



OBSERVATOIRE
Action sociétale
Action publique

Les lettres de l'observatoire ASAP

Lettre 3

Décembre 2021

Universitaires et universités : même combat !

Le [Conseil National des Universités \(CNU\)](#) est un dispositif national innovant de contrôle et d'évaluation des Maîtres de Conférences et des Professeurs Université. Il est régi par le décret n° 92-70 du 16 janvier 1992. Il trouve une partie de ses fondements et de son rôle dans les réponses apportées par le Ministre de l'éducation nationale de l'époque, Edgar Faure, notamment aux mouvements étudiants de 1968. Ce dispositif original est notamment mis en place pour accompagner la création d'établissements publics autonomes, c'est-à-dire ce qui fait le cœur de notre engagement, à savoir nos universités !

Cette première délégation de gestion s'accompagne depuis par une instance de contrôle national, dont la représentation de ses membres permet d'asseoir une légitimité institutionnelle forte. Les universités délivrent en effet des diplômes d'Etat, actuellement des Licences, des Masters, et des Doctorats (sans oublier la spécificité de certains établissements comme les IUT, Polytechs, etc.), reflets du dynamisme académique et scientifique de notre pays. La délivrance de Diplôme est un enjeu essentiel. Elle est l'une des principales garanties d'équité, d'homogénéité et d'accessibilité à l'Enseignement Supérieur qui relève en France du service public. Les Maîtres de Conférences et Professeurs des Universités, Fonctionnaires d'Etat, ont ainsi la responsabilité de délivrer ce service public en formation initiale, en formation en apprentissage ou encore en formation continue.

Des instances de Pairs nationales, comme le Conseil des Universités ou locales comme le Conseil Scientifique, évaluent lors des campagnes de qualification, d'avancement ou encore pour attribuer la PEDR les compétences pédagogiques, l'engagement institutionnel et scientifique local ou national et la production scientifique des Enseignants-Chercheurs. Mais [la nouvelle loi d'autonomie](#) a quelque peu changé la donne et n'est pas sans conséquence sur l'idée que l'on peut se faire de nos universités et de ses partenaires institutionnels. Cette loi prévoit notamment l'accès à l'autonomie dans les domaines budgétaire, de la gestion de leurs ressources humaines et de la valorisation des biens immobiliers. Elle a élargi et augmenté le pouvoir décisionnel des universités, sans pour autant que l'on s'assure d'une évaluation objective et nationale (dans l'intérêt de tous) des investissements réalisés.

Concrètement, d'un point de vue économique, que se passera-t-il le jour où les Présidents de nos Universités, acteurs majeurs de nos organisations, seront estimés responsables du bilan financier ou de la production scientifique locale ? De même en termes de gestion de carrières et de recrutement, doit-on considérer que l'on s'oriente vers la fin annoncée de l'évaluation par les pairs, système original qui permettait à la fois la prise en compte des spécificités de chaque discipline et d'instaurer une évaluation professionnelle en lien direct avec le métier d'enseignant-chercheur (publications scientifiques, engagement institutionnel, responsabilités pédagogiques et administratives) ?

Le secteur de la santé et les CHU ont déjà subi ces nouveaux dispositifs, avec des premiers effets visibles. Les pairs, le Professeur de médecine, le docteur, les infirmières, les aides-soignants, le personnel de santé en général continuent certes de produire un service public, de veiller aux soins et à l'accueil des patients. Mais le système de reconnaissance et de valorisation a glissé. Désormais, ce ne sont plus eux seuls qui fixent les critères de succès et d'excellence mais un système administratif connexe qui par nature obéit à d'autres contraintes. Souhaitons-nous réellement cela pour nos universités ? Est-ce vraiment le meilleur moyen d'attirer durablement des enseignants-chercheurs de qualité, passionnés par leur métier ?

Le Conseil National des Universités et ses sections spécifiques au plus près de la réalité des disciplines ont justement été créés pour une meilleure répartition des tâches et des rôles, et une gestion équilibrée des responsabilités à l'échelle nationale et locale. En particulier, elles

contribuent au dynamisme de la recherche, via l'incitation à publier, mais aussi à l'engagement collectif (montage de projets) et au renouvellement de la pédagogie (système LMD, outils digitaux, innovation pédagogiques, partenariat avec les entreprises) en fixant des critères collectifs et de nature collégiale, en vue de créer des incitants vers le renouvellement continu des savoirs. L'articulation nationale /locale, ainsi que la gestion intelligente des intérêts disciplinaires avec la réalité locale ont depuis des années, contribué à promouvoir et fidéliser des enseignants chercheurs de tous horizons au service du bien public. Avec respect et discernement, et la possibilité de recours si besoin.

Désormais, nos gouvernants, au nom du principe d'autonomie, ont donc délégué la gestion des affaires courantes au niveau local, sans forcément toujours donner les moyens de réussir d'un point de vue pratique (mode d'organisation, système de régulation, ressources disponibles). Avec d'ores et déjà, des inégalités criantes en fonction des régions et des disciplines. Jusqu'à présent, le CNU a constitué un garde-fou, l'un des derniers symboles d'assemblée de Pairs, qui permettait à toute une communauté de s'exprimer, d'échanger et de décider collectivement en lien avec des considérations nationales et locales. Il se présentait comme un acteur référent, reconnu par tous et auquel des acteurs même isolés au sein de leur établissement pouvaient se référer. Dès lors, quel intérêt a-t-on d'affaiblir cette institution ? Quelles sont réellement, en tant qu'instance d'évaluation et de contrôle, les options alternatives ? A qui rendront compte les universitaires et sur quels critères ?

