convient d'examiner dans le détail ces nouvelles structures de participation.

a) *Le Conseil d'administration.*

Il est mis en place par le décret du 8 novembre 1968, lui-même précisé par une circulaire du 19 novembre.

Le texte fixe la composition du conseil sur un mode présumé triparti : administration, enseignants, usagers. Ainsi en seront membres pour un sixième : l'administration, les parents d'élèves, les élèves, les personnalités extérieures et cooptées par le conseil, et pour deux sixièmes le personnel dont deux tiers d'enseignants, le dernier tiers étant à ventiler entre surveillants, personnel de secrétariat, d'Intendance et d'entretien). Le décret fixe donc les catégories composantes de l'établissement d'une façon précise, tandis qu'il introduit au conseil élèves et parents (certains de ces derniers siégeaient dans les anciens conseils, sans que ce soit une règle absolue), ce qui constitue l'essentiel de la nouveauté.

Les délibérations du C.A. (conseil d'administration) sont « exécutoires de plein droit si, dans les vingt jours qui suivent celui où elles ont été communiquées à l'autorité de tutelle, celle-ci n'en a pas provoqué la modification, suspendu provisoirement l'exécution ou prononcé l'annulation. Ce délai est porté à trois mois, pour l'approbation des délibérations relatives au budget et au compte financier de l'établissement ». Les décisions des C.A. sont donc soumises à la tutelle des services rectoraux, ce qui constitue une limite importante à l'autonomie et entraînera de nombreux désanchante-

ments. Le C.A. doit se réunir chaque trimestre au minimum et se trouve théoriquement présidé par l'inspecteur d'académie ou son représentant.

Ses attributions sont vastes. Le texte précise qu'il exerce « ses fonctions dans tous les domaines qui intéressent la vie pédagogique, morale et financière et matérielle de l'établissement ainsi que son rayonnement. A ce titre, il fixe dans le respect des dispositions de la carte scolaire et des autres dispositions réglementaires, les règles générales relatives au recrutement des élèves. Il établit le règlement intérieur de l'établissement ».

« Il délibère sur les améliorations qu'il y a lieu d'apporter au fonctionnement matériel des services, compte tenu des crédits budgétaires attribués à l'établissement, ainsi que sur l'utilisation des fonds de réserve, dans la limite de 10 % du budget de fonctionnement en matériel de l'exercice écoulé. »

« Il peut susciter la création d'une association socio-éducative et en autoriser le fonctionnement à l'intérieur de l'établissement, il en contrôle et facilite les activités. Il vote le budget de l'établissement et arrête le compte financier. »

« Il peut donner son avis ou émettre des vœux sur tous les problèmes intéressant l'organisation pédagogique et la vie de l'établissement. Il est tenu informé à chacune de ses séances, par le chef d'établissement, de l'évolution de la vie de l'établissement » (décret du 16 septembre 1969).

Il est nécessaire de procéder à une succincte analyse du texte car il est fort ambigu. L'important réside en la plénitude d'attribution dont il se voit doté. Ainsi a-t-il à peu près tout pouvoir d'évocation, ce qui signifie que malgré l'opposition du chef d'établissement, de multiples questions peuvent y être soulevées. Dans l'ancien système par contre, ce dernier avait toute latitude d'évocation en conseil intérieur, si bien qu'il taisait systématiquement les problèmes qui eussent pu le gêner. Cette compétence d'évocation a son intérêt car elle permet la publication de problèmes que certaines catégories pourraient avoir intérêt à dissimuler, à l'encontre même de la bonne marche de l'établissement. Une question néanmoins se trouve exclue de sa compétence : le statut et la carrière des personnels, quels qu'ils soient.

Plénitude d'attribution ne signifie pas néanmoins pouvoir de décision. A travers tous les termes ambigus (établit, délibère, peut susciter, fixe) il convient de dissocier son pouvoir de décision exécutoire et ce qui ressort de la simple évocation.

Il prend en fait des décisions exécutoires en ce qui concerne la gestion et les améliorations du service. Cette compétence touche aux problèmes de sécurité, d'emploi de dotation de petit équipement, de l'entretien des bâtiments, du renouvellement de mobilier et de l'affectation de crédits d'enseignement (crédits Barangé). Ainsi ces décisions sont-elles essentiellement de gestion.

Il vote le budget, ou plutôt l'entérine, car il ne peut modifier le montant de l'enveloppe budgétaire attribuée à l'établissement, et il n'a pas non plus la possibilité de toucher à la répartition par chapitres. Il faut ajouter à son pouvoir décisionnel le vote du règlement intérieur, la création et la tutelle du foyer socio-éducatif.

Son pouvoir d'évocation (sous forme d'avis) est plus large et surtout plus pédagogique. Le décret, poursuivant son énumération, prévoit que le conseil « donne son avis sur l'organisation pédagogique et morale de l'établissement, et en particulier en ce qui concerne :

- Les créations ou suppressions de sections ou d'options ;

- Les demandes de dotation en personnel d'enseignement, de surveillance, de secrétariat, de service ;
 - Les lignes directrices de l'emploi du temps des élèves et des professeurs, ainsi que les projets d'expériences pédagogiques organisées dans la limite des crédits de fonctionnement et d'heures supplémentaires mis à cet effet à la disposition de l'établissement ;
 - L'information du personnel, des parents et des élèves ;
 - L'organisation des œuvres sociales ;
 - Le reclassement d'élèves obligés de quitter l'établissement en cours de scolarité ;
 - Les activités peri et postscolaires ;
- également sur la vie matérielle de l'établissement, en particulier en ce qui concerne :
- Les programmes de construction et d'équipement d'ensemble ;
 - La vie des élèves à l'intérieur de l'établissement ;
 - Les problèmes relatifs aux transports scolaires.

Les conseils d'administration ont donc un large pouvoir d'évocation en matière pédagogique, mais ils en useront peu dans la pratique soit parce qu'ils estiment insuffisante la nature du pouvoir qu'ils détiennent en la matière, soit tout simplement par passivité, se contentant de réagir aux problèmes conjoncturels, se lançant très rarement dans l'initiative de la concertation pédagogique.

Les modes d'élection des catégories sont divers. Le personnel d'enseignement est élu au scrutin de liste et à la représentation proportionnelle, ce qui permet la constitution des listes syndicales. Les personnels administratifs de service et de surveillance le sont au scrutin uninominal à deux tours. Quant aux élèves, c'est à deux degrés qu'ils désignent leurs représentants ; chaque classe élit deux délégués, l'ensemble des délégués de l'établissement étant « le conseil des élèves responsables » qui procède à l'élection des représentants d'élèves. Le conseil des élèves responsables constitue la base réelle des représentants au conseil d'administration, et c'est devant lui que ceux-ci rendent éventuellement compte de leur mandat. Autrement dit, la grosse masse des élèves ne participe pas directement aux activités de ses délégués, ce qui ne peut qu'accroître son désintérêt éventuel à l'égard des conseils d'administration. ,

L'élection des personnes cooptées s'effectue uninominale et à deux tours par le conseil. Chaque tendance syndicale tout comme l'administration, étant portée à présenter sa personnalité extérieure ; celle-ci, si elle ne se trouve élue que de justesse, risque de se voir contestée par une grosse minorité du conseil. Le Ministère a donc apporté en 1970 une modification à leur élection : ils leur faut désormais obtenir deux tiers de suffrages exprimés pour être élus. Ainsi de nombreux établissements n'ont-ils pas de membres cooptés dans leur conseil.

b) *La Commission permanente.*

Instituée également par l'arrêté du 8 novembre 1968, elle est une émanation du conseil d'administration. Elue par lui, elle comprend dix-sept membres répartis entre l'administration (quatre membres) cinq enseignants élus à la représentation proportionnelle, quatre représentants des parents d'élèves à la proportionnelle, et quatre élèves au scrutin uninominal.

La commission permanente se réunit en moyenne une fois par mois, ou moins selon le cas. Certaines questions, qui lui sont renvoyées par le conseil pour complément d'information, sont débattues par elle. Il arrive

aussi que le conseil lui délègue en permanence certains types de problèmes. Plus légère à manier, elle est un organe de travail plus efficace que le conseil qui garde en tout cas son entière souveraineté et ne saurait être lié par elle : il ne peut donc y avoir conflit entre conseil et commission permanente. Elle tient lieu en quelque sorte d'ancien conseil intérieur. Son rôle est important lorsqu'elle devient conseil de discipline.

c) *Le Conseil de discipline.*

Institué naturellement par les mêmes textes que la commission permanente, il est composé des membres de celle-ci, sous la présidence, tout comme elle, du chef d'établissement. Peuvent éventuellement être invités à s'y joindre, à titre consultatif, l'assistante sociale, le conseiller d'orientation, deux professeurs de la classe de l'élève, désignés par le chef d'établissement, ainsi que les deux délégués élèves de cette même classe. Le conseil doit obligatoirement convoquer l'élève traduit et toute personne choisie par lui en accord avec ses parents dans le cadre de l'établissement.

Les sanctions du conseil sont, dans l'ordre d'importance : l'avertissement inscrit au dossier, l'exclusion temporaire, et l'exclusion définitive, celle-ci étant soumise à l'accord du Recteur. Il s'agit donc bien ici d'autorisation préalable. Les décisions sont prises par vote secret. Un décret du 30 avril 1970 a prévu des possibilités d'appel des décisions du conseil de discipline, les appelants pouvant être : l'élève en cause, sa famille, le chef d'établissement ou l'inspecteur d'académie. Le niveau d'appel est constitué par le Recteur qui décide après avis d'une commission comprenant deux chefs d'établissement, deux professeurs, deux parents d'élèves. Il arrive souvent que l'appel provienne de l'inspecteur d'académie, non pour accroître la sanction, mais pour la diminuer car les conseils sont parfois curieusement plus répressifs que ne le serait l'administration elle-même.

d) *Le Conseil de classe.*

Prévu dans le décret du 8 novembre 1968, il est institué dans chaque classe. Il se décompose en membres de droit et membres élus. Les premiers sont respectivement le chef d'établissement, qui le préside, les enseignants de la classe, le conseiller d'éducation, le médecin scolaire et l'assistante sociale. Les élus sont d'une part les deux élèves délégués de classe, d'autre part deux représentants des parents d'élèves de la classe, choisis par le chef d'établissement sur des listes présentées par les associations de parents, en proportion de leur importance respective au C.A.

Le conseil de classe examine les questions pédagogiques intéressant la vie de la classe et la situation scolaire de chaque élève. La présence des parents et des élèves au conseil de classe a soulevé de vives controverses, celle-ci étant contestée par un certain nombre d'enseignants. Le point de contestation le plus fort concerne la présence de ces catégories lors des examens de cas individuels d'élèves. Cette éventualité de conflit n'avait pas été prévue dans les textes de 1968, et le Ministère sut habilement éviter d'avoir à trancher en transférant, par le décret du 16 août 1969, la charge de la décision aux conseils d'administration. C'est là un cas de décentralisation franche, mais qui a plutôt pour conséquence, tout en rendant service à l'administration centrale, de faire peser un peu plus sur les conseils le poids des divisions. Dans leur grande majorité néanmoins, les C.A. votèrent pour la participation intégrale des élèves et parents au conseil de classe et cela n'empêcha pas le ministère d'intervenir par voie de circulaires ; celle du 23 août 1969 déclare qu'il appartient aux chefs d'établissements d'écarter éventuellement élèves et parents, lorsque des « éléments de dossiers d'élèves

risqueraient s'ils venaient à être divulgués, de nuire aux élèves et à leurs familles ». La situation juridique est donc très ambiguë car voici deux textes, de niveau juridique différent, qui se contredisent allègrement, l'un opérant, pour le même objet, délégation de pouvoir au chef d'établissement. La logique voudrait que la circulaire, explicative du décret, n'en soit pas sa négation. Une autre circulaire, du 27 avril 1970, conseille au C.A. d'exclure parents et élèves quand il s'agit de cas individuels portant sur l'admission en classe supérieure, ou les avis au baccalauréat. Quant à la circulaire du 16 septembre 1970, elle vient contredire totalement la portée du décret du 16 août 1969 ; elle prévoit en effet que seuls les membres de droit prennent les décisions dans les conseils de fin d'année, que les membres élus soient présents ou non. Ainsi l'autorité centrale a-t-elle habilement confié aux C.A. le soin de décider de la participation des élèves et des parents au conseil de classe, se réservant la possibilité de déterminer après coup le caractère actif ou passif de cette participation.

e) *Le foyer socio-éducatif.*

La circulaire du 19 décembre 1968 institue le foyer des élèves, en remplacement de la coopérative. Le foyer est sous le contrôle du C.A. et de la C.P. mais, association, il possède son comité directeur d'une quinzaine de membres, au sein duquel doivent obligatoirement figurer trois adultes au moins.

Le foyer a été conçu comme un cœur de participation et d'initiation à la vie civique : il doit en effet, précise la circulaire « être confié totalement à l'initiative des élèves » et « les activités du foyer ne se limitent pas à l'organisation de loisirs : elles doivent tendre à modifier les relations des maîtres et des élèves en renforçant l'esprit de coopération dans la classe et dans l'établissement ». Les décisions les plus importantes du foyer socio-éducatif sont soumises à l'agrément de la commission permanente, tandis que le chef d'établissement peut suspendre les décisions du comité directeur en attendant la décision de la commission permanente. Une circulaire du 28 avril 1970 traitant de l'information politique dans les établissements « prévoit que les élèves peuvent recevoir une formation relative aux questions d'actualités », information qui doit être diffusée « par l'intermédiaire de l'association socio-éducatif de l'établissement ».

f) *Modifications essentielles apportées aux C.A. et C.P.*

Les conseils d'administration dans les établissements importants étaient des assemblées trop lourdes, quasiment ingouvernables, pouvant comporter plus de cent membres. C'est essentiellement ce défaut qu'ont cherché à pallier le décret et la circulaire du 16 septembre 1969. Il s'agissait de trouver le moyen d'alléger la représentation. Pour ce faire, les établissements seront subdivisés en trois catégories selon leurs effectifs : jusqu'à 600 élèves ; entre 601 et 1 200 ; au-delà de 1 200 élèves. La distribution de la représentation, alors qu'elle était prévue au pourcentages (par sixièmes) dans les textes de 1968 (ce qui rendait l'importance des conseils proportionnels à la taille des établissements), sera déterminée pour les établissements inférieurs à 600 élèves en nombres préétablis (ex : 5 membres du personnel enseignant : 1 pour le personnel administratif, 1 pour le personnel de surveillance etc...). Les chiffres ainsi déterminés correspondront aux anciennes proportions, mais il ne sera ajouté que 6 membres déterminés pour les établissements de 601 à 1 200 élèves, et douze membres pour ceux en possédant plus de 1 200. Ainsi la représentation, diminuant en proportion de l'importance des établissements, permettrait-elle d'obtenir des conseils d'administration moins pléthoriques.

Le décret et l'arrêté du 8 octobre 1971 viennent pour leur part modifier la représentation à la commission permanente. Alors qu'elle pouvait comporter 17 membres, celle-ci se trouve ramenée à 14, les représentations supprimées étant respectivement des sièges d'enseignants, de parents et d'élèves, l'administration conservant l'intégralité de sa représentation. Par les mêmes textes, sont introduites la possibilité de déposer des listes incomplètes pour les élections des représentants de parents d'élèves, et la substitution, pour les élections d'enseignants, du plus fort reste à la plus forte moyenne ce qui, dans la pratique devrait avoir pour effet de favoriser les syndicats les plus faibles (tel le S.N.A.L.C.) et même, par la possibilité offerte aux enseignants de présenter des listes ne comportant que deux titulaires et un suppléant, les mini-syndicats (tel que la C.N.G.A.)

B) LES ACTEURS DE LA PARTICIPATION DANS LES ETABLISSEMENTS DU SECOND DEGRE.

Il est à présent possible de présenter les acteurs du second degré ; administration, enseignants, parents et élèves, dont les divisions et appartenances internes, les positions syndicales, les stratégies et les résistances auront différents mobiles. L'historique des multiples déterminantes syndicales et catégorielles expliqueront en partie la façon dont les uns et les autres accueilleront la participation dans l'établissement scolaire.

1) L'administration

Ce paragraphe n'aura d'autre prétention que de se pencher sur les degrés administratifs du niveau académique, et notamment ceux qui, liés à la problématique globale du second degré, sont aussi plus concernés par la participation dans les établissements. Ainsi exclurons-nous de l'analyse les activités de contrôle pédagogique et le personnel qui l'anime. Dans l'académie les recteurs font appliquer la politique nationale, aidés en cela des inspecteurs d'académie. Il serait fastidieux et peu utile de reprendre l'histoire de ces administrateurs ; il suffit de connaître leur rôle aujourd'hui pour en apprécier la portée. Le recteur d'académie est un peu comme un Préfet, personnage considérable et vulnérable à la fois. Considérable parce que la V^e République, logique avec elle-même, a procédé à une forte déconcentration de pouvoirs entre les mains des recteurs qui se voient ainsi placés à la tête de lourdes responsabilités. Ils sont ainsi l'œil du ministre dans l'académie, sa volonté aussi. Les décrets de 1968, qui ont réalisé une déconcentration générale des services extérieurs des ministères sur les préfets de région ont fait une exception en ce qui concerne les recteurs qui conservent leurs prérogatives. Le recteur sera donc le premier à supporter localement les imperfections du système scolaire, à en assumer la charge, à subir aussi éventuellement le contrecoup des maladresses ministérielles.

Tout comme les préfets, les recteurs sont vulnérables. Eux aussi sont soumis au pouvoir discrétionnaire du ministre. Un recteur en place est un recteur qui doit réussir c'est-à-dire que, depuis 1968 particulièrement, son académie doit commencer par être calme, sans conflits majeurs risquant de dégénérer, et tout l'art du recteur devra consister à éviter les conflits, les apaiser lorsqu'ils surgissent, en tout état de cause tout faire pour conjurer l'agitation éventuelle, mais le faire habilement. La mutation viendra couronner la réussite en ce domaine et les mouvements de recteurs seront des occasions de promotion ou de régression, mais c'est là semble-t-il le lot de tous les hauts fonctionnaires, de l'éducation nationale comme d'ailleurs.

L'administrateur de haut grade se doit de pratiquer la prudence mais cette contrainte est contradictoire avec les nécessités d'évolution de l'institution scolaire elle-même qui a besoin du changement. La trop grande prudence est contraire au changement, elle est à l'opposé source de conservatisme ; on voit mal dans cette situation quelle peut être l'effectivité de la déconcentration opérée entre les mains des recteurs, laquelle ne peut donc être qu'élément d'accroissement de conformité aux décisions centrales mais certainement pas d'initiative, ce dont a tant besoin l'éducation nationale.

Un décret du 16 janvier 1962, modifié par un décret du 11 avril 1962, puis complété par un arrêté ministériel du 26 juin 1962 autorise les recteurs à procéder à des délégations de signature (et non de pouvoirs) entre les mains des inspecteurs d'académie (aussi des secrétaires généraux d'académie) à titre permanent. Les recteurs passablement débordés, ne disposant que de services restreints eu égard à leurs tâches, ont utilisé cette possibilité. Les circulaires ministérielles des 17 et 20 avril 1970 les invitent d'ailleurs à déléguer largement leur signature aux inspecteurs d'académie.

L'inspecteur d'académie exerce ses fonctions dans le cadre départemental au sein duquel il représente le recteur et assume en quelque sorte ses attributions. L'inspecteur académique fut longtemps dans ce cadre départemental placé sous l'autorité préfectorale, ce qui ne manquait pas d'occasionner des conflits de compétence. Cette situation tient notamment au fait que l'inspecteur d'académie est surtout compétent en matière d'enseignement primaire, alors que ce type d'enseignement, longtemps considéré comme affaire communale, appelait par voie de conséquence la compétence de l'autorité de tutelle des collectivités locales. La loi de finances du 23 février 1963, disposant que les frais de construction ou reconstruction et de fonctionnement des services départementaux de l'éducation nationale seraient à la charge de l'Etat permit de soustraire l'inspection académique aux budgets départementaux et communaux et donc à l'autorité préfectorale. L'inspecteur d'académie n'en reste pas moins le collaborateur immédiat et subordonné du Préfet. Son rôle est plus faible dans le second degré que dans l'enseignement primaire : il en inspecte néanmoins tous les établissements, contrôle leur budget, note leur personnel et leur pédagogie, et surtout depuis 1969, préside leur conseil d'administration. L'inspecteur d'académie ait plutôt figure de personnage effacé (quoique puissant) vis-à-vis des établissements, d'une part parce que ses fonctions multiples sont surtout d'ordre technique, et d'autre part parce qu'il n'exerce ses attributions que par délégation, n'engageant pas sa responsabilité propre mais celle du recteur, même lorsqu'il intervient en matière pédagogique : il passe dans ce cas pour un exécutant à double degré de déconcentration. Véritablement, l'inspecteur d'académie n'apparaît pas au cœur de la crise de l'école et la faiblesse apparente de son rôle administratif est en contradiction avec l'étendue juridique de ses prérogatives.

2) Les syndicats d'enseignants (1).

Pour traiter des syndicats d'enseignants, il est indispensable de faire une place particulière à la F.E.N. (fédération de l'éducation nationale) qui prend une position prépondérante dans le syndicalisme enseignant. Ce syndicalisme, tant par sa nature que ses structures, occupe une situation originale qui en fait un élément charnière. Il constitue ce qu'on peut appeler un syn-

(1) Cf. tableau n° 5 et 6.

dicalisme de masse. C'est vers 1905 qu'apparaissent les amicales d'enseignants, associations regroupant 85.000 adhérents. Puis un courant syndicaliste révolutionnaire se développe qui, voulant s'affirmer solidaire de la classe ouvrière prend la forme syndicale et adhère à la bourse du travail. La répression se développe, le syndicalisme des instituteurs tout comme celui de l'ensemble des fonctionnaires, étant déclaré illégal par la jurisprudence. En 1919 la « fédération des Amicales », majoritaire, adhère à la C.G.T. réformiste de Léon Jouhaux pour devenir le S.N.I. (syndicat national des instituteurs), syndicat premier né de la future F.E.N.

a) *Les syndicats de la F.E.N.*

La F.E.N. qui regroupe environ 500.000 adhérents se situe à la troisième place du syndicalisme français, (la C.G.T. ayant environ 2 millions d'adhérents et la C.F.D.T. 800.000). C'est une fédération de quarante-deux syndicats nationaux touchant toutes les catégories de personnel de l'éducation nationale : personnel de direction des lycées, des C.E.S. et C.E.G., professeurs titulaires, auxiliaires ou stagiaires des enseignements classique, moderne et technique, également agents de service, personnels d'administration, etc. (aussi enseignants de l'enseignement supérieur avec le S.N.E. Sup). La F.E.N. présente la particularité d'avoir échappé à la scission C.G.T.-C.G.T.-F.O. et reste donc unitaire, à de très rares exceptions près. Mais cette unité a un revers qui n'est autre que la constitution des tendances. Le syndicalisme de la F.E.N. est donc un syndicalisme de tendances qui se disputent la direction fédérale. On distingue cinq tendances :

La première, baptisée « indépendance et démocratie », anciennement appelée « autonome » détient la direction mais se trouve en perte de vitesse. Cette tendance a choisi dans le passé de n'adhérer ni à la C.G.T. ni à la C.G.T.-F.O., d'où son appellation d'autonome. Très proche de la S.F.I.O., elle s'est toujours montrée réformiste. Pour elle, le syndicalisme enseignant est un moyen de pression. Son idéologie est démocratique et laïque, jusqu'à 1959 elle représente environ 70 % des adhérents de la F.E.N. Sa descente s'amorce à partir de 1965 et surtout de 1968. « Indépendance et démocratie » n'a pas actuellement de stratégie globale, ce qui lui est une source de faiblesse. Elle continue néanmoins à conserver une certaine force notamment de par l'importance du S.N.I. qui constitue son fief.

La seconde tendance, « Unité et Action » talonne de près la première. Très proche du parti communiste elle s'est longtemps comportée comme une sorte de représentante de la C.G.T. au sein de la F.E.N. Elle regroupe une majorité de militants communistes, des socialistes plus à gauche que ne l'a été la S.F.I.O., des chrétiens progressistes déconfessionnalisés. Ses méthodes sont devenues extrêmement bureaucratiques tandis que sa tactique épousait le mode des revendications quantitatives. Elle est la tendance des grèves rituelles, des plateformes revendicatives, et articule les finalités de son action sur un changement de régime politique. Elle est fortement organisée et structurée, apparaît capable d'être suivie par ses troupes donc de présenter toutes les garanties de l'ordre dans l'action. Les événements de mai 1968 l'ont néanmoins fait apparaître comme très proche du parti communiste, ce qui a fait fuir nombre de ses adhérents, non par réformisme mais plutôt par gauchisme.

La troisième tendance, « L'école émancipée », présente comme les précédentes une spécificité politique. Elle est la descendante du courant syndicaliste révolutionnaire. Elle regroupera vite des anarcho-syndicalistes et différents courants trotskistes. Sa démarche est celle de la lutte contre le

système capitaliste animée du mythe de la grève générale. Ses militants sont trop minoritaires pour inquiéter les autres tendances, d'autant plus qu'elle s'est vue allégée en 1968 des trotskistes de l'O.C.I. (organisation communiste internationale) qui sont allés former une autre tendance.

Ces trois tendances étaient les seules jusqu'à mai 1968. Il est intéressant de relater leur audience respective :

	1948	1959	1967	1969
Autonomes	65 %	70 %	63 %	56 %
Unité et Action	25 %	22 %	31 %	32 %
Ecole Emancipée	10 %	8 %	6 %	6 %

Le tableau fait apparaître qu'en 1969 le total des trois tendances n'atteint que 94 %, les 6 % non apparents étant le fait de deux nouvelles tendances, issues de mai 1968.

La tendance « Front Unique Ouvrier » est celle des trotskistes de l'A.J.S. (association des jeunes pour le socialisme), exclus en 1968 de l'Ecole Emancipée. Cette tendance, très minoritaire, verse dans l'ésotérisme doctrinal et voit son audience très limitée.

