

SOMMAIRE

	Pages
AVIS adopté par le Conseil économique et social au cours de sa séance du mercredi 9 octobre 2002	I - 1
INTRODUCTION	3
CHAPITRE I - CINQ PRINCIPES D'ACTION	5
I - ASSURER LA RÉUSSITE DE TOUS.....	5
II - DÉFINIR UN NOUVEAU CONCEPT DE L'« EXCELLENCE »	5
III - PRÉSERVER UNE ÉCOLE LAÏQUE CONSTRUISTE POUR TOUS	6
IV - INNOVER AVEC PRAGMATISME	6
A - UNE SITUATION SPÉCIFIQUE.....	6
B - APPLIQUER LES TEXTES EXISTANTS.....	7
C - IDENTIFIER LES LEVIERS DE L'ACTION.....	7
V - PRENDRE LA MESURE DU NOUVEAU DÉFI : LA SOCIÉTÉ DU SAVOIR	7
CHAPITRE II - SEPT AXES D'ACTION	9
I - LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT : PROMOUVOIR UNE LOGIQUE DE « COMPÉTENCES À ACQUÉRIR ».....	9
A - PENSER EN TERMES DE « COMPÉTENCES À ACQUÉRIR ».....	9
1. Débattre des contenus à acquérir	9
2. Promouvoir une logique ascendante de construction des contenus.....	9
3. Fonder la réflexion concernant les programmes sur les « compétences à acquérir ».....	10
4. Renforcer l'approche interdisciplinaire en matière de contenus....	10
B - RECENTRER SUR LES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX AU SEIN D'UN CADRE COMMUN	10
1. Un impératif : l'apprentissage de la lecture	10
2. Renforcer la place donnée à certains autres contenus essentiels....	11
C - PERMETTRE UNE DIVERSIFICATION SOUPLE ET LIMITÉE DES CONTENUS	12
1. La diversification des enseignements au collège	12
2. Prévoir une part régionale, locale et individuelle au sein des programmes.....	13

II - REDÉFINIR LE SENS, LES FINALITÉS ET LES MODALITÉS DES OUTILS PÉDAGOGIQUES.....	13
A - DÉVELOPPER LA NOTION DE PARCOURS SCOLAIRES	13
1. Dépister les difficultés et y remédier	14
2. Encourager la mise en œuvre effective de cycles d'enseignement.....	14
3. Promouvoir la notion de parcours scolaires	14
4. Réexaminer le sens et les conditions de mise en œuvre du redoublement.....	15
B - PROMOUVOIR UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE.....	15
1. Réduire les cours magistraux	15
2. Développer les « <i>groupes de besoins</i> » et la pédagogie de projet..	16
C - POURSUIVRE L'EQUIPEMENT ET DÉVELOPPER L'USAGE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION.....	16
D - METTRE L'ÉLÈVE EN SITUATION	17
1. Conforter les formations en entreprises	17
2. Développer les autres dimensions de la mise en situation	18
E - DIVERSIFIER LES APPROCHES DE LA NOTATION.....	19
F - AGIR AUPRÈS DES PUBLICS EN GRANDE DIFFICULTÉ SCOLAIRE.....	19
1. Renforcer la veille éducative et la lutte contre l'échec scolaire	19
2. Améliorer l'action en faveur des ZEP.....	20
III - DONNER À L'ÉCOLE TOUTE SA DIMENSION DE LIEU DE FORMATION, DE TRAVAIL, DE VIE ET D'EXPRESSION.....	21
A - AMÉLIORER LES RYTHMES SCOLAIRES	21
B - OPTIMISER LES CONDITIONS D'ÉTUDE ET DE TRAVAIL	22
1. Repenser la « <i>taille</i> » des classes	22
2. Améliorer les lieux d'étude et de travail	22
3. Développer des internats.....	22
C - FAVORISER L'EXPRESSION ET LA RESPONSABILISATION DES ÉLÈVES	23
1. Développer le dialogue quotidien avec les élèves au sein de l'établissement.....	23
2. Développer les structures d'expression institutionnelle des élèves, en donnant à ceux-ci les moyens de leur responsabilité	23
D - LUTTER CONTRE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE.....	24

IV - TRANSFORMER L'ORIENTATION EN UN PROCESSUS CONTINU ET VALORISANT.....	25
A - DONNER UN SENS AUX PROCÉDURES D'ORIENTATION	25
1. Penser l'orientation comme partie intégrante de l'investissement éducatif	25
2. Revaloriser les filières technologiques et professionnelles.....	26
B - FLUIDIFIER LES PARCOURS ET DÉVELOPPER LES PASSERELLES.....	26
C - INSCRIRE LES ACQUIS SCOLAIRES DANS UN PARCOURS CONTINU DE FORMATION	27
V - MIEUX PRENDRE EN COMPTE LE MÉTIER ENSEIGNANT	28
A - FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS .	28
1. Adapter la formation initiale des enseignants aux besoins nouveaux de l'Education nationale	28
2. Développer la formation continue des enseignants.....	28
3. Redéfinir les tâches	29
4. Evaluer	29
B - MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS DE RECRUTEMENT	30
VI - DÉVELOPPER UNE LOGIQUE DE TRAVAIL COLLECTIF.....	30
A - FAIRE JOUER TOUT SON RÔLE À L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE....	30
B - MIEUX RECONNAÎTRE LA PLACE SPÉCIFIQUE DES PARENTS.....	31
C - TRAVAILLER EN PARTENARIAT AVEC LES ACTEURS INSTITUTIONNELS, ASSOCIATIFS ET ÉCONOMIQUES	32
1. Revitaliser l'entraide et la coopération scolaires.....	32
2. Développer l'accompagnement à la scolarité	32
3. Encourager le développement des activités périscolaires	32
4. Dynamiser les contrats éducatifs locaux	32
5. Développer l'interface école-entreprise	33
VII - CRÉER DES OUTILS INNOVANTS DE PILOTAGE DE LA STRUCTURE.....	33
A - MIEUX ORGANISER LES RESPONSABILITÉS À CHAQUE NIVEAU D'ACTION.....	33
1. Appliquer les textes existants en matière de répartition des responsabilités	33
2. Mieux définir le processus de déconcentration entre les niveaux national et territorial	33