De même pour nos présidents au cœur de la vie universitaire, quels dispositifs permettront de les protéger de la pression médiatique et de la judiciarisation de notre société, face à des contestations éventuelles ? Est-il bon que les présidents d'université puissent être contestés sur de tels sujets ? N'y a-t-il pas à terme un risque de désunion et d'absence de coordination et de justification collective, face à des enjeux nationaux et internationaux qui demanderaient pourtant une gestion intelligente et collégiale au service de tous ?

Aude Deville et Olivier Meier

Responsabiliser sans contrôle ni sanction : sens et contresens au sein des universités

Le Sénat a récemment adopté un amendement relatif à l'abandon de la procédure de qualification aux fonctions de Maître de Conférences et de Professeur des Universités. L'État se prive ainsi, selon nous, d'un dispositif de contrôle au nom de la responsabilisation des établissements. Mais comment s'articulent ces deux notions de responsabilisation et de contrôle ?

Responsabilité et contrôle

Schématiquement on peut résumer le sujet à l'aide des outils conçus il y a un siècle par Alfred Sloan, alors président de *General Motors*. Sloan distinguait deux niveaux de pouvoir : le *major control* – définissant les politiques, les projets, les stratégies et contrôlant les objectifs et les moyens alloués – et l'*executive control* qui appartient à ceux chargés d'interpréter et de mettre en œuvre ces politiques et qui bénéficient pour cela d'une délégation de pilotage. Sloan prônait ainsi une « décentralisation des responsabilités associée à un contrôle coordonné », une forme d'oxymore que cherchent à faire vivre les dispositifs de contrôle des organisations.

Les systèmes de contrôle participent en effet aux processus de responsabilisation et permettent ainsi de sortir d'un pilotage centralisé et centralisateur. C'est vrai dans toutes les organisations, publiques et privées, avec la mise en place des centres de responsabilités ou celle des agences et des opérateurs. La loi relative aux libertés et responsabilités des universités relève d'un tel objectif. Il s'agit d'accorder un large pouvoir décisionnel aux établissements en leur permettant par exemple de bénéficier d'une autonomie budgétaire renforcée, de recruter des agents contractuels en CDI ou de distribuer des primes au mérite. La décentralisation des responsabilités permet ainsi, comme l'écrivait Sloan, de faire « émerger l'initiative, la responsabilité, le développement personnel, des décisions vraiment adaptées aux faits, la flexibilité – en bref, toutes les qualités nécessaires pour qu'une organisation s'adapte à de nouvelles conditions ». La contrepartie c'est que ceux qui bénéficient de cette décentralisation en deviennent responsables, qu'ils doivent donc rendre des comptes sur leurs résultats, et sont soumis à des dispositifs de contrôle encadrant leur autonomie. En effet, l'articulation des deux niveaux de pouvoir n'est pas exempte de limites. Parmi celles-là, le risque de renforcer des baronnies locales ou celui de détournement d'un pouvoir au service de l'intérêt général au profit d'intérêts particuliers.

Un processus de valorisation porté par les pairs...

Une manière de minimiser ces risques est de se doter de dispositifs de contrôle. Ainsi, pour le recrutement des enseignants-chercheurs, des dispositifs nationaux encadrent (encadreraient ?) les procédures. L'un d'entre eux, le concours national d'agrégation du supérieur, a déjà été récemment affaibli. Un rapport récent analysait les conséquences du déclin de ce concours en Sciences de Gestion et du Management (<http://hceres.fr/2l0BinN>) en soulignant notamment l'élévation du taux d'endorecruitment (recrutement local). Avec l'adoption par le Sénat de l'amendement relatif à l'abandon de la procédure de qualification, un deuxième dispositif national est mis à mal.

Lors de la procédure « de qualification », le Conseil National des Universités (CNU) – instance disciplinaire composée de pairs élus et nommés – analyse les qualités académiques des dossiers et décide si les candidats sont « qualifiés » pour se présenter sur les postes. La qualification donne donc le droit de candidater sur les postes ouverts. Les recrutements sont en revanche décidés par des comités de sélection réunis par les établissements ayant ouvert ces postes. L'instance nationale agit donc comme un filtre, un dispositif de contrôle, garant disciplinaire au service de la communauté universitaire et des établissements, et frein au localisme. Certains pays interdisent ainsi formellement le primo-recrutement dans l'établissement de préparation de la thèse, d'autres

ont adopté des dispositifs de « marché ». Dans tous les cas, il s'agit d'établir des barrières à l'opportunisme et d'améliorer la circulation de l'information. Or la procédure de qualification a justement cette qualité d'être une décision qui a une visibilité nationale. Le dispositif de contrôle national ne peut donc pas être simplement supprimé sans réflexion approfondie sur ses conséquences. Il introduit la distance nécessaire à une appréciation aussi objective que possible des compétences des candidats.

