

31 Un système d'éducation à renouveler

31. 0 Résumé de ce chapitre

Le principe même du collège unique est désormais en question et, du coup, le débat sur l'éducation est ouvert. Enfin. Cependant, la conjonction de la majorité des enseignants et d'une large part de l'opinion publique risque d'orienter nos décideurs vers de fausses pistes. Nous risquons de mettre fin à un grand espoir, la généralisation d'un enseignement de haut niveau réalisé par des méthodes exigeantes mais diversifiées. Saurons-nous regarder en face les difficultés que rencontrent aujourd'hui nos écoles pour en chercher les causes et y porter remède ?

En 1959, la France a ouvert à tous les enfants un enseignement secondaire qui était, jusque-là, réservé à une petite minorité. Pour réaliser ce progrès essentiel il a fallu relever, quasi simultanément, quatre défis majeurs.

Primo, l'ouverture se réalisait au moment où les nombreux enfants du *baby-boom* entraient à l'école. Ceci explique d'ailleurs que « même si les hommes gardent le quasi monopole des positions de pouvoirs, l'éducation nationale soit passée d'un monde d'hommes à un monde de femmes. » (1)

Secundo, dans les années soixante-dix, le coup de frein donné à l'immigration s'accompagna de mesures favorisant le regroupement en France des familles d'immigrés : des centaines de milliers d'enfants ne parlant pas le français ou connaissant mal notre langue fréquentèrent nos écoles, primaires et secondaires.

Tertio, les traditions de notre enseignement secondaire allaient être fragilisées par un phénomène général. Toutes les institutions dotées d'un magister furent mises en question par un mouvement fort ancien mais qui s'est accéléré pour culminer en mai 1968. Églises, parti communiste, famille patriarcale ou État-nation jacobin ainsi que les personnes les incarnant ont tendu à perdre l'autorité qui pendant longtemps semblait aller de soi.

Quarto, l'école de la République, volontiers idéalisée, avait accepté l'échec scolaire vraisemblablement à une large échelle. La loi de 1882 demandait seulement à l'école primaire de préparer la grande majorité de ses élèves aux professions manuelles. La réforme de 1959,

1 Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La dispute, 2002.

ambitieuse, laissait espérer que tous les élèves sortiraient de l'école avec de solides capacités et connaissances et que l'échec scolaire deviendrait exceptionnel. On ne réalisa pas, alors, à quel point l'idée était nouvelle. Dans les faits, le taux d'échec, après avoir baissé, a plafonné à un niveau difficilement acceptable.

Ce chapitre de notre site montrera, à la fois croyons-nous, que globalement le projet de généralisation de l'enseignement secondaire a bien été réalisé. Pour la majorité des enfants, le niveau de la formation s'est nettement élevé et il faut, bien sûr, s'en réjouir pour eux comme pour la collectivité. La société contemporaine n'exige-t-elle pas des citoyens des capacités de raisonnement et des connaissances plus élevées que celles des générations précédentes ? En même temps, pour plus de dix pour cent des jeunes scolarisés, l'échec a été patent et « 73 % des enseignants de moins de 35 ans considèrent le collège unique comme un objectif irréaliste. » (1)

Sans que les citoyens en aient eu conscience et sans que leurs élus aient protesté, une joute s'est produite pour savoir qui contrôlerait le collège unique que la loi de 1959 contenait en germe. Les enseignants relevant du primaire (et de l'ancien « primaire supérieur ») ou les agrégés du secondaire ? Ces derniers, familiers de processus de sélection rigoureux, l'ont largement emporté ; un certain mode de sélection est devenu, de façon plus ou moins explicite, le mécanisme central du collège et, par contre-coup, de l'enseignement primaire. « Le repérage d'une capacité jugée insuffisante à affronter ces épreuves (intellectuelles) est le point de départ du processus d'orientation. Ce repérage commence de plus en plus tôt. » (2) Les concepteurs de la réforme n'avaient sans doute pas prévu qu'ils allaient créer une difficulté majeure : avant 1959 une sélection sociale se produisait, pour l'essentiel, *hors du système scolaire* — les jeunes bourgeois venaient au lycée, les enfants des classes populaires fréquentaient le « primaire supérieur » ; la réforme a transféré la sélection *au sein de l'éducation nationale*.

Les vainqueurs de la joute sont des familiers de l'abstraction : la leçon de chose n'est guère dans leur pratique. Ils ont peu d'appétence pour le monde de l'entreprise, qu'il s'agisse du travail manuel ou de l'économie. Dans leur esprit existe clairement un ordre majeur, celui de l'esprit déductif, et des voies mineures. Des enquêtes de terrain montrent que les instituteurs comme les professeurs craignent que les élèves les plus faibles sortent vaincus des difficultés que présentent une lecture, une écriture et un calcul bien possédés. Dès lors, à ceux qui sont censés avoir moins on demanderait moins. Si, dès le primaire, certains maîtres, bénéficiant de la relation duale et verticale qui les unit à leurs élèves, n'ont pas eu foi en la capacité de certains d'entre eux à

1 Sondage SOFRES pour le SNEP-FSU, mars 2001.

2 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

réaliser l'effort considérable qui mène à la maîtrise des principaux mécanismes intellectuels, ces mêmes élèves trouveront des professeurs prêts à les ranger dans la catégorie des frères convers sans voir que les métiers manuels de notre époque mettent en jeu, le plus souvent, des mécanismes intellectuels évolués. Pour des élèves ayant des aptitudes considérées comme moindres ont été bâties des méthodes d'enseignement, des classes de niveau et des « filières » de moindres exigences. Sortis mal armés du primaire, ces élèves, doivent, néanmoins, affronter le passage à un système de relations plus complexe, celui de la pluralité des enseignants du secondaire.

Tout en rendant plus large l'accès à l'enseignement secondaire, l'Éducation nationale a créé de nouvelles filières qui ont absorbé les quatre cinquièmes du nouveau public. **On peut donc se demander si ces filières n'ont pas été le moyen de maintenir les enfants les plus défavorisés à l'écart de l'enseignement haut de gamme qui leur avait été en principe ouvert.**

Au total, notre système éducatif et maints enseignants n'anticipent-ils pas trop la difficulté scolaire des enfants d'origine populaire pour, dès lors, la susciter, en adoptant par avance des stratégies pédagogiques de faible ambition ? En réalité ce ne sont pas les enseignants seuls qui ont cette attitude à l'égard des enfants les moins favorisés socialement. La majorité des parents, même si les choses sont en train d'évoluer, et la majorité des citoyens auront partagé cette vision défaitiste.

C'est donc d'abord dans le primaire qu'il faudrait éviter ces marquages négatifs auxquels contribuent la famille et le milieu social et que l'école scelle. En conséquence, si les remarques de ce chapitre portent essentiellement sur l'enseignement secondaire, leurs auteurs sont conscients du rôle essentiel de l'école primaire. Ils partagent les vues de ceux qui pensent qu'il est impérieux d'améliorer la maîtrise des trois disciplines de base *avant* l'entrée au collège.

Que les élèves ne soient pas seuls responsables des échecs est attesté par les enquêtes qui confirment ce que tout ancien écolier a éprouvé : il existe des enseignants bien plus performants que d'autres capables, notamment, de faire progresser les élèves jugés les plus faibles. Existente, aussi, des « effets-établissements » : des écoles, collèges ou lycées font faire plus de progrès à leurs élèves que d'autres. On peut penser que ces enseignants ou ces établissements plus performants ont, d'abord, des attentes plus fortes à l'égard des enfants.

Si, au bout du compte, l'école ne peut épargner à l'élève l'épreuve qui le conduit au sommet ne peut-elle pas et ne doit-elle pas faciliter le parcours d'approche ? « Prendre appui sur

les acquis de la pensée pratique. » (1) Oui, des approches diversifiées ont un sens dès lors qu'elles ne traduisent pas un renoncement à la maîtrise des mécanismes intellectuels essentiels. Mais ne faut-il pas s'interroger sur toutes les filières, orientations et sélections précoces et privilégier, dans le secondaire, un premier « parcours unique voué à la transmission des savoirs » (2) ? Oui, retarder les tris pour privilégier, dans un premier stade, un véritable collège unique et une culture commune.

Il ne s'agirait pas d'instituer un « Smic culturel » laissant entier les systèmes de ségrégation mais, au contraire, de mettre en exergue la nécessité de conduire les enfants à maîtriser les mécanismes et les savoirs fondamentaux. On chercherait à éviter que les élèves, se sachant classés parmi les moins doués, se découragent et acceptent des voies de relégation. Ce changement de pied de l'éducation nationale, capital pour la nation tout entière, ne devrait-il pas être débattu par les citoyens et leurs élus de façon à ce que les conclusions en soient tirées par nos institutions ?

Notre conviction est que pour atteindre un haut niveau de formation à travers des façons de faire diversifiées il faut laisser responsabilités et autonomie aux hommes de terrain. Leur faire confiance au lieu de les accabler de circulaires. L'Éducation nationale, comme la plupart des institutions publiques a pris une génération de retard sur la redécouverte que les entreprises ont faite dans les années soixante dix : dans un pays où le niveau de formation s'est amélioré la gestion doit être décentralisée pour être efficace, c'est-à-dire donner des prestations adaptées aux usagers à un prix acceptable.

Attirons l'attention des visiteurs de notre site qui ne seraient pas émus par l'illettrisme et le sort de ces trop nombreux jeunes que notre système scolaire forme mal sur deux conséquences de ces échecs. La première, développée au chapitre 35 de notre site, est une explosion des violences dont l'école d'ailleurs n'est pas seule responsable : nous n'avons pas su intégrer nos banlieues et ses immigrés. La seconde, dont traite le chapitre 32 sur l'emploi, est de caractère économique. Le monde moderne est celui des savoirs où les emplois non qualifiés ont une place moins large que jadis. Est-il étonnant que sévisse chez nous un fort chômage dès lors qu'une minorité substantielle ne parvient pas à accéder aux mécanismes intellectuels de base et que la formation professionnelle continue à être traitée en parent pauvre ? Certes, une offre d'emplois non qualifiés, dans le bâtiment et le service aux personnes notamment, emplois souvent peu attrayants, demeure largement insatisfaite par la main d'œuvre française (ce qui favorise

1 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*.

2 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*.

l'immigration clandestine). Il est probable qu'une revalorisation des postes de travail accompagnée d'une formation permanente pourrait réduire l'ampleur du phénomène, tandis que la façon dont les sans emploi sont suivis est très perfectible (chapitre 41).

Comme, par ailleurs, la France pratique la retraite anticipée faute d'avoir pris la formation continue à bras-le-corps et qu'elle a privilégié les emplois publics elle a fini par faire reposer le poids de la consommation privée et publique sur un secteur productif aux effectifs beaucoup plus réduits, en proportion de la population totale, que nos voisins et concurrents. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que des actifs trop peu nombreux soient surchargés de taxes et de cotisations.

Oui, l'école intéresse tous les citoyens. Si elle aide tous les jeunes à se préparer à leur vie d'adulte, c'est la société tout entière qui en tire des fruits. Dans la mesure où elle échoue, c'est nous tous qui échouons.

31.1 — De l'école de la République au collège unique	page 6
31.2 — Le constat de l'inadaptation	page 11
31.3 — Des causes probables	page 28
31.4 — Des évolutions souhaitables	page 42

Les graphiques mentionnés dans le texte ainsi qu'une table des matières détaillée se trouvent à la fin du chapitre.

31.1 De l'école de la République au collège unique

L'école de la République avait, dans l'esprit de ses promoteurs, un rôle *politique* central. Elle devait forger l'unité de la nation. L'instituteur, sa dénomination n'avait pas été choisie au hasard, devait « déposséder l'Église de son empire sur les esprits. » (1) « Il ne faut pas que la République soit extérieure, à la surface, il faut qu'elle entre et pénètre. » (2) Cette vision pouvait accepter qu'au lendemain de la guerre de 1914, 80 % des enfants soient limités au seul enseignement primaire et que moins de 5 % accèdent au lycée. Aujourd'hui, dans notre société de l'information, le savoir est devenu une clef *sociale* : l'emploi, la santé (3) et la position dans la société dépendent largement de l'éducation acquise. « Le fils n'occupe plus directement la place du père dans l'espace social ; il doit passer par l'école pour faire valider sa valeur. » (4) Les exigences qui se manifestent sur le marché du travail — autonomie, communication aisée avec autrui, adaptabilité au changement — requièrent une élévation générale des capacités individuelles. (5) Le système éducatif, situé au cœur de la société, est une partie intégrante de l'État-providence de notre époque.

31.1.1 Une généralisation tardive

Il avait fallu attendre le milieu des années trente pour que l'enseignement secondaire devienne gratuit. Il était encore, *de facto*, réservé aux jeunes bourgeois. Bien qu'en 1939, trois pour cent seulement des adolescents aient obtenu le bac, la démocratisation du lycée ne semblait pas urgente et, en 1952, les gestionnaires du plan Marshall attiraient l'attention des autorités françaises sur la faiblesse du niveau scolaire de la population. Il est vrai que l'écart entre les deux situations, l'américaine et la française, était net. Voir le **graphique n°1** en fin de document. Pour ceux qui étaient nés au début du XXe siècle, l'Amérique avait, quant à la généralisation des

1 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

2 Michelet.

3 Voir, respectivement, les Chapitres 32 et 34.

4 *L'école, l'état des savoirs*, François de Singly et alii, sous la direction de Agnès Van Zanten, Éditions la Découverte, 2000.

5 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

études secondaires, cinquante ans d'avance sur la France. (1)

En 1960, le comité Rueff-Armand écrivait : « le système actuel conduit à un véritable gaspillage de la jeunesse ; l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur en milieu ouvrier et rural doit être élargi. » En effet, la droite a sans doute mieux vu que la gauche les inconvénients économiques du fait qu'une éducation poussée était réservée à une petite minorité. Ce sont des gouvernements qui lui appartenaient qui, dans les années soixante-dix, ouvrirent l'enseignement secondaire.

En 1968 encore, moins de 20 % des citoyens étaient bacheliers ; ils sont aujourd'hui soixante pour cent. En 1985, Jean-Pierre Chevènement, proposa de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ou, à défaut, à celui du CAP ou du BEP. Si cet objectif ne fut pas atteint, la France est devenue un pays nettement mieux éduqué qu'il y a trente ans. Voir le **graphique 2** en fin de document. Mais gardons à l'esprit que ce progrès fut tardif ce qui eut des conséquences durables et explique maints aspects de la société française.

31.1.2 Globalement, le niveau monte

Ouvrir les enseignements secondaire et supérieur, au moment où se trouvaient en âge scolaire les enfants du *baby-boom*, a exigé un gigantesque accroissement du nombre des enseignants comme des locaux et par conséquent des moyens économiques affectés par la collectivité à l'éducation. Simultanément, la mixité devenait la règle. Fait remarquable, ces changements furent réalisés sans que, *globalement* — et on verra à quel point il faut insister sur cet adverbe — le niveau de l'enseignement ait diminué, bien au contraire. Une évaluation des systèmes scolaires effectuée en 2000 par l'OCDE donne à la France des notes très proches de la moyenne — mais pas plus — qu'il s'agisse de la compréhension de l'écrit ou de la culture mathématique comme de la culture scientifique. La France se révèle plutôt moins inégalitaire dans les résultats que la plupart des pays. Cependant des nations comme la Finlande, le Canada et le Japon montrent qu'il est possible de combiner, en matière d'éducation, performances moyennes élevées *et* faibles disparités entre les élèves. « Performance et équité peuvent aller de pair » (2)

On a pu montrer que, contrairement à une opinion répandue, le niveau scolaire moyen monte (3) mais quatre faits peuvent, sans doute, expliquer l'opinion de ceux qui pensent qu'il a

1 Louis Chauvel, in *L'école, état des savoirs*, op. cit.

2 Jean-Luc Heller et Georges Lemaître, *futuribles*, octobre 2002.

3 Christian Baudelot et Roger Establet, *Le niveau monte*, Seuil, 1989.

baissé. *Primo*, ils utilisent souvent les critères qui prévalaient jadis mais qui ne bénéficient plus de la même considération aujourd'hui, notamment la bonne orthographe, l'utilisation d'un français châtié et la familiarité avec les belles lettres. Ils négligent le fait que le volume des connaissances s'est énormément accru et que les outils intellectuels sont devenus plus complexes. *Secundo*, ils comparent souvent les performances d'une très large fraction de la jeunesse actuelle à celles de cette toute petite minorité qui avait bénéficié d'un enseignement secondaire et qui appartenait, dans sa grande majorité, à la couche la plus favorisée et la plus cultivée du pays. *Tertio*, ils ont raison de dire que la progression du nombre de bacheliers est, en partie, trompeuse. Un tiers d'entre eux (les 16 plus 17 % des deux lignes du bas du tableau ci-après) obtient un diplôme dont la valeur est considérée comme médiocre. Voir aussi le **graphique 3** en fin de document.