B - RENFORCER LE PILOTAGE ET ACCROÎTRE L'AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS	34
1. Créer un espace éducatif local	34
2. Accorder aux établissements une autonomie budgétaire accrue	34
3. Revaloriser le projet d'école et le projet d'établissement	35
C - RENFORCER, DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF, LA CULTURE D'ÉVALUATION	35
D - DÉVELOPPER LA MÉDIATION ET L'INFORMATION	36
E - LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS TERRITORIALES EN MÉTROPOLE ET OUTRE- MER	36
CONCLUSION	39
ANNEXE A L'AVIS	41
SCRUTIN	41
DÉCLARATIONS DES GROUPES	43
RAPPORT présenté au nom de la section des affaires sociales par Mme Claude Azéma, rapporteur	II - 1
INTRODUCTION	3
CHAPITRE I - UN DÉFI CONSTANT	5
I - RAPPEL HISTORIQUE	6
A - L'ÉCOLE OBLIGATOIRE : CONTEXTE ET OBJECTIFS EXPLICITES ET IMPLICITES	6
1. L'émergence d'un enseignement national	6
2. Le renforcement du rôle de l'Etat et l'instruction de l'élite	8
3. La démocratisation du primaire et l'élitisme républicain.....	8
B - DEUXIÈME ÉTAPE DE LA DÉMOCRATISATION, LA « MASSIFICATION »	11
C - L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	11
D - UNE CONSTANTE : L'INÉGALITÉ SOCIOCULTURELLE.....	14
II - UNE SITUATION QUI RESTE PEU SATISFAISANTE	16
A - MASSIFICATION EFFECTIVE, DÉMOCRATISATION RELATIVE	16
B - DES PHÉNOMÈNES SÉLECTIFS	17
1. Un décalage entre le modèle dominant minoritaire et les réalités socioculturelles.....	17
2. Une dépréciation de l'enseignement technologique et professionnel	18

3. Une orientation négative	19
4. Les phénomènes de rejet du système scolaire	23
C - LES PHÉNOMÈNES SÉGRÉGATIFS	29
1. Les disparités géographiques	29
2. La disparité filles- garçons	37
3. Les élèves d'origine étrangère	40
4. Insuffisance de l'intégration et de l'adaptation scolaires	42
D - TRAITEMENT DE L'ÉCHEC PAR EXTERNALISATION DES PROBLÈMES DANS DES FILIÈRES SPÉCIFIQUES	43
III - LE CONTEXTE EUROPÉEN ET INTERNATIONAL	45
IV - UNE AMBITION RENOUVELÉE	47
A - UN OBJECTIF : LA RÉDUCTION DES DISPARITÉS	48
B - LA DISCRIMINATION POSITIVE : LES ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE	50
1. La politique ministérielle à l'égard de la discrimination positive ..	50
2. Quel bilan tirer des ZEP aujourd'hui ?	53
CHAPITRE II - POUR ASSURER LA RÉUSSITE SCOLAIRE, QUELLE ÉCOLE POUR LA RÉPUBLIQUE ?	55
I - DES PRINCIPES COMMUNS NATIONAUX	55
A - LA LAÏCITÉ, UN PRINCIPE FONDAMENTAL - UNE ÉCOLE LAÏQUE CONSTRUISTE POUR TOUS	55
1. Trois grandes catégories d'établissements d'enseignement	55
2. Les débats récents sur la laïcité	57
B - LA FORMATION DU CITOYEN	58
1. Le renouveau de l'éducation civique scolaire	58
2. Les Conseils de la vie lycéenne (CVL)	59
3. Le Conseil national de la vie lycéenne	59
4. Expression et responsabilisation	60
5. Nécessité d'une reconnaissance de la prise de responsabilité	60
C - L'INDISPENSABLE LUTTE CONTRE LE PHÉNOMÈNE DES SECTES	61
II - UNE AUTRE DÉFINITION DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE POUR DE NOUVEAUX OBJECTIFS QUALITATIFS	62
A - LA FINALITÉ DE L'ÉCOLE, L'EXCELLENCE DE CHACUN ET DE TOUS	62
1. L'excellence, un concept piégé	62
2. Définir un autre contenu de l'excellence	62
B - REFUSER LE MÉCANISME DE L'ÉCHEC, UNE AUTRE PÉDAGOGIE	64
C - LA VALORISATION DES DIFFÉRENTES APTITUDES	65