... au service du recrutement des fonctionnaires d'État

Le CNU opère ainsi un tri qui allège un peu le travail des comités de sélection (composé d'enseignants-chercheurs bénévoles) alors que celui-ci peut être considérable. Il n'est pas rare en effet qu'un poste publié de maître de conférences reçoive près de 100 candidatures. On n'ose imaginer les chiffres sans le filtre de la qualification.

Plus important, l'instance nationale seule peut garantir une appréciation collégiale, nationale, sur les mêmes bases pour tous, de la qualité scientifique des dossiers de ceux qui concourent sur des postes de la fonction publique d'État. Les comités de sélection dits locaux recrutent ensuite parmi les candidats qualifiés ceux dont le profil correspond le mieux à leurs besoins.

Enfin, la vitalité et le dynamisme d'une discipline reposent sur des critères de reconnaissance par les pairs et incitent chacun à l'apprentissage et l'amélioration continue. Les sessions des sections du CNU sont des lieux d'échange, des espaces qui permettent à une communauté académique disciplinaire d'établir des règles communes en termes de valorisation et de reconnaissance des fonctions d'enseignement, de recherche et d'engagement collectif.

La France a en outre fait le choix, pour affirmer sa croyance en la réussite par l'éducation, de délivrer des diplômes nationaux dont la valeur est reconnue sur l'ensemble du territoire national de façon homogène et équitable mais également à l'international. Il n'est donc pas illogique que ceux qui pilotent et dispensent les formations qui conduisent à ces diplômes nationaux fassent l'objet d'une procédure nationale d'évaluation de leurs compétences. Mettre fin à la qualification conduit donc selon nous à mettre à mal un pilier de l'enseignement supérieur public, à se priver d'un dispositif de contrôle, garant de l'autonomie et de la responsabilisation, à supprimer l'un des dispositifs nationaux de recrutements. Il nous semblerait sage d'entendre l'avis du CNU sur ce thème. Pour nous éclairer, la CP-CNU et sa Présidente ont lancé une pétition à ce sujet : <http://chng.it/FxrXm5kpyD>

Stéphanie Chatelain-Ponroy et Aude Deville

L'inclusion scolaire... un long parcours... et des obstacles à lever

Entretien avec un pédopsychiatre, coordonnateur d'une équipe mobile d'inclusion scolaire, mené par [Maryvonne Dussaux](#).

Le droit à l'éducation pour tous les enfants est un droit fondamental y compris pour ceux qui souffrent de handicap. La loi sur la refondation de l'école de la République de 2013 a posé le principe de l'inclusion scolaire de tous et, depuis la rentrée 2019, se met en place « le grand service public de l'école inclusive » ([voir informations complémentaires](#)). L'un des axes de la réorganisation est d'améliorer les liens entre les établissements scolaires chargés de l'éducation et le secteur médico-social chargé du dépistage et du soin. Pour cela, un dispositif dit « équipe mobile d'inclusion scolaire » a été imaginé ([voir circulaire](#)). Quel bilan peut-on en faire au bout d'un an d'expérimentation ? Un pédopsychiatre, coordonnateur de l'une de ces équipes nous apportent ici quelques éléments de réponse.

Pourriez-vous nous dire ce qu'est une équipe mobile d'inclusion scolaire et quel est son rôle ?

La composition peut être variable, mais l'équipe que je coordonne est une équipe pluri-professionnelle portée par le secteur médico-social associatif. Elle vient en soutien des équipes pédagogiques ou des intervenants sociaux. Nous n'intervenons pas à chaque fois qu'un enfant en situation de handicap est scolarisé mais lorsque qu'une difficulté apparaît dans une situation d'inclusion scolaire. En principe, nous pouvons être sollicités par toute personne ayant connaissance de la situation de l'enfant, mais majoritairement nous intervenons à la demande des écoles, des collèges et des lycées. La saisine peut porter sur la situation d'un élève en particulier, mais aussi sur une problématique collective. En aucun cas, l'équipe mobile ne se substitue à un service de soins ou à un service éducatif, mais elle intervient en complémentarité.

Comment intervenez-vous ?

Nous intervenons très rapidement (moins d'une semaine) et pour une durée très courte (3 mois, renouvelable une fois). Dans un premier temps, nous faisons un diagnostic approfondi qui porte à la fois sur l'enfant lui-même, mais aussi son environnement et les mesures d'accompagnement dont il bénéficie ou pourrait bénéficier. Nous pouvons venir dans l'école ou dans la famille observer ce qu'il se passe pour bien évaluer la nature du problème soulevé. Deux périodes sont particulièrement sensibles : l'entrée et la sortie du système scolaire. Nous sommes saisis de situation de très jeunes enfants qui, en dépit de toutes les injonctions qui sont faites, ne sont ni dépistés ni traités. Dans ces cas, l'entrée à la maternelle se passe mal. Nous sommes également contactés pour des jeunes qui sont en attente de place dans des établissements spécialisés.

Que pouvez-vous faire ?

Nous proposons des solutions en lien avec la situation et en tenant compte des ressources locales. Notre mission consiste en premier lieu à remettre du lien à l'intérieur de l'école, entre l'école et la famille et le plus souvent entre l'école/ la famille et les intervenants sociaux et médico-sociaux comme les travailleurs sociaux ou la médecine scolaire.