La tendance « rénovation syndicale » constitue un amalgame d'enseignants venant d'horizons divers : anciens étudiants de l'UNEF, de l'UEC, du PSU ou de la JEC, dissidents du PCF ou d'« unité et Action » (qui n'augmente que de 1 % entre 1967 et 1969). Cette tendance est marquée par la crise de mai dont elle va s'efforcer de tirer la leçon en s'attaquant au contenu de l'enseignement diffusé, aux méthodes pédagogiques traditionnelles, à l'école comme « instrument de domination de la bourgeoisie », au rôle répressif du système scolaire. Néanmoins, tant à cause de l'hétérogénéité de ses membres que de l'envergure qualitative de ses ambitions, il semble que quatre ans après mai 1968 la tendance « Rénovation Syndicale » se soit passablement essoufflée, tout comme le mouvement de mai lui-même.

Des cinq tendances, les trois premières acceptent la participation dans les conseils des établissements du second degré ; « Front Unique Ouvrier », qui avait un temps fait participer ses militants les a fait démissionner des conseils deux ans plus tard. Quant à « Rénovation Syndicale », elle a toujours été hostile à la participation, synonyme pour elle de « récupération ».

Ce n'est qu'à l'issue de l'inventaire des tendances qu'il est possible de présenter les principaux syndicats du second degré de la F.E.N.

1) Le S.N.I. (syndicat national des instituteurs).

Il est le plus puissant dans la F.E.N. (390.000 syndiqués) ce qui explique que sa tendance dominante (Indépendance et démocratie) détienne la direction de la fédération. Il est essentiellement réformiste et baigne très étroitement dans l'idéologie traditionnelle des instituteurs s'articulant autour de la laïcité, de l'école démocratique et de la promotion sociale. Il intéresse le second degré pour les personnels instituteurs et P.E.G.C. du premier cycle. Il est très favorable à la participation et se trouve de loin être le plus conservateur. Cela en fait un facteur de division intéressant pour le ministre qui n'hésite pas à l'occasion à satisfaire certaines de ses revendications pour l'inciter à ne pas suivre les mouvements de la F.E.N. (ainsi la grève de la F.E.N. lors de la rentrée 1971-1972 dont le S.N.I. s'est désolidarisé). Ses préoccupations sont surtout catégorielles et ses thèses sont celle de l'« école libératrice ». Dans une conférence de presse du 30 mai 1972, son secrétaire

général, Monsieur André Ouliac, déclarait (1) que le S.N.I. ne voulait « ni refuser l'école, (2) ni l'intégrer au système politique et social mais libérer l'école par l'école parce qu'elle répond à la réalité, à la volonté de progrès constants, à l'optimisme que secrètent la confiance en l'homme et le combat syndical ». Le S.N.I. est le syndicat tranquille et fort de son nombre et il faudrait que le primaire se trouve brusquement perturbé pour qu'il en accuse les conséquences, ce qui ne semble pas être le cas à l'heure actuelle.

2) Le S.N.E.S. (Syndicat national de l'enseignement secondaire).

Fort de ses 70.000 membres, il est le plus important des syndicats du second degré. Spécifique à l'enseignement secondaire, il est au centre de ses bouleversements. Il est partagé entre toutes les tendances de la F.E.N. et sa direction a été prise récemment par « Unité Action » aux dépens des autonomes. Il sera assez proche du parti communiste, tant dans le choix de ses moments d'actions nationales (grèves en liaison avec la C.G.T. et les partis politiques de gauche) que dans le contenu de ses revendications (voisines du programme de démocratisation élaboré par le P.C.F.) et dans leur nature (surtout quantitative). Ce cousinage lui donne sa couleur antigouvernementale, pour sa droite, et antigauchiste pour sa gauche. Il suffit pour s'en rendre compte d'analyser les motions votées lors de son congrès national d'études de mars 1972 (3) portant sur « les établissements du second degré comme lieux d'éducation ». On peut y lire à l'encontre du Gouvernement qu'« afin de maintenir et d'élever les profits tout en faisant face à la concurrence internationale, la grande bourgeoisie est contrainte, compte tenu de la révolution des sciences et des techniques, de former des techniciens plus qualifiés et en plus grand nombre, dans le même temps de condamner à la déqualification et au chômage un très grand nombre de travailleurs ». Vient ensuite, en attaque contre le gauchisme et les tenants de la suppression de l'école en tant qu'elle constituerait un système répressif, l'affirmation que « l'école institutionnalisée, dont la fonction objective est, à travers les contradictions et les limites imposées par la division en classes antagonistes, la formation de la force de travail et la transmission du savoir, est nécessaire à la formation de l'homme social et à l'épanouissement de chaque personnalité. Vouloir en priver les travailleurs, c'est en fait vouloir les livrer à une exploitation renforcée ». Il serait néanmoins erroné de ne voir dans les syndiqués du S.N.E.S. que des militants du P.C.F. ; ceux-ci ne constituent qu'une minorité dans le syndicat mais une majorité dans la tendance « Unité et Action » qui en détient la direction.

Le S.N.E.S. se bat beaucoup sur ses revendications catégorielles de type « catalogue » dont la présentation en fait un interlocuteur valable pour le gouvernement dans l'exercice de sa politique de concertation. Il est favorable à la participation dans les conseils des établissements, mais essentiellement pour y mener une lutte syndicale. Son audience, en léger piétinement après mai 1968, est remontée, d'autant plus que son organisation (avec permanents et semi-permanents) le rend très efficace dans la défense individuelle de ses syndiqués.

(1) Cf. « Le Monde » du 31 mai 1972 « la révolution tranquille » du syndicat national des instituteurs.

(2) Allusions aux thèses de Ivan Illich sur la suppression de l'institution scolaire. Cf. Ivan Illich « Une société sans école ». Seuil, Paris, 1971 et *Deschooling society*, New York, 1971.

(3) « L'université syndicaliste », n° 16, avril 1972.

3) Le S.N.E.T.-A.A. (Syndicat national de l'enseignement technique et d'apprentissage).

Il constitue une exception à l'unité de la F.E.N. en ce sens qu'il a subi la scission C.G.T.-C.G.T.-F.O. Les partisans de l'adhésion à la C.G.T. ont quitté la F.E.N., créant leur propre syndicat, tandis que les autres constituèrent le S.N.E.T.-A.A. Il est donc logique que ce syndicat soit dirigé par la tendance autonome.

Ses préoccupations sont spécifiques à l'enseignement technique qui, issu des anciens centres d'apprentissages, subit des reconversions fréquentes et d'importants problèmes de statut du personnel. Les cégétistes qui hors de la F.E.N. constituèrent le S.N.E.T.P.-C.G.T. (syndicat national de l'enseignement technique et professionnel) possèdent une audience un peu plus importante que le S.N.E.T.-A.A. dans les lycées techniques, mais deux fois plus forte dans les C.E.T. Ces deux syndicats souffrent encore de la scission et c'est l'appel constant, soit à l'unité de la part du syndicat C.G.T., soit du retour au bercail de celle du syndicat F.E.N. Ils ont d'ailleurs tenu leur congrès national de 1972 le même jour, le 2 avril. Au S.N.E.T.P. on invita le S.N.E.T.-A.A. à « constituer un mouvement unique, démocratique et combatif » (1) tandis que celui-ci réaffirma « la vocation du S.N.E.T.-A.A. à rassembler sous l'égide de la F.E.N., tous les enseignants du second degré ». Les deux syndicats sont travaillés par les mêmes préoccupations : des problèmes de revalorisation d'indices de « défonctionnarisation », de privatisation de certains secteurs de la formation professionnelle (notamment depuis la loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle). On ne trouve pas au sein de ces syndicats d'analyse globale de la crise de l'école ce qui ne veut pas dire qu'ils y sont étrangers car ils la vivent plus que d'autres encore, dans ses aspects les plus matériels.

b) *Les syndicats n'appartenant pas à la F.N.E.*

Bien que moins importants que la F.E.N. il n'est pas moins intéressant de se pencher sur les autres syndicats car ils expriment aussi les diversités du monde enseignant.

1) Le S.G.E.N. (Syndicat général de l'éducation nationale).

Le syndicat n'est pas spécifique au second degré, il couvre en effet l'ensemble de l'éducation nationale du primaire au supérieur, et abrite toute les catégories de personnels sous le même toit. Il est « général » comme son nom l'indique. Cette caractéristique en fait un syndicat que l'on qualifie souvent de « pédagogique » puisque, n'étant pas lui-même cloisonné de l'intérieur, il est moins sensible aux cloisonnements de l'éducation nationale tandis que la présence en son sein de tous les fonctionnaires de l'institution scolaire lui permet d'avoir une vue globale de l'école. De ce fait il est amené à défendre moins fermement les catégories que la F.E.N. car il n'est pas un syndicat catégoriel. Son audience assez faible (environ 10 % des enseignants syndiqués) l'empêche souvent d'avoir des sections d'établissement : beaucoup de ses adhérents (un tiers environ) sont isolés dans leur établissement. Le S.G.E.N. présente une autre particularité qui est d'être confédéré à un syndicat ouvrier : la C.F.D.T. Ainsi non seulement le S.G.E.N. s'estime-t-il à

(1) Cf. « le Monde », 2 et 3 avril 1972.

même de bien analyser l'école de l'intérieur, mais aussi de pouvoir en faire la critique de l'extérieur, aidé en cela par sa présence dans un autre syndicat national coiffant l'ensemble du système social. Un secrétaire académique du S.G.E.N. membre du bureau national, peut donc affirmer sans ambages « qu'au S.G.E.N. on réfléchit plus facilement sur les problèmes de l'école » (1). L'affiliation à la C.F.D.T. ne se situe pas au seul plan national, elle touche aussi l'échelon local ; dans chaque département la C.F.D.T. possède une quinzaine au moins d'« unions interprofessionnelles de base » (U.I.B.) auxquelles sont associées différentes sections du S.G.E.N. Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'à la C.F.D.T. le S.G.E.N. se retrouve côte à côte avec les syndicats C.F.D.T. de l'enseignement privé, alors que leurs positions vis-à-vis du financement de l'enseignement privé (loi Debré instituant les contrats d'association) sont radicalement opposées.

Les adhérents du S.G.E.N. sont idéologiquement très divers. On y trouve des catholiques issus de la période de confessionnalisation du syndicat, d'autres catholiques plus progressistes et attirés par la C.F.D.T. enfin des enseignants séduits par l'aspect pédagogique offert depuis longtemps par le syndicat. Mais depuis mai 1968 le S.G.E.N. sans être en crise, connaît des clivages ; Jean-Claude Guérin, dans une analyse qu'il en fait dans « les temps modernes » (1) y discerne à juste titre une majorité et une minorité. La majorité « qui se retrouve à l'aile droite de la C.F.D.T. s'écarte progressivement de la fédération et se rapproche du S.N.E.S. dans l'action syndicale ». Cette majorité, que l'on ne peut qualifier de « tendance », raisonne sur le principe de neutralité et la bonne marche de l'école, considérée comme un service public. Il faut donc dans cette optique travailler à l'amélioration du service public. La minorité, plus proche de la C.F.D.T. lie la crise de l'école à celle de la société capitaliste. Pour la première fois en 1972 le S.G.E.N. a vu deux candidatures au poste de secrétaire général et le secrétaire sortant, Charles Piétri, représentant la majorité, n'ayant obtenu que 50 % des voix, a préféré démissionner pour laisser la place à François Garrigue qui a été élu avec un bureau homogène mais sans orientation fixe. Le S.G.E.N. est désormais menacé par la naissance de tendances, ce qui serait dangereux pour lui vu sa faible importance numérique. Il faut noter en outre qu'il est partisan de la participation, d'une façon assez nette, mais qu'il laisse le choix libre à ses sections d'établissement, ce qui engendre une certaine anarchie liée aux conjonctures locales.

2) Le S.N.A.L.C. (Syndicat national des lycées et collèges).

Le S.N.A.L.C. existe depuis 1905 et est affilié à la C.G.C. (confédération générales des cadres) Très minoritaire, il s'est notoirement accru après mai 1968, en réaction contre les événements et l'évolution de l'école qu'il estime avoir un caractère trop progressiste à son gré. Dans cet esprit, il n'est pas très favorable à la participation et fait du refus de la présence des parents au conseil de classe son cheval de bataille. Il a recruté beaucoup chez les professeurs timorés effrayés par l'ampleur de la crise de l'école et notamment de l'autorité. Il développe assez bien ses relations auprès des enseignants non syndiqués, avec lesquels il constitue souvent des listes d'union pour les élections professionnelles. Son audience est à peu près celle du S.G.E.N. C'est un syndicat très conservateur qui a pris au S.N.E.S. et au S.G.E.N. ses

(1) Cf. interview.

(1) J.-Cl. Guérin « Critique du syndicalisme enseignant », in revue les temps modernes. Août-septembre 1971. P. 251.

éléments les plus à droite. Il est pour la sélection, contre les mathématiques modernes ou la méthode structurale dans l'enseignement du français, contre la mixité, favorable à l'« université libérale et à l'ordre moral dans l'école », même à l'ordre tout court, au besoin par intervention policière. Il se prétend apolitique mais exprime en réalité une position politique qui regroupe pêle-mêle des réformateurs et des extrémistes de droite. Monsieur Gérard Simon, Président du S.N.A.L.C. affirmait le 5 février 1972 (1) que le « corps enseignant connaît actuellement une grave crise du moral, due à la détérioration des conditions de travail dans un climat d'agitation latente ». Le S.N.A.L.C. ne s'est développé que dans le second degré, et particulièrement dans les lycées. Il faut noter que les opinions de ses adhérents sont fort variées, certains, sensibles à l'innovation pédagogique, ayant trouvé refuge au S.N.A.L.C. par peur de la politisation des autres syndicats.

3) La C.N.G.A. (Confédération générale des groupes autonomes).

Créée en 1968, en réaction directe contre les événements de mai, elle est foncièrement hostile à l'évolution de l'institution scolaire, y voyant une tentative de politisation et l'aboutissement d'une mainmise politico-syndicale totalitaire sur l'éducation nationale. La C.N.A.G. croit voir derrière la crise de l'école l'action occulte de Moscou et Pékin, et il est assez cocasse dans ces conditions qu'elle se déclare apolitique ; elle est en fait très proche du fascisme, consciemment ou pas, mais il ne faut pas oublier que le fascisme le plus dangereux peut être celui qui s'ignore. L'audience de ce syndicat est très faible, ne dépassant pas 1 % des enseignants. Il est peu favorable à la participation craignant surtout la « politisation et la dégradation de l'enseignement », et surtout farouchement hostile à la présence des parents et des élèves en conseil de classe.

4) Le S.N.C. (Syndicat national des collèges).

Il a été constitué de nombreux anciens syndiqués du S.N.I. et s'est battu pour obtenir le statut des P.E.G.C. Il est essentiellement catégoriel et corporatiste, limité aux C.E.S. et C.E.G. Sa pratique qui rappelle quelque peu l'amicalisme du début du siècle lui a fait perdre de nombreux syndiqués, limitant ainsi considérablement son influence.

5) La société des agrégés.

Elle est plus un groupe de pression qu'un syndicat. Jacques Fournier a raison de dire que « dans le second degré, le poids de la société des agrégés est très largement à l'origine des difficultés ou des échecs rencontrés par bien des projets de réforme en matière de structure ou de pédagogie comme en matière de formation des maîtres ». La société des agrégés qui regroupe une dizaine de milliers d'entre eux c'est-à-dire la presque totalité, est en effet puissante. Les agrégés constituent théoriquement les « heureux » du corps enseignant : les mieux payés, les plus considérés par le corps social, il n'y a pas pour eux de crise de l'école, et toute remise en cause passerait par la leur. Ils tendent à vouloir conserver leurs privilèges dans une école qui leur sied bien et n'ont que faire des recyclages et de la formation permanente, eux qui ont tout appris brillamment une fois pour toutes, et qui ont été tout aussi brillamment sanctionnés de leur talent intellectuel. Ainsi Monsieur Guy Bayet, dont les déclarations à contre-courant font sensation, exprime-t-il

(1) Cf. « le Monde » des 6 et 7 février 1972.

(1) J. Fournier, ouvrage déjà cité. P. 158.

bien théoriquement l'essentiel de sa base. Il suffit pour donner le ton de le citer lorsque, traitant de la participation, il estime que « dans le second degré depuis novembre 1968 a été institué un espèce de régime d'assemblée, et d'élections perpétuelles dans les établissements d'enseignement, ce qui contribue à passionner les débats, à politiser les problèmes et à mettre le service public de l'éducation nationale entre les mains des usagers. Cela n'existe nulle part ailleurs, et n'est pas convenable (1) ». Face à toutes les nécessités du changement du système scolaire, et particulièrement du second degré, la société oppose le conservatisme le plus total, et il est inquiétant de constater que ce qui est censé constituer l'élite du corps enseignant soit tant en retrait de l'évolution du système social et de la nécessité du changement à opérer dans le système scolaire. Par bonheur, la Société des agrégés, groupe de pression catégoriel n'est pas l'intelligentsia française. La société connaît même sa fronde. Au début de janvier 1972, trois cents agrégés proches des C.R.A.P. (cercles de recherche et d'action pédagogique) signaient une motion dirigée contre Monsieur Guy Bayet (2) dans laquelle ils affirmaient notamment « ne pas se reconnaître dans les prises de position rendues publiques par la presse, de la société des agrégés et de son porte-parole Monsieur Bayet dont l'opinion en tout état de cause, n'est celle que d'un certain nombre d'agrégés ». La pétition devait recueillir environ trois mille signatures d'agrégés, soit près du tiers de l'effectif ; de quoi teinter les propos de Monsieur Bayet d'une ambiguïté quant à leur légitimité. Déjà le 12 avril 1972, Madame Suzanne Cétron, agrégée de lettres faisait paraître à la presse une note affirmant (1) « que le 29 mars 1972 le rapport d'activités de la société des agrégés présenté par le bureau que préside Monsieur Bayet a été adopté par 1 148 mandats ». Que par contre la motion dirigée contre ce bureau « avait reçu à ce jour près de 1 500 signatures » et qu'elle en déduisait donc que Monsieur Bayet n'était pas représentatif de la majorité des agrégés. La réaction devait aboutir en juin, le Ministre ayant fait savoir aux C.R.A.P. qu'il leur retirait son aide financière pour leur revue « les cahiers pédagogiques » (2). Non content de son succès Monsieur Bayet se lance alors à l'attaque de la revue « éducation » (3) fondée en 1945 par Gustave Monod et Louis Gros, présidée par le professeur Lichnérowitz, membre de l'institut, professeur au collège de France, qui fut le Président du colloque d'Amiens.

Les syndicats de l'éducation nationale sont nombreux et il serait fastidieux de les énumérer tous. Il faut savoir néanmoins qu'il existe aussi les syndicats de personnel de service (entretien, laboratoires, concierges) de secrétariat d'intendance et d'éducation (conseillers d'éducation). La F.E.N. a ses antennes dans chacune de ces catégories professionnelles tandis que, pour certaines d'entre elles, elle se voit durement concurrencée par d'autres syndicats nationaux tels F.O. pour les personnels de secrétariat et d'intendance et la C.G.T. pour les agents de service.

3) Les syndicats de parents (4).

Tout comme les autres, le syndicalisme des parents est né de façon empi-

(1) Cf. Jullien : « Les lycéens ces nouveaux hommes ». Stock, Paris, 1972. P. 254.

(2) Cf. « Le Monde » du 6 janvier 1972.

(1) Cf. « Le Monde » du 12 avril 1972.

(2) Cf. « Le Monde » des 7 et 8 juin 1972.

(3) Cf. « Le Monde » du 21 juin 1972.

(4) Cf. Tableau n° 7.

rique. Ce sont d'abord les associations familiales, du type « association des pères de famille », d'inspiration catholique, qui se constituent. Elles se consacreront longtemps à la défense de l'enseignement privé et lutteront contre l'école publique considérée comme immorale parce qu'irreligieuse. Ces associations s'alignent sur le Vatican qui, dès le début du xx^e siècle condamne la « neutralité scolaire et l'école publique ». Puis les préoccupations évoluent, et c'est la bourgeoisie qui, soucieuse de la bonne diffusion de sa culture, crée en 1910 dans les lycées une « fédération d'associations de parents d'élèves de l'enseignement public », ancêtre de l'actuelle Fédération Armand. Ces associations sont conservatrices, soucieuses de morale et de traditions. Leur influence se limite aux seuls lycées, à l'école des notables. De son côté, bien tenue en mains par les instituteurs dont le prestige est grand dans les campagnes, l'école primaire ne suscite pas le syndicalisme des parents. Il faudra attendre l'épreuve de la guerre, pour que l'esprit de la résistance, sur sa gauche soucieux de laïcité et de démocratisation, engendre en 1947 une « fédération des conseils de parents d'élèves », ancêtre de l'actuelle fédération Cornec et suscitée par le S.N.I. D'abord spécialisée à l'enseignement, elle fait tache d'huile avec la démocratisation et pénètre le secondaire à l'époque de l'avènement de la scolarité de masse. De par ses composantes socio-professionnelles, son idéal laïc, démocratique et républicain, sa proximité avec la F.E.N., elle se situe tout naturellement « à gauche ».

Les associations muent alors en « mouvement syndical » ; présentes dans l'école à titre subsidiaire jusqu'en 1968, elles sont consacrées par les textes à cette date et y font véritablement leur entrée avec la participation. Monsieur Jean Védrine (1) peut affirmer à juste titre que « l'idée de cogestion éclatera dans les jours de mai 1968 sous le nom de « participation », offrant à tous une solution presque mythique pour sortir des impasses multiples ».

a) *La fédération Armand (Fédération des associations de parents d'élèves de l'école publique A.P.E.E.P.).*

Née dans la bourgeoisie, cette fédération reste en partie la fédération des catégories sociales les plus aisées. Cette appartenance lui confère une position politique assez centriste (bien qu'elle n'ait pas de position politique officielle) ce qui ne l'empêche pas d'être parfois relativement progressiste en matière de pédagogie. Elle déclare près de 600 000 adhérents, répartis entre 1 300 associations de base et 26 unions régionales. « Libérale », elle défend la démocratisation de l'enseignement, estimant que l'école est un moyen de pallier autant que faire se peut les inégalités liées à l'origine socio-professionnelle. Elle est favorable à la laïcité, mais dans le sens d'une neutralité à l'égard de toute idéologie ou religion, ce qui n'a rien à voir avec la laïcité militante du comité national d'action laïque (le C.N.A.L.) regroupant le S.N.I., la F.E.N., la ligue de l'enseignement, la fédération Cornec. Sa laïcité est d'ailleurs fortement tempérée par sa position à l'égard de la loi Debré du 31 décembre 1959 pour laquelle elle a fait voter. Elle est hostile à la « nationalisation » de l'enseignement telle qu'elle est préconisée par sa rivale, la fédération Cornec, et elle s'en justifie en prétendant que la nationalisation aboutirait à l'unité totale, alors qu'elle estime nécessaire la diversité dans la spécialité, préconisant l'enseignement agricole pour le

(1) Jean Védrine : « les parents, l'école ». Collection « enfance, éducation, enseignement », Casterman. Paris, 1971. P. 27.

monde agricole, hors de l'éducation nationale, l'existence d'un enseignement technique dépendant de l'industrie, celui d'un enseignement commercial (écoles supérieures du commerce) sous l'égide du patronat. La fédération insiste sur le rôle et la place de la famille dans la société comme dans l'école et s'inquiète d'en voir la stabilité en régression. Son analyse de la crise de l'école ne la place pas à contre-courant, témoin Pierre Armand qui attribue le malaise lycéen (1) « à la démocratisation insuffisante, aux locaux inadaptés, à la pédagogie traditionnelle, au sport délaissé, et aux loisirs anarchiques ». La fédération a fortement placé ses espoirs dans la participation de 1968 ; elle s'y est d'ailleurs lancée avec enthousiasme mais se montre beaucoup plus sceptique après quatre ans d'expérience, déçue par les résistances d'enseignants et la lourdeur des conseils. Elle reste, quoiqu'il en soit, favorable à l'ordre dans les lycées et n'hésite pas, lorsque l'agitation menace, à prendre des positions très « droitières ». On l'a longtemps vue associée au S.N.A.L.C, précisément lors des deux années troubles qui ont suivi mai 1968, puis elle s'est séparée de ce syndicat sur le problème de la présence des parents dans les conseils de classe. Elle a dû progressivement laisser la place à la fédération Cornec pour le second degré dans lequel elle est passée au deuxième rang, tandis qu'elle cherche à s'assurer une implantation dans le primaire. Son congrès national de 1972, qui s'est tenu du 11 au 13 mai à Vichy, lui a été l'occasion de lancer une véritable déclaration de guerre à sa rivale Cornec, son président dénonçant le système de la main forcée dans l'enseignement primaire » (2). Son implantation dans le primaire est pour elle, condition de sa survie, les parents qu'elle n'a pas acquis dans cet enseignement n'allant pas à elle lorsque leurs enfants passent au second degré. Lors de ce congrès, les participants renouvelèrent encore leur foi en la participation, estimant néanmoins que « la pratique quotidienne de participation dans les lycées et les collèges n'est pas aisée » et qu'elle constitue pour les jeunes un moyen d'éducation incomparable, à condition qu'elle ne soit pas une parodie ».

Ainsi pour la fédération Armand, la réforme de l'école devient-elle lentement la réforme de la participation elle-même.

b) *La Fédération Cornec (fédération des conseils de parents d'élèves des écoles publiques F.C.P.E.P.)*.

Déclarée en 1947 sous l'égide du S.N.I. et de la ligue de l'enseignement, elle est la plus grosse fédération, regroupant un million deux cent mille familles réparties entre 12 000 conseils locaux dans le premier degré, 2 750 dans les lycées et collèges et 95 conseils départementaux. Elle a plus des deux tiers de parents élus dans les conseils d'administration des établissements. Elle est caractérisée par ses relations avec la F.E.N., et surtout par le fait que l'essentiel de son potentiel fut longtemps constitué d'instituteurs du S.N.I. Ce syndicat de parents ressemblait ainsi plus à un syndicat d'enseignants au sein duquel les parents non enseignants étaient très minoritaires. C'est pour cette raison qu'il fut en définitive décidé que la double appartenance (Cornec-SNI) serait interdite pour les responsables, ce qui avait pour effet d'écartier les instituteurs de la direction.