Candidats au bac en 2000

<i>Filières</i>	%
<i>Générale</i>	54 %
dont : série littéraire	12 %
série économique	15 %
série scientifique	27 %
<i>Technologique</i>	29 %
dont : série industrielle (STI)	8 %
série tertiaire (STT)	16 %
<i>Professionnelle</i>	17 %

On est, en réalité, plus près de la moitié seulement de « vrais » bacheliers que des 80 % visés en 1985, et, au bas de l'échelle, *une fraction des élèves quitte l'enseignement primaire sans maîtriser la lecture*. *Quarto*, ils évoquent le fait que l'échec scolaire est fréquent. Certes, le pourcentage des jeunes qui quittent l'école sans aucune qualification est tombé, en 25 ans, de 25 à 8 % (1), certes, les écarts entre les performances des plus faibles et celles des plus forts se sont réduits (2), mais demeure ce sentiment qui prévaut chez les enseignants comme chez les citoyens ordinaires : nous ne sommes pas parvenus à véritablement unifier le premier cycle du secondaire. Ceux qui contestent qu'il y a eu progrès ont tort. Ceux qui pensent qu'il y a eu un large échec ont raison : le collège unique est en crise. La majorité des enseignants (3) — près des trois-quarts des plus

1 Marie Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école, genèse et mythes*, PUF, 2002.

2 Marie Duru-Bellat, *op.cit.*

3 Sondage FSU – SOFRES, novembre 2002.

jeunes d'entre eux (1) — pense son principe même doit être abandonné.

31.1.3 Le collège unique

Le collège unique, innovation la plus radicale de l'après-guerre, n'est pas vraiment parvenu à ce que le modèle éducatif conçu pour une élite convienne à tous. Pendant un temps, le ministère de l'Éducation nationale l'a nié et fut déphasé par rapport aux recherches pédagogiques. On peut, aujourd'hui, avancer le contraire : les injonctions des textes officiels sont plutôt en avance sur les pratiques de la majorité des enseignants. En réalité, comme il en va de maintes réformes françaises, on a trop cru que des « textes » pouvaient provoquer, en peu de temps, un changement profond, ce qui aurait tenu du miracle, et on a dû déchanter. Mettre fin aux discriminations qui écartaient les jeunes d'origine populaire de l'accès aux études secondaires, « cet objectif s'est révélé hors de portée. La ventilation des diplômes selon l'origine sociale reproduit, de façon un peu brouillée mais quand même très reconnaissable, la structure des inégalités de classe. » (2)

« L'école unique » avait pourtant soulevé de grandes espérances. Elle abandonnait « le principe qui gouvernait l'accès aux savoirs lettrés depuis quelque cinq millénaires : à chacun selon la position sociale de sa naissance. » (3) Le principe nouveau voulait que chacun parvienne au degré permis par ses « aptitudes ». Mais, dans la pratique on allait assister à un phénomène qui n'avait guère été anticipé. « Que le programme assigné aux élèves de l'école primaire n'ait été assimilé que très partiellement, pouvait être ignoré sans grande conséquence tant qu'il s'agissait de jeunes gens destinés, à partir de quatorze ans — qui avait été la limite d'âge de l'enseignement obligatoire — aux ouvrages de l'agriculture ou de l'industrie (..) La réforme Berthoin, va fonctionner comme un révélateur des limites de la communale de Jules Ferry. » (4) « À la veille de la Seconde Guerre mondiale un élève sur deux seulement obtenait le certificat d'études primaires et bien des cancre étaient abandonnés au fond de la classe, à la moquerie, à la rêverie et à l'entretien du poêle. » (5)

Avec la hausse de la limite d'âge de l'enseignement obligatoire, le lieu de la sélection s'est déplacé. Jusque-là extérieur à l'enseignement secondaire, il fut désormais situé au sein du

1 Sondage SOFRES, 2001.

2 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

3 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

4 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

5 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

système scolaire et il n'est pas si étonnant que des personnes entraînées à la sélection, agrégés en tête, aient fini par le dominer. En effet, dans les années soixante et soixante-dix, chez les enseignants, deux tendances principales s'étaient opposées. Les professeurs du secondaire souhaitaient donner aux enfants du peuple l'enseignement tel qu'ils le dispensaient à une minorité privilégiée. Leurs collègues du primaire supérieur, connaissant mieux le nouveau public des classes allant de la sixième à la troisième, estimaient que les familles et élèves ne demandaient pas cette culture, prestigieuse et intimidante, désincarnée et lointaine, mais un enseignement plus concret, proche des préoccupations quotidiennes des élèves et plus attentif à leurs débouchés professionnels. (1) « Au fil des années, c'est le modèle du lycée qui s'est imposé au collège, modèle soutenu par le SNES et la Société des agrégés contre le SNI et les instituteurs (..) Le SNI a perdu la grande bataille syndicale et la FEN, dont il faisait partie, n'a pas survécu à cette défaite. » (2)

On verra que les uns et les autres appréciaient sans doute mal une réalité il est vrai complexe. La façon dont l'enseignement secondaire a été organisé, ses méthodes et ses filières, l'obligation devant laquelle il s'est trouvé de prendre en charge des enfants mal préparés par l'enseignement primaire, ces questions vitales ont été tranchées de façon critiquable sans que les parents et, plus généralement, les citoyens ou, à défaut, leurs élus aient été consultés de façon approfondie. **Un élément clef du « contrat social » qui lie les Français entre eux a été modifié sans véritable discussion.**

Oui ou non les élèves arrivent-ils « dans l'institution scolaire, dotés de ressources intellectuelles qui suffiraient pour mener à bien des études longues » ? (3) Pour quelques raisons l'école a-t-elle été incapable de « se transformer pour offrir un enseignement commun à tous et de qualité » (4) ?

1 D'après Alain Prost, *Éducation, société et politiques*, Seuil, 1992.

2 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

3 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*.

4 François Dubet, *op.cit.*.

31.2 Le constat de l'inadaptation

Des deux grandes missions de l'école de la République — assurer la cohésion sociale de la nation et sélectionner les meilleurs élèves pour qu'ils deviennent, notamment, les fonctionnaires de l'État — quelle devait être la priorité de la nouvelle école secondaire unique ? La première qui avait été la mission essentielle de l'enseignement primaire ou la deuxième que privilégiaient maints enseignants du secondaire ? L'ouverture à tous du secondaire aurait pu privilégier les préoccupations égalitaires. Tel ne fut pas le cas. Notre système scolaire, en dépit d'efforts méritoires et dans les circonstances qui ont été rappelées et qu'il ne faut pas perdre de vue, n'est pas parvenu à faire face à l'hétérogénéité. Il l'a assumée mais a contribué à l'exclusion de la société d'une fraction déclinante mais encore inacceptable des jeunes.

31.2.1 De l'hétérogénéité à l'exclusion

Faut-il accepter, dans sa brutalité, ce jugement d'un ancien ministre de l'éducation : « l'enseignement secondaire est devenu un enseignement de masse, alors que les professeurs persistent à penser qu'il s'agit d'un enseignement d'élite. Ces derniers pratiquent une pédagogie de sélection et d'exclusion, alors qu'il faudrait développer une pédagogie d'intégration et d'adaptation » (1) ?

À vrai dire le collège unique part avec un handicap majeur : « on accepte tranquillement que 15 % des enfants sortent du primaire sans les acquis de base. » (2) Des notes internes du ministère de l'Éducation nationale portent même cette proportion à 20 % et un spécialiste de ces questions estime qu'« un tiers environ des élèves entre au collège avec de graves lacunes. » (3)

« Le nombre d'enfants issus de milieux défavorisés qui accèdent aux classes supérieures ou aux grandes écoles ne cesse de diminuer. Les hiérarchies sociales et culturelles se reproduisent très tôt selon les types d'établissements, de classes et de filières. » (4) En classe de troisième il est quasiment de règle que les enfants appartenant aux familles les plus pauvres soient en retard dans leur scolarité tandis que le phénomène est exceptionnel pour les enfants des familles les

1 Claude Allègre, *Les audaces de la vérité*, Robert Laffont, 2002.

2 Jean-Pierre Roux, Inspecteur général de l'Éducation nationale, *Télérama*, 7 mai 2002.

3 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

4 Xavier Darcos, qui devait devenir ministre délégué à l'enseignement scolaire, *Le Monde*, 7 novembre 2000.

plus favorisées. Au milieu des années quatre-vingt-dix, les enfants de migrants représentaient 9 % des élèves mais 20 % des effectifs des classes « spécialisées » qu'on évoquera. « Dans les années cinquante, un jeune de banlieue pouvait se tirer d'affaire grâce à l'instruction. C'est fini. La mobilité sociale est brisée. » (1) L'école contribue donc à l'exclusion, tout en souffrant elle-même de politiques sociales qui, dans les domaines du logement, de l'emploi, de la santé, de la sécurité ou de la représentation des minorités aggravent la situation des exclus (Voir, sur ce point, le Chapitre 35).

La protestation des familles populaires, en Seine Saint-Denis en particulier mais aussi dans l'Hérault, va croissant. Comment, en dépit de ses bonnes intentions, notre système scolaire peut-il rester aussi injuste se demandent les parents, les enseignants et nous avec eux ? Un apartheid scolaire s'est, de fait, instauré ; situation quasi coloniale ; on évangélise en terre étrangère. « Les propos hostiles aux élèves issus de l'immigration, absents il y a dix ans, sont devenus beaucoup moins rares. Et les attitudes racistes sont de moins en moins euphémisées dans les établissements de banlieue. » (2) Comment en est-on venu là ?

31.2.1.1 L'apartheid scolaire s'est développé et s'est durci

Une première explication de l'apartheid scolaire tient sans doute à la situation relative des maîtres et des élèves. Si les « hussards », issus du même milieu que leurs élèves, percevaient assez aisément leurs problèmes, aujourd'hui, les enseignants des collèges ou lycées n'habitent plus dans les quartiers les plus « populaires. » La grande majorité des enseignants appartient aux classes moyennes : la plupart perçoivent entre 10 000 et 20 000 FF par mois, revenu inférieur à celui des cadres du secteur privé mais supérieur à la moyenne des ouvriers et des employés et, en particulier des immigrés. En Seine Saint-Denis, département que nous évoquons à plusieurs reprises, sur 1 350 000 personnes recensées, 850 000 sont étrangères ou d'origine étrangère. Les élus locaux et les responsables des services publics qui se penchent sur les problèmes des « quartiers » n'y habitent pas plus que les enseignants. « L'école est ainsi saisie par les inégalités sociales à la fois par ceux qui l'utilisent et par ceux qui la font fonctionner. » (3) Si l'école modèle la société elle en est, aussi, le reflet : les pays, comme ceux de l'Europe du Nord, où l'école est la plus égalitaire, sont ceux où l'homogénéité sociale est la plus grande.

D'un côté, la ségrégation sociale et ethnique, l'insécurité, la désertion des cantines, l'a-

1 Jean-Pierre Roux, Inspecteur général de l'Éducation nationale, *Télérama*, 7 mai 2002.

2 François Dubet, *op.cit.*

3 Marie Duru-Bellat, *op.cit.*

bandon de fait d'une partie des objectifs scolaires en dépit d'une mobilisation souvent forte des personnels. De l'autre côté, comme le reconnaît un rapport confidentiel de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de février 1998, des établissements d'élite protégés et souvent surdotés en moyens. Certains d'entre eux, en sélectionnant de très bons élèves et en attirant d'excellents professeurs, parviennent à avoir 100 % de reçus au bac. *A contrario*, les classes difficiles sont, très souvent, confiées à des débutants venus de provinces lointaines et qui feront tout pour être mutés rapidement. « Derrière l'unité formelle des écoles, des collèges et des lycées se creusent des différences si considérables que l'on peut se demander ce qui reste de la vieille institution unifiée. » (1)

Si l'accès à la sixième est ouvert à tous, sans examen de passage, dans la réalité il existe de « bons » et de « mauvais » collèges, de « bonnes » et de « mauvaises » classes et ce phénomène s'est aggravé au cours des dernières années. Les différences sociales entre quartiers sont accentuées par l'exode délibéré des parents et par les dérogations obtenues au respect de la carte scolaire. En région parisienne quatre enseignants sur dix ne scolarisent pas leurs enfants dans le collège ou le lycée de leur quartier. (2) À l'intérieur même d'un établissement des sections confirment les clivages sociaux. 10 % environ des élèves choisissent l'allemand comme première langue ; c'est le cas de 26 % d'enfants d'enseignants et de 8 % d'enfants d'ouvriers non qualifiés. (3) L'écart n'est pas gigantesque mais on verra que c'est par l'accumulation, au fil des ans, de nombreuses petites différences que finissent par s'établir d'énormes divergences dans les résultats scolaires.

On verra aussi que la grande diversification prévue par les textes — zones d'éducation prioritaire, voie technologique, lycées professionnels et la centaine d'options qui existe pour la classe de seconde — a davantage consacré les clivages sociaux qu'elle n'y a porté remède.

31.2.1.2 Des taux d'échec inacceptables

L'école française est celle qui, dans les pays industrialisés, accueille les enfants le plus tôt. Voir le **graphique 4** en fin de chapitre. À trois ans la totalité des jeunes français est scolarisée. Pourtant, lorsqu'ils entrent en sixième, on a vu que plus de 15 % des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture. Or, selon les paroles d'un ministre de l'Éducation nationale, un

1 François Dubet, *op.cit.*

2 *La violence à l'école*, Éditions Corlet, 2001.

3 Marie Duru-Bellat, *op.cit.*

enfant qui n'est pas maître de la langue nationale, est un enfant blessé, amputé, malheureux. Parfois, c'est là que la violence commence et, à tout le moins, les perturbations dont souffrent tant de classes et qui conduisent à exclure certains trublions. Ces exclusions, dès l'école, sont autant de bombes à retardement. (1)

Une catégorie d'élèves est particulièrement atteinte par ces phénomènes : les enfants issus de l'immigration. Le mythe de l'unité de la République aura longtemps interdit de reconnaître que nombre d'entre eux posaient des problèmes spécifiques qui auraient justifié des solutions adaptées et positives. « Dans les faits, nous constatons l'échec massif des enfants migrants. Cet échec scolaire dès le plus jeune âge implique que ces enfants sont marginalisés car exclus des circuits normaux et qu'ils alimentent les classes de l'enfance inadaptée, ce qui les empêche de faire des études valorisantes. Ils sont rejetés des filières nobles de l'éducation. Souvent ils s'enferment dans des attitudes antisociales, violentes et agressives. » (2) « Nous avons ouvert les portes de l'école sans donner à tous les élèves les moyens de s'y intégrer (..) nous les avons humiliés » (3)

Au total, depuis le début de la « crise », en une vingtaine d'années, plus d'un million de jeunes, dont une partie non négligeable issue de l'immigration, sont sortis de l'école sans qualification et ont été promis au chômage.

Pour le plus grand nombre l'échec scolaire laissera une empreinte indélébile. « Quand, à l'école, on s'est senti condamné à l'échec, il est difficile ensuite de se penser capable de réussir quoique ce soit. La formation tout au long de la vie ne pourra devenir une réalité que si la formation scolaire engage une dynamique positive pour chacun. » (4)

Reconnaissant que l'école accentue les stratifications, on a cherché à donner davantage à ceux qui ont moins en créant les zones d'éducation prioritaires, ZEP. Elles se définissent par le fait qu'elles reçoivent des élèves qui ont à la fois des niveaux scolaires faibles et une forte proportion de parents d'origine étrangère. Mais, si les enseignants qui y opèrent ne manquent ni de dévouement ni d'ingéniosité, de leur propre aveu, ils sont mal préparés à cette tâche, mal soutenus et peu protégés. (5) Les résultats obtenus dans les ZEP semblent décevants. (6) Ils n'ont

1 Jean-Pierre Rosenczweig, Président du Tribunal pour enfants de Bobigny, *Le Monde*, 22 janvier 1999.

2 Rébecca Duveillé, *Une ethnopsychiatre à l'école*, Bayard, 2002.

3 Philippe Meirieu, Directeur de l'IUFM de Lyon, *Le Monde*, 14 mai 2002.

4 Philippe Meirieu, Directeur de l'IUFM de Lyon, *Le Monde*, 14 mai 2002.

5 Roger Fauroux, *Commentaire*, été 1997.

6 François Dubet, Danilo Martuccelli, *op.cit.*

pas, jusqu'ici et dans leur ensemble, permis de relever de façon sensible le niveau scolaire des moins favorisés.