Nous intervenons en appui auprès des personnes qui entourent l'élève : enseignants, ATSEM (Agents spécialisés des écoles maternelles), conseillers d'éducation, personnel de la cantine ou animateurs du périscolaire et plus particulièrement AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap) [\[1\]](#).

Nous pouvons également agir sur l'environnement de la classe lorsque des adaptations sont nécessaires pour tenir compte du handicap de l'élève. La présence d'une enseignante spécialisée dans l'équipe nous permet aussi d'être à l'écoute de l'enseignant ou de l'enseignante en difficulté au regard des apprentissages de l'élève. Notre finalité est de faire changer les postures afin que la particularité de l'élève soit mieux comprise, mieux acceptée.

Au bout d'un an d'expérimentation, quel bilan faites-vous de ce dispositif ?

Nous voyons que notre action a un impact qui va au-delà de la situation pour laquelle nous sommes saisis. Un enseignant, une école qui fait une expérience positive avec un élève, va modifier sa vision de l'inclusion scolaire et être plus ouvert pour l'accueil d'autres élèves souffrant de handicap. De même, nous constatons que les outils que l'on propose à l'enseignant pour un élève handicapé peuvent être également mobilisés pour d'autres élèves en difficulté d'apprentissage.

Nos obstacles sont de deux ordres. D'une part, le principe de l'école inclusive n'est pas encore intégré par tous. L'Inspecteur en charge de la mise en œuvre du service public de l'école inclusive n'a pas toujours la légitimité suffisante pour intervenir dans le parcours scolaire de l'élève. Cela freine parfois nos interventions.

D'autre part, nous agissons dans un secteur qui manque cruellement de moyens et nous subissons collectivement cette pénurie sans pouvoir agir. Ainsi, la saturation du système de soins empêche les dépistages et les suivis précoces. De même, le manque de place dans les établissements spécialisés empêche de trouver des solutions. Pour certains jeunes, les délais d'attente sont de plusieurs années.

Si les équipes mobiles doivent se généraliser, quels conseils donneriez-vous ?

Pour réussir le grand chantier de l'inclusion scolaire, il est fondamental de renforcer les liens entre le secteur médico-social et le système scolaire. Les équipes mobiles sont une bonne solution si elles sont premièrement ancrées dans des territoires dont elles connaissent les ressources et deuxièmement composées de professionnels formés et expérimentés dans les champs de l'éducation, de l'éducation spécialisée et du soin. Les capacités à poser une expertise et à travailler en partenariat sont fondamentales car une part importante de l'action consiste à comprendre la situation et à remettre du lien entre tous les acteurs.

[\[1\]](#) L'école inclusive a fait naître ce nouveau métier appelé au départ auxiliaire de vie scolaire ou AVS. L'AESH accompagne l'élève dans les actes de la vie quotidienne, permet l'accès aux activités d'apprentissage et facilite la participation à la vie sociale et relationnelle. L'AESH est un agent contractuel de l'État.

L'acceptabilité sociale, le nouvel Eldorado de l'action publique

Taxe carbone, 80 km/h, Stop-Covid,... [Les exemples récents de résistance à l'action publique ne manquent pas](#). Les outils analytiques ne font pas non plus défaut pour interroger les refus et les mobilisations contre l'innovation. Citons pêle-mêle : les protestations, les résistances, l'effet NIMBY ou plus largement les réflexions sur la réception des politiques publiques. Les leviers pour tenter d'apaiser ou réduire les contestations sont tout aussi nombreux : le recours à la force publique mais aussi la communication ou la participation, que celle-ci passe par la consultation ou la co-construction de l'action publique.

L'acceptation sociale comme horizon des politiques publiques

Les notions d'acceptabilité et d'acceptation s'imposent de plus en plus dans le langage courant comme dans les dispositifs d'évaluation des politiques publiques. Les politistes français lui préfèrent encore les termes d'assentiment ou d'adhésion aux politiques menées. Pour autant, l'acceptabilité rejoint désormais la légalité et l'efficacité parmi les exigences d'un bon pilotage de l'action publique.

Les gouvernants invoquent le défaut d'acceptabilité pour justifier un refus d'agir ou le besoin de temporiser. Les parties prenantes le moquent pour mieux dénoncer leur inaction ou leur manque de courage. L'attention accordée à l'acceptation sociale traduit ainsi un déplacement du lieu de construction de la légitimité de l'intervention publique. Elle s'inscrit dans la contestation de la démocratie représentative et est une [manifestation concrète de l'impératif délibératif qui accompagne ses transformations](#).

L'acceptation sociale, un simple état de l'opinion publique

Pourtant, l'acceptabilité et l'acceptation sociales ne sont souvent rien d'autre qu'une mesure, amont ou aval, de l'opinion publique, via [cet outil particulièrement frustré qu'est le sondage d'opinion](#). Un défaut d'acceptabilité d'une intervention publique témoignerait que « la majorité silencieuse n'en veut pas » ! Ainsi réduite à une mesure de l'état de l'opinion à un moment donné, il est difficile de continuer à en faire un outil de transformation de la démocratie !

Il est tout aussi difficile d'en faire une notion utile pour la fabrique des politiques publiques. [Pourtant, les fondements de l'acceptabilité de l'action publique reposent à la fois sur son efficacité, le respect des normes légales, la légitimité de ceux qui la portent et les pratiques consultatives qui jalonnent sa mise en forme](#). L'énoncé de ces différents facteurs montre toute l'importance du travail de construction politique de l'acceptation sociale.