Les enseignants parents restent néanmoins très nombreux au sein de

(1) Cf. Jullien : « les lycéens, ces nouveaux hommes », Stock, Paris, 1972. P. 282.

(2) Cf. « Le Monde » du 16 mai 1972.

la fédération et ses liens avec la F.E.N. sont étroits. Tout comme la F.E.N. d'ailleurs, elle connaît des clivages d'origine idéologique. On trouve d'un côté les parents proches de la C.G.T., de l'autre plus près de F.O., encore que ce schéma se soit trouvé quelque peu infirmé depuis la déconfessionnalisation de la C.F.D.T. et la « rénovation » du parti socialiste à Epinay-sur-Seine. La fédération Cornec accuse néanmoins diverses influences concurrentes, S.N.I., F.E.N. mais aussi la C.G.T. et le parti communiste, ce qui fait dire à ses adversaires qu'elle est « téléguidée par le P.C.F. ».

La fédération Cornec, traditionnellement à gauche des gouvernements de la V^e République, combat pour les thèmes essentiels qui sont ceux de la gauche en matière d'éducation. Elle est d'abord l'expression d'une laïcité qui longtemps ne fut autre chose que du « laïcisme » mais dont le contenu a aujourd'hui évolué vers une notion de neutralité de l'école, comme service national. Elle se bat aussi pour la démocratisation de l'enseignement, apologue en cela du plan Langevin-Wallon. Elle est farouchement opposée à l'aide à l'enseignement privé et préconise la nationalisation animée d'une idéologie qui n'est pas sans rappeler celle de l'après-guerre, avec une gestion tripartite comprenant les pouvoirs publics, le personnel et les usagers.

Mais ce qui la distingue plus nettement de la Fédération Armand, qui ne prend pas de positions politiques, c'est qu'elle n'hésite pas à transposer son combat syndical sur le plan politique, témoin son congrès national de 1972 qui s'est tenu du 20 au 22 mai. La fédération ne se contente pas de dire (1) « un non brutal et sans appel à la politique scolaire actuelle », mais en outre son secrétaire général, Monsieur Louis Desbordes, déclare lors de ce même congrès « qu'il n'y a pas d'autre moyen pour obtenir ce que nous voulons que de changer de majorité ». De simple parent d'élève représentant une expression familiale à l'école, le syndiqué militant Cornec devient progressivement un parent d'élève engagé politiquement, un « parent d'élève Cornec ». Maître Cornec lui-même, son Président, affirme, traitant de l'enseignement confessionnel, que (2) « la question n'est plus tellement celle d'un enseignement confessionnel, mais d'un enseignement de classe ». Les influences politiques travaillent d'ailleurs la fédération en son sein, témoin la tendance « liaisons laïques libres » qui s'est constituée début mars 1972 à Paris, accusant le bureau Parisien d'être noyauté par le parti communiste.

La fédération Cornec n'est pas hostile à la participation, mais elle reste assez sceptique quant à ses virtualités, surtout après quatre ans de pratique. Elle recommande la présence dans les conseils pour « lutter et pour avancer, mais non pour avaliser et jamais pour subir (1) ».

Le danger qui pour sa part la menace ne constitue pas l'extinction mais surtout une certaine satellisation par les partis politiques de gauche, ce qui aurait pour effet tant de l'affaiblir à l'intérieur en lui faisant épouser leurs divisions, que de limiter son audience à l'extérieur en la politisant trop fortement.

c) *La fédération Giraudeau (fédération nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement public).*

(1) Cf. « Le Monde » du 24 mai 1972.

(2) Cf. « le Nouvel Observateur », mai 1972, n° 393.

(1) Cf. le congrès national des 20, 21 et 23 mai 1972.

Fondée en 1932, ex-fédération Demaret, elle déclare plus de 100 000 adhérents répartis en 151 associations de base. Spécialisée à l'enseignement technique et professionnel, elle prétend avoir plus de 80 % des parents élus dans les conseils de 234 établissements d'enseignement technique. La fédération Giraudeau, assez liée dans les établissements d'enseignement technique aux S.N.E.T.-A.A. reproche à la fédération Cornec d'être trop politisée. Bien qu'elle soit relativement socialisante, elle est assez peu marquée par une tendance politique. Elle a toujours défendu des positions laïques. Ses préoccupations sont conditionnées par les problèmes du secteur technique, notamment par les problèmes d'insertion des enfants dans la vie active avec une formation adéquate. Lors de son congrès de mai 1972 (2) elle a d'ailleurs préconisé la généralisation des « chèques d'éducation », système de progression par niveau, éliminant les redoublements et faisant bénéficier l'élève s'il ne termine pas sa formation, de son acquis pour la vie active, acquis qu'il peut d'ailleurs prolonger par l'éducation permanente articulée elle aussi sur le système des chèques. Outre qu'elle est une fédération « du technique », la fédération Giraudeau est aussi une fédération technique, sans à priori à l'égard des différents gouvernements, soucieuse d'indépendance syndicale et politique, assez conservatrice lorsqu'elle estime que l'école ne doit pas s'ouvrir sur « les querelles d'adultes », en outre très favorable à la participation qu'elle considère comme une technique.

d) *L'union nationale des associations autonomes de parents d'élèves.* (U.N.A.A.P.E.).

Fondée en juin 1968, en réaction contre les événements de mai, selon des motivations semblables à celles de la C.N.G.A. pour les enseignants, l'association autonome n'a que très peu conquis droit de cité dans le syndicalisme des parents. Existant dans les 18 académies (sur 23) elle prétend à 85 000 adhérents. Du tryptique « travail, famille, patrie » elle exprime les deux premiers pour sous-entendre le troisième. Elle estime qu'il est « nécessaire de respecter les droits prioritaires de la famille, dans un monde qui peut facilement basculer sous l'influence des forces économiques et politiques vers une collectivisation totalitaire (1) ». Monsieur Lottman, Président, critiquant les positions prises par le récent congrès Cornec, déclare que « l'action de son association basée sur des principes situés à l'opposé d'une conception totalitariste de la société a conscience d'avoir une influence politique », mais « que cette influence est située à un niveau assez élevé pour n'avoir jamais le caractère « événementiel » de l'engagement politique précis ». Lors de son congrès de mai 1972, l'association autonome qui se proposait de se pencher sur le thème « l'école peut-elle aider à l'épanouissement de l'enfant ? », a très bien par l'intermédiaire de son Président-fondateur, Monsieur Hennequet, pris la crise de l'école à l'envers en estimant que « l'enfant épanoui est celui qui aime son école » et que « beaucoup d'enfants s'ennuient à l'école tandis qu'une petite minorité se révolte et s'agite ». Autrement dit, si l'école est malade c'est parce que l'enfant s'y ennue et s'il s'y ennue c'est parce qu'elle est malade. Il faut noter que le Ministère avait donné une sorte de caution à cette association par le biais de la présence à son congrès de Monsieur Pierre Billecoq, secrétaire d'Etat à l'éducation nationale qui, traitant de la participation affirma que « pour que les élèves

(2) Cf. « Le Monde » du 27 mai 1972.

(1) Jean Védrine. Ouvrage déjà cité. Page 105.

bénéficient de l'enseignement de leurs maîtres, il ne faut pas seulement qu'ils l'acceptent, mais qu'ils aillent au-devant, qu'ils participent ». La participation contre l'ennui ou l'ennui dans la participation ? seuls les élèves pourront y répondre.

4) Les élèves et leurs organisations.

a) *les élèves.*

Mai 1968 avait été, avec celle des étudiants, l'explosion du mouvement lycéen. Le mouvement étudiant avait surpris par sa violence, mais plus encore le mouvement lycéen par son existence. Ces enfants et jeunes gens du second degré s'affirmaient soudain comme des acteurs de l'enseignement, voire même de la société toute entière, alors qu'ils n'avaient jamais été considérés jusqu'à présent que comme des enfants pour lesquels l'institution scolaire fonctionnait, mais davantage pour servir les parents que les enfants eux-mêmes. Toujours l'élève avait été pensé comme devant obéir, consommer des éléments de savoir prédéterminés en dehors de lui. Les adultes pensaient à tort que tout raisonnement, toute pensée non dotée de structure rationnelle ne pouvait avoir le privilège de l'expression, celui-ci n'intervenant que lorsque l'élève n'est précisément plus un élève. Cette attitude consiste à nier toute psychologie à l'enfant, ou du moins à la calquer sur une échelle de valeurs tout à fait formelle dont la finalité pourrait se résumer en la formule « l'enfance est un mal qui se soigne chaque jour ». Cela revenait bien à considérer la jeunesse comme une anomalie, l'élève passant à l'école pour précisément se normaliser.

Il eut pour cela fallu que les élèves eux-mêmes fissent confiance au modèle qu'on voulait faire d'eux, c'est-à-dire qu'ils fissent confiance à la génération de leurs parents, et d'abord à leurs propres parents. Cela nécessitait par là même une acceptation par eux de la société bâtie par les générations précédentes. Mais cette société, en sa pleine époque d'expansion néo-industrielle, fait apparaître plus violemment ses contradictions comme des lézardes que voient les jeunes, plus enclins qu'ils sont à porter un regard sur le monde qui les entoure grâce à la puissance des média. La guerre d'Algérie fut un premier traumatisme pour la jeunesse des années 1960. Pourtant la génération précédente elle aussi eut sa guerre, mais tandis que le nationalisme était là (et plus encore lors de la première guerre mondiale) pour lui en masquer l'horreur, son engagement même dans les hostilités s'assimilait à une sorte de croisade contre le nazisme, symbole douloureusement vécu de l'anti-humanisme et justification idéologique. La guerre était alors ressentie comme une guerre juste et légitime contre la barbarie fasciste et la victoire déboucha sur un consensus généreux dont l'esprit de la résistance et la reconstruction des premières années furent les porteurs. Quoi de semblable avec la guerre d'Algérie ? Mais la génération des lycéens de mai 1968 est encore différente de ceux qui ont connu les événements d'Algérie. Les jeunes ont l'impression d'être contraints par les générations précédentes à suivre une voie qu'ils récusent inconsciemment parce que, pleins d'espoirs, sans les contraintes qu'ont connues ces dernières, ils espèrent faire autre chose de leur vie. C'est dira-t-on un trait commun de toutes les générations jeunes, ce qui est vrai, mais il faut préciser que la jeune génération française née à partir des années 1950-1955 est celle de la civilisation de consommation qui ne ressent pas le besoin de l'effort, ne subit pas la contrainte d'une mobilisation, est plus à même aussi de constater les inégalités sociales, les injustices, de condamner donc les finalités de la société à laquelle on veut la modeler. Ainsi naît lentement le phénomène contestataire, pilier

de la psychologie de la jeunesse actuelle. La crise sociale pénètre l'école, et les élèves vivent deux éclatements : celui de la société et celui de l'école. Des générations entières d'adultes, qui ressentent confusément leur condamnation par les jeunes, ne comprennent pas pourquoi il y a condamnation, et sont désarmés parce qu'on ne les a jamais appris à justifier leur style de vie. Quand ils s'efforcent de le faire, les parents se rendent compte qu'ils n'en sont pas capables, car ils n'ont souvent pas choisi ce qu'il vivent, ou ils ont cru choisir, alors qu'ils ne faisaient que subir les déterminismes politiques, sociaux et économiques, le plus souvent avec la fausse bonne conscience du devoir à accomplir dans l'obéissance érigée en vertu sociale, épaulée de la morale malthusienne du sacrifice. Ainsi naît la crise de l'autorité qui tout naturellement va éclater dans l'école, car c'est elle que les parents, désarmés qu'ils étaient, ont chargé d'assumer à leur place.

Mai 1968 sera d'autant plus étonnant pour les adultes que les lycéens, présumés irrationnels, sauront analyser l'ensemble de l'institution scolaire avec une lucidité fulgurante qui, si elle manqua parfois du rationalisme ponctuel et mesuré des gens sages, sut parfaitement démystifier les mythes pédagogiques, dévoiler les contradictions les plus évidentes de l'école, lesquelles, pour les plus politisés, puisent leur source dans la structure économique et sociale.

Il est néanmoins une précision importante à faire : c'est dans les milieux les plus avancés culturellement c'est-à-dire les lycées, que se développe la contestation. Au fur et à mesure que décroît l'effort culturel, la virtualité contestataire se réduit. Est-ce à croire que « la culture bourgeoise » est un phénomène libérateur en fonction de sa quantité de diffusion ? Ce serait ~~semble-t-il~~ une erreur. Moins que dans la quantité, la différence de diffusion de la culture dominante réside en son contenu de présentation. Messieurs Baudelot et Establet (1) affirment qu'il existe deux formes d'inculcation de la culture bourgeoise. La première, destinée au réseau « primaire professionnel » de l'école, constitue un sous-produit appauvri et vulgarisé de la culture inculquée dans le réseau secondaire-supérieur. Tandis que celle-ci « tendra à reproduire en chaque individu, quelle que soit la place qu'il occupera dans la division technique du travail un interprète actif de l'idéologie bourgeoise, à l'opposé le réseau primaire professionnel tendra à former des prolétaires passivement soumis à l'idéologie dominante ».

Si l'on tient pour plausibles ces analyses, qu'on les dépouille ou non de leur démarche idéologique (par exemple en utilisant les conclusions des études sociologiques de Bourdieu et Passeron) un élément apparaît déterminant ; on s'aperçoit en effet que les établissements les moins favorisés culturellement, C.E.S. et C.E.G., C.E.T. et lycées techniques, possèdent effectivement les élèves les « plus soumis » à l'institution, du moins jusqu'en 1968. Il n'est que les lycées pour véritablement se rebeller spontanément, pour constituer des centres de contestation, or c'est bien dans ces lycées qu'est diffusée « la culture dominante » et c'est en fait de son contenu même que naît la révolte dans son aspect humaniste. Les motivations de mai 1968 ne sont donc pas, dans leur grande majorité, signes de rupture d'avec l'idéologie dominante, mais c'est au contraire son pur produit, sa contradiction interne que vont ressentir ceux qui là vivent. C'est à partir de cette idéologie dominante qu'il est possible de comprendre les divisions essentielles

(1) C. Baudelot et R. Establet : « l'école capitaliste en France », Maspero, Paris, 1971. P. 154.

du mouvement lycéen : les uns, qui ont rompu avec elle et la contestent en tant qu'idéologie, au nom d'autres idéologies, constitueront les groupes et groupuscules politisés. Les autres, procédant de motivations humanistes n'ont pas rompu avec l'idéologie dominante mais continuent à s'en nourrir, ce qui explique que leurs motivations soient plus confuses, plus affectives et sentimentales, qu'ils n'aient pas de stratégie d'action à long terme et qu'ils soient incapables de se muer en organisations permanentes. Ainsi les comités d'action lycéens de 1968 bouillonnant d'imagination à l'époque de leur naissance, n'ont-ils pratiquement pas survécu à la dynamique des événements. La plus grande part du mouvement lycéen est devenue ce qu'on appelle « la majorité silencieuse » dangereusement quand elle se met en marche ; quand elle le fait, c'est au nom des valeurs de l'idéologie dominante intronisées, tel le sentiment d'injustice dans l'affaire Guiot qui fit bouger les lycéens, non parce que Gilles Guiot aurait pu faire de la politique, mais précisément parce que Gilles Guiot ne faisait pas de politique, et qu'il avait été condamné selon des procédés qui défiaient toute « justice ».

Toute la stratégie des groupes politisés consistera donc à développer une situation objective de répression, laquelle permettra de provoquer la réaction humaniste de la majorité silencieuse.

Malgré leur propension à la soumission, les élèves du technique, lycées et collèges, ont été peu à peu gagnés à la contestation. Elle n'a pas véritablement atteint C.E.G. et C.E.S. pour la simple raison que l'âge des élèves y est trop bas, que leur personnalité n'est pas encore formée. Plus longue à se manifester, plus lourde dans sa mise en marche, la contestation du secteur technique est beaucoup plus concrète que celle des lycées classiques et modernes. Voués directement et souvent assez tôt à une insertion professionnelle, les élèves de l'enseignement technique sont amenés à examiner le style d'insertion qu'on leur propose ; donc à mettre plus directement en cause l'organisation sociale elle-même dans sa hiérarchie déterminée par la division du travail. Plus particulièrement dans le technique court, qui les destine aux fonctions d'ouvriers qualifiés, d'employés ou parfois de manœuvres, les élèves contestent l'institution scolaire par la passivité, une passivité de résistance qui est une négation dans le temps, et c'est tout aussi important ; ils prennent conscience qu'ils ont subi une ségrégation dans l'école, qu'ils sont au C.E.T. parce qu'ils étaient des plus mauvais dans le premier cycle au sein duquel ils se trouvaient ainsi à l'écart, en classe pratique, en C.E.G. ou en couloir court de C.E.S. et ils ressentent fort bien qu'à ce stade leur origine sociale leur a notoirement coupé les chances de promotions dont ils n'avaient pas la conscience ni le besoin avant que l'échéance de l'entrée à l'usine ne soit imminente. Nombreux sont les jeunes travailleurs qui, insérés dans la production regrettent de n'avoir pas « assez travaillé à l'école ». Il se mêle à ces regrets un vague sentiment de frustration sociale qui, s'il est assez flou, n'en est pas moins réel. Les jeunes du C.E.T. ont l'impression de « n'avoir pas eu le choix ». Dans l'ensemble de l'enseignement technique, après les tourbillons et les éveils de 1968, c'est la retombée des enthousiasmes, c'est à nouveau la soumission, mais une soumission plus résignée et surtout désabusée, sans illusions sur l'avenir et, ce qui est plus grave, sans espoir. Le peu de succès des groupes gauchistes vendant leur presse révolutionnaire à la porte des C.E.T. en est une manifestation car les élèves du technique ont le sentiment que mai 1968 n'a été rien d'autres que bavardages inutiles et que leur condition n'a rien à attendre des groupes politisés pour évoluer. Il est tout à fait logique dans ces conditions que la participation n'intéresse pas les élèves de l'enseignement technique, à part des individualités qui ne représentent qu'eux-mêmes.

Pour le reste du second cycle, la morosité a suivi les espérances ; la « société répressive » a repris en mains l'institution et c'est aussi la soumission sans adhésion, coupée de quelques sursauts conjoncturels et localisés, agrémentée çà et là de quelques tentatives des groupes organisés. Pour ce qui est de la participation, les plus vieux, qui avaient cru révolutionner l'école, se sont vu offrir une sorte de parlementarisme, les élus des élèves l'étant à deux tours, comme les sénateurs. Quant aux plus jeunes, ils ignorent purement et simplement la participation tant elle les touche peu dans leurs préoccupations quotidiennes.

b) *Les organisations d'élèves.*

Avant 1968 certains jeunes scolarisés appartenaient à divers mouvements qui n'avaient pas pour spécificité l'institution scolaire : jeunesses communistes, J.E.C. jeunesses socialistes, P.S.U. Il a fallu attendre que se crée un mouvement lycéen pour que s'y greffent des organisations d'élèves proprement dites.

1) **Les C.A.L. (comités d'actions lycéens).**

Issus de l'enthousiasme de mai, les C.A.L. vivront aussi longtemps que « l'esprit de mai » ; malgré le titre de leur manifeste « les lycéens gardent la parole » (1) ils ne sauraient survivre aux retombées de la créativité révolutionnaire. De fait, en 1972, ils sont ou inexistants dans les établissements, ou moribonds. Nés spontanément de la crise, ils avaient pourtant été très actifs et imaginatifs. Dès le début de l'année 1968, à la suite de divers incidents dans plusieurs lycées parisiens, suivies de tentatives de liaisons organisées entre les établissements, l'idée de comités d'action lycéens fait son chemin. Des structures sont donc mises en place dès le second trimestre. Les thèmes de mobilisation sont la sélection, le plan Fouchet, la revendication de participation des lycéens aux différents conseils des établissements. C'est entre les 3 et 20 mai qu'ils vont se démultiplier et devenir la seule structure utilisable du mouvement lycéen, permettant le 19 l'occupation des lycées. A partir de cette date les C.A.L. organisent dans les établissements un énorme travail de remise en cause du système scolaire, rejoignant d'ailleurs par différents syndicats de parents et d'enseignants. Leur travail fut considérable au niveau de l'analyse et leurs propositions de rénovation rejoignent en de nombreux points les résolutions du colloque d'Amiens, que ce soit dans la réflexion sur les finalités de l'enseignement, la réforme des structures, de l'organisation des études, du contenu des enseignements, du contrôle des connaissances, des nécessités d'ouverture sur le monde extérieur. Ils ajoutent néanmoins un élément auquel n'avait pas songé le colloque : la liberté d'expression dans les établissements.

Sur le plan de l'action, celle-ci s'éteindra avec les vacances. A la rentrée, les C.A.L., toujours présents, animeront les actions lycéennes mais leur efficacité se limitera désormais à ces actions qui vont, à partir de cette époque, se faire plus rares. Dès 1969, ils subissent en outre une scission qui ne va pas manquer de les affaiblir.

2) **L'UNCAL (Union des comités d'actions lycéens).**

Dès juin 1968, les militants de l'union des jeunesses communistes, mino-

(1) C.A.L. « les lycéens gardent la parole », Seuil. Collection « Politique », Paris, 1968.

ritaires dans les C.A.L. font scission et constituent l'UNCAL. L'UNCAL va dès lors s'évertuer à combattre les groupes gauchistes et le gauchisme des C.A.L. Sa méthode consistera à tenter de promouvoir un syndicalisme lycéen, de type corporatiste, assis sur une solide organisation bureaucratisée. Ainsi, comme l'UNEF renouveau dans l'enseignement supérieur, comme la C.G.T. dans le syndicalisme national, les UNCAL vont-ils apparaître comme des éléments d'ordre dans les établissements, cherchant à contrôler toutes les agitations, tous les mouvements de façon à les limiter pour éviter le débordement sur la gauche du P.C.F. combattant à la fois les C.A.L. et les gauchistes, tout comme la C.G.T. le fait de la C.F.D.T. et des maoïstes. Les UNCAL constituent en 1972 l'organisation la plus puissante du mouvement lycéen et la plus structurée, présente, partout où elle le peut, dans les conseils d'établissements. Néanmoins, il lui est difficile, malgré tous ses efforts, de contrôler les mouvements spontanés importants, tels que ceux qu'occasionna l'affaire Guiot ou la « confidentielle » circulaire Guichard. A la suite de cette dernière l'UNCAL tint d'ailleurs son quatrième congrès national (1), ce qui fut l'occasion pour Alain Bras, secrétaire général, de réaffirmer que les directives consistaient à « être présents quand les lycéens se mobilisent, et à tout faire pour les ramener sur les mots d'ordre de l'UNCAL ». Le congrès fustigea « les tentatives des divers groupes gauchistes pour dévoyer le mouvement lycéen » ainsi que « les provocations de gesticulateurs professionnels et les mots d'ordre aventuristes ». Puis les congressistes insistèrent sur la nécessité de mener « une participation offensive pour défendre de façon efficace les intérêts des élèves ». Les UNCAL ont nettement supplanté les C.A.L. en quatre ans, mais ils le doivent surtout au calme qui est retombé sur le second degré.

3) Les groupes gauchistes.

Ils sont peu nombreux chez les lycéens et se limitent à deux organisations essentielles. Esotériques, extrêmement politisés, ils n'ont que peu de prise sur la « majorité silencieuse » car, tout comme les UNCAL, ils n'apparaissent pas à leur manière suffisamment spontanéistes pour attirer.

L'A.J.S. (alliance des jeunes pour le socialisme), trotskiste de l'OCI, avait accepté la participation pour utiliser les conseils comme tribunes où diffuser ses thèses telles que la démocratisation, les libertés, la non-orientation. Elle opéra ensuite un retour et fit démissionner ses militants des structures de participation.

Pour sa part la ligue communiste rejette toute idée de participation, refusant de « gérer la pénurie ». Elle ne préconise que des relations avec la Fédération Cornec là où elle peut espérer l'influencer. Cette organisation édite la revue « rouge » et travaille à la politisation des lycéens, sans grand succès d'ailleurs. Il faut néanmoins constater qu'elle a accru ses effectifs depuis 1970.

Existait encore le P.C.M.L.F. (parti communiste marxiste léniniste français) rassemblant les « pro-Chinois ». Cette organisation a pratiquement abandonné le second degré pour se limiter à l'enseignement supérieur, son influence s'étant avérée nulle dans les lycées.

Certaines organisations gauchistes, regroupées dans le « secours rouge » en début d'année 1970, ont tenté de relancer l'agitation à leur compte mais sans succès.

(1) Cf. « Le Monde », 25 décembre 1971.

Il est important de noter que, quelle que soit l'effectivité des divers groupements de lycéens ou leur degré d'implantation, ils constituent un phénomène nouveau et important dans l'enseignement français, dominé par son individualisme. Ce phénomène est révélateur d'une prise de conscience collective des élèves, premier pas vers les transformations en ce que certains appellent « des citoyens », ce qui traduit surtout la maturation plus rapide des élèves de l'école actuelle, gage d'une société différente dont ils seront demain les tenants.

Il serait insuffisant d'en rester au cadre purement statique de la description des éléments constitutifs de la participation. S'il est indispensable de les connaître, ce n'est qu'à l'occasion d'un premier temps, pour mieux comprendre son aspect dynamique qui doit constituer le second temps. Ce côté dynamique sera donc traité sous l'angle de l'exercice de la participation. Il s'agit en effet de se pencher sur la façon dont s'articulent les différents acteurs au-dedans des structures, ce qui permettra d'apprécier les degrés d'influence réciproque entre celles-ci et ceux-là. En effet, l'acteur d'enseignement va se trouver moulé à la structure de participation, et par là même spécifié par rapport à elle, tandis que cette dernière va accuser le poids en éléments humains, toujours rebelles à la rigidité organisationnelle et juridique.