31.2.1.3 Les facteurs de l'échec

Résumons ce qui va être développé. Que les enfants appartenant à des familles favorisées et unies aient plus de facilités pour accomplir leur parcours scolaire est certain. Mais il est possible, voire probable, que les enseignants tirent de ce constat des conséquences excessives. En considérant trop souvent ces enfants comme ceux qui ont le plus fort potentiel et en craignant que les autres ne parviennent pas à affronter les difficultés d'un parcours devenu intellectuellement plus exigeant, on leur propose des apprentissages au rabais. Enfin, par un centralisme qui demeure excessif — bien plus que par ses conceptions — notre système scolaire ne favorise pas assez l'adaptation des méthodes pédagogiques à l'hétérogénéité des élèves.

31.2.1.31 Le milieu familial

L'enfant qui appartient à la fois à une famille nombreuse et à un milieu défavorisé — ce sera souvent le cas des enfants d'immigrés — trouvera difficilement à la fois le lieu calme qui lui permet de faire ses devoirs ou apprendre ses leçons, comme l'aide d'un de ses parents. Et c'est une des façons dont la France paye encore le retard qu'elle a pris dans la généralisation de l'enseignement secondaire. Il faudra encore du temps pour que certaines familles cessent de douter de la capacité de leurs enfants à faire des études longues en se demandant si cet investissement onéreux est justifié. Combien de familles anticipent le verdict des conseils de classe en orientant leurs enfants vers les filières courtes ? (1)

Il est, par ailleurs, établi (2) que les enfants dont les parents sont séparés connaissent, de façon très sensible, des décrochages plus fréquents et des échecs plus nombreux que les autres et ceci quel que soit le milieu familial auquel ils appartiennent. Par conséquent, oui, le milieu familial compte. Mais n'en tire-t-on pas des conséquences discutables ?

31.2.1.32 Classement ou préjugé ?

De nombreuses enquêtes attestent que le processus de classement, traditionnel dans le lycée de jadis, a, pour les raisons que nous avons dites, envahi le collège pour remonter vers le primaire. Les « instits » (pardon, les professeurs des écoles !), connaissant les attentes de leurs collègues du

¹ Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

² Séparation et divorce : quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? Enquête Ined, publiée en mai 2002.

secondaire, « le repérage commence de plus en plus tôt. » (1) Doté d'un livret scolaire, à l'entrée au cours préparatoire — le CP — l'élève a déjà un passé scolaire. On saura qui sont les rapides et les lents, les premiers seront souvent considérés comme « doués » ; les seconds non-doués ; plus tard on opposera les abstraits aux concrets et on les vouera aux orientations correspondantes. (2)

Or, de nombreux travaux, réalisés aussi bien en France que dans des pays étrangers, mettent en doute l'objectivité des classements opérés par les enseignants. Il est avéré que la notation, la décision de faire redoubler ou l'orientation vers telle filière tiennent, dans un très grand nombre de cas, à un préjugé. « Le destin des élèves ne reflète pas seulement leur valeur intrinsèque mais aussi la conviction des agents scolaires que certains milieux sociaux disposent de ressources intellectuelles supérieures (..) plus on monte dans la hiérarchie sociale des familles, plus on a de chances d'être perçu comme un bon élève. » (3) « Dans les commissions où l'on oriente les enfants en échec scolaire vers les classes spécialisées et où j'ai exercé pendant plus de dix ans, un fait ne pouvait manquer de me frapper : les enfants orientés étaient pour leur grande majorité des enfants migrants. » (4)

Les classements précoces amorcent généralement un processus de « distillation fractionnée » impitoyable. Une très grande partie des collèves français est organisée en classe de niveaux. Or les enquêtes montrent que le regroupement des élèves dans de tels cadres accroît les écarts entre les bons élèves et les autres. Les classes qui accueillent les enfants considérés comme faibles remplissent « une fonction de relégation plus que de remédiation. » (5)

Par ailleurs, les attitudes des enseignants à l'égard des élèves, confirmées ensuite par des classements, ont des effets psychologiques considérables sur l'enfant. Conduit à redoubler, à aller dans une classe ou une filière pour enfants faibles, il comprend qu'on a jugé limitées ses capacités ; les décisions inverses auront, au contraire, un effet stimulant.

Ces processus et ces préjugés n'expliquent-ils pas, pour une bonne part, ce qui doit être considéré comme un échec de l'école unique : un très grand nombre d'enfants des classes populaires n'est pas parvenu à bénéficier des enseignements les plus complets ; ce sont les enfants des familles favorisées qui en ont été les principaux bénéficiaires. Et l'école peut se donner bonne conscience. Ce n'est pas elle, pensent maints enseignants, qui crée les clivages sociaux. Elle en subit les conséquences.

1 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

2 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

3 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

4 Rébecca Duvillié, *op.cit.*

5 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

On peut se demander si cette conviction n'explique pas, dans une large mesure, l'attachement que les enseignants du secondaire, notamment chez les agrégés qui avaient fréquenté l'École Normale Supérieure, auront si longtemps marqué à l'égard du communisme. Cette attitude paradoxale de la part de personnes informées ne se comprend-t-elle pas un peu mieux si elle est associée à l'idée que ce n'est pas l'école qui est défectueuse mais la société ?

31.2.1.33 Une attitude de résignation

Maints enseignants se seraient donc demandé si tous les élèves étaient capables de suivre le cheminement ardu qui leur était proposé et, implicitement, la réponse de nombre d'entre eux aurait été négative. Des études multiples, réalisées en France ou dans divers pays occidentaux, affirment que les enseignants estiment que « les ressources intellectuelles sont distribuées au *pro rata* de la valeur sociale. » (1) Cette conviction déterminerait les méthodes pédagogiques utilisées à l'égard des plus faibles comme les orientations qui leur sont données.

Reconnaissant que, tel qu'il est pratiqué, le collège unique conduit à une proportion d'échec inacceptable, la majorité des enseignants du secondaire semble non seulement résignée à le voir disparaître mais à ce qu'on renforce les pratiques actuelles. Que les sélections soient plus précoces et plus rigoureuses. (2)

Certains enseignants affichent, au contraire, leur foi dans la capacité des enfants à accéder à l'abstraction. « Au commencement est le verbe : tous ceux qui s'engagent dans le parcours scolaire sont des êtres de langage (..) l'accès à la parole introduit au registre de la signification qui est celui de l'abstraction et du raisonnement logique. » (3) Mais il semble bien que cette tendance soit, actuellement minoritaire chez les enseignants. On ne peut donc exclure que le système s'avère incapable de changer de cap. **Le risque existe clairement qu'au lieu de revenir sur nos errements actuels on les consacre** en dépit des défauts qu'ils auront manifestés.

31.2.1.4 De l'échec scolaire à la délinquance

Les jeunes qui ne sont pas classés parmi les « bons élèves », craignent d'être perdants. Le parcours qu'on leur propose ne leur dit rien qui vaille. « Des gamins démunis ne croient plus dans le système éducatif, *en leur intégration, en l'ascenseur social.* » (4) Si certains enfants sont élevés dans des familles dont les échanges les familiarisent avec les thèmes traités à l'école et sont

1 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

2 Voir *Le Monde* du 19 novembre 2002, page 10.

3 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

4 Jean-Pierre Rosenczweig, Président du Tribunal pour enfants de Bobigny, *Le Monde*, 22 janvier 1999.

assistés lorsqu'ils rencontrent des difficultés, il n'en va pas de même d'une importante minorité comprenant, notamment, les enfants dont la langue maternelle n'est pas le Français et qui étudient dans les nombreux établissements qui ont été rétifs à l'accompagnement individuel.

Confrontés, sans préparation suffisante dans le primaire, à une abstraction nécessaire mais à laquelle ils n'ont pas accès et à des cours magistraux qui, disent-ils, les « saoulent », peu soutenus et assujettis aux horaires *les plus lourds de l'Union européenne*, des élèves renoncent à la compétition et « décrochent ». Les processus d'échec s'amorcent très tôt.

Le désinvestissement se traduit, d'abord, par des redoublements. Plus de 20 % des élèves qui étaient entrés en sixième en 1995 avaient un ou deux ans de retard. Cette proportion atteignait 42 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et 5 % des enfants d'enseignants ; dans la ZEP de Mantes-la-Jolie, la moitié des élèves des collèges sont en retard. Puis vient l'absentéisme dont le lien avec la délinquance est démontré par les études conduites dans les banlieues. (1) Un effort scolaire de longue haleine est considéré comme vain par certains jeunes tandis que les gains procurés par des trafics divers peuvent être immédiats.

Combien de fils d'immigrés d'Afrique du Nord ont vu un père sans formation mis au chômage et incapable de retrouver un emploi ? Combien ont vu leur frère refusé à l'embauche dans des sociétés de service qui n'aiment guère les garçons venant des banlieues difficiles ? « Dès lors on comprend l'hostilité et la violence des élèves contraints de rester à l'école même quand ils échouent, ou celle des jeunes de banlieues qui reprochent aux travailleurs sociaux de vouloir les intégrer à une société qui ne veut pas d'eux. » (2) En 1990, plus de la moitié des mineurs mis en examen à Lyon étaient fils d'immigrés. Devant de telles situations est-il suffisant de faire appel aux « valeurs fondamentales de la République » et... aux forces de l'ordre pour lutter contre les « sauvageons » et leurs manifestations ? La société est, certes, obligée de réprimer les violences. Peut-elle se contenter de la répression et fermer les yeux sur l'origine des violences ?

Des élèves des milieux défavorisés pensent qu'ils sont admis dans le secondaire pour participer à des parcours sélectifs, conçus de manière telle qu'ils y échoueront à coup sûr. (3) « L'espoir est envolé. Foudroyé. Mort. » (4) Dès lors quelle crédibilité peuvent avoir les institutions publiques si l'école est jugée perverse ? Nombre de jeunes des banlieues sont angoissés par la quasi certitude d'un échec scolaire qui préludera à leur exclusion sociale. Ils

1 Hugues Lagrange, *De l'affrontement à l'esquive*, Syros, 2001.

2 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

3 Claude Allègre, Ce que je veux, *Le Monde*, 6 février 1998.

4 Jean-Pierre Rosenczweig, *source citée*

décrochent. Or, les violences et incivilités scolaires apparaissent intimement liées à ces décrochages précoces. (1) Bien des jeunes en situation d'échec scolaire « ont la haine et portent en eux une rage sans objet précis qui n'est que le refus de la place qui leur est faite (..) Ils se considèrent comme les propriétaires de leur cité, ils créent des bandes raciales, ils adhèrent à des radicalismes religieux situés au plus loin des traditions et des pratiques religieuses de leurs parents. Contre les filles qu'ils risquent de perdre parce qu'elles s'intègrent mieux, ils réinventent un machisme. » (2)

Les enfants qui ont à connaître la Justice sont de plus en plus jeunes, mais les juges comme l'administration pénitentiaire sont trop rarement capables, dans les structures qui sont aujourd'hui les leurs, de refaire l'éducation des adolescents qui leur sont déferés. Pour un sursaut qu'elle aura provoqué, la prison, telle qu'elle est conçue, enfoncera les condamnés ou renforcera leur aura chez des jeunes de leur quartier. « Univoque par tradition et peu apte à l'écoute des demandes collectives des élèves, l'école n'était guère préparée à analyser ces situations complexes qui engendrent la violence ; à relier entre elles des manifestations qui sont traitées comme des incidents isolés. Le droit pénal comme la discipline scolaire, s'appliquant à des individus, prennent mal en compte la légitimité de protestations collectives. » (3) « Le problème ne réside pas dans le traitement individuel des jeunes (ayant commis une infraction) mais dans la réponse aux groupes qui se soudent autour de la délinquance. » (4)

Tandis que les travailleurs âgés, immigrés des années soixante en tête, se retiraient du marché du travail dans des conditions souvent lamentables, une armée de jeunes non qualifiés les remplaçait à l'ANPE. En effet, la compétition internationale pousse un pays comme le nôtre vers les emplois à la fois qualifiés et dans les activités de service ; les postes de travail faisant appel à la force physique et à l'accomplissement de gestes répétitifs se réduisent et certains enfants illettrés, ou proches de l'être, s'intégreront plus difficilement dans la vie active que leurs grands-parents, manœuvres dans l'agriculture et l'industrie ou petits commerçants. « Aujourd'hui, conduire une auto, prendre un billet de chemin de fer, remplir une fiche de Sécurité sociale — tous actes élémentaires de la vie quotidienne — exigent une maîtrise de la lecture et du calcul et un appareil mental abstrait. » (5) Les exigences de la société — connaissances, capacité de

1 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

2 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

3 Patrick Boumard, in *La violence à l'école, op.cit.*

4 Eric Debarieux, directeur de l'Observatoire européen de la violence scolaire, *Le Monde*, 21 mars 2002.

5 Henri Mendras, *La France que je vois*, Autrement, 2002.

raisonnement, relations aisées avec les autres — ont donc grandi plus vite que les performances du système éducatif à l'égard de la minorité que nous évoquons et, surtout, à l'égard des garçons qui y appartiennent.

S'il n'était pas dirimant de ne pas avoir son bac lorsque les bacheliers représentaient une petite fraction de la population, dès lors qu'ils constituent la majorité des jeunes c'est devenu beaucoup plus grave.

Des progrès ont bien lieu : en 1998, 27 % de fils d'ouvriers ont atteint ou dépassé le niveau du BEP ou du bac ; ils n'étaient que 15 % en 1970. Mais, de quels bacs s'agit-il (voir plus loin) ? Et, dans le même temps, la proportion de fils de cadres qui dépassait ce niveau s'est élevée de 78 à 85 %. L'école perpétue ainsi des inégalités qu'elle ne crée pas mais qu'elle scelle et qui ont des conséquences sociales auxquelles on ne peut se résigner.

31.2.2 Une voie royale à l'ancienne

En dépit d'une frénésie de réformes, la « filière générale » du secondaire est restée la voie royale avec ses caractéristiques : abstraction dominante, individualisme encouragé et ouverture limitée sur l'extérieur.

31.2.2.1 L'abstraction domine

« Toutes les disciplines ne se valent pas, toutes les matières enseignées se rangent selon un ordre de prestige purement scolaire, un ordre fondé sur la mise à distance des utilités sociales immédiates ; en haut l'abstraction, en bas la pratique, en haut la déduction, en bas l'induction. » (1) Dans l'enseignement secondaire, les « maths » en sont venues à jouer un rôle démesuré. La raison en est leur rôle dans le processus de sélection. Or, les mathématiques exigent de l'élève qu'il « suive » de façon continue. S'il perd pied, il aura beaucoup de mal à refaire surface.

Manipulée d'emblée à trop haute dose, l'abstraction convient mal à certains élèves. Pour eux, les programmes apparaissent comme un empilage de connaissances qui sont sans grand rapport les unes avec les autres. Et « la contrepartie de cette abstraction est la disparition progressive des activités de type expérimental. » (2) L'apprentissage de l'observation des faits — *y compris des faits sociaux et économiques* — est peu pratiqué, reconnaît le représentant du Ministère de l'éducation Nationale, commentant une enquête internationale d'évaluation des

1 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

2 *L'hypocrisie scolaire*, op.cit.

connaissances (1998).

En outre, certains élèves ne passent pas aisément du maître unique de l'école primaire, relation duale et verticale à un système en réseau : une multiplicité d'enseignants généralement peu coordonnés entre eux.