L'acceptation sociale, le produit d'un travail politique

La compréhension de ce travail conduit à ne pas s'intéresser simplement à l'acceptation par les publics mais aussi à l'acceptation de ceux à qui revient, d'une part, la décision et, d'autre part, la tâche de la mettre en œuvre. En effet, pour obtenir l'application efficace d'une mesure, il faut motiver et impliquer les agents chargés de la rendre effective et s'assurer le soutien des élus, c'est-à-dire de ceux à qui la politique va être imputée. La réussite ou l'échec d'une politique publique dépend du degré d'acceptation politique et professionnelle de l'innovation.

La compréhension des mécanismes de production de l'acceptation

Les mécanismes de production politique de l'acceptation sont relativement bien identifiés. Le recours à la communication publique apparaît prépondérant. Celle-ci peut avoir pour cible l'opinion publique mais aussi les agents concernés. Les autorités publiques n'hésitent pas non plus

à opérer un véritable travail d'enrôlement, notamment des experts, par la valorisation des retours d'expérience et la comparaison internationale.

En conséquence, la compréhension de l'acceptation passe aussi par des recherches consacrées à ses dimensions les plus spécifiquement politiques. Il convient, par exemple, d'encourager l'étude des acteurs collectifs mobilisés, des répertoires d'action utilisés, de la structure des opportunités politiques et d'affiner une connaissance encore approximative des conditions d'acceptation de l'innovation par les professionnels et les élus concernés.

Fabrice Hamelin

La preuve à l'épreuve : réflexions sur la doctrine du gouvernement expérimental

Introduction

Dans la plupart des démocraties occidentales, on assiste au grand retour de l'expérimentation comme moyen de conduite et d'évaluation des politiques publiques. L'idée est généralement d'éclairer la décision publique de façon objective tout en associant les citoyens, de plus en plus méfiants à l'égard des experts et des autorités publiques. Tester des solutions innovantes *sur et avec* le terrain permettrait alors de sortir des croyances dogmatiques pour installer un apprentissage dynamique et réciproque entre les différentes parties prenantes d'une « *experimenting society* ».

La doctrine du gouvernement expérimental

Dans ce contexte, certains acteurs défendent l'idée d'un « gouvernement expérimental », appelant les décideurs publics à fonder leurs politiques « sur les preuves ». L'objectif serait de s'assurer de ce qui marche réellement sur le terrain (« *what works* »). S'inspirant de la psychologie expérimentale de Donald T. Campbell (1973), ces approches reposent souvent sur le développement d'états de l'art systématiques et la hiérarchisation de niveaux de preuves, les niveaux de preuve les plus élevés étant obtenus par le biais d'essais randomisés contrôlés sur le modèle des essais cliniques en médecine.

Une telle orientation n'est absolument pas neuve. Comme le rappelaient déjà Pawson et Tilley en 1997, elle fleurit dans les années 70, pour se heurter assez rapidement à des difficultés de mise en œuvre, d'interprétation, puis d'utilisation des résultats. Par exemple, en 1974, une célèbre méta-analyse de Martinson portant sur plus de 200 études de réformes carcérales révélait en creux : « *nothing works* ». Que faire alors ? Ce qui est sûr, c'est que ces difficultés, et d'autres encore, n'ont pas mis fin au débat et qu'en bientôt 50 ans l'« *experimenting society* » se fait toujours attendre...

De l'expérimentation à l'enquête

Une autre orientation postule que les problèmes sociaux ne se présentent pas comme les problèmes habituellement traités en science mais comme des « *wicked-problems* » (Rittel et Webber, 1973). Cela signifie entre autres qu'il n'y a pas de formulation définitive des problèmes sociaux, qu'ils n'appellent pas de réponse logique de type Vrai-Faux, ni de test immédiat ou définitif d'une solution. Toute solution à un *wicked-problem* est singulière, elle s'inscrit dans un ensemble non dénombrable de solutions potentielles et d'opérations admissibles pour définir un plan d'actions donné.

L'idée que les situations sociales ne se donnent pas comme des problèmes « apprivoisés » (*tame*), mais plutôt comme des multiples indifférenciés dont on ne peut clore les propriétés une bonne fois pour toute fait écho à une tradition de l'*enquête*, en particulier telle que théorisée par le philosophe pragmatiste américain John Dewey. Redécouverte aujourd'hui, sa théorie de l'enquête (« *inquiry* ») définit l'expérimentation comme un processus temporalisé et localisé au cours duquel une situation indéterminée est progressivement déterminée par un groupe social : la communauté d'enquête.

Vers des sciences plus immersives ?

En 1927, Dewey déclarait déjà dans *Le Public et ses problèmes* : « *La formation des États doit être un processus expérimental. [...] Et comme les conditions d'action, d'enquête et de connaissance sont sans cesse changeantes, l'expérimentation doit toujours être reprise* ». Notons que les

« problèmes » dont parle Dewey ne contiennent qu'une détermination *partielle* des situations réelles, ne correspondant qu'à certaines caractéristiques factuelles accessibles à un moment donné. Confrontant les contenus idéels aux réalités locales, l'enquête deweyienne n'aboutit ainsi jamais à des solutions définitives.