II

L'EXERCICE DE LA PARTICIPATION DANS LES ETABLISSEMENTS DU SECOND DEGRE

L'étude de la pratique concrète de la participation comme phénomène objectif sera complétée par une tentative d'analyse des implications psychologiques de ce phénomène au moyen d'une approche des perceptions par les acteurs.

A) LA PRATIQUE DE LA PARTICIPATION DANS LES ETABLISSEMENTS DU SECOND DEGRE.

L'examen de la pratique à l'intérieur des structures théoriques doit s'opérer conformément à une distinction structurelle particulière. Les organes de participation ne sont pas tous similaires dans leur nature et leurs finalités, il sera donc bon de les scinder en deux groupes : d'un côté ceux qui constituent les bases de la participation dans l'établissement, de l'autre ceux qui sont plus spécifiques d'une fonction déterminée.

1) La pratique dans les organes de participation à vocation générale.

Sous cette rubrique se regroupent le conseil d'administration et la commission permanente. Les conseils s'ils sont modèles uniques de par les textes, peuvent être fort différents les uns des autres car ils sont des institutions fonctionnant dans des contextes spécifiques : les établissements du second degré. Tous les établissements ne se ressemblent pas et les critères de différenciations sont abondants ; il suffit de citer leur nature qui détermine les enseignements qui y sont dispensés, les enseignants qui se chargent de la formation, les élèves qui s'y trouvent et leurs parents. La taille des établissements ne sera pas non plus sans influence sur les conseils, tout comme leur localisation. Dans l'absolu, aucun conseil ne ressemble à un autre. Il serait donc tentant de procéder à une classification de ces conseils

par spécificités d'établissements. Il semble qu'un tel processus serait inefficace tout d'abord parce qu'il nécessiterait un travail exhaustif qui, sous peine de prendre la forme du catalogue ou de l'inventaire, ne pourrait être utilisable qu'en atteignant un seuil quantitatif important, ce qui ne peut être le cas présentement. Ensuite, et l'objection est plus déterminante, si les établissements sont différents, donc leurs conseils, aucun ne l'est totalement au point d'être une particularité : beaucoup de différences entre eux, mais aussi beaucoup d'éléments communs, les lignes de clivages différences-ressemblances n'étant elles-mêmes pas fixes, mais au contraire très variables tant dans l'espace que dans le temps. Dans ces conditions il apparaît plus efficace d'opérer une distinction par thèmes de portée théorique, communs à tous les conseils, et d'en approcher les nuances pratiques en y incluant les spécificités éventuelles, l'essentiel consistant à en recenser un maximum pour parvenir à une juste qualité d'échantillonnage de conseils à l'intérieur des thèmes eux-mêmes.

Il sera parlé globalement des conseils d'administration et des commissions permanentes par le biais de ceux-là seuls. La commission permanente reproduit le conseil, non seulement dans la représentation catégorielle, mais aussi dans la nature de l'ambiance et des préoccupations. Les exceptions seront très rares.

a) *Les préoccupations des conseils d'administration.*

Elles sont très majoritairement d'ordre matériel. C'est un peu logique si l'on songe que théoriquement leur pouvoir de décision (sous réserve de tutelle) ne concerne pratiquement que des questions matérielles. On a vu néanmoins que leur possibilité d'évoquer des problèmes pédagogiques était très large.

Il n'en reste pas moins que l'on s'étonne à première vue de constater que les thèmes d'ordre matériel sont leur principale préoccupation. Parmi ces thèmes, le budget tient la plus grande place. Il ne faudrait néanmoins pas croire que le budget soit réellement discuté ; un budget est affaire trop technique et rares sont les participants suffisamment compétents en comptabilité, qui soient véritablement à même d'en saisir exactement les mécanismes. Tout le monde en est d'ailleurs conscient, à commencer par l'intendant qui l'a préparé et en expose les grandes lignes en conseil. Le vote du budget constitue donc un rituel dans tous les conseils qui le votent, une sorte de protocole n'engendrant pas de grands problèmes. Paradoxalement, il est des conseils qui ne votent pas le budget car l'établissement est municipal, mais ils le discutent alors, sans protocole cette fois, pour la bonne raison que siègent au conseil, le Maire, le Conseiller général ou le président du syndicat à vocation multiple et que ces personnalités, représentant les collectivités locales pourvoyeuses financières de l'établissement, sont amenées à justifier la dotation faite à l'établissement, parfois doivent répondre aux attaques, d'autres fois promettre ou s'excuser ; bref, ils passent pour des décideurs responsables alors que les intendants sont à juste titre considérés comme des exécutants. Si l'on rappelle en outre qu'il n'est pas permis de modifier la répartition par chapitres et qu'il n'est pas possible de revenir sur le montant de l'enveloppe accordée à l'établissement, on comprendra que la présentation du budget ne puisse entraîner de débats techniques ou portant sur les finalités d'utilisation. Il en va de même en ce qui concerne le vote du compte financier, qui constitue la ratification de l'exercice écoulé. Ainsi lorsqu'il y a interventions s'agit-il d'appréciations globales sur le montant du budget et, le plus souvent de protestations, violentes ou non, contre la faiblesse de la dotation. Toutes les catégories, tous les syndicats sont d'ail-

leurs d'accord pour déplorer la faiblesse des budgets. Les prises de position à cet égard sont donc de principe : on le vote ou on le repousse ; les décisions sont syndicales, généralement nationales, et les sections d'établissement suivront ou non la décision de leur direction selon le degré d'autonomie locale qui est le leur. Beaucoup de budgets ont été repoussés durant les années 1971 et 1972 : ils sont alors exécutés d'office sur décision rectorale, et parfois plus vite que s'ils avaient été acceptés. Face à la pénurie, les 10 % du budget dont dispose l'établissement et dont le conseil a la disposition perdent leur sens. Alors qu'ils pourraient éventuellement permettre une innovation ou une amélioration quelconque, ils sont refondus dans le budget pour la répartition de l'allocation Barangé, réalisée par la commission permanente, et toujours soumise à la décision du conseil. Cette allocation est en fait l'occasion des démarches les plus catégorielles des membres du conseil ; les agents de service réclament une cireuse électrique, le professeur d'atelier réclame l'achat de bois pour construire des établis, le professeur de sciences naturelles souhaiterait accroître son matériel, celui de langues désire des rideaux pour sa salle, le Censeur revendique un fichier pour son bureau, le professeur de musique l'achat d'un nouveau piano, etc...

Il faut ajouter que l'impossibilité même qu'a le conseil de toucher au budget accroît le formalisme de ses séances. Ainsi, tel parent ou professeur se « permettra de faire remarquer qu'il a cru déceler une légère erreur d'opération au compte « fournitures », tel autre sollicitera une explication technique de ce qu'on appelle compte « frais de gestion ». L'intendant est ainsi amené à commenter son travail, associer le conseil au côté complexe de sa tâche, compte tenu des moyens limités. On ne voit jamais un conseil prendre un intendant à partie pour le budget, mais on peut voir par contre éclater en conseil une divergence entre l'intendant et le chef d'établissement, relative aux chiffres de répartition. Ce n'est d'ailleurs dans ce cas que l'expression d'un conflit situé en dehors du conseil dont il n'aura ainsi pour seule fonction qu'assurer la publicité. De tels conflits sont assez rares car le chef d'établissement travaille en collaboration constante avec son intendant et l'entente leur est nécessaire.

Les conseils des établissements techniques, quoique leur budget soit plus considérable, n'échappent pas à toutes ces règles. Les débats financiers y sont cependant plus abondants car ils ont notamment pour objet le choix d'utilisation de la taxe d'apprentissage, payée chaque année par les employeurs au prorata des salaires (taxe amenée à disparaître par l'application de la loi du 16 juillet 1971 sur les centres d'apprentissage, ce qui va poser un problème financier considérable aux établissements d'enseignement technique). Cette faculté qu'ont les conseils du technique de répartir le produit de la taxe d'apprentissage leur confère un pouvoir de décision plus important, mais cependant limité. En effet, elle servira partiellement à financer une décision que n'aura pas prise le conseil mais l'inspection académique ou le rectorat, telle que par exemple la création d'une section de C.A.P. de coupe en textile, ce qui nécessite des frais importants d'aménagement de salle et d'achat de gros matériel. Si le conseil peut « donner son avis » sur cette création (les syndicalistes membres du conseil le font d'ailleurs souvent, en fonction de la situation économique et de l'emploi des locaux), il n'a pas d'autre issue que de passer au financement. Pour ce qui est du style des interventions, la répartition de la taxe ne se distingue pas de l'utilisation des crédits Barangé ; elles sont tout aussi catégorielles et même individuelles.

C'est encore d'argent que parle le conseil lorsqu'il doit répartir les cré-

dits d'enseignement. Ces crédits sont d'abord ventilés par discipline, en fonction des positions des différents conseils d'enseignement lorsqu'ils existent (conseils verticaux rassemblant les professeurs d'une même discipline) ou dans le cas contraire après décision du chef d'établissement, postérieurement à la consultation des professeurs de son choix. Les propositions sont ensuite soumises au conseil qui les entérine le plus souvent sans grosses modifications.

L'importance prise par le budget dans le travail des conseils donne une mesure de la nature matérielle de leurs préoccupations. Mais ce n'est pas seulement à l'occasion du budget que les thèmes matériels sont débattus ; il en va de même pour tout ce qui concerne l'organisation de la vie de l'établissement. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les procès-verbaux pour s'en rendre compte ; on y trouve des questions telles que :

- Visites du médecin scolaire ;
- Etroitesse de la salle de musique ;
- Travaux de plantation ;
- Extension de parking ;
- Façade de l'établissement ;
- Equilibre thermique des salles de classe ;
- Circulation sur la route d'accès ;
- Stores à réparer ;
- Demande de ronéo ;
- Papier de toilettes à enfermer dans des boîtes hermétiques ;
- Installation de bâches pour fête scolaire ;
- Aménagement du gymnase ;
- Eclairage du garage à vélos ;
- Changement du prix de la demi-pension ;
- Concession de logement à un fonctionnaire rectoral ;
- Délimitation du périmètre de l'établissement ;
- Aménagement d'un S.E.S. (section éducation spécialisée destinée à accueillir les élèves qui, à l'issue du C.M. 2 ne sont pas aptes à entrer en 6^e de transition : notamment les caractériels) ;
- Pose d'un distributeur de boissons et friandises ;
- Situation des agents de service ;
- Organisation d'une journée du sang ;
- Classe de neige ;
- Création d'un self-service, etc...

Comme on le voit ces préoccupations sont d'importance variable et ne présentent pas toutes le même intérêt. Elles constituent une sorte d'inventaire type non exhaustif qui permet de se faire une idée de la nature des questions débattues en conseil. Il faut préciser aussi qu'elles ne sont pas spécifiques, ni les unes, ni les autres, d'un certain type d'établissement. Néanmoins la dimension du conseil joue un rôle : plus l'établissement est petit, plus le contact est fréquent et habituel entre les gens, si bien que chacun peut s'exprimer au conseil sans trop avoir à jouer un personnage, sans opérer systématiquement de dédoublement de personnalité : celui qui s'exprime connaît les autres, est connu d'eux et la sait. Le conseil n'est donc pas l'occasion exceptionnelle de mise en contact de gens qui ne se voient que rarement ou pas du tout. Au contraire, dans les petits espaces scolaires, tous ceux-là qui sont en train de siéger pouvaient très bien se trouver réunis quelques heures plus tôt dans la cour de récréation du C.E.S. Il n'en va pas de même dans les grands établissements où les gens ne se connaissent que peu ou pas du tout, où chacun lorsqu'il prend la parole en public au cours des séances sait très bien qu'une partie de gens présents ne le connaissent pas

et vont donc le juger d'après son discours. Ceci entraîne une certaine crainte du ridicule (ce qui exclut tout problème de papier de toilettes) et donc en général des interventions qui risqueraient de passer pour mesquines, voire inappropriées. Il serait par contre faux de croire que les thèmes matériels sont davantage abordés dans les petits établissements ou les collèges. Dans l'ensemble les problèmes matériels occupent 80 à 85 % des préoccupations des conseils d'administration. Les textes de 1968 prévoient que le « conseil d'administration exerce ses fonctions dans tous les domaines qu'intéressent la vie pédagogique, morale, financière et matérielle de l'établissement ». Il reste donc environ 15 à 20 % des questions ayant trait à la vie « morale et pédagogique » qu'il suffira de classer sous la rubrique pédagogie.

Dans ce domaine, comme dans les domaines matériels et financiers d'ailleurs, le C.A. n'a que rarement l'initiative, ou plutôt ne la prend que très rarement. Il faut qu'un problème lui soit suggéré pour qu'il s'y attache. La panacée consista en la rédaction des règlements intérieurs dès la rentrée 1969. Sur la lancée de mai, il fallait consigner noir sur blanc les acquis qu'on pouvait concéder au monde lycéen en ébullition et, à la manière d'un parlementarisme naissant, de même qu'on confia jadis aux représentants de la nation le soin de consentir à l'impôt, on confia aux représentants des élèves celui de consentir à la discipline, contractuellement établie en quelque sorte. Donc sans aller jusqu'à l'autogestion lycéenne, les règlements intérieurs furent bâtis sous le signe de la libéralisation. Ici, les conseils furent divers en fonction des établissements. La discipline fut nettement allégée dans les grands établissements qui possédaient des seconds cycles et qui avaient connu des troubles. La pression des C.A.L. était encore là pour influencer et susciter la « libéralisation ». La plupart des classes terminales y furent souvent érigées en auto-discipline. Pour les autres établissements la libéralisation fut plus formelle mais des mesures comme l'autorisation de fumer, l'abandon d'obligation de port de blouse, l'abolition des rangs, furent considérés comme des victoires lycéennes, au grand dépit des chefs d'établissement les plus autoritaires. Ainsi que l'exprimait l'un d'eux « le conseil d'administration prend les décisions en matière de discipline, même si je ne suis pas d'accord. C'est pourtant moi que les parents viennent voir lorsqu'il y a un incident disciplinaire, m'en rendant responsable (1) ». Les règlements intérieurs ont donc été adoptés, mais ils peuvent être amendés chaque année. Ils seront donc, dans beaucoup de conseils, régulièrement abordés dans le sens d'une révision qui toujours (ou presque) tendra à réintroduire des éléments d'autorité. Le conseil abordera donc fréquemment les questions de discipline, par le biais du règlement intérieur, la commission permanente s'attachant aux infractions. Ces tentatives périodiques de révision sont le signe d'une offensive de certains syndicats (notamment S.N.A.L.C. et C.N.G.A.) destinée à revenir à la situation antérieure à 1968, ou bien tout simplement du chef d'établissement qui supporte mal le changement d'ambiance. Ils peuvent aussi être l'expression de la « petite guerre que se livrent surveillants généraux et élèves (1) à propos de la discipline », notamment en matière de libertés à l'internat.

En définitive, il est bien rare que le règlement intérieur soit modifié dans un sens défavorable aux élèves. Une autre question de discipline revient assez souvent : les problèmes des sorties d'internes du jeudi. Ce n'est pas en réalité

(1) Cf. interview.

(1) Un président des délégués d'élèves du C.A. dans un lycée classique et moderne.

un problème de discipline mais il est ressenti comme tel dans les conseils, comme toute mesure impliquant une idée de mise en jeu de la liberté des élèves. Dans le cas présent, il s'agit de savoir si les internes peuvent sortir seuls le jeudi après-midi ou accompagnés de leur correspondant. La lutte est parfois sévère entre ceux qui ne voient que débauche sexuelle, drogue ou autre calamité et ceux qui sont partisans d'accroître l'autonomie des jeunes.

En période d'agitation la commission permanente peut, à la demande du chef d'établissement, décider la fermeture, ce qui a pour effet de décharger la responsabilité de ce dernier, ou du moins de la faire partager.

Outre les problèmes de discipline, les questions pédagogiques sont suscitées aux conseils. Ainsi en va-t-il de la notation par lettres A,B,C,D, laissée à leur appréciation. Cette question fit l'objet de débats épiques entre les tenants de l'ancien système et ceux du nouveau. D'abord introduite partout cette méthode fut peu à peu abandonnée par tous les conseils, abandon d'ailleurs consacré par une circulaire ministérielle. Vient encore le problème des congés mobiles, le ministère ayant décidé de réserver aux établissements le choix de fixer eux-mêmes la date de quatre jours de congé à prendre sur le total des vacances. Régulièrement les conseils fixent donc ces dates et les motivations de choix en la matière sont fort diverses. Souvent les décideurs sont alors plus des vacanciers en puissance que des éducateurs. L'un d'eux exprime même clairement ses préoccupations en déclarant « qu'il faut penser à l'hôtellerie » (1). Autre préoccupation pédagogique qui a occupé l'année 1972, le choix entre le week-end prolongé du vendredi au lundi, avec le congé du mercredi après-midi, ou le maintien du samedi matin.

Les conseils se prononcent en outre sur des questions telles que :

- Horaires de cours marginaux nécessitant une sortie de l'établissement (initiation à la natation) ;
- Préparation au B.E.P.C. ;
- Report des notes sur le carnet de correspondance des élèves : charge à assumer par les professeurs ou les surveillants ;
- Fonctionnement du foyer socio-éducatif ;
- Prévisions de rentrée ;
- Autorisation de débat touchant à des thèmes jugés dangereux ; ex : le rôle éducatif du maître, l'Indochine ;
- Contrôle des absences par les professeurs ;
- Projets de causerie d'information sexuelle, etc...

Ces thèmes sont toujours abordés d'une façon assez succincte et beaucoup d'entre eux tiennent lieu d'information de la part du chef d'établissement.

Bref, on est loin des possibilités d'évocation pédagogique qui sont celles des conseils notamment :

- création ou suppression d'options
- lignes directrices de l'emploi du temps
- projets d'expériences pédagogiques
- information du personnel, des parents et des élèves
- activités péri et post scolaire.

Cette absence de thèmes pédagogiques est assez frappante et elle rejoint un autre constat : aucun membre du conseil d'administration, aucune catégorie, aucun syndicat, n'a jamais présenté un projet pédagogique d'ensemble,

(1) P.V. de C.A. d'un C.E.S.

car tous les éléments sont liés, ce qui ne peut manquer de surprendre, pour des éducateurs, les interventions étant presque toujours conjoncturelles. Faut-il y voir là le fait que le conseil n'a pas de pouvoir de décision en la matière ? C'est vraisemblablement un facteur déterminant mais qui vient se conjuguer avec un autre : les conseils sont des réunions de catégories qui sont trop sur la défensive pour s'accorder la sérénité de l'initiative. Quid alors de la « communauté éducative » thème de base de la participation dans les établissements du second degré ?

b) *L'ambiance des conseils d'administration.*

A la mesure d'une démocratie formelle, les réunions des conseils d'administration et des commissions permanentes sont très courtoises. Elles sont souvent le lieu le plus formaliste de l'établissement où se livrent les assauts de politesse déférente et des marques ostentatoires du « respect d'autrui, même si l'on est pas d'accord avec lui », dans la pure rationalité de la démocratie dite « libérale » pour les uns, « bourgeoise » pour les autres.

Sur le plan psychologique, les conseils d'administration constituent donc un facteur d'intégration puissant au système qui les motive, par le seul fait qu'ils imposent un certain type de communications sociales entre les membres. Même les participants les plus extrémistes sont conditionnés par le ton dominant et il est bien rare que l'un d'eux vienne à le rompre. Ainsi se trouve-t-on en présence de deux réalités : celle du principe de la participation et celle de la pratique vécue au sein de l'établissement. La première est facilement critiquée, d'une façon abstraite et impersonnelle : les responsabilités sont alors celles des échelons supérieurs, assez vagues d'ailleurs : le rectorat, le ministère, le gouvernement. La seconde n'est jamais remise en cause ou même attaquée directement : un sentiment tacite fait que les difficultés majeures, les imperfections, ne sauraient avoir pour cadre de responsabilité l'établissement lui-même et l'on tient bien à opérer la dissociation ; ainsi en est-il de la plupart des explications de vote lorsqu'il y a refus du budget, à l'occasion desquelles on précise bien « que ce n'est pas un vote de défiance mais qu'on ne peut accepter un tel budget ». L'administration de l'établissement se trouve donc souvent blanchie par l'existence de ce climat psychologique.

Cela n'empêche pas que les conseils soient le cadre de conflits car ils sont divisés deux fois : entre catégories et entre appartenances syndicales. Les conflits éclatent à propos de problèmes conjoncturels pour lesquels le conseil doit décider. Il est nécessaire pour en faire état de prendre en compte les alliances et les ententes, ces dernières étant antérieures à la constitution du conseil lui-même puisqu'elles se manifestent officiellement au cours de la phase électorale (listes d'entente S.N.A.L.C. - non syndiqués ; F.E.N.-S.N.E.S.-S.G.E.N., etc.). Les secondes ont plus particulièrement pour cadre le conseil. La toile de fond de ces regroupements n'est autre que la division philosophique, idéologique et politique qui dans les grandes lignes partagent les individus entre conservateurs et progressistes, la règle qui veut que les uns soient à droite et les autres à gauche n'étant pas absolue. On trouve néanmoins souvent regroupés d'un côté les syndicats de la F.E.N., le S.G.E.N. et la fédération Cornec face au S.N.A.L.C. (et à la C.N.G.A. quand elle existe) et à la fédération Armand. Ces derniers, ayant en commun la hantise du désordre, sont d'ailleurs très proches de l'administration qu'il leur arrive souvent de soutenir. Les divisions idéologiques sont nettement ressenties lors de l'élection des membres cooptés. Les personnalités présentées par l'administration sont toujours du style « notable » ; il en va de même de la fédération Armand et du S.N.A.L.C. qui n'hésitent pas à présenter éventuellement des patrons d'industrie. Pour les syndicats plus à gauche les

propositions portent davantage sur des gens connus pour leur appartenance politique et syndicale « de gauche » ou même sur des syndicalistes de grandes centrales ouvrières. Cette cooptation, réalisée en début de chaque année, si elle ne trouble pas l'atmosphère du conseil n'en est pas moins ressentie par les participants comme un problème de fond, sorte de test de la composition idéologique de l'assemblée. Tout l'art du Chef d'établissement consiste alors, s'il est habile, à présenter des personnalités qui n'impliquent pas trop la division philosophique mais offrent un intérêt pour l'établissement lui-même : par exemple un Directeur de maison de jeunes. Le critère culturel constitue en effet un bon passe-partout pour permettre le compromis.

Fonctions de ces divisions, les conflits sont constants en matière de discipline ou de pédagogie, quoique restant, ou y revenant vite quand ils en sortent, dans le « bon ton » du conseil sophistiqué. Le règlement intérieur est, bien sûr, la pierre d'achoppement essentielle, mais le vent de réforme est tombé et ce problème ne soulève plus les passions, les acquis le restent et les quelques offensives autoritaristes ne viennent pas troubler le climat.

Les cas de troubles et d'agitation ne provoquent pas non plus de scissions, et c'est caractéristique. Les agitations mettent en effet deux types de protagonistes en présence : les élèves d'un côté, les adultes de l'autre. Le conseil est une assemblée d'adultes, malgré la présence d'élèves qui dans ce cas ne pèsent pas lourd. Se constitue alors presque systématiquement une sorte d'union sacrée de la communauté adulte : autour de l'administration tout le monde serre les coudes, selon une intensité variable. On peut citer par ordre d'intensité : la C.N.G.A., le S.N.A.L.C., les associations de parents (Cornec y compris), les syndicats d'agents, les syndicats F.E.N., et le S.G.E.N. Le S.N.E.S. a parfois mauvaise conscience et explique son attitude par un paradoxe : « la sanction pédagogique », tandis que le S.G.E.N. s'efforce « d'être compréhensif ». On a cependant vu surgir des ombres au tableau de l'unanimité ; le S.N.E.S., il faut le rappeler, est constitué de tendances plus ou moins révolutionnaires. Les sections d'établissement sont en majorité tenues par les tendances « unité et action » et « indépendance et démocratie » modérées, participationnistes et bureaucratiques. Il peut arriver que, à la faveur de la dynamique d'agitation, presque par surprise, la tendance « rénovation syndicale » s'empare du bureau de la section locale et s'engage à fond aux côtés des lycéens. Le charme du conseil va alors se trouver rompu, le S.N.E.S. se trouvant isolé et ses représentants, quoique de l'ancienne tendance dirigeante, seront tenus pour responsables de la caution donnée aux lycéens en révolte.

Les questions pédagogiques telles que la notation sont aussi l'occasion de conflits entre traditionnalistes et modernistes. La notation chiffrée implique en effet un type d'enseignement sélectif duquel ne veulent pas se départir bon nombre de professeurs car les habitudes sont tenaces. Ce conservatisme pédagogique, s'il touche l'ensemble du S.N.A.L.C. et de la C.N.G.A. atteint aussi une partie de la F.E.N., notamment le S.N.I. et de nombreux enseignants du S.N.E.S. Les associations de parents y compris Cornec résistent aussi à ce changement car les parents imprégnés eux-mêmes de la fonction sélective de l'école (celle qu'ils ont connue), soucieux de sa rentabilité dans la hiérarchie sociale (n'y sont-ils pas eux-mêmes insérés) comprennent mal que leurs enfants puissent être jugés autrement qu'entre zéro et vingt. Toutes ces nuances intra-syndicales et catégorielles auront pour effet de ne pas envenimer les débats au sein des conseils lorsqu'ils en traiteront.