31.2.2.2 Individualisme ou créativité ?

Nos enseignants demeurent en effet fidèles, au schéma de la Constituante : l'individu face à l'État, sans corps intermédiaires. Ce comportement est celui qui prévaut entre eux : peu nombreux sont à ce jour les enseignants qui constituent de vraies équipes autour d'un responsable. Et, « dans sa classe le professeur est souverain, doté du même statut quasi libéral, fait de solitude et de responsabilité, que le médecin dans son cabinet. » (1) Le travail des élèves en petits groupes est encore rare. L'individualisme est encouragé alors que les emplois dans les activités « tertiaires » qu'exerceront la plupart des jeunes exigent une pratique du travail collectif (Voir le chapitre 21).

Typiquement, et contrairement à ce qui se passe dans les pays anglo-saxons notamment, le sport d'équipe, qui exige que les comportements soient contrôlés, demeure, chez nous, à la portion congrue.

Une fraction des élèves, variable selon les établissements, entre dans la compétition et se plie aux normes d'un système qui incite au conformisme pour autant que la relation maître-élève perdure de façon trop hégémonique. Ces élèves, aussi « bons » soient-ils, sont-ils assez préparés à un monde qui demande initiatives et créativité ? Souvenons-nous qu'aucun prix Nobel n'est sorti de nos plus grandes écoles. (2) Dans les trois branches que sont la physique, la chimie et la médecine, nous avons reçu 10 prix Nobel depuis 1940, les Britanniques 45, les Allemands 28 et les Américains 185.

31.2.3 Les voies technologique et professionnelle

À côté de la voie générale (54 % des candidats au bac en 2000) et de la voie professionnelle (17 %) a été développée, dans les années soixante-dix et quatre-vingt, une nouvelle filière, dite « technologique » (29 %).

1 Roger Fauroux, in Roger Fauroux et alii, *Notre État*, Robert Laffont, 2001.

2 Michel Crozier, *La crise de l'intelligence*, Points Seuil, 1995.

31.2.3.1 La voie technologique

La raison d'être de cette voie nouvelle, était d'offrir une pédagogie qui, différente de celle de l'enseignement général, serait fondée sur l'expérimentation et l'induction. Logiquement aussi, cette méthode devait se distinguer des examens classiques en usant de modes de classement plus continus comme la présentation de projets personnels.

La division la plus fréquentée est celle des Sciences et technologies tertiaires, STT (16 %) suivie par les Sciences et technologies industrielles, STI (8 %.) Cette dernière division peut être considérée comme un succès, non seulement par le nombre d'élèves qui la fréquente mais par le niveau atteint. Toutefois les filles sont pratiquement exclues de cette branche. Les rares qui la fréquentent disent éprouver un fort sentiment d'insécurité face aux garçons !

A contrario, le bac STT est celui qui offre, de très loin, le moins de chances tant d'obtenir ultérieurement un diplôme d'enseignement supérieur que, directement, un emploi. Malheureusement c'est, aussi, celui qui a connu la plus forte progression de tous les bacs. Avec leur forte proportion d'élèves en retard, les sections STT sont un étage inférieur de notre système. La réussite de la voie technologique est donc partielle. Quid de la voie professionnelle plus ancienne ?

31.2.3.2 La voie professionnelle

Dans les années soixante, des instituteurs orientaient de très bons élèves vers le certificat d'aptitude professionnelle. Puis, le collège unique a eu pour conséquence que le CAP est devenu un diplôme au rabais. Cependant, des enfants qui se sentaient des étrangers au collège, disent qu'ils ont retrouvé leurs marques — et parfois une fierté qu'ils avaient perdue — dans un atelier où les enseignants sont, souvent, socialement, plus proches d'eux. (1)

Malheureusement, élèves et parents jugent que « la voie professionnelle est toujours un choix négatif, provoqué par l'échec. » (2) « À la fin de la troisième, personne ne voulant de moi en seconde, je suis allée au lycée professionnel, » ce témoignage (3) a une portée générale ; les élèves les plus faibles sont orientés vers l'enseignement professionnel parce qu'ils sont faibles et non parce qu'ils désirent ce cursus. (4) Et le processus se poursuit : nombre d'élèves sont

1 François Dubet, Danilo Martuccelli, *op.cit.*

2 Philippe Joutard, *rapport cité.*

3 Une lycéenne de Meaux. *Télérama*, 13 janvier 99.

4 *Le collège de l'an 2 000, op. cit.*

« orientés » vers une spécialité, la mécanique par exemple, qui ne correspond pas du tout à leurs aspirations mais dans laquelle existent, tout simplement, des places disponibles. Très critique à l'égard des processus d'orientation, une personne qui y a longtemps œuvré avoue : « J'aurais pu expliquer aux parents ce qui se passait. Si je ne l'ai pas fait c'est que je craignais de mettre l'école en question. Je n'ai pas eu l'audace de braver l'institution qui me faisait vivre. Je n'ai pas su dire aux acteurs responsables que ce qu'ils étaient en train de faire ne correspondait pas à la situation de ces enfants. Je ne savais pas non plus travailler en équipe. Je travaillais seule, enfermée dans ma classe-volière. » (1) Et il est rare que les erreurs initiales soient réparées : « les passages d'une filière à l'autre ont toujours été très difficiles. » (2) Une étude du ministère de l'éducation (3) révèle que près des deux-tiers des jeunes qui quittent l'enseignement professionnel sont des élèves qui ont été orientés vers des métiers qui ne leur plaisaient pas. Au total ces jeunes représenteraient les cinq-sixièmes des 60 000 qui, chaque année, quittent l'école sans titre.

C'est de façon encore limitée que notre enseignement professionnel pratique l'alternance entre l'école et une entreprise. Si, en Allemagne, ce type de formation reste un des piliers du système éducatif, en France, une étude (4) montre qu'elle est souvent un moyen, pour les employeurs, de se procurer une main d'œuvre à bon marché. La grande majorité des jeunes en formation n'est pas embauchée par les employeurs. Ajoutons que l'apprentissage, est quasiment fermé aux enfants d'immigrés : dans leur grande majorité, les artisans ne veulent pas d'eux. De même, les élèves d'origine maghrébine ou africaine de l'enseignement professionnel ont, selon un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale, le plus grand mal à trouver des stages en entreprise.

31.2.3.3 Les entreprises et la formation

Abrogé en 1791, par la Loi Le Chapelier qui supprimait les corporations, l'enseignement professionnel n'a jamais trouvé la place qui aurait dû être la sienne. Comme le schéma révolutionnaire — la relation directe de l'État et du citoyen — reste vivace, l'État et nombre de ses fonctionnaires ont encore du mal à admettre que les entreprises puissent jouer un rôle actif dans l'enseignement, même si, au plan local de multiples réalisations sont menées à bien.

Par ailleurs, « la transformation des technologies et des modes de gestion des entreprises,

1 Rébecca Duvillié, *op.cit.*

2 Jean-Pierre Terrail, *op.cit.*

3 DPD, enquête publiée en octobre 2002.

4 *Formation emploi* n°72, octobre 2000.

comme le vieillissement de la population active en cours de carrière, imposeront de nouveaux programmes de formation des salariés à tous niveaux dès les premières années de leur carrière, mais, encore plus à partir de la quarantaine, quand ils entameront la deuxième partie de leur vie professionnelle dans un monde qui sera devenu complètement différent de celui de leurs débuts. » (1) Ni les institutions ni les entreprises ne se sont attachées avec conviction à ce que la formation continue se généralise à tous les salariés. Un bilan établi en 1999 montre que notre système de formation professionnelle pour adultes est « coûteux — 140 milliards de FF annuellement — peu efficace et inégalitaire ». Pierre Joxe, Premier président de la Cour des Comptes, a déclaré à une mission de l'Assemblée nationale que ces dépenses, étaient entachées d'un gaspillage et de fraudes considérables.

Les entreprises ont dépensé des sommes croissantes au titre de la formation mais, si elles se sont souciées de leurs cadres et techniciens, elles se sont peu intéressées à la formation de leurs ouvriers et employés surtout lorsqu'ils n'étaient pas spécialisés : entre 1988 et 1993, plus d'un cadre sur trois a suivi une formation continue, mais moins d'un ouvrier sur dix en a bénéficié. Dans les petites entreprises, moins de 10 % des salariés participent à une action de formation.

La formation continue n'est donc pas encore entrée dans les mœurs françaises. Ni le monde économique, ni les syndicats, ni le système éducatif n'ont œuvré avec une énergie suffisante pour qu'il en soit ainsi.

Pourtant, pour le jeune comme pour l'adulte, un constant va-et-vient entre l'école et la vie professionnelle est riche de possibilités. C'est par ce biais, notamment, que l'enseignement peut offrir une seconde chance. Or, en dépit de grandes déclarations ministérielles, le rétablissement d'une personne qui a eu un parcours scolaire défectueux se produit rarement. Il est probable que négligé par l'éducation nationale et encore insuffisamment pris au sérieux par maintes entreprises, l'enseignement professionnel n'a pas été suffisamment adapté aux exigences de notre époque ; il reste trop attaché aux métiers et ne mise pas assez sur le développement des compétences. C'est ce dernier qui montrerait aux jeunes que l'enseignement professionnel n'est pas une solution par défaut mais qu'il peut conduire, comme ce fut le cas en Allemagne, aux plus hautes responsabilités. Un enseignement professionnel trop traditionnel risque de conduire les élèves à la mise en retraite anticipée par des entreprises qui estiment, parfois de façon sommaire, que ces « anciens » n'ont pas le niveau de connaissances générales qui leur permettra de s'adapter au travail de notre temps.

1 Claude Vimont, Pour un système éducatif en prise sur la société, *Sociétal*, 1^{er} trimestre 2002.

Chaque fois que l'Éducation nationale a rendu plus large l'accès à l'enseignement secondaire, elle a créé de nouvelles filières qui ont absorbé l'essentiel du nouveau public. Dans les années soixante 11 % des enfants d'ouvriers, contremaîtres et personnel de service avaient obtenu un bac général. Ce pourcentage a certes doublé dans les années quatre-vingt-dix mais cela veut dire que près des **quatre cinquième de ces enfants ont suivi les filières technologique et professionnelle. On peut donc se demander si ces filières n'ont pas été le moyen de maintenir les enfants les plus défavorisés à l'écart de l'enseignement haut de gamme qui leur avait été en principe ouvert.**

Tout semble s'être passé comme si le donjon de notre forteresse éducative, le lycée de la voie générale, était parvenu à défendre ses traditions sans que le système éducatif, pris dans son ensemble, se montre capable de vraiment intégrer à la fois de nouvelles catégories sociales et les changements de valeurs qui se produisaient dans la société. Le travail manuel a été méprisé alors que son contenu n'a cessé de s'enrichir. Les expériences étrangères et celles qui, dans notre enseignement agricole notamment, se déroulaient chez nous n'ont pas été prises en compte à l'exception, notable, de la section STI de l'enseignement technique. A contrario sélection et élimination ont préparé de futurs exclus et de futurs chômeurs. Quel gâchis !

31.2.4 Conséquences économiques et sociales des carences relevées

Heureusement, l'élévation du niveau de formation des citoyens va changer la France. Le nombre des « vieux » sans diplômes va continuer à diminuer ; celui des jeunes diplômés à augmenter :

% des hommes (1)	1 990	2 000	2 010
55-64 ans sans diplôme	64 %	44 %	31 %
25-34 ans avec bac ou équivalent	30 %	47 %	76 %

L'élévation du niveau d'éducation est un phénomène positif. Il a été obtenu, tout en faisant face à une puissante vague démographique, au prix d'un accroissement considérable des moyens de l'éducation nationale sur lequel on reviendra au paragraphe suivant. Toutefois, en raison d'un individualisme et d'un conformisme excessifs, les bons élèves ne semblent pas avoir été assez préparés aux modes de vie de notre époque. Quant aux mauvais élèves, le trop grand nombre de ceux qui deviennent des exclus est inacceptable. Il est dangereux pour la cohésion sociale. Il est d'autant plus coûteux pour la collectivité, qui n'a pas su valoriser des talents, que la formation continue ne rattrape guère les ratages initiaux.

1 *Plein Emploi*, Jean Pisani-Ferry, CAE, 2001.

Pendant les trente glorieuses la France avait pratiqué une énergique politique d'immigration correspondant aux besoins en main d'œuvre de ses chantiers et usines. Mais nombre d'immigrés avaient une formation scolaire faible. En 1970, en pleine période d'immigration, si le taux d'alphabétisation était de 77 % au Portugal il n'atteignait que 26 % en Algérie et 21 % au Maroc.

Puis, dans les années quatre-vingt les entreprises ont subi des pressions terribles : la concurrence s'est accentuée, les technologies ont changé et le coût de la main d'œuvre non qualifiée a été brutalement accru (hausse du SMIC et des charges sociales). Elles ont licencié ou mis à la retraite les hommes de plus de 50 ans à la formation de base insuffisante, immigrés en tête. On les jugeait inaptes à participer à des systèmes qui se sophistiquaient et on leur préférait des jeunes aux salaires plus faibles. Ainsi, alors que la vie humaine s'allongeait, nous avons — paradoxalement — mis en retraite ou au chômage un nombre considérable de personnes de plus de 50 ans dont une large partie aurait pu continuer à travailler.

Par ailleurs, en raison, notamment, des règles du jeu imposées à nos universités, l'âge moyen de l'entrée des jeunes français au travail a été retardé. La France est ainsi, de loin, le pays de l'OCDE dont la population effectivement en activité est la plus réduite en proportion de la population en âge de travailler (voir les chapitres 32 et 35). Le nombre de cotisants qui, pour l'essentiel, financent notre État-providence ayant été amputé tant du côté des plus jeunes que des plus âgés, il n'est pas étonnant que ses prestations aient été difficiles à financer.

Que, pour les enfants des milieux les plus défavorisés surtout, l'articulation entre notre enseignement et la vie économique soit très défectueuse, les élèves le ressentent et ils le manifestent de façon répétée. Les enquêtes montrent que leur insatisfaction est de plus en plus partagée par les parents et les enseignants eux-mêmes. Cependant si, chroniquement, les lycéens reprennent en chœur les revendications des syndicats d'enseignants (« *plus de moyens !* ») la jonction s'établit mal entre eux et leurs professeurs.

31.3 Des causes probables

Les syndicats d'enseignants placent systématiquement l'augmentation des moyens en tête de leurs revendications. Ont-ils raison ? N'entretiennent-ils pas la « nostalgie d'un lycée traditionnel, celui qu'ils ont connu ; celui dont ils ont rêvé » ? (1) Où les professeurs n'avaient pas besoin de commencer par faire régner l'ordre avant d'officier. Les causes réelles des déficiences du système ne vont-elles pas bien au-delà du manque de moyens ? Cette revendication ne sert-elle pas de leurre ? L'insatisfaction provoquée par notre système d'éducation n'a-t-elle pas augmenté au fur et à mesure qu'on accroissait les moyens qui lui étaient consacrés ?

31.3.1 Manque de moyens ?

Contrairement à ce qui est fréquemment avancé et selon un critère essentiel — le nombre d'élèves par enseignant — la situation, loin de s'être détériorée s'est, au contraire, améliorée. En trente ans, le nombre des enseignants s'est considérablement plus accru que celui des élèves et le premier avis, rendu en mars 2001, par le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (HCEE) a rappelé que, de 1966 à 1999, en moyenne, les classes élémentaires étaient passées de 28 à 22 élèves, celles des collèges de 27 à 24 et celles des lycées de 31 à 29.

L'enseignement secondaire disposant d'un enseignant pour douze élèves, on a du mal à croire qu'il manque, globalement, de personnel. Même si un tiers des enseignants travaille moins de trente heures par semaine (2), même si un nombre non négligeable de professeurs n'enseigne pas, ce que critiquent plusieurs enquêtes dont une conduite en 1999 par le Sénat.

Au demeurant, le HCEE estime que la politique de réduction de la taille des classes, conduite depuis trente ans, n'est pas la meilleure façon d'utiliser les crédits de l'éducation. Plus efficaces sont, à ses yeux, le tutorat et les aides individuelles, le travail en petits groupes et la formation pédagogique des enseignants. Est-ce parce qu'ils sont persuadés que les classements effectués sont sans appel, ou parce qu'ils craignent que le soutien individuel conduise à des heures supplémentaires non rémunérées que les enseignants et leurs syndicats se sont fortement

1 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

2 Enquête de 1996, citée par *L'hypocrisie scolaire*, *op.cit.*

opposés au désir de Claude Allègre de développer ces soutiens ? La réalité est, pourtant, que ces soutiens sont largement pratiqués — en terminale S deux élèves sur trois prennent des cours particuliers (1) — mais qu'ils le sont en dehors de l'institution scolaire, contre rémunération et essentiellement, au profit des enfants des catégories favorisées.