Certains dispositifs d'expérimentation contemporains suivent une telle orientation sans s'y réduire. Par exemple, de nouvelles formes de laboratoires, nommés « Living Labs », tentent de dépasser la logique expérimentale classique pour l'articuler à une logique expérientielle. Intégrant le caractère dynamique et situé des processus d'expérimentation, ces laboratoires « vivants » appellent à une conception renouvelée de l'expérimentation dans les politiques publiques et nous orientent peut-être vers des régimes scientifiques où *experience* et *experiment* s'articulent de façon plus dynamique.

Mathias Béjean

L'action publique réhabilitée dans l'action économique : relance et croissance

Alors que la pandémie de la COVID-19 fait encore rage et que l'humain est mis face à ses faiblesses, ses carences et sa mortalité, les politiques s'essaient à la quadrature du cercle : sauver l'économie, sauver les vies, sauver l'éducation, sauver les générations futures, sauver les générations passées, sauver le petit commerce etc... et penser l'avenir !

300 d'économies classique et néoclassique ont bercé les chevets des grandes périodes de croissance montrant que le « [laisser-faire](#) » était la solution à la production de la richesse et en corollaire à la base de la croissance, l'intervention publique se réduisant au mieux au statut de gardien de nuit, le [léviathan](#) devant à tout prix rester sous contrôle et ne pas devenir le tyran de la gouvernance.

La crise de 1929 est venue bousculer cet édifice, John Maynard Keynes montrant pour la première fois le rôle de l'État et de la monnaie (objet inexistant de la pensée classique) dans la question de la production de richesse. Il ne s'agit plus de croissance, mais de relance de l'économie.

Presque 100 ans et une bonne dizaine de crises plus tard, nous sommes face à une crise sans précédent à la fois dans ces dimensions géographiques, sanitaires, humaines et économiques. Alors qu'après 15 ans de déclin, [l'industrie française](#) commençait à reprendre des couleurs (période 2016 – 2019), représentant 12,4% du PIB (contre 23,4% en Allemagne), la crise sanitaire met le secteur à nouveau à mal, en particulier à cause de la chute des investissements productifs. Aux États-Unis, le question du chômage et de la quasi-absence de l'État Providence laisse planer un doute sur le niveau de la demande. Keynes repointe les bout de son nez, en donnant un véritable rôle d'acteur économique à l'État : comme les ménages, comme les entreprises, l'État doit augmenter ses dépenses pour soutenir la consommation et l'investissement des entreprises.

Dans ce registre, fin juillet 2020, 470 milliards d'euros avaient été mobilisés, dans le cadre du [plan de soutien](#) élaboré par le [Ministère de l'économie, des finances et de la relance](#). Les plans de soutien sont ponctuels et doivent permettre de passer la tempête. Ils ne restaurent pas la confiance des agents économiques dans l'avenir. Le plan de soutien doit s'accompagner d'un plan de relance dans la durée, dotant le pays de perspectives de croissance, synonymes d'emplois, de création d'entreprises...

En restant dans la lignée des politiques Keynesiennes, mais en donnant un rôle plus stratégique à l'État, [Romer](#) et [Lucas](#), et les auteurs de la [Croissance endogène](#) vont plus loin : l'État doit aussi investir dans l'accumulation de capitaux de différentes formes : le capital technologique, en soutien à l'innovation et au progrès technique ; le capital public, par le développement des infrastructures de transport et de télécommunication et enfin le capital humain, au sens de Gary Becker, c'est-à-dire les connaissances et compétences, qui découle d'un apprentissage sous forme de formation, qualification et naturellement de la valorisation de l'expérience. La théorie de la croissance endogène considère en effet que la croissance économique est générée au sein d'un système comme résultat direct des processus internes. Plus précisément, cette théorie considère en particulier que l'amélioration du capital humain d'une nation conduira à la croissance économique par le développement de nouvelles formes de technologie et de moyens de production efficaces et efficients.

Cette théorie insiste donc sur le fait qu'il est possible de maintenir un taux de croissance par l'investissement dans des processus internes (le capital humain, l'innovation et le capital d'investissement) plutôt que par le recours à des forces externes « incontrôlables », remettant ainsi en question la vision de l'économie néoclassique. On retrouve ces principes de la politique publique dans [le plan France Relance](#) : en parallèle du plan de soutien, 100 milliards d'euros, soit $\frac{1}{3}$ du budget annuel de l'État sont dévolus au plan de relance. Le plan de relance présenté en

septembre 2020 (#Francerelance) s'inscrit dans cette logique puisqu'il s'agit aussi de penser la France de 2030. Le plan de relance porte sur l'écologie (30 mesures , 30 milliards) ; la compétitivité (14 mesures, 34 milliards) et la cohésion (51 mesures, 36 milliard).

L'action publique ainsi organisée nous parait s'inscrire dans les principes centraux de la théorie de la croissance endogène : les investissements en capital, en particulier dans les infrastructures et les investissements dans l'éducation, la santé et les télécommunications, augmentent ; l'investissement du secteur privé dans la R&D est soutenue et montrée une source cruciale de progrès technologique ; l'investissement dans le capital humain est un élément essentiel de la croissance ; il s'agit d'encourager l'entrepreneuriat comme moyen de créer de nouvelles entreprises et, enfin de compte, comme source importante de nouveaux emplois, d'investissements et d'innovation.