D - IMPULSER UNE PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE	66
1. Savoir reconnaître la réussite	66
2. Savoir reconnaître l'effort	67
3. Procéder par étapes	68
E - LA RESTAURATION DU PLAISIR D'APPRENDRE	69
F - TRAVAILLER EN ÉQUIPE	70
1. La prégnance du face-à-face élève-maîtres	70
2. L'importance de la parole des jeunes	71
3. La nécessité de l'entraide et de la coopération scolaires	72
G - UTILISER LES NOUVEAUX MOYENS DE COMMUNICATION	74
III - UN CADRE ÉDUCATIF ÉLARGI	75
A - LE RÔLE ET LA PLACE DES ADULTES DANS L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE : VERS LA « <i>CO-ÉDUCATION</i> » ?	76
1. L'importance de la coordination des acteurs dans l'école : des adultes à l'écoute	76
2. La place spécifique des parents	81
3. L'importance d'établir une véritable synergie entre les acteurs institutionnels et associatifs	85
B - PARTENARIAT ET PUBLICS SPÉCIFIQUES	95
1. Les enfants du Voyage	95
2. La scolarisation des enfants malades	96
3. L'enseignement en milieu carcéral	97
C - L'INTERFACE ÉCOLE-ENTREPRISE	98
1. Un partenariat permanent : les stages en entreprises	98
2. L'apprentissage	99
3. Un processus de partenariat dynamisé	100
CHAPITRE III - LES LEVIERS POUR L'ACTION	103
I - LES CONTENUS	103
A - DES CONTENUS ACCESSIBLES À TOUS	103
1. Une réponse politique	103
2. La question de la légitimité des contenus	106
3. Systématiser une autre démarche	107
4. Les apprentissages fondamentaux	108
5. Les apprentissages fondamentaux : un avenir, les langues étrangères	111
6. Les langues mortes, un débat faussé	112
7. Sciences, un bilan mitigé	113
8. La culture technologique	114
9. Les enseignements artistiques	116

B - UNE DIVERSIFICATION PROGRESSIVE ET DES PARCOURS DIVERSIFIÉS	117
1. L'impact des filières	117
2. Vers une diversification limitée et souple ?	118
C - UNE PART RÉGIONALE, LOCALE, INDIVIDUELLE	119
II - LES MÉTHODES	119
A - UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE, UNE PÉDAGOGIE DE PROJET	119
1. Les groupes de besoins	121
2. L'organisation de l'aide individualisée	123
B - DU CONTRÔLE DES CONNAISSANCES À UNE ÉVALUATION FORMATIVE	124
1. Le système des notes	124
2. L'hégémonie de l'évaluation écrite et ponctuelle	126
3. L'évaluation en situation	126
4. L'évaluation formative	127
5. Une évaluation quasi inexistante des enseignants et de leurs évaluateurs	128
C - METTRE L'ÉLÈVE EN SITUATION, EXPÉRIMENTATION ET ALTERNANCE	129
1. L'alternance	129
2. Autres aspects de la mise en situation	131
III - L'ORGANISATION ET LES CONDITIONS DE TRAVAIL ...	133
A - LES RYTHMES SCOLAIRES	133
1. Les rythmes et l'organisation du travail	133
2. Les rythmes scolaires et les impératifs du cursus	136
B - LES CONDITIONS DE TRAVAIL	137
1. La taille des classes	137
2. Les lieux de travail	138
3. Vers la réouverture des internats ?	139
IV - LA GESTION DU CHANGEMENT	140
A - APPLIQUER LA LOI D'ORIENTATION DE 1989	141
B - L'INNOVATION	143
1. Le champ de l'innovation	144
2. L'innovation, une nécessité reconnue	144
3. Innovation et évaluation	146
4. Innovation et gestion	147
C - UNE GESTION PLUS DÉCONCENTRÉE	148
1. Le rôle de la médiation	149
2. Accentuer l'autonomie des établissements	150
3. Le projet d'école et le projet d'établissement	151
4. Pour un renouveau de l'évaluation	153

D - CRÉER UN ESPACE ÉDUCATIF LOCAL.....	155
E - LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	156
1. La formation initiale	156
2. La rénovation de la formation initiale des enseignants	158
3. Nécessité de la professionnalisation	159
4. La formation continue des enseignants	159
5. Les besoins de recrutement.....	160
CHAPITRE IV - CRÉER DES COMPLÉMENTARITÉS POUR FAVORISER L'ACCÈS DE TOUS À LA SOCIÉTÉ DU SAVOIR.....	163
I - LES NOUVEAUX DÉFIS DE LA SOCIÉTÉ DU SAVOIR.....	164
II - L'ORIENTATION, UN PROCESSUS CONTINU	166
A - L'ORIENTATION DOIT ÊTRE CONÇUE COMME UN INVESTISSEMENT.....	166
B - DES PROCESSUS D'ORIENTATION ENCORE PEU SATISFAISANTS	168
III - INTRODUIRE DE LA SOUPLESSE DANS LES PARCOURS DE FORMATION INITIALE : FLUIDIFIER LES PARCOURS	170
A - DES PASSERELLES INSUFFISANTES.....	170
B - DES ACQUIS TROP RAREMENT RECONNUS	172
IV - OUVRIR LA SOCIÉTÉ DU SAVOIR À TOUS : L'ARTICULATION FORMATION INITIALE/FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE.....	174
A - LE DÉVELOPPEMENT DE LA SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE ET L' <i>eLearning</i>	175
1. La stratégie européenne en faveur de l' <i>eLearning</i>	175
2. Une introduction encore insuffisante des NTIC dans le monde scolaire et universitaire français	175
3. Des atouts français	176
B - UNE AMBITION EUROPÉENNE RÉAFFIRMÉE	177
1. Une réflexion qui s'approfondit.....	177
C - L'INDISPENSABLE RÉFLEXION SUR LE CONTENU DES SAVOIRS ET SUR L'ARTICULATION FORMATION INITIALE/FORMATION CONTINUE	182
1. De nouveaux contenus pour les savoirs	182
2. Une formation initiale, socle de la formation continue	183
3. L'objectif de formation tout au long de la vie.....	184
4. La validation des acquis professionnels et des acquis de l'expérience	185
CONCLUSION	187

ANNEXES	189
Annexe 1 : Liste des personnes auditionnées par la section des affaires sociales et des personnes rencontrées par le rapporteur	191
TABLE DES SIGLES.....	194
LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	197

AVIS

**adopté par le Conseil économique et social
au cours de sa séance du mercredi 9 octobre 2002**

Le 12 décembre 2000, le bureau du Conseil économique et social a confié à la section des affaires sociales la préparation d'un rapport et d'un projet d'avis sur « *Favoriser la réussite scolaire* ».¹

La section a désigné Mme Claude Azéma comme rapporteur.