Une autre source de conflit est fournie par les problèmes d'expression politique dans l'établissement et l'ensemble de l'information des élèves. L'har-

monie du conseil dépend alors en grande partie de l'autoritarisme du chef d'établissement. Si celui-ci est libéral, les problèmes seront réglés facilement lorsqu'il s'agira de permettre une information large et non censurée sur critères politiques : seuls interviendront alors les couplets traditionnels des représentants C.N.G.A.-S.N.A.L.C., parents autonomes et parfois Armand sur la dégradation politique de l'école, sans grands effets sinon que de provoquer les autorisations avec « garanties », c'est-à-dire le contrôle, sous quelque forme que ce soit, de tel débat ou causerie par ceux-là mêmes qui y sont favorables. Les premiers sont violemment opposés par peur de la propagande et les seconds s'engagent à donner leur caution pour qu'il n'y ait pas propagande ; l'accord est ainsi réalisé dans le cadre de la « liberté d'expression ». Mais il n'en va pas de même lorsque le chef d'établissement lui-même se fait l'interprète des motivations les plus conservatrices. Dans ce cas deux possibilités : ou les syndicats traditionalistes sont majoritaires au conseil, bloquant ainsi, de concert avec l'administration, toute possibilité d'évolution, ou bien les syndicats de la F.E.N. sont majoritaires avec la fédération Cornec, face à la coalition opérée par les autres avec l'administration. Dans ce cas le climat du conseil est particulièrement lourd, car le chef d'établissement est non seulement partie au conflit mais de plus il est battu. Le cas s'est vu par exemple d'un lycée qui ne recevait, tant au foyer des élèves qu'à l'internat, que la seule revue « Paris-Match ». Le chef d'établissement estimait cette revue conforme à sa propre idéologie et avait donc décidé d'en faire le seul élément d'information. Les syndicats « de gauche » lancèrent l'offensive et réussirent à imposer en conseil l'abonnement à un éventail de journaux et revues : « le Monde », « le Figaro », « l'Humanité », « le Nouvel Observateur », « Valeurs actuelles ». En fait ils n'imposèrent pas cette décision au conseil, mais au chef d'établissement par le conseil. Ceci rejoint un constat d'ensemble qui veut que les Chefs d'établissements autoritaires s'accommodent très mal des nouveaux conseils d'administration. Ou les conflits sont évités par un excès de formalisme et de faux-fuyants, ou bien ils éclatent quand même et l'administration de l'établissement s'y trouve attaquée puisqu'elle y entre comme partie prenante. En fait, l'habileté du chef d'établissement doit consister à jouer un rôle d'arbitre entre les divisions syndicales et catégorielles, de façon à faire passer par lui le maximum de compromis. Encore doit-il savoir où situer le terrain du compromis en fonction de la puissance respective des protagonistes et des critères conjoncturels de litiges. Pour l'administration rectorale, le bon chef d'établissement est celui qui est un « animateur », c'est-à-dire qui tient son conseil et le rend dynamique dans le sens de la collaboration intercatégorielle et syndicale. Cette tâche lui est d'ailleurs rendue nettement plus facile dans les petits établissements pour diverses raisons. Les divisions politiques et idéologiques y sont moins fortes parce que les gens sont plus proches et attachés aux problèmes concrets (et pas spécialement matériels). Les petits établissements sont aussi généralement des lieux d'enseignement court ou technique (C.E.G., C.E.S., C.E.T., Lycées techniques) au sein desquels le personnel enseignant le plus amené à défendre les conceptions traditionnellement élitistes, sélectives et d'ordre ancien, n'existe pratiquement pas ou s'y trouve très minoritaire (agrégés), tandis que les parents représentant des classes sociales bourgeoises n'y ont que peu d'assises (la bourgeoisie préfère envoyer ses enfants en premier cycle de lycée, voire même en enseignement privé, surtout pour le premier degré, mais aussi pour le premier cycle du second). De plus ces établissements ont des élèves encore en jeune âge, ce qui évite les risques de troubles purement politiques. Très souvent la représentation syndicale des conseils est alors relativement homogène : seuls n'existeront que les syndicats de la

F.E.N. pour les enseignants, tandis que la seule association Cornec représentera les parents.

Il faut dire un mot des établissements techniques qui sont tributaires d'une particularité ; l'enseignement technique est le parent pauvre de l'enseignement, par opposition aux « voies nobles » que sont le classique et le moderne. Ainsi l'ensemble des membres du technique ressentent-ils cette sorte de dévalorisation, ce qui les amène à partager tous une motivation fondamentale : la promotion de leur enseignement. Ce sentiment commun n'est pas étranger au consensus qui règne habituellement dans ces conseils, à l'espèce d'accord tacite qui lie l'administration de l'établissement à l'ensemble des représentants : « dans les conseils du technique on travaille tous en commun pour la même chose, il n'y a pas de conflits idéologiques » (1). Cette vérité relative néanmoins est d'ailleurs davantage appropriée aux lycées techniques industriels, qui préparent au secteur secondaire, qu'à ceux qui forment au secteur tertiaire. Le complexe et la valorisation correspondantes n'étant autres en fait que le thème du travail manuel, celui qui « salit les mains ».

A part les divisions idéologiques, que leur nature soit exprimée ou pas, les conseils sont des lieux de divisions catégorielles, ce qui vient accroître leur pesanteur. On a déjà vu comment intervenaient les catégories lors des répartitions de crédits, la majorité des problèmes matériels délibérés en étant l'occasion. Les agents sont souvent très opposés aux élèves parce que ceux-ci sont les auteurs essentiels des dégradations éventuelles de matériel, de la saleté des salles de classe et des réfectoires. Les agents cherchent donc à utiliser l'autorité du conseil pour régler la propreté dans l'établissement et faire en sorte que les consignes soient au mieux respectées. Lors de revendications de ce type il est fréquent que les chefs d'établissement, s'adonnant à une certaine démagogie dans les conseils à l'égard de ces personnels, demandent à l'assemblée de prendre conscience du « poids de leur travail ». Les agents de service sont d'autant plus hostiles aux élèves qu'ils sont souvent syndiqués de la C.G.T., et cette centrale n'est pas tendre pour le mouvement lycéen qui selon elle présente trop les accents du gauchisme. Les votes au conseil sont secrets, on ne peut savoir exactement comment votent les agents de service et les personnels de bureaux sur les questions de discipline. Les uns et les autres ne s'expriment que rarement dans l'assemblée. Il suffit cependant de les interroger individuellement pour constater qu'ils sont, tout autant que l'administration, favorables à l'ordre dans l'établissement et prêts à condamner ce qui peut paraître excessif. Les préoccupations d'agents au conseil ont quelquefois le don d'irriter certains professeurs qui estiment qu'il n'est pas de leur ressort de « faire ramasser les papiers dans la classe », se rabattant en cela sur les surveillants. Ces derniers estiment pour leur part qu'ils ont autre chose à faire et que leur travail est suffisamment stupide (prisonniers qu'ils sont entre un rôle d'éducateur et l'exercice d'une fonction répressive). Ils rechignent donc sur les besognes de ce type. Ainsi chaque catégorie a-t-elle la rationalité de ses propres préoccupations. D'une façon générale les surveillants se sentent frustrés vis-à-vis du professeur, quelque peu méprisés et à l'affût de toute marque de distanciation, tel le « bonjour » du matin jamais proféré par certains enseignants. Les surveillants craignent d'être pris pour des semblants de domestiques par les professeurs tandis qu'une partie de ceux-ci affichent trop facilement à leur égard ce qu'ils pensent être leur supériorité. Dans de nombreux conseils les escar-

(1) Cf. interview d'un proviseur de lycée technique industriel.

mouches seront, quoique courtes, significatives du malaise régnant entre les deux corps. C'est par exemple le corps des surveillants qui dépose une pétition invitant les professeurs à ne pas traîner durant les inter-cours pour rejoindre leur classe, les retards étant « causes d'excitation et de chahut ». C'est aussi le corps professoral demandant par exemple que les élèves soient surveillés plus étroitement lors de l'arrivée des cars de ramassage scolaire. Le point de friction de plus important consiste dans le report des notes sur les carnets des élèves, les professeurs voulant s'en décharger, les surveillants refusent d'accroître leur travail administratif. Ces conflits sont d'autant plus gênants pour le chef d'établissement que c'est toujours à lui qu'ils sont adressés en réunions de conseil, l'en faisant juge unique, l'obligeant à prendre position. Quand il le peut il parvient à proposer des solutions moyennes (charge des notes aux surveillants et constitution des moyennes par les personnels administratifs) mais bien souvent le compromis en matière catégorielle, ne donnant totalement raison à personne, a pour effet de mécontenter tout le monde.

En ce qui concerne les questions matérielles, les fédérations de parents sont souvent sur les mêmes positions (notamment Armand et Cornec) car les conflits catégoriels qui en sont issus sont surtout des conflits fonctionnels qui ne divisent qu'à propos des fonctions éducatives de l'établissement (enseignants, administration, surveillants) dont les parents ne sont pas les animateurs.

Les enseignants sont aussi fortement divisés lorsque le conseil est celui d'un lycée et d'un collège annexé (lycée classique et moderne et C.E.S. ; lycée technique et C.E.T.). Les cloisonnements professoraux sont alors nettement ressentis, les professeurs du collège faisant une sorte de complexe d'infériorité dont ils tirent du dépit, parfois même une certaine agressivité. Le statut de ces derniers veut par exemple qu'ils soient chargés du report des notes d'élèves. Lorsque la question est débattue au conseil pour leurs collègues du lycée, que seule une coutume locale peut obliger à faire ce travail, ils ne manquent pas d'intervenir, et d'exprimer l'inégalité dont ils sont les victimes de par leur statut.

Les conflits sont donc fréquents dans les conseils, mais ils ne sont jamais violents. Ils se traduisent souvent par des interventions qui, plus qu'elles ne provoquent un malaise, expriment dans l'assemblée ce qui est constant en dehors d'elle. Il faut distinguer entre le consensus de détail et le consensus général. Le premier reste fréquent et les questions qui l'occasionnent sont abondantes, telles l'heure du coucher des internes, l'utilisation du préau, la mise en peinture d'une salle de classe (à condition qu'il ne s'agisse pas d'une classe de pratique, auquel cas certains professeurs estiment qu'il n'est pas nécessaire d'effectuer de grosses dépenses pour ce type d'enseignement). Ces accords faciles qui supposent l'absence de toute division idéologique et catégorielle, se limitent à des problèmes de peu d'importance.

Quant au consensus général, il règne sur le fond et détermine l'ambiance. Un peu comme le parlement est le lieu d'affrontements politiques sans qu'on y remette en cause le parlementarisme lui-même, les conseils sont parfois des lieux d'opposition idéologiques fondamentales (quoique les syndicats ne les utilisent pas comme tribunes de propagande) qui ne remettent pas en cause l'institution elle-même ; c'est en cela que règne le consensus formel.

2) La pratique dans les organes de participation à vocation particulière.

Certains organes de participation n'ont pas de vocation générale comme

les conseils d'administration et les commissions permanentes mais ont été institués pour répondre à un type particulier de besoins, suffisamment précis et importants pour entraîner les créations ad hoc. Leurs fonctions étant indissociables de l'enseignement lui-même il n'a pas été attendu 1968 pour les constituer. Il faut donc envisager l'exercice de la participation successivement dans le conseil de classe, le conseil de discipline, le foyer socio-éducatif.

a) *Le conseil de classe.*

Le conseil de classe a vocation pédagogique exclusivement. Assisté d'un conseiller d'orientation il devient conseil d'orientation à certaines étapes de la vie scolaire des élèves, notamment pour le passage du premier au second cycle du second degré, à l'issue de la troisième.

Il se réunit tous les trimestres pour examiner la situation de la classe, mais plutôt la situation de chacun des élèves composant la classe. Son rôle est en effet relativement limité. Alors qu'antérieurement le chef d'établissement mettait ses appréciations sur les livrets trimestriels dans la solitude de son bureau, il procède à présent à cette opération au milieu du conseil qui rassemble professeurs, parents, élèves, conseillers d'éducation et assistante sociale. Il est à noter que parmi les catégories qui n'y participent pas, si l'absence des agents de service peut se justifier, celle des surveillants est beaucoup moins compréhensible sur le plan pédagogique. Chaque carnet d'élève est ainsi passé en revue. Les notes s'y trouvent reportées, ainsi que les appréciations des professeurs. La coordination des appréciations se fait oralement, par la discussion. Les appréciations dans l'ensemble, ainsi que leur synthèse sont assez formelles, tous les renseignements tournant autour de la notion de moyenne ou de facteurs occasionnels qui ont tenu l'attention des enseignants au cours de l'année. C'est à l'occasion du conseil de classe qu'il apparaît nettement que les professeurs ne connaissent leurs élèves qu'assez superficiellement, c'est également à cette occasion que les associations de parents si elles assistent, prétendent pouvoir apporter aux professeurs la connaissance éventuelle du contexte familial qui peut leur échapper. Mais outre l'appréciation purement scolaire, épaulée au besoin de quelques éléments familiaux, on sent bien que n'est pas prise en compte la psychologie de l'enfant, ce qui est logique puisque les enseignants ne reçoivent pas la formation correspondante. Tout au plus voit-on quelques essais qui, loin d'aboutir à des révélations causales, ne sont que des constats de conséquences : agressivité d'un élève, esprit distrait, mauvais caractère, timidité, exubérance, lymphatisme.

De plus, les professeurs tout comme l'administration, qui assistent à plusieurs conseils coup sur coup dans la semaine, lesquels peuvent se terminer assez tard, sont assez pressés et ne tiennent pas à s'attarder trop longtemps. Ce n'est pas qu'ils manquent de conscience professionnelle mais le sentiment est général qui consiste à penser que les choses sont déjà faites, que les notes sont mises, et que le conseil n'y changera rien. Il se situe d'ailleurs en fin de trimestre, la tension est relâchée, et beaucoup s'estiment déjà en vacances. On ne tire pas de véritables conséquences pédagogiques du conseil de classe. Il faudrait pour cela qu'une personne soit responsable de l'évolution pédagogique, un professeur principal par exemple, et qu'il suive régulièrement entre chaque conseil élèves et professeurs. Il conviendrait aussi que le conseil ne se situe pas avant les vacances, c'est-à-dire à une époque où l'effort est relâché, mais qu'il se réunisse à la rentrée, dans la psychologie de l'effort à fournir pour le trimestre qui s'engage.

Toujours est-il que cette ambiance de relâche nuit partiellement à l'effi-

cacité.

Les élèves qui sont désormais admis à y participer, n'y prennent que très peu la parole. Il peut arriver néanmoins que les méthodes d'un professeur soient mises en cause par ces délégués, ce qui est très gênant pour l'intéressé. Mais seuls les professeurs autoritaires y sont exposés, ce qui a donc pour fonction de limiter leur arbitraire éventuel. Dans ce cas là le conseil de classe ne décide pas, c'est le chef d'établissement qui, s'efforçant de limiter les risques de scandale, cherchera la solution hors conseil. La présence des élèves pèse cependant lourd dans l'esprit de certains professeurs qui avaient l'habitude de considérer leur classe comme un endroit isolé et étanche au sein duquel pouvait s'exercer intégralement leur souveraineté. C'est en ce sens que les textes de 1968 ont changé beaucoup de choses. Si les conseils d'administration l'avaient pu, ils auraient limité la présence des élèves au conseil de classe, mais ces derniers bénéficient du fait que leur situation a été considérée indissociable de celle des parents par les différents décrets. Ainsi lorsque les associations de parents ont obtenu leur présence intégrale en conseil de classe, les élèves en ont-ils bénéficié.

Les conseils de classe sont aussi régulièrement des lieux d'affrontements importants entre parents et professeurs, du moins entre certains parents et certains professeurs, dans certains établissements. Ces professeurs craignent, surtout les jeunes, l'ingérence des parents dans leurs méthodes. Quelques parents sont aussi agressifs à l'égard du corps professoral et se livrent à des attaques directes, dénuées de fondement et quelque peu passionnelles. Cela n'a pas facilité les choses et a surtout justifié les craintes des professeurs les plus hostiles à la présence des parents. Les ingérences de parents n'ont d'ailleurs pas eu pour cible les seuls professeurs conservateurs, mais aussi à l'inverse les novateurs qui étaient facilement accusés de « ne pas suivre le programme » ou de « faire de la propagande politique ». Il ne faut pas oublier que l'école est une institution obligatoire jusqu'à seize ans, et tout aussi obligatoire par la suite dans l'optique d'une insertion sociale satisfaisante : les parents sont forcés d'en passer par là, d'y abandonner leurs enfants. Il est donc logique que leur participation aux organes de cogestion, et particulièrement au conseil de classe prenne la forme d'un contrôle, qu'il soit silencieux, poli ou virulent. Parmi les associations de parents, c'est la fédération Armand qui semble la plus attentive au conseil de classe : elle s'efforce d'ailleurs au maximum d'avoir un représentant spécifique par classe. Cela tient surtout au milieu social de ses adhérents qui veut que le cursus scolaire des élèves soit suivi de très près : moins le milieu social de l'élève est élevé, plus la participation de parents diminue ; celle des classes pratiques est par exemple quasi-nulle. C'est en effet dans les milieux les plus aisés qu'on s'intéresse de près à la scolarité des enfants et surtout à l'environnement scolaire.

b) *Le conseil de discipline.*

Le conseil de discipline ne fonctionne que dans une minorité des cas. La plupart des chefs d'établissement le considèrent comme trop lourd à manier et surtout traumatisant pour les enfants. Dans cette optique, ils préfèrent à peu près tous s'en passer. Le conseil fait assez figure de tribunal et le procès qui y est fait n'est pas toujours celui de l'élève. Ainsi un directeur de C.E.T. racontant en avoir convoqué un pour un vol de vélos s'est-il aperçu qu'« on y avait fait le procès du père de l'élève », la faute étant imputable à l'éducation reçue. Pour s'en passer les chefs d'établissement utilisent différents procédés. Le plus fréquent consiste à convoquer les parents et à faire pression sur eux en arguant précisément de l'éventualité d'une réunion du

conseil de discipline. Il est donc conseillé aux parents de retirer l'enfant pour éviter les complications et la publicité. Huit dixièmes des cas de retrait s'effectuent de la sorte. On peut dire en fait que l'institution du conseil de discipline est détournée de son objet, ce qui peut être positif dans la mesure où il est effectivement considéré comme traumatisant, mais il n'en reste pas moins qu'il est assorti de certaines garanties non négligeables pour l'élève telles que la collégialité, la possibilité de faire entendre un témoin ou un défenseur, la présence des représentants de parents d'élèves. En fait il arrive aussi que des chefs d'établissement l'évitent parce qu'ils ne sont pas sûrs d'obtenir l'exclusion qu'ils attendent ou qu'ils sont certains de ne pas l'obtenir. Il existe un autre moyen qui consiste tout simplement à refuser l'inscription de l'élève lors de la rentrée suivante.

En définitive le conseil de discipline ne fonctionne qu'assez peu. Pour ce qui est des raisons de son utilisation, elles sont très variables selon les époques et les lieux. La traduction au conseil pour troubles d'ordre politique, ou s'insérant tout simplement dans le cadre du mouvement de contestation lycéenne, a été surtout le fait des années d'agitation larvées que furent 1969 et 1970 notamment avec la « circulaire Guichard sur les langues vivantes » et toutes les tentatives d'agitation provoquées par les groupes gauchistes. En fait c'est surtout dans les établissements parisiens et occasionnellement de grandes villes de province que les conseils fonctionnent pour cause d'agitation.

Par contre, contrairement à ce qu'on pourrait croire, les raisons purement scolaires telles que l'indiscipline ou le manque de travail ne sont pas les plus nombreuses. Un autre type de délit se développe, qu'on pourrait qualifier de « droit commun ». Il s'agit en effet surtout de vols, extrêmement nombreux, de dégradations de matériel ou de coups et blessures. Une certaine délinquance d'élèves se développe, qui procède plus de l'infraction extra-scolaire. Ce phénomène est du à l'afflux des enfants de milieux modestes dans l'institution, mais il traduit aussi une certaine inadaptation de l'école à former ces enfants au respect d'autrui. Mais qu'est-il possible d'exiger des élèves défavorisés de transition, issus le plus souvent de milieux sous-prolétariés, loins de toute préoccupation de morale sociale, livrés à eux-mêmes à l'école et en dehors d'elle ? La délinquance des élèves à l'école n'est autre qu'une forme de la délinquance juvénile. Les conseils de discipline ont dans ce cas l'intérêt de limiter les conséquences du délit à l'établissement et d'éviter la saisine des institutions pénales. Il arrive aussi que le conseil, après avoir pris des sanctions contre des éléments particulièrement difficiles, avertisse le juge des enfants pour qu'il les prenne en charge dans un établissement d'éducation surveillée ou de toute autre manière.

Durant l'année 1971-1972, 92 élèves sont passés en conseil de discipline pour toute l'académie d'Amiens, ce qui correspond à près de 1 % des effectifs. Phénomène plus curieux, ce sont les C.E.S. avec 25 cas, qui sont les plus nombreux à les avoir fait fonctionner alors que ces établissements n'ont pas, totalisés, le plus gros effectif. Parmi tous ces cas, aucun ne relève d'une question politique ; ce ne sont que des infractions individuelles, en majorité extra-scolaires, ou parfois des chahuts collectifs d'internat qui, tributaires du folklore habituel de fin de trimestre, ne présentent aucune motivation d'ordre idéologique. Sur les 92 élèves traduits on ne relève que très peu d'exclusions définitives et quatre appels : deux venant des parents, les deux autres d'inspecteurs d'académie, tous étant constitués pour obtenir réduction de la sanction.

D'une façon générale, lorsque le chef d'établissement est autoritaire, le

conseil de discipline a pour effet d'atténuer les propositions de sanctions, les délégués de parents étant notamment les plus modérés. Pour les cas de discipline pure, le conseil épouse les divisions idéologiques du conseil d'administration et l'on assiste le plus souvent à une lutte entre accusateurs (surtout S.N.A.L.C., C.N.G.A. et parents autonomes) et défenseurs au nombre desquels se range, assez fréquemment Armand. Il est certain que le chef d'établissement a perdu son pouvoir de décideur en matière de sanctions disciplinaires au profit du conseil ce qui le porte souvent à s'en passer. Ainsi lorsqu'un chef d'établissement se félicite de « n'avoir pas réuni le conseil de discipline cette année » est-il impossible d'en conclure à première vue à son libéralisme ou son autoritarisme.

c) *Le foyer socio-éducatif.*

Le moins qu'on puisse dire est qu'il n'a pas atteint les objectifs qu'on lui avait fixés à savoir : « modifier les relations des maîtres et des élèves en renforçant l'esprit de coopération dans la classe et dans l'établissement » ou encore « préparer les élèves à la vie civique et sociale et contribuer à l'épanouissement de leur personnalité ».

Lorsqu'ils fonctionnent effectivement, ils sont, dans le meilleur des cas, fréquentés par un maximum de 20 % de l'effectif. Les raisons de cette faible fréquentation sont multiples. En premier lieu, ils manquent de moyens matériels. Outre des équipements incomplets ou pratiquement inexistantes, leurs locaux sont souvent exigus et peu accueillants. Beaucoup d'administrations considèrent que le foyer est la « cinquième roue ». Ils le créent dans les grands établissements, parce que c'est un peu une nécessité tant culturelle que de tradition, mais ils n'existent que rarement dans les petits établissements. Il faut d'ailleurs noter que la création d'un foyer des élèves ne constitue pas une obligation pour les conseils mais une simple possibilité : « le conseil peut susciter la création d'une association socio-éducative ».

Le manque d'animation du foyer, autre cause de faiblesse est vraisemblablement plus déterminante. Le Comité directeur comprend bien trois adultes, mais ce n'est qu'un comité directeur. Il a en effet été décidé de laisser l'initiative aux élèves, tant pour la création des activités que pour leur animation. L'intention n'était pas mauvaise et se sont donc créés des clubs (photo, musique, théâtre, arts plastiques, tiers monde, journalisme, etc.). Les textes néanmoins, en prévoyant une évolution du rapport maître-élève, présageaient implicitement que le foyer serait aussi le lieu des professeurs, non pour qu'ils y servent de dirigeants, mais pour qu'ils y fassent office de conseillers. Cette implication supposait aussi, sans le dire, le volontariat des professeurs animateurs, sans doute en pensant aux écoles anglo-saxonnes qui insèrent abondamment la fonction enseignante dans la vie des élèves. Il s'ensuit que les professeurs sont très peu nombreux à participer à l'animation du foyer. Ce sont d'ailleurs souvent les mêmes : des jeunes, novateurs en pédagogie, ceux-là mêmes qui le plus souvent « ne participent pas » aux conseils d'administration ; néanmoins malgré leur bonne volonté, beaucoup manquent de formation socio-culturelle s'ils ne l'ont pas acquise individuellement ailleurs que par le biais de l'éducation nationale. D'autres professeurs, déjà surchargés de travail, souhaiteraient voir leur service déchargé pour participer à l'animation socio-culturelle. L'insuffisance d'animation fait tomber les activités ou leur confère une nature distractive plus qu'éducative, devenant ainsi un simple élément de loisirs. Quant à certains animateurs, leur manque de formation les amène insensiblement à la répétition déguisée de leurs cours, ce qui n'a pas pour autre effet de proroger la relation maître-élève.

Lorsque le foyer fait autre chose qu'« occuper » les élèves comme une sorte de garderie, et que ses préoccupations dépassent le stade de la pure activité récréative, le poids de l'administration se fait sentir. Les informations et discussions portant sur des thèmes sociaux, économiques, politiques, sont peu développées ; même les thèmes culturels risquent le délit d'anti-culture. Il n'est qu'à relater les difficultés qu'ont les journaux d'établissement pour paraître. Si par malheur ils se mêlent de la vie de l'établissement, toute critique même sur le mode humoristique, est jugée dangereuse ou malvenue. Les « tics » de tel professeur sont des choses dont on parle peut-être entre élèves mais qui ne doivent pas transparaître dans une feuille publiée. La question des travailleurs étrangers en France n'est à aborder que dans un esprit documentaire, il s'agit de ne pas poser les problèmes politiques sous-jacents ; autant de raisons qui font désertier les clubs du foyer socio-éducatif.

C'est souvent par les foyers que le scandale arrive dans les lycées de province trop calmes en apparence. On aime en général que les activités des foyers soient paisibles et surtout que leur expression à l'extérieur de l'établissement ne choque pas. Certains établissements n'ont pas encore compris que le temps est révolu où la troupe théâtrale du lycée présentait une pièce de Labiche à la population locale, « enchantée » par le spectacle. Ce temps est celui de la distribution des prix et de l'école conçue comme un isoloir à l'abri des « mauvaises influences ».