Aux yeux du HCEE aussi, seule a une chance d'être efficace une réduction de la taille des classes « très ciblée sur le cours préparatoire du primaire, dans les écoles où est concentrée la population la plus défavorisée. » Cette recommandation va tout à fait dans le sens des conclusions du paragraphe précédent.

On ne peut reprocher au pays qui dépense plus de 7 % de son PIB en faveur de l'éducation — voir le **graphique 5** en fin de document — dans lequel un fonctionnaire sur deux appartient à l'Éducation nationale et qui compte plus d'éducateurs que de paysans, de ne pas affecter des moyens importants à l'enseignement. Il n'est pas si évident, dès lors, de continuer à accroître le budget global de l'Éducation nationale alors que la décre de nombre d'élèves touche déjà le primaire avant d'atteindre, progressivement, tout le secondaire ?

Effectifs des élèves (2)	1981	1996	1998
<i>millions</i>			
Premier degré	7,1	6,5	6,4
Second degré	5,5	6	6
Enseignement supérieur	<u>1,2</u>	<u>2,1</u>	<u>2,1</u>
Total	13,8	14,7	14,6

À notre sens, les carences de l'Éducation nationale qu'on a relevées ne tiennent pas, fondamentalement, à un manque de moyens. « On l'a bien vu dans les années 1988-1990, avec le gouvernement Rocard, Lionel Jospin étant le ministre en charge ; des sommes considérables ont alors été injectées dans cette administration sans que des changements véritables en aient été la conséquence. » (3) Quand un système fonctionne mal, ce n'est pas en augmentant ses ressources qu'il change de nature. « On revendique plus de moyens au lieu d'attaquer de front l'acte éducatif ; que faut-il enseigner et comment ? » (4) « Le fond de la question de la réussite à l'école n'est-elle pas celle des pratiques éducatives ? » (5) Cherchons donc des causes plus convaincantes que « le manque de moyens. »

1 Philippe Meirieu, *Télérama*, 13 janvier 1999.

2 France métropolitaine, source : ministère de l'éducation nationale.

3 Jean-Paul Fitoussi et Pierre Rosanvallon, *Le nouvel âge des inégalités*, Seuil, 2000.

4 Philippe Meirieu, Directeur de l'IUFM de Lyon, *Télérama*, 13 janvier 1999.

5 Premier rapport du HCEE, mars 2001.

31.3.2 Organisation et méthodes obsolètes

Des instituteurs, interrogés sur l'échec scolaire, considèrent qu'il est dû, pour l'essentiel, au milieu familial et social des élèves et, de façon très secondaire, au système éducatif, à son organisation et à ses choix pédagogiques. (1) On a vu que des travaux récents contestent fortement ce point de vue et conduisent à penser que l'inadaptation de notre système scolaire à la société française contemporaine tient plus vraisemblablement à deux familles de phénomènes. *Primo*, l'organisation centralisée et l'insuffisante autonomie des établissements, ne permettent pas de faire face à l'hétérogénéité du « public » (§31.3.2.1). *Secundo*, les finalités traditionnelles, le « combat républicain » et la sélection d'une élite administrative, ne correspondent plus aux aspirations de la société et des élèves (§31.3.2.2).

31.3.2.1 Système centralisé et individualisme statutaire

Monopole, gigantisme — 1 300 000 salariés — centralisation des grandes décisions et individualisme des enseignants encouragé par leur statut, combinés, expliquent largement que la grande diversité des besoins des élèves n'ait pas provoqué, dans des délais raisonnables, des réponses adaptées.

31.3.2.1.1 Centralisation

La Cour des Comptes s'est étonnée que l'Éducation nationale ne connaisse pas les effectifs exacts dont elle dispose. On sait, par ailleurs, que coexistent des classes sans professeur et des professeurs sans classe. « La conception pyramidale est unanimement rejetée comme archaïque mais elle reste bien présente dans les règlements et la culture des acteurs » (2) : le ministère vante l'autonomie mais multiplie les règlements. Les bureaux de l'Éducation nationale s'expriment par la production d'un nombre extravagant de « textes » — quelque 10 000 pages par an — que les destinataires, les enseignants au premier chef, ne peuvent absorber ni, *a fortiori*, appliquer.

Les « réformes » se succèdent à un rythme effréné mais, s'agissant de la décentralisation, leur efficacité semble particulièrement dérisoire car les obstacles fondamentaux qui s'opposent à sa mise en œuvre (voir ci-après) ne sont pas levés.

Municipalités, départements ou régions ont bien la charge des locaux scolaires et du personnel administratif ou de service mais c'est le type même de demi-mesure qui ne s'inscrit pas dans une politique sincère de délégation. Au lieu d'impliquer sérieusement les collectivités

1 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

2 Jean-Louis Derouet, *in L'école, état des savoirs*, op.cit.

locales dans la gestion de l'éducation, on leur a donné de petites satisfactions au prix de sérieuses complications.

Le contraste est devenu de plus en plus considérable entre l'Éducation nationale et l'un des mouvements essentiels du monde contemporain : la redécouverte des vertus de la *décentralisation contrôlée* misant sur les capacités d'autonomie des individus tout en veillant à ce que des règles et normes générales sont respectées.

31. 3.2.1.2 L'individualisme statutaire

Nos traditions jacobines ont coïncidé avec les vœux de nombre d'enseignants, surtout parmi les plus chevronnés, hostiles à une décentralisation dont le corollaire serait que le chef d'établissement ait davantage d'autorité. L'administration centralisée et quasiment anonyme des carrières, non sans que les syndicats y participent, leur convient. Ces carrières sont construites à l'ancienneté par un système de points dans lequel appréciations et évaluations personnelles, et notamment celles des chefs d'établissement, n'interviennent que dans des cas extrêmes. Aussi, le vieux schéma français prévaut-il : entre l'État et l'individu, pas d'intermédiaire. Il aboutit à des monstruosité. Dans une trop large mesure, ce système de gestion des carrières aboutit en effet à affecter les débutants aux postes les plus difficiles (1) et à ce que ces postes souffrent d'un *turnover* très élevé : les titulaires de ces postes n'ont souvent qu'une idée : fuir au plus vite cet enfer. « Dans les écoles de banlieue où le climat est plus difficile, le taux de renouvellement annuel des professeurs est de 60 %. » (2) Affecter des débutants aux postes difficiles va, en outre, rendre problématiques les recrutements massifs auxquels l'Éducation nationale va devoir procéder dans les années à venir.

Le métier d'enseignant, surtout lorsque la classe est agitée, implique un engagement personnel très fort. Mais celui-ci conduit à ce que « la plupart des enseignants se vivent encore comme des professions libérales. Ils travaillent en solitaire et gardent le secret sur ce qui se passe pendant leurs cours. » (3)

« La réussite à un concours laisse croire à chacun qu'il est muni d'un viatique qui lui permettra de poursuivre, toute sa vie durant, son métier sans avoir à se remettre en cause. » (4)

On peut se demander si la religion des diplômes, décernés à la sortie de l'adolescence, n'est

1 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

2 François Dubet, *ibidem*.

3 Philippe Meirieu, *Télérama*, 13 janvier 1999.

4 Michel Delevay, in *Perspectives documentaires en éducation*, n°50/51 – 2000.

pas la cause profonde de l'incapacité montrée par notre enseignement secondaire à réviser ses pratiques pour être en mesure d'accueillir de nouvelles catégories sociales comme du quasi échec de la formation continue en France. Les diplômés ne tiennent guère à ce que la valeur de leur parchemin soit ultérieurement remise en question.

L'emploi à vie et la faible autorité des chefs d'établissement sur les enseignants ont été complétés par « l'autonomie pédagogique ». Depuis 1968, les inspections — quatre dans la carrière d'un enseignant du second degré — sont davantage des cérémonies que des évaluations opérationnelles. Les enseignants ont cru atteindre ainsi une sécurité idéale mais celle-ci a un prix élevé, notamment dans les établissements qui ont un public scolaire difficile. Maints enseignants sont frappés par cette culture de l'individualisme : « je souffre de solitude tant vis-à-vis de mes collègues que de ma hiérarchie. Chacun fait ses cours et s'en va. » (1) La résistance aux travaux croisant plusieurs disciplines comme au suivi individualisé des élèves est forte. **Individualisme statutaire, pendant de la centralisation bureaucratique : nous touchons là un défaut essentiel du modèle éducatif français.** Et l'individualisme des enseignants engendre celui de citoyens encore très passifs et peu associatifs.

Les Français se syndiquent peu et ne participent pas de façon très active à la vie des associations, à celles de parents d'élèves notamment (20 % de participation aux élections de délégués) ou d'étudiants (6 %). 30 % environ des professeurs du secondaire sont syndicalisés, proportion nettement supérieure à celle des autres fonctionnaires et, *a fortiori*, des salariés du secteur privé ; cependant, au cours des années récentes, les adhésions ont fortement diminué. On a vu que la création du collège unique avait exacerbé les oppositions entre primaire supérieur et secondaire et entre communistes et non communistes. Les syndicats restent très divisés, situation qui est propice aux surenchères. Volontiers conservateurs, ils n'ont, par exemple, admis la nécessité de changements, y compris la création du collège unique et des ZEP, qu'avec plusieurs années de retard.

Finalement, le statut protège mais infantilise l'enseignant. (2) Il ne l'incite pas à chercher, avec le responsable de son établissement et ses collègues, *ces réponses pédagogiques exigeantes mais adaptées qui étaient pourtant le corollaire de l'ouverture à tous de l'enseignement secondaire.* Quoiqu'en pensent certains enseignants, un public plus varié leur donne forcément une mission sociale ; leur rôle d'éducateur se trouve renforcé.

1 Un professeur de maths de Marseille, Confessions de profs, *ibidem*.

2 François Dubet, Danilo Martuccelli, *op.cit.*

31.3.2.2 Les vertus de l'autonomie

Étant, le plus souvent, à taille humaine (500 élèves et une cinquantaine de salariés pour le collège type) les établissements du secondaire devraient être gérables. Au demeurant, les enquêtes et études montrent que les établissements scolaires qui sont parvenus à adapter leurs méthodes pédagogiques aux élèves qui les fréquentent sont, presque toujours, ceux dans lesquels le chef d'établissement a réussi à réaliser un travail collectif avec les enseignants.

Il faudrait, idéalement, que ce dernier puisse recruter son équipe pédagogique. Des exemples étrangers et français montrent que, contrairement à ce qu'on pourrait penser, dans les quartiers difficiles, le niveau de la rémunération n'est pas un argument décisif pour embaucher des enseignants. Il faut, par contre, que ceux-ci restent suffisamment longtemps dans leurs fonctions pour s'intégrer à l'établissement et n'utilisent pas les « points » qu'ils gagnent pour obtenir rapidement des postes hors des quartiers difficiles (système qui faisait que la majorité des enseignants des ZEP avaient moins de deux ans de présence dans leur établissement jusqu'à ce qu'une mesure récente encourage leur maintien prolongé).

Dans les banlieues les plus dégradées il est apparu qu'il fallait, en outre, pour rétablir des services publics dignes de ce nom, une collaboration entre établissements scolaires, organismes sociaux, justice, police et élus locaux. Malheureusement, cette collaboration est, pour l'heure et à de très intéressantes exceptions près, plus formelle que réelle. La plupart des établissements scolaires ne constituent pas des entités assez vivantes pour être de réels interlocuteurs. Les relations avec les parents, clef d'une bonne intégration de l'établissement dans le tissu local, ne sont pas assez fortes. Il est vrai que les habitants des quartiers difficiles ne sont guère invités à participer à la vie collective. Ils n'ont pas le droit de vote et comment auraient-ils le désir d'échanger avec des enseignants dont beaucoup ne souhaitent pas ces contacts ? Or, les expériences américaines et anglaises, désormais nombreuses et évaluées (1) confirment ce qu'on peut constater en France : une condition de la réussite des écoles situées dans des quartiers très difficiles est que leur responsable soit appuyé par les parents et par la communauté locale.

Dans maints quartiers, on est loin de la situation qui prévalait jadis dans les banlieues aux municipalités ouvrières où les échanges existaient entre enseignants et élus. Le dialogue entre enseignants et parents donne d'ailleurs des résultats limités si une équipe enseignante ayant une bonne cohérence ne lui donne pas un sens. (2)

1 Elisabeth Lulin, in *Sociétal*, sept. 1999.

2 *Le collège de l'an 2 000*, op.cit.

Bien que l'importance globale des établissements privés dans l'enseignement du second degré n'évolue guère — notre école publique accueille toujours plus de 80 % des élèves — le secteur privé tend à recevoir, dans la Seine-Saint-Denis ou à Marseille par exemple, une fraction grandissante des enfants des quartiers difficiles. Des équipes, autonomes et responsables, se tenant en relation avec les familles, sont parvenues à assurer la scolarisation des plus défavorisés que l'enseignement public ne réalisait plus.

Notons que le rôle de contrepois de l'enseignement privé est important : au long de leur vie scolaire, deux enfants sur cinq ont recours à lui pour un temps plus ou moins long ; ceci explique sans doute qu'une partie substantielle de la population soit très attachée à son existence. Les motifs religieux ne sont plus premiers, par contre l'implication des parents dans l'animation de l'école peut être forte. Des parents sont généralement à la tête de l'association de la loi de 1901 qui gère l'établissement privé.

Pour redresser des situations difficiles, et elles sont devenues nombreuses, un établissement scolaire doit donc constituer une entité, or l'organisation centralisée ne consent aux établissements et à leurs responsables que des pouvoirs limités. « Pair parmi ses pairs, le chef d'établissement n'est qu'un rouage administratif chargé de mettre en œuvre les directives nationales prévoyant par le menu le déroulement de la classe. » (1) Les rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale reconnaissent, qu'au fil du temps, les « projets d'établissement », dont on attendait beaucoup dans les années quatre-vingt, sont devenus un exercice rituel sans grande consistance. Le droit à l'expérimentation sous contrôle n'est guère mis en œuvre.

Du côté des élèves, le chef d'établissement trouve rarement un appui organisé. Chroniquement, les lycéens se soulèvent, mais leurs mouvements retombent rapidement sans laisser beaucoup de trace. La situation des principaux de collège et des proviseurs de lycées est donc difficile à telle enseigne que nombre de postes sont vacants. Ils sont pris en étau entre :

- les inspections académiques qui ont du mal à renoncer à leurs pouvoirs en déléguant
- les enseignants qui n'ont pas été habitués aux exigences de la vie d'une collectivité et qui, dans leur majorité, tiennent *mordicus* à l'indépendance que leur garantit leur statut.

L'administration explique par trop aux enseignants, et par le menu, *comment* ils doivent réaliser leur mission, mais la nation ne leur dit pas assez le *pourquoi*. Oui, quelles sont les finalités de l'Éducation nationale ?

1 *L'hypocrisie scolaire, op.cit.*

31.3.3 Des finalités dépassées

« Aux principes du système éducatif français se trouve la nécessité de pourvoir aux postes de la fonction publique centralisée ; sont sélectionnés, selon des concours fortement sélectifs, les élèves les plus brillants d'une classe d'âge. » (1)

31.3.3.1 La sélection d'une élite administrative

On a vu que la compétition s'amorce dès l'école primaire ; en apparence loyale, elle use de critères qui, *de facto*, avantagent les enfants des milieux sociaux les plus favorisés. **L'école a établi le processus central du « modèle français » : une sélection précoce suivie d'évaluations rares et sans fortes conséquences, où la formation continue n'a pas encore droit de cité.**

Or, dans la société contemporaine, la sélection de futurs fonctionnaires n'est plus un objectif pertinent dès lors que l'administration n'est plus le sommet d'une quelconque pyramide. Et n'est-ce pas dans le secteur privé que plus des trois quarts des élèves trouveront un emploi ? Nous avons longuement évoqué au § 31.2 les travaux (2) qui mettent en cause l'« objectivité » des notations, classements, sélections et orientations. Elle serait formelle et trompeuse.