INTRODUCTION

La nécessité d'une réflexion collective sur le système éducatif se justifie par l'ampleur du public touché - les élèves et étudiants représentent un quart de la population totale -, par la durée importante du temps passé dans le système - en moyenne presque 19 ans en France - et par les effets majeurs générés dans les destins individuels.

Il n'est donc pas étonnant que chacun se sente fondé à porter des jugements pour avoir été concerné par l'école pendant une longue période de sa vie. Toutefois, les débats suscités sont assez souvent peu nuancés, et l'école est en fait louée ou mésestimée à l'aune de l'expérience heureuse ou malheureuse de chacun.

Les caractéristiques fondamentales de l'école induisent à la fois la faiblesse et la force du système. Sa force, dans les lois de Jules Ferry, dans le principe de scolarité obligatoire et dans son effectivité quasi générale. Sa faiblesse, dans son uniformisation conséquente, dans sa difficulté à gérer le particulier et les aléas individuels.

Le présent avis fondé sur les constats du rapport, formule des propositions concrètes pour remédier à cette situation, afin de répondre à l'impératif de réussite scolaire pour tous les jeunes.

En préalable à ces propositions, le Conseil économique et social a choisi de rappeler cinq enjeux essentiels pour fonder une réflexion sur l'école.

¹ L'ensemble du projet d'avis a été adopté au scrutin public par 147 voix et 26 abstentions (voir résultat du scrutin en annexe).

CHAPITRE I

CINQ PRINCIPES D'ACTION

I - ASSURER LA RÉUSSITE DE TOUS

En dépit d'une démocratisation quantitativement évidente et des objectifs affichés, le système reste toujours subrepticement sélectif. A quelques exceptions près, ce sont toujours les mêmes catégories socioprofessionnelles qui constituent les élites et les mêmes qui fournissent les troupes de l'échec. Certes, l'école n'a pas à elle seule pouvoir de réduire des disparités déterminées fortement par des conditions économiques et sociales (travail, habitat, environnement culturel, santé..), mais elle se doit de conserver la même ambition pour ce qui lui est propre : la culture et le savoir.

Les lois de Jules Ferry garantissaient le droit d'accès à l'instruction et ont permis à beaucoup une promotion sociale. Toutefois, elles favorisaient, de fait, le mérite dû largement à la culture et à la position sociale des familles. Un siècle après, il s'agit, aujourd'hui, de mettre en place les moyens nécessaires pour garantir le droit à la réussite scolaire pour tous, quelle que soit la catégorie sociale. Ce droit signifie non que tous les élèves doivent devenir des élites mais que la réussite scolaire ne soit plus définie par l'élite pour l'élite et que chacun puisse acquérir les diplômes et qualifications nécessaires pour trouver sa place dans la société. L'ensemble des forces vives de la société doit être associé à la réflexion.

Favoriser la réussite scolaire de tous les élèves implique, par définition, que des mesures volontaristes soient adoptées en faveur de la lutte contre l'échec scolaire d'une partie encore importante de jeunes qui sortent du système de formation initiale sans aucune qualification.

II - DÉFINIR UN NOUVEAU CONCEPT DE L'« EXCELLENCE »

La vocation essentielle de l'Ecole de la République est d'accueillir les élèves tels qu'ils sont et de les mener à leur point d'excellence, c'est-à-dire de tirer le meilleur parti possible de leurs différentes aptitudes, en assurant un socle commun de formation pendant la scolarité obligatoire, tremplin pour l'obtention ultérieure de diplômes et de qualifications. Cette formation doit leur permettre de s'intégrer, et ce tout au long de la vie, dans la vie sociale, économique et culturelle.

Dans ce cadre, l'excellence ne doit plus se borner à la maîtrise d'un ensemble clos de connaissances (au risque de devenir une compilation rapidement obsolète) mais se définir aussi comme l'aptitude à apprendre et la capacité à réinvestir les connaissances acquises dans d'autres situations qu'elles soient scolaires, professionnelles ou sociales.

Ce parti pris induit l'adoption d'une stratégie de construction de compétences. Elle implique pédagogiquement une plus grande individualisation des méthodes, une diversification et une reconnaissance accentuée des réussites partielles, de l'investissement personnel et de l'effort, un recours plus fréquent à une évaluation formative afin de conforter la confiance en soi et le plaisir d'apprendre, conditions d'évolution et d'épanouissement.

Il s'agit, non seulement de transmettre des savoirs, mais aussi de développer les savoir-faire et de prendre en compte les savoirs de l'expérience, les « *savoirs de vie* », susceptibles de valoriser la dimension humaine et de mieux apprêter les différences dans une pratique collective.

III - PRÉSERVER UNE ÉCOLE LAÏQUE CONSTRUISTE POUR TOUS

L'héritage transmis par l'Ecole de Jules Ferry est indissociable de la construction de l'état républicain fondée sur l'éducation du citoyen.

Aujourd'hui, le choix de l'enseignement privé comme celui du public n'est que minoritairement issu d'une démarche idéologique. L'enseignement privé sous contrat doit concourir institutionnellement lui aussi à développer l'école de la Nation, qui se doit d'être construite pour tous, avec la même ambition pour chacun :

- assurer à tout jeune, conformément à l'objectif de la loi d'orientation de 1989 au moins une qualification de niveau V ; il n'est pas tolérable en effet que plus de 100.000 jeunes sortent de l'Ecole, encore chaque année, sans aucun diplôme ;
- former un citoyen qui puisse devenir un acteur politique, économique et social.