La participation des professeurs au foyer socio-éducatif est extrêmement faible ; celle des élèves n'est pas plus active, sauf s'il s'agit de passionnés de telle ou telle spécialité ; quant aux parents ils ont tendance à ignorer que l'école peut être autre chose qu'une suite de cours, que les résultats scolaires dépendent aussi d'un climat qu'il est nécessaire de rendre propice à la liberté intellectuelle et créatrice des élèves.

Les analyses institutionnelles sont fondamentales pour présenter des mécanismes et des synthèses. L'articulation concrète de ces synthèses permet de mieux en comprendre le fonctionnement quotidien. Un peu à la manière d'une spéléologie de la recherche, il est important d'approfondir les deux premières approches et de voir ce que signifie le comportement des individus qui vivent les institutions, ou plus exactement de chercher à se rendre compte pourquoi ils les vivent à la façon qui est la leur. Tout individu est fait d'un ensemble psychologique complexe qui va déterminer son comportement. Dans le cas des institutions, on assiste à une sorte de photographie de ce qu'elles représentent subjectivement pour l'individu. Cette photographie ne se produit pas sans expériences préalables d'autres perceptions sociales, voire d'autres institutions ; la compréhension des perceptions permet celle des institutions.

B) LA PERCEPTION DE LA PARTICIPATION PAR LES ACTEURS.

Un proviseur ne ressentira la participation qu'en fonction de la façon dont il ressent l'institution du proviseur dans un établissement, dont il ressent les fonctions de l'école, dont il ressent le système social. Un professeur en fera de même en fonction de sa perception de l'institution professorale, qui représente la rationalité de sa carrière.

Il faut donc faire parler les gens, mais il faut surtout s'efforcer d'entendre leurs discours car ils constituent la formulation de différentes structures et valeurs sociales intériorisées.

Il ne s'agit pas d'additionner les perceptions individuelles pour tenter d'en définir les résultantes. Les perceptions individuelles ne constituent que

des approches plus saisissables ; elles servent surtout à donner une mesure de la complexité d'une perception et, à plus forte raison, de la marge d'arbitraire dont est porteur l'interprétation d'un ensemble de perceptions.

L'école est le cadre d'une foule de perceptions individuelles qui ne sont pas toutes semblables, mais qui subissent certains déterminismes en fonction du statut des membres, de leur rôle, de leur caractère, de leur expérience, de leur idéologie propres. Chaque perception individuelle est le fait d'un certain nombre de paramètres dont la quantité et les enchevêtrements sont multiples. Seuls les regroupements de perceptions permettront de former des ensembles perceptibles. S'il est donc possible d'analyser la rationalité de ces regroupements, il est malaisé de tirer de perceptions non regroupées une signification d'ensemble.

Il est impossible en définitive d'exprimer en règle générale l'attitude des chefs d'établissement face à la participation, pas plus que celle des enseignants ou des parents d'élèves (1). Il est par exemple impossible de déclarer que « les proviseurs ont telle attitude en général » car chacun d'eux a une attitude particulière qui ne se réduit pas à la généralisation. Il en va de même pour les professeurs qui, globalement, ne forment pas un comportement analysable ; on ne peut commencer par exemple à esquisser l'analyse qu'à travers les regroupements de professeurs que sont les syndicats. Il est donc impossible, pour traiter de tendances collectives de perceptions, de partir des acteurs, même schématisés, même simplifiés et regroupés dans des catégories psychologiques ou sociologiques qui constitueraient des modèles, des « portraits-type ». Il n'y a pas d'acteurs « sui generis », ce sont les regroupements de perceptions qui vont faire les acteurs. La seule façon de procéder, pour saisir des perceptions collectives, consiste au contraire en la recherche des critères de regroupement des perceptions individuelles car ce sont ces critères, spécifiques et permanents, dans lesquels vont se couler ces perceptions, quelle que soit la diversité des acteurs. C'est à ce seul stade que la référence statistique ou du moins quantitative permettrait l'appréciation concrète et sociologique. Il est donc indispensable d'utiliser quelques types d'actions perceptives impliquant une idée préalable de regroupement. Il est possible d'utiliser un éventail minimum de quatre critères de perceptions collectives : les sentiments de contrainte, de libération, de besoin et d'agression. Ces critères qui sont les plus fréquents dans les interview ne sont cependant pas limitatifs.

1) Participation collectivement ressentie comme contrainte.

Elle est le fait d'acteurs qui doivent l'assumer. Il faut bien rappeler que la participation n'est qu'une faculté et que quiconque peut ne pas participer s'il le désire. Elle sera donc ressentie comme contraignante si elle réunit deux conditions : être obligatoire et ne pas recueillir l'adhésion.

Seule une catégorie se la voit imposer : les chefs d'établissements. Elle est donc en principe contraignante à leur égard de par son seul mode d'existence. Mais il faut aussi qu'elle ne suscite pas l'adhésion. L'adhésion des chefs d'établissement peut s'apprécier par degrés. Cela peut être d'abord le refus total pour des raisons diverses dont la plus fréquente est l'autoritarisme

(1) Cf. Gérard Vincent : « Les lycéens », Armand Colin, Paris, 1971. Cahiers de la fondation nationale des sciences politiques. P. 17. « Lorsqu'il s'agit des hommes on tend toujours à additionner ce qui n'est pas additionnable : on totalise les gens qui disent qu'ils ont mal à la tête, mais les céphalées peuvent provenir d'une mauvaise digestion ou d'une tumeur au cerveau. »

important. Viennent aussi le changement dans les habitudes, l'accroissement de travail, le sentiment d'inutilité, le sentiment d'incompétence. Toutes ces raisons combinées et plus ou moins fortes, vont entraîner le degré d'adhésion. Ainsi est-il possible de bâtir, non pas le portrait type d'un chef d'établissement, mais le portrait exact d'un type de chef d'établissement, Il est possible d'en faire un tableau opérationnel simpliste mais affiné à merci, sous forme de questionnaire :

QUESTIONS	REponses			
	beaucoup	un peu	non	au contraire
Conséquences de la participation dans l'établissement				
A. Perte d'autorité du chef d'établissement	- 2	- 1	+ 1	+ 2
B. Accroissement gênant du travail	- 2	- 1	+ 1	+ 2
C. Modification gênante des habitudes	- 2	- 1	+ 1	+ 2
D. Cristallisation des idéologies	- 2	- 1	+ 1	+ 2
E. Cristallisation des catégories	- 2	- 1	+ 1	+ 2
TOTAL	- 10	- 5	+ 5	+ 10

Ce tableau présente l'intérêt de conjuguer l'intensité des éléments d'adhésion (lignes horizontales) et le cumul des éléments à intensités variables (lignes verticales). Le degré d'adhésion est donc mesurable sur vingt indices qui servent de paramètres. Ainsi pourra-t-on classer les réponses entre adhésion forte (entre + 5 et + 10) adhésion moyenne (entre 0 et + 5), non adhésion (entre 0 et - 5), rejet (entre - 5 et - 10). Ce système a l'avantage de ne pas conclure sur un seul paramètre ; il faudrait d'ailleurs multiplier les paramètres à l'aide d'une étude psychologique approfondie. En l'occurrence, il est possible de prendre l'exemple d'un chef d'établissement très autoritaire, mais qui n'a pas du tout le sentiment d'avoir perdu son autorité dans la participation, ses réponses pourront être les suivantes : A : +1, B : - 2, C : + 1, D : - 2, E : - 2. La moyenne donnera donc - 4, c'est-à-dire la non adhésion simple. L'a priori d'autoritarisme aurait pu faire penser au rejet (entre - 5 et - 10) ce qui eût été faux. En effet, le chef d'établissement très autoritaire ne procède au rejet que dans la mesure où il pense que son autorité est pratiquement contrariée par la participation.

Il est possible de situer la moyenne des chefs d'établissement, mais sur un mode purement intuitif, car il faudrait un véritable travail statistique d'équipe pour aboutir à des résultats totalement scientifiques. Sur le mode

intuitif donc, il est possible de situer approximativement les réponses de chefs d'établissement comme suit A : + 1, B : - 1, C : + 1, D : 2, E : - 1, ce qui donne un indice - 2, c'est-à-dire un degré de 2/5 dans la catégorie « non adhésion ».

Il faut se rappeler que l'adhésion s'articule sur une contrainte, si bien qu'elle correspond à un degré d'intronisation de cette contrainte.

De fait c'est le rôle de l'administration d'avoir à introniser théoriquement les contraintes, ou du moins d'affecter de les faire siennes pour pouvoir les faire passer. L'intronisation de la participation chez les chefs d'établissement est d'autant plus forte qu'elle n'est pas commandement à l'égard des autres mais sollicitation, qui elle aussi, doit emporter l'adhésion.

2) La participation collectivement ressentie comme libération.

Cette ligne de perception collective suppose un cadre contraignant que la participation viendrait alléger plus ou moins fortement. Il existe un seuil ; subjectivement dosé selon les individus, à partir duquel l'allègement deviendra libération.

Il faut donc commencer par prendre en compte des perceptions-contrainte du cadre scolaire lui-même. Parmi tous les acteurs de ce cadre, les seuls à le percevoir par définition comme contraignant sont les élèves. Ils sont obligés d'y vivre, qu'ils le veuillent ou non. Aucune autre catégorie n'est tenue d'y fonctionner, même pas les chefs d'établissement qui peuvent très bien démissionner s'ils le désirent.

L'action contraignante de l'école est ressentie globalement chez les élèves sous l'expression d'autorité administrative, professorale, familiale.

La participation a d'abord pu être ressentie par eux comme libératrice d'autorité, durant les mois chauds de 1968 notamment. Il n'est qu'à se pencher sur les préoccupations des nombreux C.A.L. spontanés qui imaginèrent pendant plusieurs semaines un système scolaire libéré, assez proche de l'autogestion lycéenne. Ils associèrent le plus possible à leur œuvre de libération théorique les éléments mêmes de l'autorité : professeurs, parents et, quand c'était possible, administration. Il ne s'agissait pas du tout d'une recherche de caution de la part de ces éléments mais leur renoncement symbolique au maintien de l'autorité. Ainsi toute présence d'adulte dans une commission était considérée en tant que seule présence, comme la manifestation d'une victoire, d'une rupture. Le contenu du travail avait en fait moins d'importance que la participation elle-même des autorités.

Pour les élèves, la participation a pu être perçue comme libératrice dans la seule mesure où les autorités « participent » à la destruction de leur symbolisme, donc à leur re-définition basée sur un modèle différent de relations, notamment de la relation enseignant-enseigné. Ce type de perception collective comportait un ferment d'utopie dont la psychose collective du moment était génératrice.

Cette psychose s'étant évanouie, la « violence symbolique de l'action pédagogique » ayant été restaurée, la participation perçue comme libératrice a disparu, remplacée par la participation créatrice d'autorité. Dans ces conditions les élèves s'en sont détournés parce qu'elle ne se moulait plus à leur perception idéaliste d'un système scolaire libéré.

L'école ressentie comme cadre contraignant n'est pas spécifique aux élèves. Elle est aussi le fait d'un certain nombre d'enseignants qui ne s'identifient pas à son mode présent d'inculcation culturelle. Pour eux aussi la participation a pu être perçue comme libératrice au niveau des méthodes

pédagogiques et du contenu de l'enseignement. Leur travail dans les commissions de 1968 en a constitué l'expression. La perception de la participation était conforme à leur préoccupation de refonte globale de l'action pédagogique, débarrassée notamment de l'inspection générale, non pour elle-même, mais en tant qu'elle représentait un instrument de perpétuation et de mise en œuvre du système traditionnel d'« inculcation culturelle ». Tout comme pour les élèves l'aspect libérateur de la participation est rangé désormais au niveau des désillusions amères d'autant plus que le mode pédagogique traditionnel s'est fait, en réaction, plus dominateur, précis et contraignant.

« L'ennui » des élèves, tout comme « le dépit » de ces professeurs exprime leur négation d'une participation dont les motivations ne sont pas les leurs.

3) La participation collectivement ressentie comme besoin.

En tant que besoin, elle se sépare de l'utopie et prend racine sur une situation concrète et réelle, une pratique faite de diverses composantes. Elle est surtout perçue en elle-même pour ce qu'elle est, et non identifiée et déformée dans une motivation dont elle ne serait que le support. Ainsi conçue, elle constitue un système isolable, autonome et particularisé. Appréciée comme besoin, elle est ressentie par rapport aux fonctions propres que chaque acteur lui attribue subjectivement, conformément à sa perception des besoins du système scolaire et influencé par la situation qu'il occupe dans ce système. Elle s'analyse donc en relation avec une perception des besoins du système éducatif. Ces différentes perceptions de besoins ne débouchent sur elle qu'en tant qu'elle est estimée utilisable. Le recensement des besoins peut être très vaste, il convient de se limiter aux principaux.

Le besoin de consensus est surtout ressenti par les chefs d'établissements, autour du critère d'unanimité. C'est une constante que tout individu dirigeant un groupe social souhaite, par l'adhésion des membres, voir reconnaître et accepter le principe de son commandement. Ce n'est pas au principe lui-même que les chefs d'établissements chercheront à faire adhérer, mais à la finalité de ce principe sur lequel ils tenteront de faire porter le consensus. La finalité n'est autre que le succès de l'action éducative, à l'échelle de l'unité d'enseignement. La participation peut alors être perçue comme le moyen de réaliser la communion éducative de tous les membres, en les associant à la finalité, en les y faisant « participer ». Dans leur grosse majorité les chefs d'établissement incluent la participation dans cet objectif. Leur degré de satisfaction ou d'insatisfaction dépendra lui-même du résultat d'adéquation pratique du moyen à l'objectif. Ce résultat ne peut être apprécié que dans la pratique de la participation laquelle eu égard à cet objectif, ferait plutôt pencher vers l'insatisfaction.

Le besoin de consensus se retrouve aussi dans les motivations d'une partie des autorités pédagogiques ministérielles et académiques. Les premières, non confrontées directement à la pratique, en resteront plus facilement au niveau du principe lui-même non démenti encore par une théorie contraire. Quant aux secondes, plus proches des établissements, elles auront tendance à être insatisfaites en regard des résultats concrets obtenus.

Le besoin de consensus est aussi le fait d'une partie d'enseignants qui n'y voient pas pour leur part une justification de commandement, mais un gage de la représentation qu'ils se font de leur fonction : la reconnaissance de « leur dignité, de leur autorité, de leur compétence » basées sur une relation d'autorité calme dans un climat « d'ordre et de travail ». Ces professeurs ressentent le besoin de consensus parce qu'ils craignent la contestation de leur statut, de leur type d'action symbolique qui s'assimile à la pédagogie

traditionnelle de l'école et à sa fonction de transmission de la culture uniforme d'une société qu'ils veulent harmonieuse et sans déchirements conflictuels. Eu égard à cette préoccupation, leur perception de la pratique de participation les fait pencher nettement vers l'insatisfaction dont le degré serait mesurable en indices, sur un indice de perceptions par motivations-paramètres.

Les besoins des parents d'élèves s'analysent en un besoin de contrôle lié à la réussite quantitativement mesurable de l'action pédagogique. Ce besoin global se divise en sous-besoins progressifs qui correspondent à une évolution positive vers le « self control », évolution qui, à la limite pourrait atteindre le seuil utopique de l'instruction diffusée par les parents eux-mêmes. C'est un peu l'utilisation à domicile du précepteur dans les familles bourgeoises du siècle passé. La perception de la participation par les parents dépendra donc de la possibilité qu'elle leur offre d'intensifier leur contrôle. Les textes de 1968 ont institutionnalisé la présence des parents à l'école et ceux-ci ressentent donc tous à priori le principe théorique comme positif. Puis l'expérience aboutit progressivement à limiter leur besoin de contrôle en fonction de divers éléments qui sont autant de butoirs : relativité du pouvoir de décision des conseils, résistance du corps enseignant et parfois de l'administration elle-même. Les parents ne perçoivent la pratique de participation qu'en fonction du degré d'aboutissement atteint par l'évolution de leur contrôle. A part une minorité de cas dans lesquels cette évolution semble véritablement stoppée, les parents ressentent les arrêts comme des étapes que la pression des faits et de leur présence va dépasser progressivement : « il faut avancer ». Aussi se déclarent-ils en majorité satisfaits du « chemin parcouru » et confiants dans l'avenir, c'est-à-dire « celui qui reste à parcourir ». Leur perception de la participation est donc fonction de leur perception du contrôle qu'ils assument effectivement, ce qui les amène à percevoir ce contrôle dans son effectivité réelle, c'est-à-dire pas spécialement par le moyen des institutions de la participation elle-même, mais par tout autre moyen, institutionnalisé ou non. Leur perception est donc plus spécifiquement l'appréciation de la capacité des institutions en tant que telles à satisfaire leurs objectifs propres.

4) La participation collectivement ressentie comme agression.

Il convient d'écarter de cette hypothèse le cas de la participation obligatoire, déjà entrevue sous l'angle de la participation-contrainte, et ne concernant que les chefs d'établissements. Dans ce cas, l'agression ne sera autre qu'un degré très fort de non adhésion (entre — 8 et — 10 par exemple) propre à des acteurs retors et particulièrement résistants aux changements.

Le cas à envisager ici est celui d'une perception-agression dans l'hypothèse où la participation, non obligatoire reste une simple faculté.

La perception en tant qu'agression vient alors du fait qu'elle est identifiée à une autre agression, plus globale, qui est celle du système social lui-même. Le système social ressenti comme agressif est tributaire de l'événement « mai 68 », qui l'a rendu agressif. Toute la motivation consistera donc en une protection contre l'agressivité ressentie en mai. Les composantes de la perception de l'agressivité sont multiples, elles puisent leurs sources dans des systèmes psychologiques dont l'équilibre repose sur des éléments idéologiques et caractériels spécifiques et dont les modes d'expression politiques et culturels sont tributaires. Le système social perturbé, remettant en cause directement ces éléments psychologiques au travers de leurs manifestations extérieures, engendre leur réaction défensive et elle-même agressive. La par-

ticipation est en fait ressentie comme le véhicule de ces remises en cause et des contestations dans l'école même. Elle est d'abord, sur le plan théorique, perçue comme une capitulation face au « cancer » qui ronge le système social. Elle provoque la mort de la « neutralité de l'école » qui constituait jusqu'à présent la meilleure protection de ces acteurs, les isolant comme des corps purs de la « dégradation généralisée ». Véhicule de « la souillure sociale » la participation confirme dans sa pratique l'agression au sein de la citadelle d'hier : « nous vivons une guerre de religion impitoyable et perpétuelle ». Ce type de regroupement de perceptions individuelles s'articule en totalité dans les institutions « parents autonomes », C.N.G.A. partiellement au S.N.A.L.C. et minoritairement à la fédération Armand.

Ainsi les perceptions collectives, phénomène de regroupement de perceptions individuelles, ont elles pour critère de perception des motivations complexes qui sont loin de se calquer sur les divisions statutaires, catégorielles et syndicales entre lesquelles les membres de l'école se trouvent répartis.

Telle est la seule façon de comprendre pourquoi des catégories apparemment homogènes ne le sont pas en réalité. Ainsi tous les proviseurs n'ont-ils pas la même position à l'égard de la participation ; ainsi tous les syndiqués du S.N.E.S. ne l'envisagent-ils pas de la même façon, pas plus que les parents de la fédération Cornec. Il est d'ailleurs utile à ce stade de faire une distinction entre les catégories existant avant la naissance de la participation et celles qui en sont indirectement issues. Pour les premières, la participation n'est qu'un élément de partage qui vient s'ajouter aux autres (figeant par exemple un peu plus les tendances au sein du S.N.E.S.). Pour les secondes peu nombreuses d'ailleurs, la participation et surtout les événements qui en sont à l'origine, constituent des causes spécifiques de naissance. Il est logique qu'en leur sein l'harmonie des perceptions soit presque totale, ainsi que l'atteste l'unité de positions vis-à-vis de la participation des adhérents de la C.N.G.A. et de l'U.N.A.A.P.E., catégories issues directement de la conjoncture de mai 1968 et de ses retombées.

Ayant analysé les éléments constitutifs de la participation, puis les ayant observé dans leur dynamique propre, il devient possible et nécessaire de tenter un jugement sur la portée du phénomène « participation » dans les établissements du second degré.

III

LA PORTEE DE LA PARTICIPATION DANS LES ETABLISSEMENTS DU SECOND DEGRE

Dans les établissements du second degré, la participation connaît ses propres limites que l'expérience de quatre années a rendues patentes. Elle est génératrice de plusieurs contradictions entre ce qu'elle semblait devoir être et ce qu'elle est réellement devenue, victime de déterminismes politiques, administratifs, psychologiques et idéologiques. Ces limitations viennent tant de l'évolution de la conjoncture politique, que de la structure administrative française, de mentalités imprégnées du quotidien des habitudes, de conceptions philosophiques peut être trop optimistes dans leur humanisme volontariste. Il sera bon d'envisager tour à tour chacun de ces aspects.

A) LA PORTEE DE LA PARTICIPATION SUR LE PLAN POLITIQUE

Sur le plan politique il est nécessaire d'en revenir à l'année 1968 ; au beau milieu des troubles estudiantins et lycéens, fort de la confiance du chef de l'Etat, le nouveau ministre de l'éducation nationale va s'attaquer à la difficulté du moment, avec une sorte de pleins pouvoirs virtuels. Comme tous les grands réformateurs qui parviennent à désamorcer les révolutions, il va se pencher sur les racines du mal et surtout reprendre à son compte bon nombre de pétitions révolutionnaires de mai-juin. Qu'ont donc fait les révoltés sinon que de prendre possession de l'institution scolaire et universitaire ? Le ministre va donc offrir la possibilité à chacun de jouer un rôle dans l'institution : il va créer la participation à l'éducation nationale. Cette opération politique s'inscrit entre autres dans un climat anti-répressif qui tranche d'avec les matraquages du printemps ; M. Edgar Faure veut tout faire pour éviter l'intervention des forces de police. Le mot d'ordre est « dialogue avant tout » ; la situation étant grave, le ministre a facilement raison des forces conservatrices qui, au sein du gouvernement lui-même et de l'U.D.R. l'accusent de vouloir détruire l'université et l'école. Il est notamment l'objet d'attaques violentes de certains C.D.R. Néanmoins il parvient à renvoyer dos à dos gauchistes et conservateurs et la « loi d'orientation de l'enseignement supérieur » est votée par tout le parlement, opposition comprise. Les décrets touchant l'enseignement du second degré suivront donc sans difficultés. La participation est ainsi mise en place. Il est donc nécessaire d'avoir conscience qu'elle correspond à un climat libéral qui ne sera pas permanent. Lorsque le calme sera revenu dans l'école, le contexte politique ne sera plus le même. Après l'idée du référendum d'avril 1969 et l'élection de M. Pompidou, M. Edgar Faure se voit remercié et doit quitter l'éducation nationale. Que va devenir la participation sans son auteur ?

Le successeur, M. Olivier Guichard, est un homme froid, travailleur, flegmatique et tranquille. Il assure d'emblée qu'il poursuivra l'œuvre de son prédécesseur. Malgré cette déclaration d'intention, la participation dans le second degré est entrée dans une nouvelle phase. Après le retour au calme de l'année 1969, l'année 1970 sera celle du retour à l'ordre, les forces conservatrices ayant progressivement repris du poids dans l'Etat. Le retour à l'ordre est d'ailleurs une politique gouvernementale qui se dote de la carotte et du bâton, utilisant parallèlement la concertation et la répression policière. Dans le second degré les répressions lycéenne et pédagogique se généralisent. La participation devient progressivement un souvenir ou un rituel sans aucun lien avec les motivations qui ont présidé à sa naissance. L'année 1970-1971 voit renaître l'agitation lycéenne un peu partout en France. Les autorités éducatives répondent par la fermeté. Dans la première semaine de mars 1971, dix-sept établissements du second degré sont fermés dont deux à Paris, et dans la même période les grèves se multiplient. Les causes sont multiples, mais une chose reste certaine c'est qu'à la rentrée 1969-1970 l'espoir de changement s'est dissipé et que la situation est à nouveau dégradée, pas suffisamment pour provoquer un nouveau mai, mais assez pour vider la participation dans les établissements de toute substance et la refouler au rang des échecs. Le Ministre louvoie au-travers des difficultés : de la politique dynamique de M. Edgar Faure on passe insensiblement à une certaine stagnation, une sorte de pourrissement de la situation. Parallèlement, au sein des conseils les participants s'aigrissent de constater que leurs pouvoirs sont illusoire compte tenu des faibles moyens financiers qui leurs sont attribués. Fin mars 1971, le Président de la République invite en conseil des Ministres M. Olivier Guichard à faire restaurer la discipline dans les établissements déclarant « qu'il faut rétablir sans retard dans les lycées avec compréhension mais fermeté, la discipline nécessaire à la bonne marche des études ». Au début

de novembre 1971 le Ministre fait passer sa « note confidentielle aux chefs d'établissements du second degré » prévoyant un train de mesures disciplinaires destinées à combattre toute agitation. La circulaire a pour effet de provoquer une énorme agitation lycéenne à la mesure de la crise et surtout de faire apparaître le ministre de l'éducation nationale comme répressif. C'est la reprise en mains qui est néanmoins engagée dans sa phase décisive et qui aboutira à une situation d'ordre, larvée de soubresauts occasionnels, génératrice d'un climat qui dans sa forme ressemblera à ceux qui précédaient mai 1968. Bruno Frappat écrit à juste titre que M. Olivier Guichard a en quelque sorte accompli sa mission (1) et que « d'un magma bouillonnant et furieux il a fait un ensemble sinon totalement apaisé, du moins qui donne l'impression de ronronner plus paisiblement ». Le désaveu de la politique ministérielle n'en est pas moins général ; le mécontentement est partout. L'expression la plus nette en constitue d'ailleurs le « non » des syndicats au rapport de la commission des sages déposé à la fin de juin 1972. Le 4 juillet (2) le S.N.A.L.C. le déclare « absolument négatif » tandis que le même jour le S.G.E.N., quoique favorable à l'autonomie des établissements préconisée dans le rapport, estime qu'il manque « d'une critique sociale du système éducatif ». Le 28 juin c'était la société des agrégés qui avait condamné le rapport, estimant par M. Bayet que « l'autonomie conduit à l'anarchie » (1). Le S.N.E.S. pour sa part estimait dans le même temps que la conception du rapport Joxe des missions générales de l'enseignement « vient en droite ligne des recommandations du C.N.P.F. (assises de Lyon) et du gouvernement (VI^e plan) (2) ». M. Guichard quittera son ministère sur cet échec.