Le maintien des processus traditionnels de sélection, combiné avec la place conquise par les filles a renforcé le caractère sélectif du système. Toutes les grandes écoles sont désormais ouvertes aux filles qui constituaient, en 1998, plus du tiers des élèves de l'ÉNA, plus de 50 % de ceux de l'École nationale de la magistrature et près des deux tiers de l'Institut national d'agronomie. Plus sélectif, le système est devenu plus élitiste et moins démocratique. « Il devient pratiquement impossible pour un enfant scolarisé en primaire dans une banlieue défavorisée d'accéder à une très grande école [...] En 1950, 29 % des élèves de l'X, ÉNA, Normale-Sup et Centrale, venaient des milieux populaires : ils ne sont plus que 9 % aujourd'hui. [...] Depuis 1945, le clivage s'est aggravé. L'État recrute tous ses hauts fonctionnaires dans quelques grandes écoles, et non sur titres universitaires, pourtant délivrés au nom de l'État [...] Si une telle évolution se poursuivait, de nombreux groupes sociaux n'auraient plus la moindre chance d'être un jour représentés dans les élites économiques et administratives. Les conséquences pour l'unité

1 Louis Chauvel, *L'école, l'état des savoirs*, op. cit.

2 Voir, notamment, Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La dispute, 2002.

nationale seraient catastrophiques. » (1)

Notre école butte sur une contradiction non affrontée : le public a été très élargi mais une sélection très orientée est restée l'un de ses buts essentiels. Le collège unique souffre particulièrement de cette finalité. On a vu que, de façon massive et à vrai dire fort inquiétante, les jeunes enseignants considèrent le collège unique comme un objectif irréaliste. (2) Nous rejoignons donc les auteurs de *l'Hypocrisie scolaire* en considérant que la nation doit, aujourd'hui, se poser cette question clef : **Faut-il continuer à commencer dès le collège la sélection des « meilleurs » ou chercher, après avoir, dans le primaire, renforcé les soutiens individuels ou par petits groupes, à donner à tous les élèves, en quatre ans (voire en cinq pour certains) un fonds commun de connaissances et de pratiques, culturelles et sociales ?**

31.3.3.2 Le combat républicain

Dans notre histoire, l'école de la République a voulu — et c'était son autre objectif — marquer une rupture : « la création de l'école laïque, gratuite et, depuis 1882, obligatoire, n'avait pas seulement pour but d'apprendre à lire, à écrire et à compter à l'ensemble des petits Français, elle visait à instaurer un nouveau type de légitimité politique et de citoyenneté en arrachant les enfants à l'influence de l'Église. » (3) L'École s'opposait à cette dernière et se plaçait dans le « camp du progrès ». Il faut que la femme appartienne à la science où qu'elle appartienne à l'Église proclamait Durkheim. Les filles ont, en effet, été un des enjeux et les principales bénéficiaires de cette lutte et du développement de la scolarité obligatoire. Ceci reste vrai dans les familles issues de l'immigration où l'école est un facteur décisif de promotion féminine.

Le décret de 1792, qui choisit le terme d'*instituteur*, entendait bien que celui-ci contribue à édifier un nouveau régime. L'État républicain proposait une philosophie à l'élève, futur citoyen de la République, et Durkheim revendiquait pour l'enseignant cette part de sacré dont, autrefois, le prêtre était seul à être revêtu.

De son estrade comme de sa chaire, enseignant comme prêtre participaient d'une société « verticale. » Dogmes ou principes, univoques et intangibles, ne se discutaient pas. Ces attitudes et ces formes de pensées n'admettaient guère que la vérité puisse être provisoire et contestable ; qu'elle progresse par la mise en cause de ses états antérieurs. L'école faisait partie d'un système

1 Jacques Attali, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Stock, 1998.

2 Sondage SOFRES pour le SNEP-FSU, mars 2001.

3 *L'hypocrisie scolaire*, op cit.

où des institutions imposaient leurs conceptions et leurs règles. (1)

Or, dans les dernières décennies, en France comme ailleurs, la pratique religieuse a fortement diminué et l'Église a dû faire le deuil de son hégémonie normative. Dès lors, l'école a perdu un de ses ressorts traditionnels : la lutte pour la laïcité.

Plus généralement, les années soixante, couronnées en France par les grandes agitations de 1968, constituèrent une étape, brouillonne mais puissante, dans la recherche de l'autonomie de l'individu par rapport aux institutions ; dans le désir des plus jeunes d'échapper à la soumission aux plus anciens. Ils ont manifesté leur désir de rompre avec des idéologies ou des éthiques qui s'étaient voulues englobantes, qu'il s'agisse de l'église catholique ou du parti communiste. Dès lors « l'écart s'est creusé entre une société mobile, rebelle aux normes et aux idéologies et une institution scolaire forte d'une tradition et d'un système de valeurs. » (2)

31.3.4 L'école confrontée à la diversité et à la société des jeunes

Dans les années soixante-dix, la société française est devenue à la fois plus homogène et plus diverse. La paysannerie a désormais un poids très limité, la classe ouvrière s'est transformée et ceux qu'on appelait les « domestiques » ont disparu. L'urbanisation, la consommation ou le vêtement, certains loisirs ou la médiatisation ont rapproché les modes de vie. Les coupures religieuses et politiques anciennes se sont nettement estompées.

Mais, *a contrario*, la liberté a changé de signification : elle n'est plus seulement la faculté d'accéder à des droits communs, elle est, aussi, celle d'affirmer sa différence et son appartenance à une communauté, régionale, culturelle ou ethnique comme à ses spécificités. On est loin de Rousseau et aux antipodes de Le Chapelier.

L'école républicaine, dont la vocation sinon la réalité est unitaire, a du mal à reconnaître ces nouvelles divisions. Non seulement elle n'est plus un intégrateur efficace mais elle met son sceau sur certaines des distinctions qui existent entre ses élèves dès lors qu'elle ne permet pas à tous, au sein du collège unique notamment, d'accéder à un fonds commun de processus et de connaissances. Des garçons qui appartiennent à certaines communautés issues d'immigrations plus ou moins anciennes se savent guettés par l'exclusion de la société qui a été le sort de leurs proches. **Si l'école permet à beaucoup d'élèves à la fois de former leur personnalité et de**

1 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

2 Roger Fauroux in *Notre État*, Roger Fauroux et alii, *op.cit.*

s'intégrer à la société, c'est en dehors d'elle que d'autres vont tenter d'atteindre ce double objectif.

La généralisation de l'enseignement secondaire a en effet permis aux jeunes des milieux populaires de participer à une vie d'adolescent avec une autonomie qui, jadis, n'existait guère : la plupart d'entre eux étaient au travail. La jeunesse a cessé d'être un bref passage entre l'enfance et l'âge adulte. Voir le **graphique 6** en fin de document. Phénomène nouveau dans l'histoire de l'humanité, de très nombreux adolescents se sentent plus forts que leurs parents, par leur niveau d'éducation et de culture ou leur familiarité avec les techniques modernes, les appareils électroniques ou l'e-mail.

Les longues années d'études ont facilité la création d'un vaste marché qui, ayant des caractéristiques propres, contribue à isoler certains jeunes. Une culture juvénile attrayante est devenue un puissant contrepoint à l'école. Phénomène généralement inconnu des anciennes générations, la relation amoureuse se manifeste au sein des établissements secondaires.

« À la différence des enfants, les adolescents ne sont pas *a priori* conquis par le professeur, ils ont, dans la classe même, une vie juvénile plus autonome que celle des enfants, ils peuvent même développer une culture de résistance à l'emprise des professeurs. » (1) Dans maintes classes, l'élève qui respecte les règles scolaires traditionnelles est considéré comme un collaborateur ou un « bouffon ». L'école a perdu sa souveraineté et, pour certains, son sens. Le monde de l'audiovisuel fait la nique à celui de l'école. 40 % des adolescents ont leur propre poste de télévision (2) « Un décalage est en train de se creuser entre les élèves, fortement marqués par les mutations culturelles, familiales, éthiques et le système éducatif, qui n'a pas profondément évolué dans son organisation. » (3) « Les jeunes trouvent leur modèle dans les films américains. Ils tiennent leur terrain où ils se sentent chez eux. Ils ont leur langue, leurs mœurs, leur musique, leurs habits et se sentent membres d'une internationale qui s'étend au Bronx et à toutes les grandes métropoles européennes. » (4) « Pour les élèves, la vie est ailleurs ; ils ont souvent le sentiment de passer d'une classe à une autre, d'une explication à une autre sans faire de lien. Atomisation des connaissances.. » (5)

1 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

2 *Télérama*, 4 décembre 2002.

3 Paul Malatre, Secr. Gal de l'enseignement catholique, *Le Monde*, 2 décembre 2001.

4 Henri Mendras, *La France que je vois*, Autrement, 2002.

5 Jacques Birouste, professeur de psychologie, enquête sur l'ennui dans les lycées technologiques évoquée lors du colloque sur l'ennui à l'école, 14 janvier 2003.

De tout temps maints enfants se sont ennuyés en classe et certains auteurs de ce site ont été soulagés d'entendre un ministre de l'Éducation nationale reconnaître, à l'occasion d'un très officiel colloque sur l'ennui scolaire (1) « de mon temps nous étions 80 % à nous ennuyer comme des rats morts au lycée » et qu'il avait fait partie de ces 80 %. » Mais, jadis, les institutions étaient respectées et les jeunes « faisaient avec. » Aujourd'hui l'ennui provoqué par un enseignement qui ne s'est pas assez renouvelé engendre un absentéisme qui, dans certains établissements, est massif. Et l'absentéisme est, généralement, le chemin de l'échec scolaire.

Placée au centre de notre société, l'école apparaît, à bien des égards, déphasée par rapport à elle. Ses finalités traditionnelles n'ont pas été renouvelées ; ses méthodes de gestion sont archaïques, combinant le centralisme pathologique de son administration et l'individualisme dépassé des enseignants qui s'accrochent à leur statut. L'état des lieux que nous avons dressé avait souligné à la fois la formation trop individualiste des élèves, le développement insuffisant de l'esprit d'observation et de la créativité comme le nombre inacceptable des échecs scolaires ou la montée de la violence. Oui, « la violence est une coproduction scolaire ; il existe une forte corrélation entre le taux d'échec scolaire et l'incivilité ou la violence. » (2)

La France s'est ouverte sur le monde et notre site souligne les énormes avantages, qui n'ont pas été uniquement matériels, qu'elle en a tiré (chapitre 21) mais, du coup, les phénomènes de compétition ont pris dans notre société une plus grande place. Aux signaux qui leur sont donnés, certains jeunes finissent par croire que, figurant aux rangs des vaincus dans la compétition scolaire, ils ne réussiront pas davantage dans la lutte pour la vie dans la société des adultes. Plus pernicieux encore : « des individus en position dominée intériorisent l'idée qu'ils sont seuls responsables de leur destin scolaire et social. » (3) Ils vont se sentir responsables de leurs échecs.

31.3.5 Lecture et écriture maîtrisées ou échec scolaire ?

Avant de présenter à nos visiteurs le dernier paragraphe de ce chapitre sur l'éducation, nous leur proposons un détour facultatif, en espérant qu'ils le trouveront stimulant. Nous allons tenter de résumer dans les lignes qui suivent la trame du raisonnement d'un auteur, Jean-Pierre Terrail, professeur de sociologie, dont l'ouvrage maintes fois cité dans notre texte, *De l'inégalité scolaire*,

1 14 janvier 2003.

2 Olivier Cousin, in *L'école, l'état des savoirs*, *op.cit.*

3 Marie Duru-Bellat, *op.cit.*

(La dispute, 2002) expose, d'une manière que nous avons trouvée éclairante, *primo*, le processus intellectuel de l'acquisition des mécanismes de la lecture et de l'écriture et *secundo* le rôle de l'école dans cette acquisition.

Maîtriser la lecture et l'écriture, implique d'être capable d'écrire et de lire en respectant suffisamment la syntaxe et l'orthographe et en comprenant le sens des mots utilisés. Accéder à ces capacités suppose tout un cheminement dont le langage parlé est une étape essentielle ; le langage mobilise déjà des capacités considérables ; l'expérience concrète, l'imaginaire intuitif et les « bricolages intellectuels » (qu'il ne faut absolument pas mépriser tant leur rôle est grand dans toute recherche y compris dans la physique moderne) aident à accomplir une partie du parcours.

Cependant, pour que le processus aboutisse vraiment, un saut est nécessaire. Le mot écrit, qu'il soit lu ou rédigé par l'enfant, exige une mise à distance, une **ab-straction** radicale par rapport à un langage parlé n'évoquant que la vie pratique. Certes, la parole a préparé ce saut mais elle n'en dispense pas. La mise à distance ne fait que s'accroître au long du parcours scolaire. Résoudre un problème pratique est une chose ; expliquer comment on s'y prend est une autre étape qui suppose que le sujet qui explique se distingue de celui qui a agi. **Cette mise à distance et la difficulté de la réaliser constituent la cause essentielle de l'échec scolaire.**

La différence entre une personne éduquée et une qui ne l'est pas est la capacité à expliquer un phénomène d'une manière qui pourra aisément être écrite. C'est à partir de l'écrit que se constituent des catégories sociales, scribes ou lettrés ; d'abord proches du pouvoir elles l'ont souvent conquis. Finalement, pour accéder à une lecture et à une écriture intelligentes, l'enfant doit refaire en quelques années un parcours intellectuel qui a demandé des millénaires à l'humanité. Le secours d'une main avertie et sûre lui est indispensable.

Dès lors qu'il sait s'exprimer oralement, l'enfant dispose donc de ressources considérables, pour parvenir à l'abstraction. Si Piaget a pensé que l'enfant devait *substituer* les normes rationnelles des adultes à sa pensée égocentrique, ses successeurs parlent plus volontiers d'une *transformation* de l'entendement enfantin. Les capacités initiales ne disparaissent pas ; elles évoluent.

Qui sous-estime la difficulté du passage de l'oral à l'écrit, lu ou composé, aura du mal à comprendre l'échec scolaire mais, *a contrario*, surestimer la distance de l'oral à l'écrit c'est, en justifiant l'échec, le rendre inévitable. « D'un côté on méconnaît la nécessité de l'école : de l'autre on la dédouane par avance de toute responsabilité dans la production des inégalités scolaires. »

L'enseignant persuadé des difficultés du « bond » comme de la possibilité pour la quasi totalité des enfants de le réaliser, encouragera l'élève, développera, si elle est faible, la confiance

janvier 2003

qu'il faut que celui-ci ait en lui ; il évitera qu'il ait peur ; de lui faire peur. Redoutables, les échecs scolaires ne sont pas imparables. Quelles évolutions pourraient les combattre ?

31.4 Des évolutions souhaitables

Qu'on ne réforme pas la société par décret (Michel Crozier), les auteurs du site **Contrat-social.com** en sont bien convaincus. Ils ne peuvent, cependant, clore ce chapitre sur l'éducation, chapitre qui leur tient particulièrement à cœur, sans tenter d'ouvrir des pistes en présentant aux visiteurs/lecteurs les évolutions qui leur semblent souhaitables. On verra qu'ils ne prétendent pas, ce faisant, proposer un autre « plan de réformes ». Et, si l'examen des faits — § 31.2 — et leur analyse — § 31.3 — sont déjà sujets à critique, les suggestions présentées ici sont, *a fortiori*, ouvertes à la discussion comme aux contributions de nos visiteurs.

31.4.1 Des choix de nature politique

« Pourquoi, alors que l'école a si profondément changé, le sentiment de pérennité, de raideur, de conservatisme, s'impose-t-il si souvent ? Pourquoi ces changements sont-ils parfois perçus comme une longue décadence et non comme le résultat d'un projet de changement ? » (1) Certes, notre enquête nous a persuadés que, dans sa majorité, le corps professoral de notre enseignement secondaire s'est laissé dépasser par les changements intervenus dans notre société comme par les demandes d'un public devenu plus hétérogène. Mais la façon dont les innombrables plans de réforme ont été conduits a aussi sa part de responsabilité dans le déphasage de notre système scolaire par rapport à la société. L'éducation nationale n'est-elle pas restée, par trop, le domaine des professionnels ? L'école n'a-t-elle pas abusé de la formule de Danton : « moi aussi je suis père ; mais mon fils ne m'appartient pas ; il est à la République » ? A-t-on suffisamment impliqué les parents dans les évolutions de notre système scolaire ? Au plan local mais aussi national.