Une formation solide, une éducation civique juridique et sociale bien dispensée, et une incitation à la prise de responsabilités collectives et individuelles constituent à cet égard un enjeu républicain majeur, porteur de démocratie et rempart primordial contre les dérives sectaires.

Comme il a le devoir d'assurer à chaque enfant une place à l'école, l'Etat républicain doit contrôler que tous les enfants, y compris ceux formés en dehors d'un établissement scolaire, bénéficient des mêmes garanties de qualité de formation.

IV - INNOVER AVEC PRAGMATISME

A - UNE SITUATION SPÉCIFIQUE

Paradoxalement, la montée en puissance même de notre système éducatif, par le nombre de personnes concernées directement, élèves, parents, professionnels, c'est-à-dire à tout le moins la moitié de la population, et par les délais de formation, génère naturellement une lourdeur et n'a pas été suffisamment prise en compte par les pouvoirs publics, ce qui en ralentit l'évolution.

Si, compte tenu de cette situation, une transformation radicale n'apparaît sans doute pas souhaitable et serait, en tout état de cause, difficilement envisageable, il est toutefois impératif et urgent que soient éliminés les facteurs de sclérose et que **le service public d'éducation s'empare de l'innovation avec pragmatisme**.

B - APPLIQUER LES TEXTES EXISTANTS

La première innovation consisterait à **se donner les moyens d'appliquer les textes existants**. Sans doute y faudrait-il davantage de simplification administrative, mais aussi une démarche plus résolument contractuelle avec des objectifs clairs, des projets cohérents et des moyens adaptés, en substituant, à la gestion bureaucratique, une administration de mission.

C - IDENTIFIER LES LEVIERS DE L'ACTION

La France manque de culture d'évaluation. Il conviendrait de bannir l'empilement des mesures sans avoir apprécié au préalable la portée des dispositifs qui les justifient.

Dans le respect d'un cadrage national, **il serait opportun de conférer plus d'autonomie aux établissements** avec une certaine liberté d'innover, à condition qu'il existe un véritable projet collectif d'école ou d'établissement. L'organisation des établissements en réseaux au sein d'espaces éducatifs locaux serait à même de développer le partenariat - en particulier dans le domaine périscolaire - et surtout d'assurer un meilleur accueil des jeunes en favorisant la mixité sociale.

Quant à la formation, elle gagnerait à sortir de la logique du « *tout ou rien* » et du cloisonnement des filières, en diversifiant et fluidifiant les parcours, de manière à ce que l'élève puisse progressivement choisir son orientation, changer de formation ou y revenir sans passer par la nécessité de tout recommencer.

V - PRENDRE LA MESURE DU NOUVEAU DÉFI : LA SOCIÉTÉ DU SAVOIR

L'éducation doit en effet désormais répondre à deux défis majeurs, celui de la mobilité professionnelle induite par les transformations technologiques et celui lancé par l'Union européenne qui a choisi de fonder, dans le cadre de la compétition économique internationale, la création de valeur ajoutée sur le savoir et sur les nouvelles technologies de communication qui y sont associées. Ces deux perspectives ne peuvent que rétroagir sur la conception de la formation initiale. Elle ne peut plus être conçue comme une unité finie, se concentrer sur des savoirs acquis une fois pour toutes mais doit être articulée au sein d'un processus continu de formation. En conséquence, il convient de mieux reconnaître les acquis, scolaires ou professionnels, pour que chacun puisse les capitaliser dans son parcours de formation tout au long de la vie.

Sur la base de ces principes et de son rapport, le Conseil économique et social a défini sept axes d'action.

CHAPITRE II

SEPT AXES D'ACTION

Notre assemblée réaffirme avec force la vocation de la scolarité obligatoire : donner à chaque élève une formation de qualité, bâtie sur des savoirs fondamentaux, des savoir-faire et des savoir-être, favorisant son épanouissement et son intégration dans la vie sociale et professionnelle.

I - LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT : PROMOUVOIR UNE LOGIQUE DE « COMPÉTENCES À ACQUÉRIR »

L'école de la République s'est construite à partir de l'ambition de donner à tous les jeunes, pendant leur scolarité obligatoire, une formation de base commune. Cette volonté a justifié le caractère non-sélectif de la scolarité obligatoire, réaffirmé avec force par la loi d'orientation de 1989. Cependant, de nombreux éléments de sélection, sources de disparités dommageables, se sont - souvent de façon subreptice - insinués dans ce parcours.

A - PENSER EN TERMES DE « COMPÉTENCES À ACQUÉRIR »

1. Débattre des contenus à acquérir

La légitimité des contenus des programmes, si elle peut apparaître à de nombreux enseignants comme allant de soi, n'est pas nécessairement avérée. Elle nécessite d'engager une réflexion de long terme, dans le cadre d'un débat national, afin de rechercher quels contenus sont à la fois accessibles à tous durant la scolarité obligatoire et compatibles avec le développement intellectuel et psychique des élèves.

2. Promouvoir une logique ascendante de construction des contenus

L'architecture actuelle des programmes est largement dépendante du terme du parcours scolaire, à savoir le baccalauréat. Elle s'inscrit donc dans une logique descendante : le baccalauréat, fortement tributaire des contenus de la première année universitaire, conditionne les contenus enseignés aux élèves dans les années qui précèdent son obtention.

Notre assemblée estime indispensable, sans remettre en cause la place du baccalauréat comme examen de fin d'études et premier diplôme de l'université, de promouvoir une logique ascendante de construction des contenus.