Personne ne parle plus de la participation à cette date. Il faut bien comprendre en effet que la participation fut une carte politique entre les mains du gouvernement et qu'il sut l'utiliser à bon escient lorsque le besoin s'en fit sentir. Le contexte politique évolue et les cartes ne sont plus les mêmes : la participation dans cette optique a été rangée au tiroir des jeux écornés et il est fort douteux que M. Fontanet, nouveau ministre de l'éducation nationale, s'avise de la relancer. Néanmoins si elle a fait son temps sur le plan politique, fut-ce celui d'un échec relatif, elle demeure en tant qu'élément d'un édifice juridico-administratif qui lui-même la colore de ses propres insuffisances.

B) LA PORTEE DE LA PARTICIPATION SUR LE PLAN ADMINISTRATIF.

Sur le plan administratif la participation dans les établissements du second degré constitue un faux élément de décentralisation dans une éducation nationale très centralisatrice. Si l'on apprécie la décentralisation d'après les critères de l'élection des organes et de leur pouvoir de décision, les conseils d'administration ne présentent que très peu d'éléments de décentralisation. Pour ce qui est de l'élection, elle existe au conseil, sauf en ce qui concerne l'équipe directionnelle de l'établissement, c'est-à-dire la plus importante. Comparé au département, l'établissement du second degré possède donc un président d'assemblée nommé par les autorités centrales, mais tan-

(1) « Le Monde » du 8 juillet 1972.

(2) « Le Monde » du 6 juillet 1972.

(1) « Le Monde » du 29 juin 1972.

(2) « Le Monde » du 30 juin 1972.

dis que le Préfet constitue l'exécutif du conseil général et que la commission départementale assure le contrôle de cette exécution, il n'en est rien pour les établissements scolaires. Les conseils d'administration ne constituent pas des organes à dualisme fonctionnel dissociant les tâches des représentants élus et de président ; ils réalisent au contraire une unité fonctionnelle totale faisant des conseils un organe d'appui pour le Président et ceci est d'autant plus paradoxal que la loi d'orientation de l'enseignement supérieur établit quant à elle l'élection des Présidents d'universités.

Les pouvoirs du conseil d'administration excluent en outre toute idée de décentralisation. La constitution du budget dépend entièrement de l'autorité de tutelle, tant dans le domaine budgétaire que dans le contrôle a posteriori de son affectation. L'intervention de la tutelle budgétaire est très stricte, tant par le plafond budgétaire qui est imposé que dans l'existence d'un grand nombre de dépenses considérées comme obligatoires pour l'établissement. Cette obligation de dépenses, sans être inscrite juridiquement dans les textes, comme pour les communes par exemple, est impliquée dans les faits car à la limite tous les éléments de l'action éducative sont obligatoires et c'est sur la personne du chef d'établissement que pèse l'obligation (par exemple de chauffage ou d'ouverture d'une S.E.S.). Les autorités rectorales agissent donc à deux niveaux : d'une part, par la voie habituelle de la tutelle, d'autre part en utilisant leur pouvoir hiérarchique sur le chef d'établissement, les deux interventions étant étroitement liées et souvent simultanées. Le Chef d'établissement, s'il est donc un agent de l'établissement vis-à-vis de son conseil, demeure surtout un agent de l'éducation nationale dont les actes es-qualité ne sont pas juridiquement précisés par des textes, mais dont au contraire toute l'action administrative est inscrite dans la voie hiérarchique. Il devra donc répercuter sur le conseil les instructions qu'il reçoit, un peu comme si dans la Commune le maire devait répercuter sur son conseil les lois et règlements dont il a seul en fait la charge d'application et d'exécution dans le cadre de ses pouvoirs administratifs propres. L'autorité préfectorale disposerait ainsi de deux moyens d'intervention : la tutelle sur les décisions du conseil municipal et le pouvoir hiérarchique sur les actes du maire. Dans le cadre des établissements scolaires les autorités rectorales utilisent les deux procédés à loisir : tutelle sur les décisions du conseil d'administration et plénitude de pouvoir hiérarchique sur l'activité du chef d'établissement.

Il est d'ailleurs intéressant de voir quels sont les types de rapports qui s'établissent entre les conseils d'administration des établissements et les autorités rectorales. Ces rapports prennent une sorte d'aspect hiérarchique de demandeur à donneur. La lecture des procès-verbaux des conseils permet de constater que presque toute réunion se traduit par une série de doléances adressées à l'autorité supérieure. Les services rectoraux chargés des rapports avec les conseils d'établissements sont regroupés dans une division intitulée « organisation et vie scolaire ». Cette division, dirigée par un chef de division, fonctionnaire du cadre A, lequel est assisté d'un adjoint et d'un secrétariat, coiffe six à huit bureaux, selon l'importance de l'académie(1) ; affaires générales, carte et constructions scolaires, scolarité, postes budgétaires, tutelle budgétaire, équipement, section de contentieux et des affaires juridiques. L'appellation même de ces bureaux ne présente pas de difficultés quant à la compréhension de leurs fonctions, sauf peut-être le dernier qui est chargé de toutes les affaires juridiques et litigieuses en évolution, telles les nationa-

(1) Cf. tableau annexe n° 10.

lisations d'établissements municipaux. Ces services rectoraux travaillent sur deux plans ; en matière de tutelle et en matière d'examen technique des besoins et des activités. Sur le plan de la tutelle pure, les contrôles budgétaires et de légalité d'action administrative sont plus particulièrement du ressort des premier et cinquième bureau (affaires générales ; tutelle budgétaire). Il n'est pas besoin de revenir à la tutelle qui s'exerce en tant que contrôle d'activité. Il est plus intéressant de se pencher sur la seconde activité de la division « organisation et vie scolaires » : l'examen technique des besoins. Tous les P.V. des conseils parviennent au secrétariat de la division qui, les ayant lus attentivement, les fait suivre à tous les bureaux. Les demandes des conseils sont alors examinées en rapport avec les moyens dont dispose l'académie. Il s'agit d'une confrontation technique de ces demandes à des quotas nationaux, et non académiques (par exemple en matière de personnel les quotas de dotation en surveillants ou en agents de service par effectifs ou configuration de bâtiments).

A la suite de cet examen, les bureaux compétents font réponse aux conseils conformément aux possibilités techniques et le plus souvent il s'agit d'une déclaration d'impossibilité, de refus motivé par les contraintes ministérielles. En définitive la participation n'a rien changé en la matière pour ce qui est des rapports entre les établissements et les rectorats. Auparavant les demandes étaient adressées par le chef d'établissement et c'est à lui que parvenaient les refus ; c'est à présent le conseil dans son entier qui épaulé le chef d'établissement. Les réponses rectorales ne sont d'ailleurs pas moins administratives ou plus démagogiques qu'antérieurement. Ainsi ceux qui, entrant dans les conseils d'administration pensaient pouvoir prendre en mains la vie de leur établissement, ont-ils été notoirement déçus ; s'ils ne connaissaient pas le style des réponses administratives, ils ont eu l'occasion d'en apprécier toute la mesure. Il arrive néanmoins que certains conseils engagé pour la satisfaction de leurs revendications une campagne d'information destinée à mobiliser l'opinion publique locale, voire même à chercher des appuis parlementaires. Lorsque ces interventions prennent corps et mobilisent, c'est le Préfet qui doit intervenir auprès du Recteur. Il arrive ainsi que dans ces cas exceptionnels les dotations soient dépassées mais ce ne peut être que conjoncturel et rare. Dans cette situation, il n'y a plus à vrai dire de participation, bien au contraire puisque les conseils se transforment en groupes de pression, se donnent alors des fins qui ne sont pas les leurs dans l'esprit des textes.

Quoiqu'il en soit, à la fausse décentralisation opérée dans les établissements correspond une déconcentration plus apparente que réelle entre les mains des Recteurs. Pour ce qui est de la déconcentration elle-même, les délégations des recteurs aux inspecteurs d'académie n'épousent pas de règles strictes ; elles se font d'une manière empirique selon les académies et elles s'accroissent en fait au fur et à mesure que celles-ci grossissent. Toujours est-il que cette fameuse déconcentration aux Recteurs reste très limitée. Elle l'est d'abord par les moyens matériels, financiers et légaux de l'action rectorale. Tout est imposé de Paris, normes budgétaires et action administrative. Les circulaires ministérielles sont nombreuses.

Les Recteurs prennent rarement l'initiative d'une interprétation des textes dans les cas d'équivoques ou d'absence de dispositions. Ainsi, que fallait-il faire quand, par suite de boycottage certaines catégories n'avaient pas d'élus dans les conseils ? Une première circulaire vint décider que dans ce cas le chef d'établissement « reprenait tous ses droits », autrement dit que le conseil d'administration n'existait pas. A la longue, cette mesure risquait

de priver de nombreux établissements de leur conseil et donc de porter un coup à la crédibilité globale de la participation ; une seconde circulaire vint prévoir que le conseil se réunirait quand même. Un autre exemple réside en la publicité des séances de conseil. Certains syndicats y procédaient par voie d'affichage, certains foyers socio-éducatifs le faisaient dans leur journal et même des chefs d'établissement y pourvoyaient dans le bulletin intérieur de leur établissement. Une circulaire ministérielle du 12 octobre 1971 avait prévu que ces publications étaient interdites, sauf autorisation de l'inspecteur d'académie. Le texte ne donnait pas les critères d'autorisation. Les inspections académiques avaient donc carte blanche pour apprécier l'opportunité des publications mais elles ne tinrent pas à en faire usage, la prudence étant de règle dans une administration fortement hiérarchisée. Les recteurs questionnèrent donc le ministère et ce fut alors une réponse ministérielle du 6 mars 1972 au Recteur de Nantes qui fournit le modèle à suivre, stipulant que « les P.V. des réunions des C.A. sont des documents de caractère administratif et qu'ils ne seront donc réservés qu'aux membres mêmes des conseils en de rapides comptes rendus ». Autre exemple encore, celui d'un Recteur recevant un recours de l'UNCAL à la suite d'élections dans un conseil et ne sachant s'il pouvait ou non le prendre en compte. C'est une réponse de Paris qui décida de la marche à suivre, arguant d'une réponse ministérielle du 25 février 1970 laquelle « ne reconnaît pas l'UNCAL comme une formation régulière, seuls les élèves des classes préparatoires possédant le droit d'association, qu'il ne faut pas confondre avec le droit syndical » et que « les élèves n'ont donc pas le droit de se syndiquer ». L'essentiel de l'action administrative des rectorats est programmée de Paris par le type même de l'exécution administrative classique tandis que toute initiative rectorale hors de cette programmation administrative se retourne en demandes d'instructions au cabinet du ministre, notamment dans les cas de risques de troubles : les télex fonctionnant en permanence, sont en fait les circuits réels d'une déconcentration qui n'en est pas une. A l'absence d'autonomie des établissements vient donc s'ajouter celle des instances académiques amputant ainsi les conseils d'administration, non seulement de pouvoirs réels de concertation, mais aussi d'interlocuteurs valables ; l'éducation nationale reste toute entière commandée depuis la rue de Grenelle.

La dépendance pédagogique des établissements est encore plus nette que les autres dépendances ; elle est celle qui n'a pratiquement pas changé, même formellement, avec l'instauration de la participation. C'est d'autant plus regrettable qu'elle constitue le fond même de l'action éducative, les autres éléments n'en étant que les supports. Mai et juin 1968 furent l'occasion d'une explosion pédagogique générale, tout comme le colloque d'Amiens en avait fait pressentir la nécessité. Très vite le contrôle s'est instauré sur l'innovation pédagogique par l'action des inspections générale, régionale et départementale. Souvent ce contrôle est devenu répression pédagogique, le ministre combattant systématiquement tout ce qui n'est pas sa pédagogie officielle. L'établissement du second degré n'a en fait aucune autonomie pédagogique. Ses seuls pouvoirs d'évocation en la matière sont dénués d'intérêt et pratiquement inexistant dans la pratique. Incidents et suspensions sont nombreux depuis 1969. Le ministère tend à prendre à son compte quelques expériences pédagogiques dans les académies, les réduisant au rôle expérimental et limité de cobayes : cours de niveaux dans tel établissement, télévision en circuit fermé dans un autre, CES expérimentaux, tiers-temps pédagogique, méthode structurale dans l'enseignement du Français etc... Toutes ces initiatives pédagogiques donnent l'avantage au ministère d'être localisées et expérimentales, ce qui lui permet de les interdire ailleurs sous prétexte qu'elles

existent « en laboratoire » et qu'on en attend les résultats pour les généraliser. Toutes les expériences pédagogiques engagées spontanément depuis 1968 sont maintenant tenues d'être agréées par les inspections départementales : c'est donc la mort de l'autonomie pédagogique. De son côté la répression prend le masque de la lutte contre la politisation. Monsieur Pompidou déclarait lui-même à la télévision le 24 juin 1972 que « l'Etat doit mettre au pas, et s'il le faut à la porte, ces quelques enseignants qui prennent leur chaire pour une tribune politique » (1). Nombreux ont été les cas d'enseignants sanctionnés et dont la presse a parlé, plus nombreux encore ceux dont elle n'a pas parlé. Au début de mars 1972, un millier d'enseignants du second degré appartenant à la F.N.E., au S.G.E.N. et à divers mouvements pédagogiques signaient « un appel pour la liberté pédagogique », estimant notamment (1) qu'« on prône la concertation, le dialogue, l'établissement de rapports nouveaux, mais que les enseignants qui ont avec leurs élèves des relations plus franches, qui suscitent l'expression spontanée, sont suspendus ou mutés ». La participation constitue bien un élément théorique de concertation, lequel est sans effets sur une pédagogie centralisée : les horaires, les programmes, les notations des professeurs, les initiatives pédagogiques sont administrativement hors participation et entièrement entre les mains des inspections, courroies de transmission du ministère.

Le rapport de la commission des sages a bien révélé les contradictions administratives dans lesquelles sont insérés les établissements du second degré. Tous les éléments bloquants y figurent en effet, soigneusement redéfinis : autonomie pédagogique relative des établissements ; autonomie relative sur le plan financier et autonomie de gestion ; accroissement des pouvoirs du chef d'établissement, notamment en matière de notation pédagogique des personnels ; redéfinition du rôle des inspections qui perdent leur pouvoir de notation individuelle au profit d'une insertion dans des équipes d'animation pédagogique. Curieusement le rapport est peu loquace quant aux conseils d'établissements et la participation. Celle-ci n'y figure en effet ni au titre des fins, ni à celui des moyens. Elle ne figure surtout pas dans les instruments de réalisation de l'autonomie qu'elle revendique, ce qui signifie que « les sages » ont tiré un constat implicite : la participation ne constitue pas en soi un élément juridique de décentralisation, tout au plus peut-elle en fournir le cadre à condition de voir la politique d'éducation se tourner délibérément vers l'autonomie, ce qui suppose une véritable révolution juridique des structures de l'action éducative française.

C) LA PORTEE DE LA PARTICIPATION SUR LE PLAN PSYCHOLOGIQUE.

La participation est également limitée par des considérations d'ordre psychologique. La participation implique une mentalité qui fait défaut, un appel à l'adhésion psychologique. Malheureusement le système éducatif dans son ensemble ne favorise pas les moyens d'une expression psychologique véritable. La résistance au changement est grande, et rien n'est en fait réalisé pour le provoquer. L'appel aux consciences, à l'enthousiasme, à la vocation sont des thèmes qui ont d'une part besoin d'être épaulés de mesures concrètes et qui, ne l'étant pas, se heurtent d'autre part aux individualismes et aux habitudes.

(1) Cf. « Le Monde » du 9 février 1972.

(1) Cf. « Le Monde » du 3 mars 1972.

L'individualisme est le mal psychologique le plus fatal à la participation, mais il est naturel car il se situe dans la logique du système qui ne prédispose pas les individus à vibrer pour l'action collective.

L'individualisme des élèves ne peut être que néfaste. Leur présence dans l'école constitue d'abord pour eux une obligation, ce qui ne favorise pas l'adhésion. Outre cet élément, qui diminue partiellement lorsqu'est dépassé l'âge de fin de scolarité obligatoire, chacun s'y trouve pour « préparer son avenir », « avoir une situation ». C'est une sorte de course sociale dont l'esprit baigne le système. Tout y est classement et sélection, chacun s'efforçant de « passer au travers des examens », ceux qui n'y parviennent pas constituant « les déchets ». Il faut donc éviter d'être du nombre « des déchets ». Le contenu et les méthodes de l'enseignement sont aussi bâtis sur le mode individualiste ; la relation qui s'établit en cours d'action éducative ne se situe pas entre le maître et la classe mais entre lui et chaque élève pris isolément, comme un cas particulier. Il n'existe pas de dynamique de groupe et seuls les travaux d'équipe peuvent y remédier. Parfois des tentatives apparaissent qui consistent à organiser des travaux collectifs ; mais loin de constituer des équipes ces interventions sont le plus souvent formelles et aboutissent à confier abstraitement un travail à plusieurs élèves sans le doubler d'une animation pédagogique du groupe. Le groupe est ainsi un faux groupe au sein duquel vont s'associer les individualités en intensités inégales, hors de toute communication véritable. Tous les enseignants se plaignent d'ailleurs souvent du « manque de participation » de leur classe sans se rendre compte que la participation, antinomique d'obligation, est un besoin qu'il faut susciter, qui présente donc un intérêt dont le plus évident pour les élèves n'est rien d'autre qu'un bouleversement total de la relation enseignants-enseigné. Lorsque celle-ci s'est avérée plausible, les élèves ont participé activement aux conditions et contenus de leur propre formation ; cela n'a guère duré que deux mois de 1968. Quand le retour à la pédagogie traditionnelle s'est confirmé, les élèves se sont remis à leur course aux examens et diplômes, refoulant parallèlement la motivation d'action collective qu'est la participation.

Les enseignants ne sont pas moins individualistes que les élèves et, pour une partie, le métier consiste à « venir faire ses heures » dans l'établissement pour en partir au plus vite. Cet esprit ne fait que s'accroître avec la féminisation du corps enseignant, non que le naturel féminin soit spécialement porté à l'indifférence au regard de l'action collective mais parce que beaucoup de professeurs féminins ont parallèlement des occupations familiales et ménagères qui ne les incitent pas à demeurer dans l'établissement en dehors des heures de cours, que ce soit pour des réunions pédagogiques ou syndicales, encore moins pour des activités au foyer socio-éducatif. D'autres professeurs féminins sont nettement indifférents pour leur métier, celui-ci ne constituant alors qu'un revenu complémentaire ou accessoire ou encore satisfaisant un besoin d'activité, alors que le mari, exerçant une profession rémunératrice (souvent profession libérale ou cadre de direction dans le secteur privé), pourrait amplement subvenir seul aux besoins familiaux. Beaucoup d'enseignants sont donc amenés à se désintéresser de toute participation, de tout problème collectif en général pour peu qu'ils touchent un salaire régulier et qu'ils bénéficient de leurs vacances tranquillement, sans aucun souci de recyclage. Les enseignants qui jouissent d'une certaine autonomie dans l'organisation de leurs activités, tiennent à la conserver. C'est la profession elle-même qui porte à l'individualisme ; les temps morts étant nombreux, chacun veut les utiliser pour soi au maximum : l'un se réservera le mercredi après-midi pour se rendre au centre régional de documentation

pédagogique, l'autre prévoiera tous ses jeudis matins pour faire son marché, un autre encore aura pris l'habitude de faire du tennis le vendredi après-midi. La majorité des enseignants suivent cette voie et ce n'est qu'une minorité qui prend des responsabilités syndicales, culturelles ou pédagogiques. Vu son faible nombre la minorité agissante et participante à la vie de l'établissement se voit rapidement submergée par les tâches si bien que certains préfèrent démissionner et se replier sur l'individualisme.

Dans ce contexte la participation des enseignants n'est pas chose aisée, la mentalité n'y étant pas. A cette absence naturelle d'adhésion psychologique s'ajoutent les désillusions de la participation. Seules les rivalités syndicales assurent des représentations aux conseils, parce que chaque organisation veut y voir ses représentants. Certains chefs d'établissement, qui souhaiteraient voir se dérouler les élections hors de tout critère syndical, ne se rendent pas compte que l'absence de syndicats aurait non seulement pour effet de « dépassionner » les campagnes ; elle les anéantirait le plus souvent, et la participation avec elles.

Les contacts entre professeurs sont d'ailleurs difficiles. Hors des structures imposées (conseils de classe, conseils de niveaux, professeurs principaux), ils n'existent que très peu. L'idée de constitution d'équipes pédagogiques en est encore au stade des bonnes intentions et l'individualisme enseignant, doublé de son conservatisme catégoriel n'en facilite pas la réalisation. Les « sages » l'ont d'ailleurs bien compris puisque pour aboutir à la constitution de leurs « équipes éducatives pluridisciplinaires » au sein « d'unités pédagogiques », ils préconisent une mise en œuvre immédiate de l'unification progressive des corps enseignants du second degré par voie de qualification et de promotion internes. Voici pour les conservatismes catégoriels, quant à l'individualisme, redéfinissant les obligations de service, le rapport estime que l'action pédagogique des enseignants doit « couvrir » non seulement les heures de cours traditionnelles avec ce qu'elles impliquent de préparations et de corrections, mais tous les autres modes d'enseignement ». Et que, (1) certains exigent des durées de préparation considérables pour un temps d'enseignement limité (conférence devant un grand groupe ou cours individuel pré-enregistré, etc.) ; d'autres une simple présence active (conseils individuels aux élèves, etc.).

Les réactions syndicales à ces propositions donnent une mesure du conservatisme des syndicats, autre obstacle à l'esprit participationniste. Société des Agrégés comme S.N.E.S. et S.N.A.L.C. (sauf le S.G.E.N., plus nuancé) réagissent vigoureusement pour défendre les intérêts professionnels de leurs membres, plus que pour se pencher sur une prise en compte réelle des problèmes que pose l'action pédagogique. Quelles que soient leurs motivations, fort diverses, les syndicats restent tributaires de l'individualisme de leurs membres et il serait très dangereux pour eux de n'en pas tenir compte. La participation si elle s'est donc voulue génératrice d'une refonte des mentalités enseignantes, ne pouvait que trouver sur son chemin le poids syndical, lequel s'explique d'ailleurs et se justifie par d'autres considérations d'ordre politique et social, mais n'en constitue pas moins un blocage sérieux de l'innovation. La participation ne pouvait tourner cet obstacle que dans la mesure où elle permettait aux syndicats des moyens concrets d'intervention, ce qu'elle ne fit pas, se contentant de constater leur existence, un peu par obligation, ne leur donnant pas véritablement l'occasion de partici-

(1) Cf. « Le Monde » du 27 juin 1972.

per, ne les investissant pas de responsabilités directes qui les eussent amenés à se définir de façon plus opérationnelle face aux problèmes de l'école, les coupant ainsi du jeu d'opposition trop sclérosant et systématique dans lequel ils se trouvent enfermés.

Pour les parents non plus la participation n'a pas été l'occasion de prendre en charge l'école en tant que phénomène collectif. La mentalité du parent fait que l'école est avant tout le lieu où ses enfants se voient donner les éléments d'une réussite sociale. S'ils participent, c'est d'abord en pensant à leurs propres enfants, pour eux seuls. Cette attitude est aussi logique que celle des élèves dans le système social français basé sur un pôle d'attraction implicite : la réussite financière dans une société où l'aliénation décroît avec l'élévation de l'appartenance sociale. Pour la plupart des parents, participer revient un peu à défendre au maximum les chances de leurs enfants. A ce titre la participation parentale est faible au conseil d'administration parce qu'elle semble déboucher sur des problèmes généraux et collectifs non apparemment déterminants pour la scolarité des élèves. Elle est beaucoup plus forte au conseil de classe, par délégués interposés, mais elle est surtout intense à l'occasion des réunions parents-professeurs qui mettent en présence les enseignants et les familles autour des seuls problèmes individuels de scolarité des élèves. Il est de fait que la plupart des délégués de parents aux diverses structures de participation se conduisent davantage comme les représentants de leurs propres enfants, ou de la classe dans laquelle sont scolarisés ces derniers, qu'en représentants de l'ensemble des parents. L'esprit de la participation qui veut que les intéressés à une même entreprise prennent conscience collectivement de leur mission ne saurait rencontrer un écho profond chez les gens trop inquiets de l'avenir de leurs enfants, psychologiquement trop éloignés de tout mode d'intervention collective.

L'administration non plus ne saurait se donner corps et âme à l'esprit participationniste. Les chefs d'établissement sont trop soumis à l'autorité hiérarchique, ce qui les incite à la prudence. La tenue des conseils constitue pour eux une tâche administrative supplémentaire, ou du moins nouvelle, sur laquelle ils seront jugés par leurs supérieurs. Les quelques chefs d'établissement qui prennent à cœur l'œuvre participationniste s'exposent aux reproches des autorités académiques s'ils vont trop loin, au scepticisme des différentes catégories professionnelles dans l'établissement, aux oppositions syndicales éventuelles. Beaucoup de ceux-ci sont déçus. Il faut aussi une bonne dose de libéralisme au chef d'établissement pour ne pas faire des conseils un simple paravent administratif, et ce type de chef d'établissement ne constitue pas la majorité d'entre eux. En définitive personne ou presque ne possède la mentalité nécessaire à la participation, laquelle apparaît comme une sorte de contradiction psychologique par rapport au milieu ambiant. De plus les gens sont plus habitués à subir et obéir qu'à analyser et critiquer sainement l'action éducative. L'administration de l'établissement est trop dépendante de l'inspection académique et du rectorat ; les enseignants le sont trop du chef d'établissement, du censeur et des inspecteurs ; les élèves de l'administration, des surveillants et des professeurs ; les parents de l'administration et de la politique nationale en matière d'éducation. Tout ce réseau de relations sociales dans l'école se tisse autour d'interdépendances multiples qui, à la manière d'un système féodal, en provoquent la rigidité pyramidale. Au sein de ce climat la participation, loin d'être le véhicule des franchises éducatives, s'est trouvée étouffée, démunie de ses fonctions psychologiques.