31.4.1.1 Des projets soutenus par l'opinion

Les processus d'échec des plans de réforme ont été illustrés par Claude Allègre. Il fut sans doute le ministre de l'Éducation nationale le plus audacieux mais l'un des plus brouillons de la cinquième République ; il n'a pu surmonter la fronde hargneuse des enseignants (qu'il avait inutilement provoqués) faute d'avoir su présenter aux Français un projet compréhensible et mobilisateur auquel ils auraient adhéré. En proposant un catalogue de réformes qui comprenait

1 François Dubet, *L'école, l'état des savoirs*, *op.cit.*

plusieurs dizaines de mesures, il imitait ses prédécesseurs : ces projets, trop touffus, ne permettraient pas à l'opinion de percevoir les enjeux.

Toute réforme du système éducatif restera ardue. Les adultes, anciens usagers de l'école rechignent à contester des pratiques qui font partie de leur passé ; de leur jeunesse. Ceux qui dirigent le pays ont le plus de mal à ouvrir le débat à propos d'une institution qui les a sélectionnés et leur a permis de parvenir au pouvoir. De leur côté, les enseignants, tout en étant fort conscients des carences du système, préfèrent des résistances corporatistes aux changements radicaux de conceptions et de comportements qui seraient nécessaires.

Il est malheureusement probable que les questions posées par l'éducation sont trop complexes pour être tranchées par un référendum qui aurait pu mobiliser l'opinion. Au demeurant, ne serait-il pas vain de miser sur des changements brusques dans les esprits ? Ne faut-il pas admettre que l'évolution des esprits est un processus long ?

La voie parlementaire s'impose donc. Or, dans les années récentes, si le Parlement a voté les budgets de l'Éducation nationale, on ne l'a guère vu discuter ses finalités. On peut espérer qu'« en définissant les savoirs communs (que tous les jeunes Français devraient posséder), la communauté des citoyens dira ce qu'elle attend d'elle-même. » (1)

31.4.1.2 Des outils culturels communs

Posons, en préalable et non sans une certaine timidité, une question qui paraîtra scandaleuse à certains : ne faut-il pas sanctionner la fin des études primaires par un examen ? Dans notre esprit, bien sûr, il ne s'agirait pas de rétablir une barrière à l'entrée en sixième mais de pousser l'enseignement primaire à une obligation de résultat ; de mettre en évidence les résultats insuffisants de certaines écoles pour qu'on y porte remède par des changements de méthode (les écoles primaires à fort taux d'échec seraient-elles, par exemple, fondées à refuser l'aide d'adultes bénévoles prêts à jouer les tuteurs auprès d'enfants en difficulté ?) ; d'éviter de rendre la vie difficile dans les classes de collège par la présence d'élèves qui ne possèdent pas les bases requises.

En supposant qu'on œuvre à un fort abaissement de la proportion des élèves qui sortent du primaire sans maîtriser les mécanismes intellectuels de base, nous proposons pour le collège, pour des raisons à la fois éthiques, civiques et économiques, un premier objectif : afficher nettement sa vocation universelle ; il doit permettre à tous les élèves d'acquérir une culture commune faite de savoirs, de processus de raisonnement maîtrisés mais aussi de comportements

1 *L'hypocrisie scolaire, op.cit.*

en société. Une culture qui aide les jeunes à trouver une place dans la société de leur temps.

« Décrocher le collègue du lycée pour qu'il ne soit plus considéré comme son premier étage mais comme le dernier stade de la scolarité obligatoire. » (1) « Plutôt qu'à une improbable égalité d'accès aux études longues, l'école devrait s'attacher à la démocratisation de l'accès au savoir au cours de la vie. Cela suppose, d'une part, qu'elle assure à chaque jeune, au minimum, la maîtrise des outils culturels de base de nos sociétés que sont la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences communicatives et, d'autre part, qu'elle renforce la confiance de chacun en sa propre capacité à se servir de ces outils pour acquérir, tout au long de la vie, le savoir et les compétences nécessaires dans des parcours de vie incertains. » (2)

« L'enseignant doit établir une relation nouvelle avec l'apprenant, passer du rôle de soliste à celui d'accompagnateur, devenant non plus tant celui qui dispense les connaissances que celui qui aide ses élèves à trouver, à organiser et à gérer le savoir, en guidant les esprits plutôt qu'en les modelant. » (3) Il semble d'ailleurs que « les choses évoluent progressivement et que les activités consacrées au service éducatif en dehors de la classe progressent, notamment dans les établissements difficiles. » (4)

31.4.2 Un système diversifié

Si la relation maître-élève est binaire et verticale, les structures du monde contemporain développent les relations horizontales et en réseau : l'autonomie accrue de notre époque (voir le chapitre 21) ne se confond pas avec notre individualisme traditionnel. (5) Il semble (6) que les lycées qui ont réussi à faire participer les élèves à leur gestion soient, également, ceux dans lesquels le proviseur a cherché, de concert avec un groupe de professeurs, à renouveler les modes éducatifs de l'école. Ne peut-on imaginer que l'école cesse d'être un lieu où le magister s'adresse à sa classe, ensemble non structuré d'individus, mais où l'on voit une équipe enseignante, elle-même organisée, dialoguer avec la collectivité des élèves ?

1 François Dubet, alors directeur de recherche à l'EHESS, *Le Monde*, 18 novembre 2002.

2 Walo Hutmacher, consultant auprès de l'OCDE, *Futuribles*, janvier 2002.

3 *L'éducation, un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO par une commission internationale présidée par Jacques Delors, Odile Jacob, 2001.

4 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

5 Ces orientations sont inspirées de *Le collège de l'an 2000*, *op.cit.* et du *Lycée pour le XXIe siècle*, intervention de Claude Allègre du 4 mars 1999.

6 François Dubet, Danilo Martucelli, *op.cit.*

Des relations renouvelées au sein des établissements ne sont-elles pas la condition nécessaire à l'invention et la mise au point de modèles pédagogiques faisant face à l'hétérogénéité des élèves ?

31.4.2.1 Des pédagogies diverses

Les élèves entrant en sixième sont trop différents pour que des méthodes uniformes puissent leur permettre d'atteindre une culture commune par une voie unique. Oui, l'équité à l'égard des élèves doit prévaloir sur des parcours standardisés. **Avoir pour ambition de donner à tous une culture commune non seulement n'interdit pas de recourir à une diversité des parcours mais y pousse.** Aller à l'idéal mais comprendre le réel disait Jaurès. Pour que les collèges ou les lycées répondent aux attentes de leurs publics, il faut leur donner la faculté d'inventer ; cesser de leur imposer des modèles pédagogiques trop définis ; leur permettre de devenir autant d'écosystèmes qui se régulent eux-mêmes.

À Paris, dans le Val-de-Marne, les Hauts-de-Seine, les Yvelines, le Rhône, l'Isère, les Alpes maritimes, les Pyrénées orientales et la Moselle, les élèves des collèges sont, pour plus du quart, d'origine étrangère. Les méthodes et les moyens éducatifs ne doivent-ils pas tenir compte de ce fait ?

Une école redevenant populaire ferait-elle de l'abstraction et de la relation duale maître-élève des absolus ? Le cours d'une durée d'une heure resterait-il l'archétype ? Le tronçonnage du temps scolaire par matières, correspondant aux spécialités des enseignants, demeurerait-il le paradigme ? Le nombre d'années d'enseignement, et la répartition des temps d'enseignement continueraient-ils à être fixés par décret ou seraient-ils convenus dans chaque *convention d'établissement* (voir ci-dessous) ?

Les capacités d'observation, d'ingéniosité et de travail manuel mais aussi les contributions à des travaux collectifs ne pourraient-elles être davantage reconnues ? Des réalisations concrètes, individuelles et *collectives*, mettant en jeu les connaissances nouvelles combinant, si possible, *plusieurs disciplines* pourraient être demandées. Le collège ferait une place à l'histoire des religions mais aussi à la technologie ; un rôle plus grand serait donné à l'oral et au contrôle continu.

On doit chercher, pour chaque enfant, comme maints enseignants le font, un domaine où il ait une chance sérieuse de réussir. L'élève pourrait vivre au sein de groupes dont les durées de vie seraient limitées pour éviter de reconstituer des filières d'exclusion. L'élève en difficulté pourrait être suivi, plus souvent qu'aujourd'hui, par un adulte, notamment dans le

cadre de travaux dirigés, y compris, pour certains, dans des formules d'alternance entre le collègue et une (ou des) entreprise (s), parfois baptisées « d'inclusion-exclusion ». (1) Des collèges ont mis sur pied des accords avec des artisans ou des fermiers qui prennent en charge, pour un temps, des jeunes perturbateurs. Les exclure du collège et les envoyer dans un autre établissement étaient-elles de bonnes solutions ?

« Alors que la République s'est souciée de préparer professionnellement les instituteurs, elle a considéré que la culture et la science suffisaient à la formation des professeurs ; quelques stages après le concours dans le meilleur des cas, les conseils d'un inspecteur responsable de la discipline enseignée, de bons souvenirs scolaires et l'exemple de collègues expérimentés pouvaient suffire. » (2) Comme la recherche de solutions pédagogiques adaptées n'a pas fait partie de la formation des enseignants, beaucoup avouent qu'ils ne se sentent pas prêts à ces autres formes d'éducation qu'on vient d'évoquer. Il faudrait donc les aider à évoluer en complétant leur formation.

31.4.2.2 Enseignement professionnel et continu

Réaffirmons avec insistance que « le concept d'éducation tout au long de la vie apparaît comme l'une des clés d'entrée dans le XXI^e siècle » (3), y compris, comme on vient de le voir, pour les enseignants eux-mêmes. Comment parvenir à ce que, dans l'Éducation nationale, la formation continue comme les voies technologique et professionnelle cessent d'être traitées comme des parents pauvres et deviennent des solutions à part entière ? Si le succès de la division STI (§3123.1) montre que ce n'est pas impossible, avouons que nous n'avons guère trouvé dans l'enquête à laquelle nous nous sommes livrés, de suggestions qui, de portée générale, soient convaincantes. Les lycées de métiers, regroupant, autour d'un même thème — l'automobile, la mer — un ensemble de formations allant du CAP au bac, constituent-ils une piste intéressante ? Dans ce domaine, les contributions de nos visiteurs seraient particulièrement bienvenues.

Le développement de l'enseignement continu devrait, pour un adulte, aller de pair avec la possibilité de revenir dans une école dont, à un moment de sa vie, il n'avait pas vu l'utilité ou supportait mal les méthodes. Quelques réalisations, à Marseille, Mulhouse ou Beauvais montrent que « l'école de la deuxième chance » peut donner d'excellents résultats. Ne faut-il pas étendre ces expériences et développer sur le terrain, les coopérations qui se sont établies entre

1 Alexandre Jardin, *1 + 1 + 1 ...*, Grasset, 2002.

2 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

3 *L'éducation, un trésor est caché dedans*, op.cit.

31.4.3 Autonomie, équipes et évaluations

Dans le schéma imaginé par Claude Allègre, « la gestion des personnels, les absences des professeurs, donc les remplacements, la sécurité dans les établissements et l'entretien des bâtiments seraient du ressort de la région. Il y aurait dans chaque région un directeur des services éducatifs et un recteur. » (1) Ce faisant, nous aurions simplement imité les pays scandinaves qui ont, en commun, d'avoir opéré une forte décentralisation vers les structures locales. Édouard Balladur souhaitait, de son côté, transférer aux régions l'intégralité de la formation professionnelle. « Mais, dit-il, je me suis heurté aux vieux réflexes jacobins. » (2)

Le système éducatif du secondaire que nous appelons de nos vœux comprendrait :

- une décentralisation régionale et une forte autonomie des établissements ;
- une autorité des chefs d'établissement ;
- la négociation de conventions entre établissements et autorités régionales, assorties d'évaluations périodiques.

31.4.3.1 Décentralisation régionale et autonomie des établissements

Maints enseignants s'opposent à la régionalisation et à l'autonomie des établissements au nom de l'égalité et de la nécessité de satisfaire à des normes nationales. Mais la décentralisation que nous prônons ne serait pas un nouvel absolu. On verra qu'elle serait pilotée et contrôlée. Jean-Pierre Raffarin (3) a raison de proposer d'appliquer une règle désormais bien établie : centraliser la stratégie comme l'établissement des normes et décentraliser la gestion.

Les enseignants n'ont pas tort de penser, voire de craindre que l'autonomie des établissements, faisant appel aux initiatives et à l'action collective, aurait d'autres exigences qu'une activité solitaire protégée par un statut, des syndicats et une bureaucratie. Mais ils savent, aussi, que les défauts du système actuel provoquent le développement d'initiatives privées, qu'il s'agisse de l'inscription des enfants dans des établissements privés ou du soutien scolaire, assuré contre rémunération. Internet et l'assistance pédagogique par l'ordinateur vont constituer une autre forme de compétition voire de discrimination. Et nous avons relevé, tout au long de notre

1 Claude Allègre, *op.cit.*

2 Sociétal, 4^e trimestre 2001.

3 Pour une nouvelle gouvernance, l'archipel, 2002

enquête, l'incapacité dont avait fait montre un système, qui n'est dirigé qu'en apparence du sommet, à s'adapter à des demandes diverses et changeantes. Au risque de faire réagir des enseignants qui récusent les analogies de leur univers avec celui de l'entreprise citons la formule du Président de Siemens : « il faut transformer un super-tanker lourd à la manœuvre en une flottille de vedettes rapides capables de naviguer en haute mer. »

Au demeurant, la crainte affichée par certains que la concurrence fasse son apparition ne constitue pas un argument solide puisque cette concurrence existe déjà, que consacrent des « mercuriales » dont les tirages battent des records. Dans l'enseignement supérieur les universités ne sont-elles pas, elles aussi, dans une relation avouée de concurrence, nationale et, de plus en plus, internationale ? En réalité, une hiérarchie des réputations et des diplômes s'établit dont les entreprises tiennent compte dans leurs recrutements. (1)

Innover

Les citoyens français constateront qu'en Europe aucun de leurs voisins n'a un système aussi centralisé et, *ce qui en est le corollaire*, un statut des enseignants aussi paralysant. « L'autonomie des établissements encourage fortement l'innovation. Dans les systèmes centralisés à l'excès, l'innovation tend à se limiter à des expériences pilotes (..) Le succès des innovations dépend, pour l'essentiel, des conditions locales. **Dès lors, l'important paraît être de généraliser la capacité d'innover plutôt que les innovations elles-mêmes.** » (2) Cette dernière affirmation nous paraît fondamentale. Elle devrait inciter à faire confiance aux initiatives des hommes de terrain, suivies d'évaluations, plus qu'aux innombrables circulaires de la rue de Grenelle.

31.4.3.2 Des chefs d'établissement dotés de pouvoirs

« Les chefs d'établissement devraient bénéficier de larges responsabilités en ce qui concerne la gestion, le partenariat avec les entreprises, les projets pédagogiques, l'horaire, la conception des programmes, le management et l'appréciation des enseignants, dans un cadre contractuel et une évaluation des résultats. » (3)

Ne faut-il pas aller au terme du raisonnement ? Un chef d'établissement peut-il être

1 Jacques Attali, *op.cit.*

2 *L'éducation, un trésor est caché dedans, op.cit.*

3 Roger Fauroux et alii, in *Notre État, op.cit.*

vraiment responsable s'il n'a pas la maîtrise de son équipe et de son budget ? **Au cœur de l'œuvre pédagogique ne devrait-on pas avoir, au lieu de maîtres isolés, une équipe d'enseignants, coordonnée par un chef d'établissement doté de pouvoirs réels ?** Rétablir dans certaines banlieues des performances scolaires honorables est un combat. Comment imaginer qu'un principal ou un proviseur le gagne sans lui donner autorité sur son équipe ?

Les chefs d'établissement, qui prennent en charge plusieurs centaines d'élèves et des dizaines de professeurs et collaborateurs, ne devraient-ils pas recevoir une formation plus complète et adaptée à leurs nouvelles missions ? Enseigner et diriger, ce n'est évidemment pas la même chose. « Diriger » pouvant évoquer l'autocratie, on imaginera que les responsables d'établissements, dès lors qu'ils auront été formés à cette fin, seront capables d'être des animateurs d'équipe de notre époque, nouant le dialogue avec les enseignants mais aussi avec les élèves et leurs parents. Plus l'établissement se rapprochera d'une communauté structurée et vivante, plus il sera un partenaire respecté par les autres institutions du lieu et plus il pourra participer de façon utile aux actions locales.