3. Fonder la réflexion concernant les programmes sur les « *compétences à acquérir* »

Notre assemblée préconise d'engager, comme le pratiquent actuellement l'enseignement professionnel et l'enseignement agricole, une approche en termes de « *compétences à acquérir* ». L'ambition d'une telle démarche est d'identifier les savoirs, savoir-faire et savoir-être en fonction des objectifs fondamentaux qui doivent structurer les programmes dans leur ensemble et d'examiner comment chaque discipline concourt à la réalisation de ces objectifs, ceci pour chaque cycle d'enseignement.

4. Renforcer l'approche interdisciplinaire en matière de contenus

Cette réflexion approfondie doit par ailleurs permettre de dépasser la lecture traditionnelle, discipline par discipline, pour embrasser une approche interdisciplinaire. Celle-ci peut, dans une certaine mesure, alléger le poids des programmes, mettre en cohérence des savoirs distincts, et ainsi susciter davantage l'intérêt de l'élève pour ce qu'il apprend. De ce point de vue, notre assemblée estime que les dispositifs existants, tels que les Travaux personnels encadrés (TPE) ou encore les Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) vont dans le bon sens. Elle préconise ce type de démarche pour l'ensemble des niveaux et des établissements.

B - RECENTRER SUR LES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX AU SEIN D'UN CADRE COMMUN

Pour notre assemblée, les apprentissages fondamentaux sont une condition indispensable à la poursuite ultérieure d'études, à la réussite de la formation tout au long de la vie et, plus généralement, à la valorisation des aptitudes personnelles et professionnelles de la personne. Ils doivent constituer le socle commun des contenus enseignés au cours de l'école primaire (écoles maternelle et élémentaire) à tous les enfants. Il sera ensuite complété par le socle commun de la scolarité au collège.

Sans être exclusive des autres apprentissages, la lecture, l'expression écrite et orale, le calcul, l'acquisition de repères temporels et spatiaux constituent le socle sans lequel il n'y a pas d'accès possible à l'instruction.

1. Un impératif : l'apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture, transversal, doit dépasser le cadre disciplinaire pour concerner tous les champs de l'enseignement. De nouveaux programmes entrent en vigueur, dans chaque première année de cycle, à l'automne 2002 ; ils accorderont une place plus conséquente à la pratique de la lecture et de l'écriture. Notre assemblée considère que cette démarche devra être encouragée par l'attribution de moyens adaptés.

La scolarisation précoce, à l'école maternelle, des enfants, est de nature à faciliter leur apprentissage de la lecture et des outils d'expression. Tout doit dès lors être mis en œuvre pour favoriser l'offre d'accueil, dans les écoles maternelles, dès le plus jeune âge, c'est-à-dire dès deux ans, de tous les enfants, dont les parents en font la demande. Cela requiert un effort en

termes d'investissements et de moyens de fonctionnement sur l'ensemble du territoire national, et en particulier dans les zones géographiques les plus défavorisées.

Les modalités pédagogiques doivent être par ailleurs adaptées à la spécificité de chaque enfant et, en particulier, au rythme de son développement psychique et intellectuel. Le degré de maturité de l'enfant est une donnée individuelle qui doit en effet être prise en compte. De même, certains enfants rencontrent des difficultés particulières d'apprentissage de la lecture dans le cadre pédagogique de droit commun. Y porter remède implique, pour notre assemblée, la mobilisation de tous les moyens pédagogiques disponibles. **A ce titre, des méthodes pédagogiques innovantes, faisant appel à d'autres intervenants, peuvent utilement être mobilisées, par exemple à travers l'intervention de bénévoles.** Leur rôle est de susciter dans le cadre d'une intervention en complémentarité avec le travail de l'enseignant et en accord avec celui-ci, par une action indirecte (le dialogue, les jeux collectifs, la narration d'histoires...), le plaisir et le désir de lire chez l'enfant.

Le dépistage précoce de handicaps comme la dyslexie est indispensable pour mettre en œuvre en temps utiles les nécessaires remédiations. Cela suppose une vigilance particulière de la part des enseignants et leur formation initiale devra les y préparer.

Les préconisations formulées sur le développement de l'activité associative et du bénévolat par notre assemblée, restent pleinement d'actualité (accès facilité à la formation, réexamen des conditions de mise en cause de la responsabilité personnelle des bénévoles, prise en charge de certaines dépenses liées à l'activité bénévole telles que les frais de déplacement...).

2. Renforcer la place donnée à certains autres contenus essentiels

2.1. L'apprentissage précoce des langues étrangères

L'Union européenne préconise un renforcement, dès le plus jeune âge, de l'apprentissage des langues étrangères, notamment européennes. Le Conseil économique et social partage cette ambition et encourage le ministère de l'Education nationale à poursuivre l'action volontariste qu'il a engagée (apprentissage d'une langue européenne dans le primaire, apprentissage ultérieur d'une deuxième langue étrangère en sixième...), à condition qu'il s'en donne les moyens effectifs. Une attention particulière devra être portée aux disparités importantes qui existent de ce point de vue entre les établissements, particulièrement dans le milieu rural. **L'enseignement précoce des langues étrangères doit en effet concerner tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale ou leur lieu d'habitation.**

Enfin, notre assemblée rappelle que la volonté d'enseigner une deuxième langue vivante dès le primaire ne pourra réellement être mise en œuvre que si les enseignants reçoivent une formation spécifique.