Elizabeth Couzineau-Zegwaard

Élections Américaines – Processus d'Amérique et d'Ailleurs

Un exotisme électoral divertissant

L'ampleur de la couverture médiatique des élections présidentielles américaines de 2020 semble illustrer la place prise par ce scrutin dans l'imaginaire collectif français. Ces élections fascinent tant par leur exotisme que par leur caractère distrayant. Difficile effectivement d'imaginer un meilleur candidat du divertissement que celui incarné par Donald Trump. Depuis des années déjà, le président américain sortant apparaît sur la scène internationale comme un personnage loufoque, aux positions simples et tranchées, au manichéisme saillant. Son répertoire lexical, limité et binaire, ses grimaces et gestuelle font rire. On s'amuse et s'indigne devant les étiquettes infantiles qu'il assigne à ses opposants. Ses attitudes et comportements, assurément xénophobes et racistes, interloquent continuellement les spectateurs de ce théâtre d'outre-Atlantique.

On pense les électeurs de Donald Trump, pauvres, en recherche d'emploi (ou sur le point de l'être), en colère, révoltés dans leur campagne d'Amérique profonde. Leur colère les aurait portés à des décisions irrationnelles, au choix électoral aberrant de soutenir le candidat, à l'évidence, le moins à même de comprendre leur quotidien et de défendre leurs intérêts sociaux-économiques. Ces électeurs et d'autres que l'on imagine leurrés par les promesses de campagne trumpienne seraient à la source de l'occurrence désastreuse des élections de 2016. Quatre ans plus tard, à l'approche des résultats de 2020, comment se figurer que l'aberration puisse se reproduire ? Et pourtant, comment écarter la possibilité que l'électorat américain, avec ses spécificités complexes, ne surprenne une fois encore ? Ainsi, une fin de campagne haletante et captivante qui s'acheva le 7 novembre avec l'annonce de l'élection de Joe Biden et Kamala Harris.

Mécanismes du Processus Électoral

Alors qu'une certaine euphorie médiatique a accompagné l'annonce de la défaite de Donald Trump aux États-Unis, il semble nécessaire de s'arrêter sur ces résultats et de considérer les mécanismes psychosociaux à l'œuvre pendant les élections.

Le décompte des voix corrobore les résultats de 2016 car si Joe Biden remporte l'élection avec 80 millions de voix, Donald Trump recueille quant à lui 73 millions de voix, soit 10 millions de voix supplémentaires comparativement à 2016. 2016 n'était pas une aberration et quatre ans de présidence trumpienne n'auront pas entamé sa popularité.

[Les Blancs américains, toute classe sociale confondue](#), ont majoritairement voté pour le président sortant, embrassant ainsi la vision de l'Amérique incarnée par ce candidat à l'image d'homme ordinaire, simple, spontané, qui, s'il appartient à une élite de l'argent, tranche toutefois avec l'establishment politique et culturel dédaigneux, suffisant et influent (cf. Marxisme culturel) ([Reicher & Haslam, 2016](#)). Cette représentation de l'Amérique entendue par les électeurs de Donald Trump est celle d'une Amérique aux valeurs

familiale, chrétienne, méritocratique et patriotique fortes, où la liberté (négative) individuelle, la sécurité militaire et les forces de l'ordre occupent une place centrale.

[Cette représentation sociale de l'Amérique n'est toutefois pas inerte](#) (Howarth, 2006). Trump, ses campagnes et sa présidence ne se sont pas limités à la mobiliser. Ils l'ont activement alimentée, extrémisée, et façonnée. La rhétorique trumpienne n'a eu de cesse d'imputer ouvertement aux étrangers le déclin des conditions économiques des Américains, voire de l'Amérique, et d'attiser la menace physique perçue. Ce discours, tout en renforçant les clivages entre les différentes composantes de la société américaine et en fomentant la défiance pour un esprit de solidarité, a normalisé plus encore le sentiment de ressentiment de toute une population, qui s'entend victime dépossédée par les étrangers ([Laurent, 2020](#)) et humiliée par les élites intellectuelles. Le recours constant aux images de « *Fake News* » et de « *swamp* » pour faire respectivement références aux médias et aux représentants, au spectre de l'usurpation des votes, du complot, ont fini par [matérialiser la crise de confiance](#) vis-à-vis des institutions démocratiques... au point, par exemple, de justifier le recours au système judiciaire et à la force pour tenter de stopper le processus électoral démocratique. En d'autres termes, au propre des régimes totalitaires (Arendt, 1976).

Ainsi, le processus qui aura porté, en partie, des millions d'individus à soutenir le candidat républicain mobilise des représentations sociales et donc des croyances, devenues à un instant donné saillantes et (perçues comme) partagées. Ces représentations sociales de crise, de menace, de perte de valeurs identitaires, de relativisme, les sentiments de peur et de méfiance qui les accompagnent et participent inéluctablement à l'atomisation de la vie sociale, se diffusent et se propagent, non de façon linéaire, non sur la base d'une pondération rationnelle des arguments disponibles, mais en cascade, sur la base de croyances normatives, permettant ainsi l'irruption de minorité politique sur les devants de la scène politique ([Portelinha & Elcherath, 2016](#)).