31.4.3.3 Des conventions et un pilotage

Des directions, départementales ou régionales, jouant le jeu de l'autonomie ne devraient-elles pas négocier avec les conseils d'administration des établissements des projets éducatifs transcrits dans des conventions d'établissements ? Ne faudrait-il pas viser à doter tous les élèves d'une culture commune, faite de processus intellectuels, de savoirs et de pratiques sociales ? Maints exemples, français ou étrangers, montrent, notamment, que l'appui actif des parents contribue fortement au redressement des établissements difficiles. Ne serait-il pas souhaitable d'associer de plus en plus étroitement les parents à la conception et à la négociation de ces conventions ?

En fonction des difficultés rencontrées par les établissements, les dotations budgétaires seraient diversifiées, comme on le fait déjà pour les ZEP. Dans le cadre des conventions, les directions régionales aideraient les équipes enseignantes à acquérir, collectivement lorsque ce serait possible, les formations complémentaires voulues.

Évaluer

Pour s'adapter et progresser la société ne doit-elle pas être en mesure d'apprécier les capacités et les résultats de ceux à qui elle confie des responsabilités et des moyens ? Les enseignants ne doivent-ils pas se plier à cette règle du jeu ? Les conventions passées entre directions régionales et établissements ne devraient-elles pas prévoir des processus d'évaluation ? Pour être constructifs, ceux-ci ne devraient être ni formels ni disciplinaires. L'évaluation ne devrait pas être conduite *in abstracto* ; elle prendra tout son sens lorsqu'elle sera rapprochée d'un contrat ou d'un « projet »

initial établissant les critères de la future appréciation. Elle devra tenir compte des résultats obtenus mais aussi des difficultés, diverses, qu'affrontent les établissements.

Du pseudo collègue unique...	... au collègue « autonome »
Des finalités non débattues ont permis d'imposer un système terriblement sélectif.	Un débat public conduira-t-il à donner pour mission au collègue unique, diversifié dans ses méthodes, de doter tous les élèves d'un fond commun facilitant leur participation à la société ?
Priorité à l'enseignement des savoirs.	Importance reconnue au rôle d'éducateur des professeurs.
15 % d'illettrés admis en sixième. Résistance des enseignants à l'aide individualisée.	Lutte acharnée contre l'illettrisme en fin de primaire (examen de fin de primaire ?) et début de secondaire. Petits groupes et aides individualisées.
Gestion centralisée et multiplication des circulaires. Peu de goût pour les évaluations.	Gestion décentralisée ; convention par établissement, passée avec la région ou le département, fixant, à partir d'un solide diagnostic, objectifs et moyens. Évaluations.
Statut individualiste de l'enseignant.	Accent mis sur le rôle des équipes pédagogiques. Missions et autorité, du chef d'établissement affirmées.
Conseils d'administration généralement formels.	Conseils d'administration actifs, donnant, notamment un rôle aux représentants des parents.
Valeur trop définitive du classement et du diplôme initiaux. Formation continue insuffisante.	Formation continue des enseignants. Formation initiale poussée puis continue des chefs d'établissement.
Formations professionnelle et continue, parents pauvres.	Comment donner aux formations professionnelle et continue une stature égale à celle de la formation classique ?

Autonomie d'une collectivité et évaluation sont des notions et des pratiques encore peu répandues au sein de la fonction publique qui les ressent comme une menace. Il n'est pas niable que l'évaluation fait partie d'un système : *décentralisation, autorité du chef d'établissement, convention et évaluation* qui s'oppose à la conception ancienne : *centralisation, attribution précoce par un concours sélectif d'un titre définitif et individualisme statutaire*. L'évaluation de la marche d'un établissement serait un préalable à celle des responsables, des enseignants et des élèves ; elle exige une méthodologie forcément complexe. Tous les pays industrialisés y travaillent. (1)

Réformer ou faire évoluer ? Ministres et responsables du système éducatif parviennent mal à passer du mode de commandement par l'édit à une relation contractuelle impliquant de faire confiance dans le cadre d'une forte décentralisation. Si l'évaluation n'est pas ressentie comme une menace mais un miroir tendu on peut penser qu'elle conduira les intéressés à changer plus que les instructions ne le font. (2)

1 Mesurer les connaissances et les compétences des élèves, OCDE, juin 1999.

2 Claude Thélot, *Études*, octobre 2002.

31.4.4 Réussir la réforme

La France devrait avoir un haut le cœur lorsqu'elle est contrainte d'employer la répression contre de jeunes désespérés. Mais « l'utopie d'un changement radical n'est guère plausible. » (1) Dans un laps de temps bref surtout. L'école a joué un très grand rôle dans la construction, le perfectionnement et le maintien du « modèle français » (chapitre 11 de notre site) mais, en retour, ce modèle freine, voire bloque, l'évolution du système scolaire. La plupart des obstacles qui s'opposent à son *aggiornamento* et que nous avons évoqués se rattachent directement à ce modèle : classements prématurés et trop définitifs, individualisme protégé par un statut, phobie des corps intermédiaires, difficulté à admettre que des minorités justifient des traitements particuliers.

31.4.4.1 La conduite des réformes

Une profonde évolution prendra donc nécessairement beaucoup de temps et c'est une de ses difficultés. Quel gouvernement ou quel ministre n'a pas souhaité obtenir un satisfecit de l'opinion en attachant son nom à une mesure spectaculaire à effets médiatiques rapides ? Or, toute adaptation sérieuse du système éducatif demandera un nombre d'années très supérieur à la durée habituelle d'un mandat ministériel.

Aussi bien le vrai réformateur ne prétendra pas imposer, dès l'origine, des solutions toutes faites ; il tirera parti des très nombreuses expériences qu'engagent aujourd'hui les enseignants ; il encouragera d'autres initiatives ; il fera évaluer les résultats dans un nombre significatif d'établissements ; il informera enseignants, élèves ou parents des innovations réussies et étendra progressivement les réformes. Le moment venu, il saisira l'opinion et le Parlement et cherchera à faire adopter un programme pluriannuel.

Quand on observe l'intérêt porté par les parents aux études de leurs enfants, on peut être assuré qu'ils suivront attentivement ces évolutions. Les établissements qui réussissent continueront à être plébiscités. Pour que les parents et la collectivité locale soient vraiment associés à la marche de l'établissement il serait normal que les conseils d'administration des collèges et des lycées soient présidés par une personne autre que le chef d'établissement. On peut se demander si la structure conseil de surveillance — présidé en l'occurrence par une personne du lieu — et directoire, présidé par le chef d'établissement ne conviendrait pas. Aujourd'hui, les relations entre l'école et les parents sont sans doute trop limitées pour qu'il soit fait face

1 François Dubet, *L'école, l'état des savoirs*, op.cit.

efficacement aux difficultés que rencontrent nombre d'établissements.

Et ce qui est vrai de maints adultes en difficulté est vrai pour des jeunes : ils ont souvent besoin d'être mieux suivis, individuellement ou en tout petits groupes. Solutions chères et donc irréalistes ? Pas nécessairement si, comme c'est le cas dans un nombre d'écoles qui va en grandissant, on fait appel à des bénévoles, ce qui suppose une ouverture de l'école et de bonnes relations avec les parents. De ce point de vue, l'expérience de l'association *Lire et faire lire* mérite d'être connue. (1)

31.4.4.2 Les raisons d'espérer

Ayant souligné à quel point une réforme de l'Éducation nationale serait difficile, mentionnons, aussi, les raisons d'être confiants. D'abord, diagnostics et, en dépit de circonstances souvent très difficiles, initiatives se multiplient. Ensuite, l'âge relativement élevé des enseignants veut dire que, dans les dix ans qui viennent, près de la moitié d'entre eux va partir en retraite ; près de 200 000 enseignants seront recrutés d'ici 2006 (ce qui ne va d'ailleurs pas sans de sérieuses difficultés). Des professeurs formés dans des lycées traditionnels, vont céder la place à de plus jeunes, moins rétifs, en général, à des actions collectives. **Avec la baisse des effectifs scolaires et le redéploiement des moyens qu'elle permet, une occasion de moderniser notre système se présente.**

31.4.4.3 Un renouveau indispensable

Un système éducatif adapté à l'hétérogénéité actuelle du pays, mérite que celui-ci s'y investisse. Que la moitié des Français ait le bac est un changement essentiel pour notre société, mais qu'ils aient ce diplôme ou non, beaucoup reste à faire pour que les formations soient au niveau des exigences de notre époque. La génération née après 1980 n'est plus celle de la passivité devant le récepteur de télévision ni, *a fortiori*, celle du patriarcat. Elle est celle de l'autonomie mais aussi du jeu collectif ; du dialogue, d'Internet et de l'interactivité. À côté de l'image l'écrit retrouve ainsi sa place. Aider les jeunes à s'intégrer à la société est un devoir moral. C'est, aussi, un calcul économique réaliste. Contrairement à ce qui est affirmé par des esprits qui ont une vue erronée de l'emploi, le travail n'est pas rare : il manque de personnes qualifiées pour l'assurer et pour amplifier sa demande (voir le Chapitre 32).

Une école devenant moins duale et favorisant la vie en équipe ferait, du même coup, franchir aux Français une étape dans leur attitude à l'égard de la société. Elle les encouragerait à

1 Alexandre Jardin, *1 + 11 ...* Grasset, 2002.

passer de la passivité sociale à une participation plus active.

31.4.4.4 École publique, école privée, écoles conventionnées

Autre grand changement, la liberté scolaire a pris un autre sens : les grandes manifestations de 1984 avaient clairement montré que de très nombreux citoyens français n'entendaient pas qu'on leur impose un modèle d'école unique. Ils revendiquaient une liberté qui n'était pas uniquement d'inspiration religieuse. Symétriquement, d'ailleurs, le « combat pour la laïcité » apparaît dépassé.

Dans tous les pays de l'OCDE, plus de 70 % du financement de l'éducation est d'origine publique, ce taux atteignant 90 % en France. (1) Aux États-Unis, dans le secondaire, 85 % des enfants fréquentent des établissements relevant du secteur public. En Hollande, pays de liberté s'il en est, les trois-quarts des enfants fréquentent des écoles gérées par des associations privées à but non lucratif mais financées par l'État.

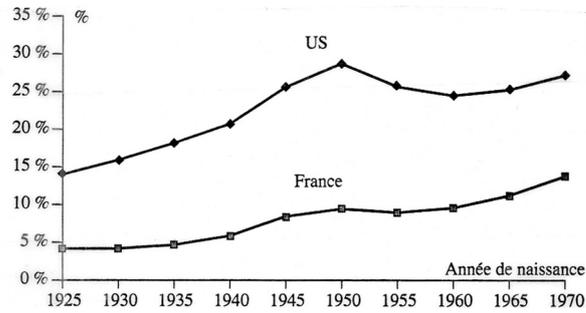
Aussi bien, si l'on admet, *primo*, que le financement de l'École relève de la collectivité et qu'il est donc public ; que, *secundo*, les collèges et lycées publics devraient, eux aussi, être « conventionnés » ; que, *tertio*, les parents d'élèves devraient jouer un rôle beaucoup plus actif dans la gestion des établissements publics ; que, *quarto*, l'éducation nationale devrait faire une place à l'étude des phénomènes religieux, la distinction entre les deux catégories d'enseignement, public et privé, devrait-elle encore apparaître comme si fondamentale ?

Finalement, l'éducation est le terrain par excellence où devrait s'établir le nouveau **contrat social**. Si les citoyens, en beaucoup plus grand nombre qu'aujourd'hui, s'impliquaient dans la gestion des écoles, les corporatismes auraient en face d'eux non seulement un contre-pouvoir mais une légitimité aussi forte, voire plus forte que la leur. Si l'État renonçait à tout régenter et que la décentralisation progressait, les chefs d'établissement et leurs équipes d'enseignants pourraient exercer leurs responsabilités et leur pouvoir d'innover. Nous sommes persuadés qu'un système décentralisé, en faisant confiance aux équipes et aux individus au lieu de les inonder d'édits, libérera une énergie prodigieuse : celle de la *liberté de réussir*. (2)

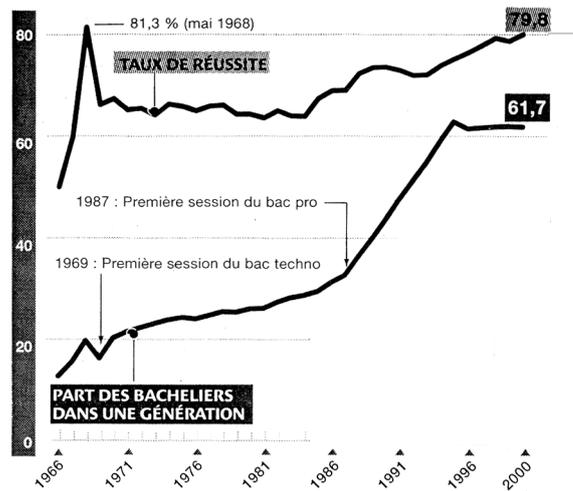
1 *L'éducation, un trésor est caché dedans, op.cit.*

2 Titre d'un ouvrage écrit par Louis Renault et cité par l'actuel Président de Renault, *Le Débat*, mars-avril 2001.

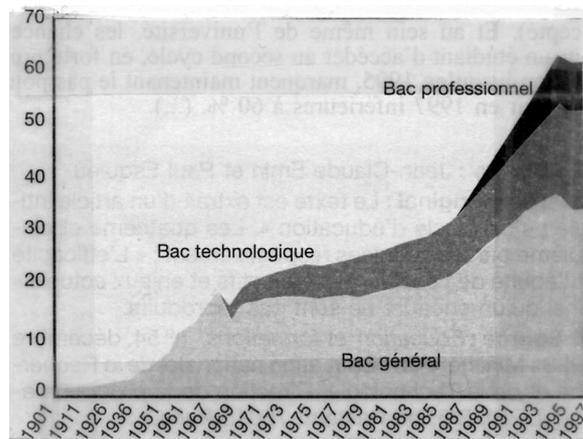
graphique 1 Pourcentage des citoyens ayant un titre universitaire c'est-à-dire au moins un diplôme de deuxième cycle. Source : L'école, l'état des savoirs.



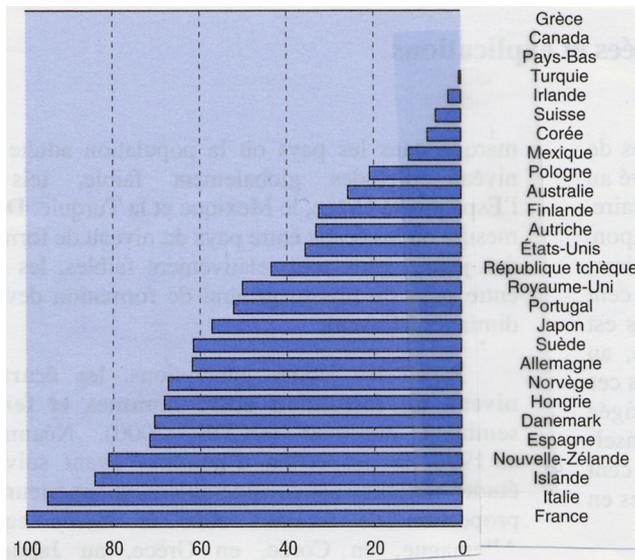
graphique 2 Pourcentage de bacheliers dans une génération
Le Monde, 12 juin 2001.



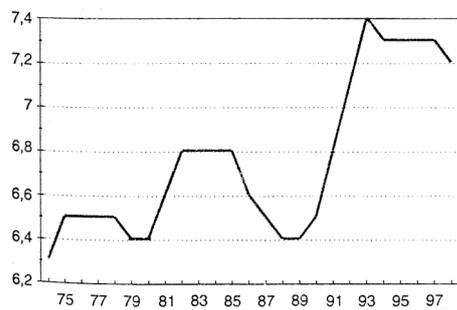
graphique 3 Pourcentage de bacheliers dans une classe d'âge
source Documentation française, CNDP, MEM.



graphique 4 Pourcentage des enfants de trois ans scolarisés
 source OCDE 2000



graphique 5 Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB
 source France, portrait social, Insee, 1998.



graphique 6 Âge moyen de fin d'études de la population active
 source : Marchand et Thélot, cité par France, portrait social, 1998, Insee.