2.2. *L'éducation civique*

La sensibilisation, dès la maternelle, de l'enfant aux règles de la vie en collectivité doit contribuer à former son sens de la responsabilité et à se préparer à prendre toute sa place dans son environnement social, politique et culturel. L'apprentissage de la citoyenneté poursuit ensuite cette formation. La réintroduction de l'éducation civique, juridique et sociale dans l'enseignement secondaire, selon des méthodes pédagogiques qui reposent largement sur le questionnement individuel et le dialogue, constitue à cet égard une évolution positive. Il lui reste à approfondir ses contenus et à s'ancrer dans une pratique quotidienne plus responsable.

2.3. *La dimension européenne des contenus*

Dans le cadre des orientations de l'Union européenne sur la société du savoir, **il apparaît indispensable de renforcer la place de la dimension européenne dans les contenus d'enseignement**. Le Conseil économique et social souhaite qu'elle soit mieux intégrée aux programmes de formation initiale. A terme, des efforts devront aussi être menés pour encourager au rapprochement des contenus d'enseignement dispensés dans les différents pays de l'Union, ainsi qu'à la reconnaissance mutuelle des diplômes.

C - PERMETTRE UNE DIVERSIFICATION SOUPLE ET LIMITÉE DES CONTENUS

La définition de contenus d'enseignement communs à tous les élèves ne doit pas exclure la mise en œuvre d'éléments souples et progressifs de diversification.

1. La diversification des enseignements au collège

L'objectif des développements précédents sur les savoirs fondamentaux ne saurait être de forger un moule uniforme de l'école maternelle jusqu'à la classe de terminale. Il constitue seulement un socle commun d'enseignement qui doit trouver son prolongement au collège et dont tous les élèves doivent bénéficier. Cela n'exclut pas l'adjonction, notamment dans le cadre du collège unique, d'autres apprentissages qui optimisent les aptitudes de chacun et répondent à des goûts personnels.

Une modalité de diversification des contenus d'enseignement peut consister à orienter certains élèves, à partir d'un certain âge, vers des voies d'enseignement différentes de la formation commune. Cette approche répond certes à une intention louable de spécialisation, en vue d'une formation qualifiante. Toutefois, elle présente deux inconvénients majeurs. Tout d'abord, lorsque les contenus d'enseignement sont par trop spécialisés et déconnectés de la formation commune à tous les élèves, cette démarche n'assure plus l'apprentissage du socle commun, ce qui est contraire à l'objectif de la scolarité obligatoire. Par ailleurs, elle conduit le plus souvent à la mise en place de filières étanches dans lesquelles les élèves sont engagés sans espoir de retour vers la formation commune.

Notre assemblée estime que l'orientation dans des filières distinctes ne doit intervenir qu'à l'issue de l'apprentissage des savoirs indispensables au socle commun, c'est-à-dire, au plus tôt, à l'issue du collège.

Pour autant, le cursus scolaire doit permettre, en complément du cadre commun d'enseignement, **par une diversification progressive et souple**, la découverte et l'apprentissage de contenus spécifiques répondant aux aptitudes et aux goûts de l'élève et susceptible d'éclairer ses choix ultérieurs. Notre assemblée souligne, à ce titre, l'intérêt des itinéraires de découvertes instaurés au collège en cinquième, à la rentrée 2002.

2. Prévoir une part régionale, locale et individuelle au sein des programmes

L'acquisition de repères spatio-temporels, la connaissance de l'environnement proche pourraient être renforcées par l'instauration, pour une part à déterminer, d'une certaine diversification territoriale et/ou individuelle.

Sans remettre en cause le socle commun national des acquisitions indispensables aux élèves pendant leur scolarité obligatoire, il serait fructueux de compléter leur connaissance du monde par des enseignements de nature régionale ou locale, tels que l'apprentissage d'une langue régionale, la connaissance du patrimoine artistique, culturel, économique et social local. Il pourrait aussi être utilement envisagé d'autoriser, pour une part à déterminer, la prise en compte, dans le cursus scolaire, d'une activité personnelle de l'enfant compatible avec les objectifs généraux de l'Education nationale.

II - REDÉFINIR LE SENS, LES FINALITÉS ET LES MODALITÉS DES OUTILS PÉDAGOGIQUES

Les outils pédagogiques ont pour finalité de permettre une formation de qualité pour chaque élève, la valorisation, pendant tout son cursus, de ses potentialités, sa meilleure orientation en fonction de ses attentes et, par conséquent, la réussite de tous. C'est bien dans cette optique que notre assemblée en propose plusieurs axes d'adaptation. Ils ne sauraient donc constituer, comme cela a pu être le cas, un moyen destiné à écarter les élèves en difficultés et à mettre en œuvre un processus d'orientation par l'échec, mais, au contraire, contribuer à l'élévation générale du niveau de qualification.

A - DÉVELOPPER LA NOTION DE PARCOURS SCOLAIRES

Les mentalités françaises sont marquées par la notion de « *retard scolaire* » : les élèves sont censés, comme les trains, arriver juste au bon moment dans la classe correspondant à leur âge. Cette approche est renforcée par la structuration annuelle des cursus. Or les jeunes ne présentent pas tous, à un âge donné, le même niveau de maturité et la même aptitude à assimiler toutes les catégories de savoirs. Dès lors, notre assemblée estime indispensable d'envisager, en concertation étroite avec les familles, une approche en termes de parcours scolaire pluriannuel.

1. Dépister les difficultés et y remédier

Le dépistage des difficultés chez un élève doit se faire dès la maternelle (carences de santé, retards de développement, handicaps...) avec l'intervention des Réseaux d'aide spécialisée pour les enfants en difficultés (RASED).

Il conviendrait que les RASED disposent de tous les personnels prévus pour leur fonctionnement et que leur champ d'intervention s'étende au collège, afin que les Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) retrouvent leur vocation. De plus, les services de santé scolaire, dont la compétence s'étend de la maternelle à la fin des études secondaires, sont actuellement sinistrés. Des mesures urgentes de recrutement s'imposent.