D) LA PORTEE DE LA PARTICIPATION SUR LE PLAN IDEOLOGIQUE.

La contradiction la plus grave à laquelle se heurte la participation est surtout d'ordre idéologique. La participation est elle-même un instrument idéologique qui ne se limite d'ailleurs pas à l'enseignement. Au sein du système social français elle se veut réaliser la voie moyenne, la troisième voie entre le capitalisme et le communisme, désaliénante (contrairement au capitalisme) sans être asservissante (à l'opposé du communisme). La participation des salariés « aux fruits de l'expansion », qui voudrait faire des travailleurs des propriétaires du capital, n'a de sens et surtout d'efficacité que dans une mutation complète de la relation capital-travail, qui ne saurait se passer d'une révolution du système, à la rigueur d'une réforme révolutionnaire. La réalité du développement actuel des forces productives en Occident et la place des individus dans le rapport de production fait que les détenteurs des moyens de production ne peuvent que résister au maximum à la baisse de leurs profits, quand bien même le système capitaliste ne serait pas remis en cause. La participation des travailleurs procède en effet du mode de production capitaliste, en respecte tous les mécanismes essentiels, mais elle en perturbe la maximisation de sa rationalité propre. La « technodémocratie » (1) s'emploie donc à combattre la participation économique et sociale, laquelle voit son expression politique réduite à la dimension d'une peau de chagrin (que reste-t-il des gaullistes dits « de gauche » ?).

La participation dans l'école procède de la même contradiction. Le système éducatif n'est qu'un révélateur du système social et vouloir lui plaquer les propres contradictions de ce dernier sans aucune modification de structure, ne peut qu'aboutir à un rejet pur et simple. La participation de M. Edgar Faure présente ce côté révolutionnaire d'un humanisme optimiste s'attaquant délibérément à l'inégalité, à l'injustice, à « l'unidimensionnalité ». Elle se veut le moyen d'un consensus nouveau, sorte d'acte de foi en une société « plus juste et plus humaine » dont elle serait l'un des éléments éminents. La réalité du système éducatif, reproducteur du système social, reste tout autant injuste et inhumaine. L'idéologie humaniste se voit bloquée, par les mécanismes d'une société base sur la division sociale du travail, reproductrice de la hiérarchie sociale et de l'exploitation qui en découle. De même que le capitalisme libéral avait produit son institution scolaire (l'école des notables et l'école du peuple), le néo-capitalisme d'organisation divise l'école actuelle. La force de travail manuel s'autoreproduit dans le monde ouvrier par les enseignements de transition et de pratique, les collèges et les lycées techniques, l'enseignement court en général. Cet ensemble constitue la première voie et s'il est vrai que la démocratisation est venue quelque peu (très peu en vérité) nuancer l'autoreproduction dont elle est le cadre, on ne voit cependant pas d'enfants de la bourgeoisie entrer en C.E.T. La seconde voie scolaire est le fait des lycées techniques d'enseignement long et du moderne court : c'est elle qui alimente le secteur tertiaire en employés, fonctionnaires, cadres subalternes de l'industrie. Quant à la troisième voie, c'est la voie royale : celle du classique que lui dispute à présent le moderne long. C'est par elle que l'oligarchie économique recrute sa technostructure, instituant en son sein des divisions internes fonctionnellement déterminées ; les universités sont destinées à assurer la perpétuation du système éducatif (notamment lettres et sciences qui fournissent

(1) Cf. Maurice Duverger « Janus. Les deux faces de l'Occident », Fayard, Paris, 1972.

les enseignants), à former chercheurs et cadres scientifiques (sciences) et juridiques (droit) et les professions dites « libérales » qui constituent le support de la production économique (médecine, pharmacie, droit). La direction de l'appareil productif est le fait des super-écoles intouchables : les grandes écoles « comme polytechnique, Centrale, Navale, Les Mines ainsi que sciences politiques, E.N.A. normale supérieure, H.E.C. » abstraitement la division sociale n'implique pas division idéologique mais concrètement cette division sociale, parce qu'elle procède d'un fondement économique, est constitutive d'exploitation et d'aliénation qui vont en se perpétuant. L'humanisme qui voudrait « humaniser » cette division sociale du travail se heurte à la loi du profit qui domine la société occidentale. La participation de M. Edgar Faure s'inscrit néanmoins dans cette optique et tient ce pari. La conception « fauriste » relève presque d'une méthodologie d'analyse très proche du marxisme chinois. L'intéressé, qui vient de présider une étude de la commission de l'UNESCO va prochainement présenter les résultats des travaux. Il en a déjà fait le point par voie de presse (1). Il est intéressant de constater qu'il distingue dans le rapport de la commission quatre conceptions du rapport éducation-société.

« La position idéaliste qui considère que l'éducation existe en soi et pour soi.

« L'approche volontariste qui consiste à affirmer que l'éducation peut et doit transformer le monde, indépendamment des changements intervenus dans les structures de la société.

« Celle du déterminisme mécaniste, pour qui les formes et les destinées de l'éducation sont commandées de façon directe, et plus ou moins synchrone, par le jeu des facteurs ambiants.

« La quatrième position, qui est implicitement celle de l'ancien ministre de l'éducation nationale « procède à la fois du déterminisme, de l'idéalisme et du volontarisme, et dont les tenants postulent, d'une part, que l'éducation reproduit nécessairement, ou même aggrave et perpétue, les vices des sociétés qu'ils dénoncent et qu'il n'y a pas de remède concevable pour elle en dehors d'une transformation radicale de la société, d'autre part contradictoirement, que l'éducation peut être le théâtre d'une révolution interne anticipée, qui préludera à la révolution sociale. »

Cette conception peut fort bien s'analyser en termes de structure et superstructures. La superstructure éducative ne pourrait en principe évoluer sans une transformation de la structure sociale, mais « contradictoirement » la superstructure éducative « peut être le théâtre d'une révolution interne anticipée, qui préludera à la révolution » de la structure sociale. Ces thèses sont aussi celles de Mao Tsé Toung et ont préludé à la révolution culturelle en Chine. Elles sont aussi proches des méthodes de pensée d'Herbert Marcuse et de William Reich, proches encore de tout un courant « révolutionnaire » occidental dont l'actuelle contestation culturelle américaine est le ferment (1). Toujours est-il qu'il faut bien constater que la participation dans l'école française n'a pas réalisé la « révolution interne anticipée » du système éducatif mais qu'elle en reste au contraire à l'issue de quatre ans de pratique, à la position volontariste « qui consiste à affirmer que l'éducation peut et doit transformer le monde, indépendamment des changements intervenus dans les structures de la société ».

(1) « Le Nouvel Observateur », 4 au 10 septembre 1972. Article J. Julliard.

(1) « Ni Marx ni Jésus », J.-F. Revel. Paris, 1971.

Pour que la participation réponde aux composantes de la quatrième voie, celle de la « révolution interne anticipée » il faudrait qu'elle s'attache à modifier les structures du système éducatif en tant qu'elles constituent la conséquence des rapports sociaux fondés sur la division sociale du travail. Cette révolution interne ne saurait donc avoir quelque aspect désincarné ou purement philosophique : pour produire des résultats à moyen terme elle doit s'attaquer aux conséquences éducatives de la structure sociale, de façon directe, complète et démocratique. La participation serait directe, complète et démocratique si elle permettait aux individus d'agir immédiatement et totalement sur l'institution, à commencer au niveau des établissements, réalisant ainsi une sorte de démocratie éducative à la base. Dans cette optique « participer » devient synonyme d'« agir ». Ainsi constituerait-elle un essai de prise en charge de la part des individus, une démarche empirique dosée dans l'éprouvette de la pratique, remettant aux gens le soin de se définir collectivement et individuellement, ayant coupé court avec la domination du modèle culturel par un système économique donné, leur confiant en somme le soin de forger eux-mêmes l'outil dont ils seraient à la fois les créateurs et les destinataires dans un contexte d'éducation permanente, limitant l'école à un stade temporel parmi d'autres de la fonction éducative, détruisant son monopole pédagogique qui en fait selon Louis Althusser un « appareil idéologique d'Etat ». A la limite la participation n'est autre que du socialisme qui ne veut pas dire son non mais que ses ennemis ont fort bien démasquée. A la façon d'un cheval de Troie, si la participation s'est voulue être élément d'une « révolution interne du système éducatif » français et particulièrement du second degré, son échec est alors sans appel. Si par contre elle n'était qu'un moyen conjoncturel de désamorcer une crise idéologique, elle est un succès conjoncturel. Tout est question du choix dans les objectifs. M. Edgar Faure peut cependant apporter des précisions quand il déclare en 1968 que la participation dans l'école, « loin de consolider un enseignement de classe et de renforcer l'économie capitaliste, peut conduire à la réussite de la participation dans l'économie, à la disparition des antagonismes, et transformer la société de consommation, si facile à décrier à condition d'y être confortablement installé, en une authentique société de promotion ». Qu'ils soient le fait d'un humanisme sincère ou du pur machiavélisme politique, de tels projets, faute de volonté générale et de moyens propres d'aboutir, fussent-ils révolutionnaires, ne pouvait que déboucher sur l'utopie et venir grossir les ouvrages d'histoire des idées politiques contemporaines.

TABLEAU ANNEXE I

Les établissements scolaires du second degré

Second cycle

Collège ens. technique	Lycée technique		Lycée M et G					
	T	T	math		ph.		s. ex.	
			A ¹	A	B	C	M	M ¹

Premier cycle

Collège ens. général			Collège ens. secondaire				Classes du 1 ^{er} cycle des lycées					
	E	E		E	E	E	E	E				
TR	G	G	TR	G	G	G	G	G				
	M	M	TE	M	M	C	M	C				
TE	C	L		C	L	L	L	L				

- TR = classes de transition
 EGMC = enseignement général moderne court
 EGML = enseignement général moderne long
 EGCL = enseignement général classique long
 TE = enseignement terminal pratique

EX. : J. MINOT : "L'entreprise Education nationale".
p. 117

Ex. : J. Minot : "L'entreprise Éducation nationale".
p. 124

TABLEAU ANNEXE II

L'organisation des études

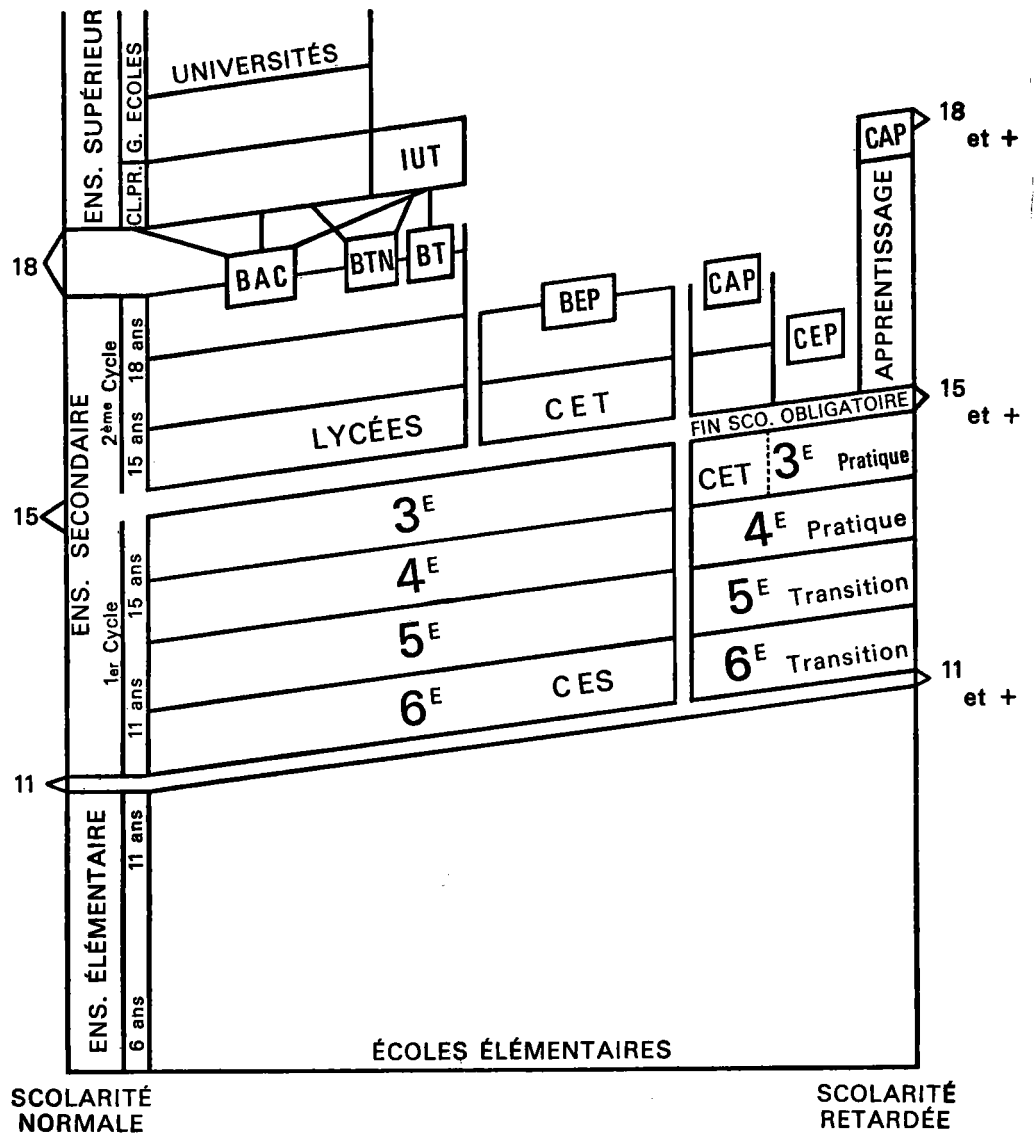


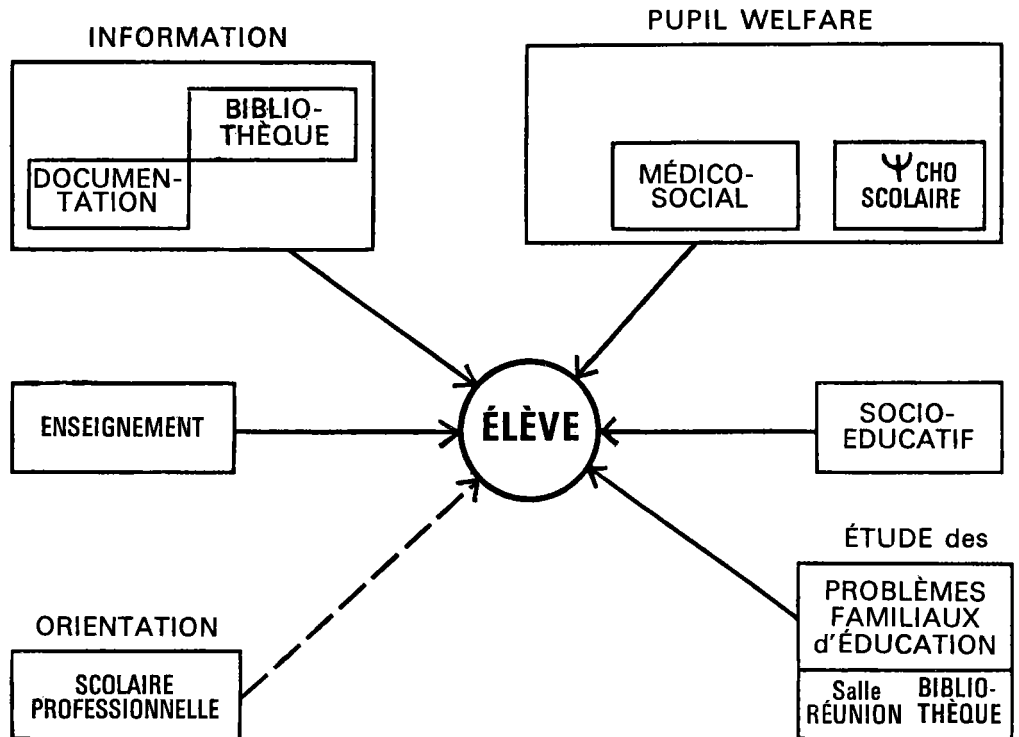
TABLEAU ANNEXE III**Grille de rémunération des enseignants**

Catégorie d'enseignant	niveau d'enseignement	Durée de la formation post-baccalauréat	Traitement de début et de fin de carrière au 1 ^{er} oct. 70
Instituteurs	1 ^{er} degré	2 ans dep. 1969 1 an auparav.	1.308 à 2.280 F
Professeurs d'enseignement général de coll.	1 ^{er} cycle du second degré (filière type C.E.G.)	3 ans dep. 1969 2 ans auparav.	1.653 à 2.625 F
Professeurs certifiés	1 ^{er} cycle du second degré (filière type lycée) et second cycle long	4 à 5 ans actuel. 5 ans dans les projets de réf.	1.718 à 3.333 F
Professeurs agrégés	1 ^{er} cycle du second degré (filière type lycée) second cycle long, class. préparatoires aux grandes éc.	4 à 7 ans	1.721 à 4.228 F
Professeurs d'Université	Enseignements supérieurs	6 ans et plus	3.526 à 7.462 F

Ex. : J. Fournier : « La politique de l'éducation », 1968, p. 152.

TABLEAU ANNEXE IV

L'établissement comme nœud de services



NI - Le terme "pupil welfare" désigne le complexe de services formant le conseil d'aide psychologique et sociale (C.A.P.S.).

Ex. : "Actes du colloque national d'Amiens 1968"
p. 191

TABLEAU ANNEXE V

Pourcentages nationaux obtenus par les syndicats
d'enseignants aux élections professionnelles

	FEN	SNES	SNI	SNETAA	SGEN	CNGA	SNALC	SNC	SNETP	UNION	DIVERS
Lycées											
68-69	11,9	10,1	0,5	0,2	6,3	1,8	8,1	0,1	0,2	33	27,8
69-70	11,4	16,7	1	0,3	7,1	1,6	8	0,2	0,4	26,2	27,1
70-71	12,2	14,7	1,2	0,6	7	0,4	8,1	0,1	0,2	30,7	24,8
71-72	13,7	16,5	1,6	0,3	6,8	1	8,6	0,3	0,7	29,8	20,7
C.E.T.											
68-69	5,4	—	—	2,5	1,4	0,3	0,1	—	8,6	42,2	39,5
69-70	4,2	—	—	1,7	1	0,3	—	—	4,5	35,4	52,9
70-71	3,4	—	—	2,5	1,1	0,5	0,5	—	4,5	35,5	52
71-72	7,3	—	—	2,7	1,3	0,8	0,7	—	4,8	36,4	46
C.E.S.											
68-69	16,4	6,8	9,9	—	2,2	0,2	1,6	2,8	1,3	23,3	35,5
69-70	15,1	7,9	11,6	—	1,3	—	0,9	1,6	2	23,8	35,8
70-71	18	8,8	10	—	2,2	0,3	1,3	1,8	0,1	23,2	34,4
71-72	17,4	6,1	12,1	—	2,1	0,3	1,7	1,3	0,1	20,5	38,5
C.E.G.											
68-69	11,8		21,3	—	0,3	0,2	0,3	4,2	—	23,1	38,8
69-70	9,5		26	—	0,2		0,1	1,9	—	17,8	44,5
70-71	13,9		22,4	—	0,2	0,6	0,1	2,1	—	18,3	42,4
71-72	12,7		22	—	0,4	0,7	0,2	1,7	—	20	42,3

Ex. : Document fourni par le rectorat de l'Académie de Picardie.

TABLEAU ANNEXE VI

Centres d'intérêt des syndicats d'enseignants
d'après leurs interventions publiques

	Féd. Cornec	Féd. Armand	Féd. Giraudeau	autonomes
1 ^{re} urgence	Priorité budget enseignement Démocr. Ens. Format. Civ.	Educ. génér. Participation Form. Civiq. Culture Form. maît.	Form. prof.	Enseign. (qualité) Educ. génér. Ordre et discipline Culture
2 ^e urgence	Enseign (qualité) Educ. génér. Culture Form. profes. Participation	Priorité bud. get enseign. (qualité) Ordre et discipline	Priorité Budget ens. Enseignem. (qualité) Participation Démocr. ens. Form. Civiq.	Form. maît.
3 ^e urgence		Démocr. ens. Form. Civiq.	Form. maîtres Ordre et discipline	
4 ^e urgence	Form. maîtres Ordre et discipline		Educ. génér. Culture	Priorité budget Form. Civiq. Form. prof. Démocr. ens. Participation

Ex. : J. Védrine : « Les parents, l'école », p. 115.

TABLEAU ANNEXE VII

Pourcentages nationaux obtenus par les syndicats
de parents aux conseils d'administration

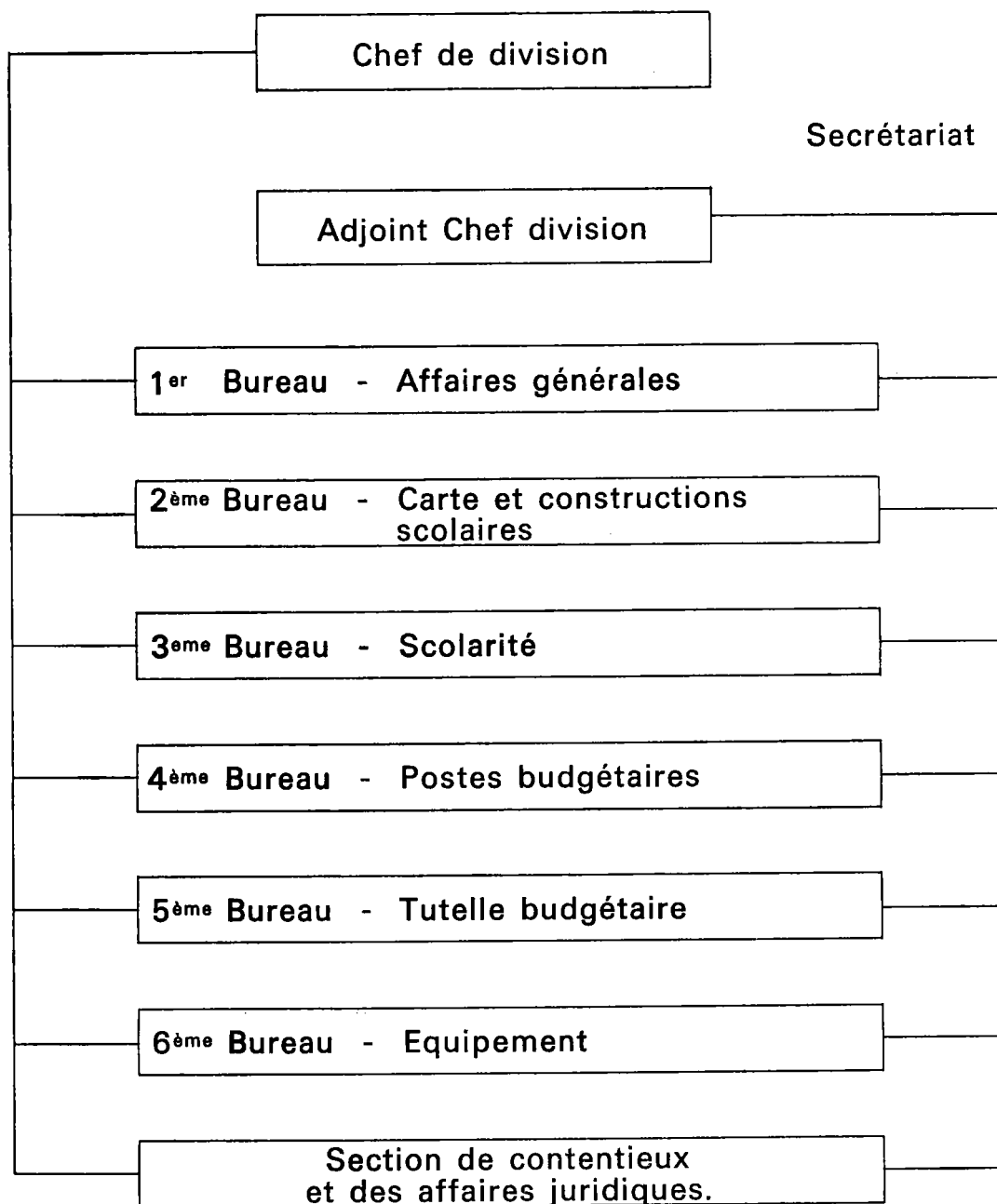
	Cornec	Armand	Unaape	Giraudeau	Union	Divers
Lycées						
68-69	44,1	38,5	2,9	3,1	2,3	9,1
69-70	43,1	38,2	2,6	3,2	1,6	11,3
70-71	48,2	37,8	2,8	3,3	1,1	6,8
71-72	49,7	41,3	2,4	1,9	0,1	4,6
C.E.T.						
68-69	48,5	10,4	2,6	3,9	2,9	31,7
69-70	47	11,1	0,5	4,1	2,1	35,7
70-71	47,6	12,2	4,6	1,1	2,3	32,2
71-72	53,2	13,1	1,4	3,6	0,5	28,2
C.E.S.						
68-69	59,2	18,8	1,1	0,5	2,2	18,2
69-70	62,2	20,4	0,9	0,4	2,1	13,1
70-71	63,3	21	1,2	0,7	1,3	12,5
71-72	64,4	23,2	2,1	0,3	0,4	9,6
C.E.G.						
68-69	62,3	6,9	0,5	—	3,1	27,2
69-70	62,4	5,4	0,4	0,1	3,5	28,2
70-71	64,3	4,3	1,2	0,4	1,3	28,5
71-72	67,7	4,8	1,1	—	0,5	25,9

Ex. : Document fourni par le Rectorat de l'Académie d'Amiens.

TABLEAU ANNEXE VIII

Structure d'une division "organisation et vie scolaires".

1^{ère} Division



Ex. : Renseignements fournis par le Rectorat de l'Académie d'Amiens.