De l'exotisme à l'ordinaire

S'ils ont participé à l'élection de Donald Trump en 2016 et au recueil de ses 70 millions de votes en 2020, ces mécanismes peuvent également permettre de mieux entendre l'ascension du Rassemblement National (RN) dans le paysage politique français. Les ressemblances sont notables : la rhétorique anti-establishment du RN, de dénigrement des institutions démocratiques, d'allusions aux théories complotistes, à la victimisation des Blancs et aux émigrés venus piller les richesses françaises, et exploiter les valeurs nationales. Ainsi, un exotisme bien plus ordinaire qu'imaginé. Mais la familiarité de ces processus ne se limite pas au cas du RN. L'irruption sur la scène politique française du mouvement des Gilets Jaunes en 2018 constitue une autre illustration de ces dynamiques mêlant représentations sociales et croyances normatives liées, cette fois toutefois, à la distribution des richesses et à la représentation démocratique.

Enfin, plus récemment encore en France, la saillance et juxtaposition de représentations sociales liées à la crise sanitaire, à la menace terroriste, à la perte de valeurs nationales, à la méfiance vis-à-vis des instances scientifiques, au mysticisme, offrent, pour peu que

ces représentations ne soient activement résistées dans la sphère publique, un terrain prône au développement d'un pouvoir autoritaire.

[Isabelle Portelinha](#)

Références

Arendt, Hannah (1951/1976). *The Origins of Totalitarianism*. Houghton Mifflin Harcourt: New York, Schocken. ISBN 978-0-547-54315-4.

Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British journal of social psychology*, 45. pp. 65-86. DOI: 10.1348/014466605X43777.

Laurent, Sylvie (2020). *Pauvre petit Blanc : Le mythe de la dépossession raciale*. Maison des Sciences de l'Homme: Paris.

Reicher, S., & Haslam, A. (2016). The Politics of Hope: Donald Trump as an Entrepreneur of Identity. *Behavior and Society*.

Portelinha, I., & Elcheroth, G. (2016). From marginal to mainstream: The role of perceived social norms in the rise of a far-right movement: Perceived social norms in the French presidential election. *European Journal of Social Psychology*, 46. DOI: 10.1002/ejsp.2224

Comprendre et agir : urgence éducative

Chacun peut aujourd'hui faire le constat que nous sommes dans une période de profonde transformation sociétale. Le processus de transition s'accélère sans que, pour le moment, on aperçoive de perspectives pour un avenir plus respectueux de l'Homme et de la planète, même si ça et là des innovateurs ouvrent la voie. Pour comprendre ce qu'il se passe, mais aussi pour être en capacité d'agir, l'éducation doit être au cœur du processus. Trois thématiques nous interpellent plus spécifiquement : le développement durable, la santé et la citoyenneté.

Dans ces trois domaines, une politique éducative existe. De nombreux textes législatifs et réglementaires précisent les orientations à prendre pour les écoles, les établissements scolaires et les enseignants. La formation du citoyen est au fondement même de l'école depuis sa création. Ce principe, oublié au moment de la massification scolaire, a été réintroduit dans les années 1990 et une « éducation à la citoyenneté » a été rendue obligatoire. De même, on a très tôt compris le lien entre bonne santé et qualité des apprentissages. Dès le XVIII^{ème} siècle, des infirmeries sont apparues dans les établissements scolaires. La hauteur des plafonds et la taille des fenêtres des anciens locaux témoignent de la préoccupation d'aérer et de faire entrer la lumière dans les salles de classe. Les questions sociétales n'ont pas été oubliées et, depuis les années 80, il existe une éducation à l'environnement et une éducation à la solidarité internationale. Cette politique éducative s'est adaptée aux évolutions de la politique publique et a intégré progressivement la notion de développement durable et les problématiques émergentes comme celle du climat.

Aujourd'hui, les thématiques de la citoyenneté, du développement durable et à la santé sont prises en compte dans les programmes, les référentiels, le socle commun de connaissance, de compétence et de culture et doivent intégrer les projets d'établissement et d'école. Des circulaires précisent le cadre de l'action et les modalités de mise en œuvre. Toutefois, l'appropriation par les membres de la communauté éducative de ces problématiques ne va de soi.

Les raisons sont multiples : difficultés à penser ensemble les 3 thématiques et à appréhender les questions complexes et souvent controversées, difficultés à mobiliser les pédagogies actives et les partenariats et manque de formation.

Pour approfondir ces questions majeures, nous proposons d'organiser des rencontres-débats à partir de la présentation de travaux de recherche ou d'expériences de praticiens. Ces rencontres, organisées en distanciel, seront ouvertes à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'éducation dans ce monde complexe et qui souhaitent traiter collectivement des transformations pédagogiques nécessaires.

Les thématiques retenues sont : la didactique de l'anthropocène ; la citoyenneté et l'engagement des jeunes ; la durabilité et la pédagogie critique ; le climat et l'éducation aux sciences ; l'établissement scolaire et le territoire ; santé globale et responsabilité.

Maryvonne Dussaux

Renseignements complémentaires et inscriptions auprès de Maryvonne Dussaux
(maryvonne.dussaux@u-pec.fr)