2. Encourager la mise en œuvre effective de cycles d'enseignement

Les cycles ont pour objectif le décloisonnement des classes et la déconnexion des notions d'âge et de classe. Dans le primaire, ils regroupent les années de scolarité maternelles et élémentaires en trois cycles afin de prendre en compte les rythmes différents d'apprentissage et d'éviter les redoublements. Toutefois, bien qu'ils aient été institués en 1990, leur application reste très insuffisante et dans la mesure où les programmes restent annuels, ils ne sont pas mis en œuvre dans l'ensemble des établissements du primaire. De même, ils ne sont pas mis en œuvre dans les classes du collège, pourtant concernées par ce dispositif. **Leur généralisation effective devra être engagée rapidement**, ce qui suppose que l'Education nationale raisonne désormais en termes de cycles et non plus de classes et d'âges.

La démarche des cycles est fondée sur une réflexion plus large sur l'opportunité de promouvoir la notion de « *périodes d'acquisition par objectif* » dans l'ensemble du parcours scolaire, en fonction du développement intellectuel, social et psychologique des élèves.

3. Promouvoir la notion de parcours scolaires

Sur cette base, il convient de mettre en œuvre une approche des parcours scolaires en termes de « *trajets* ». L'élève doit, à l'issue de périodes données, avoir acquis un certain nombre de savoirs fondamentaux. Cela suppose que la durée même de ces périodes soit modulée en fonction des capacités et des besoins des élèves. Cette réflexion devra également porter sur la notion d' « *heure de cours* », dont la pertinence, pour chaque type d'activité devra être modulée, y compris, le cas échéant, par un recours à la globalisation horaire. Sur ce point, notre assemblée préconise le lancement d'une réflexion associant l'ensemble des parties concernées. Les pouvoirs publics devront soutenir cette réflexion en assurant, dans un cadre pluriannuel, la mise à disposition des moyens nécessaires.

4. Réexaminer le sens et les conditions de mise en œuvre du redoublement

L'approche en termes de « *trajets* » scolaires implique que soit menée une réflexion sur la manière de faire acquérir aux élèves ce qui n'a pas été assimilé. Ainsi, le redoublement qui, dans certains cas, bénéficie aux élèves, ne se révèle pas, dans la majorité des cas, performant, particulièrement pour des enfants dont les résultats sont, selon les enseignements, fortement contrastés. Il peut même être contre-performant. **En effet, toutes les enquêtes le montrent et plaident pour que d'autres solutions soient apportées.**

En tout état de cause, il convient que, sans délai, la réglementation en vigueur soit effectivement appliquée lorsqu'elle interdit le redoublement pendant les cycles.

B - PROMOUVOIR UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

L'hétérogénéité de la classe présente plusieurs vertus, outre qu'elle répond, dans son esprit même, au principe de l'égalité républicaine. En particulier, elle favorise les échanges culturels et intellectuels entre des enfants de conditions socio-économiques et de niveaux scolaires différents ; sans pénaliser effectivement les meilleurs, elle est aussi un gage de réussite accrue pour les élèves plus faibles. **Dès lors, notre assemblée estime indispensable de préserver l'hétérogénéité des classes et, par conséquent, de bannir les « classes de niveau ».**

Toutefois, le choix fortement exprimé de préserver l'hétérogénéité des classes ne doit pas conduire à nier l'existence de différences individuelles entre les élèves face à l'apprentissage des savoirs. Une différenciation dans la pédagogie utilisée peut ainsi permettre une meilleure prise en compte des spécificités et du degré de maturité psychique de chaque élève sans susciter des disparités supplémentaires.

1. Réduire les cours magistraux

La tradition scolaire, renforcée par la massification progressive de l'école, accorde en France une part très importante aux cours magistraux dans l'enseignement secondaire. Ce type de cours conserve une valeur certaine s'il s'agit de diffuser des connaissances auprès d'un nombre élevé d'élèves. Toutefois, cette pratique pédagogique s'organise davantage autour de la prestation de l'enseignant qu'elle ne met en valeur le travail et la participation active de l'élève et en assure un suivi individualisé. Elle tend également à pérenniser une relation individuelle de l'élève au savoir, dans un face-à-face avec l'enseignant, ne laissant pas de place à l'expression et au débat collectifs.

Le Conseil économique et social considère donc qu'un juste équilibre doit être trouvé, en matière pédagogique, pour réduire sensiblement la part des cours magistraux, en adapter les modalités et donner une place accrue à des outils pédagogiques plus interactifs. Sans nier les évolutions rapides des nouveaux outils de communication, les principes définis par l'avis de notre assemblée sur « *L'enseignement à distance : réalités, enjeux et perspectives* », rapporté en 1997 par M. Jean-Claude Barbarant, conservent toute leur pertinence.

2. Développer les « *groupes de besoins* » et la pédagogie de projet

Les « *groupes de besoins* », à distinguer des « *groupes de niveaux* » en ce qu'ils apportent des réponses plus individualisées aux élèves, constituent un outil intéressant de diagnostic et d'aide adaptée à des élèves de niveau scolaire différent. **Notre assemblée recommande donc de développer de façon conséquente l'organisation du travail pédagogique par « *groupes de besoins* » ponctuels et réversibles après bilan des acquisitions. Des moyens humains conséquents, en termes d'effectifs, de formation et de prise en compte du temps passé, devront donner corps à cette démarche.**

Le suivi individualisé est rarement conçu en France comme une des formes d'organisation normale de la classe. Il est limité à certaines matières et à certains niveaux spécifiques. Pourtant, l'accompagnement personnel de chaque élève, la prise en compte individualisée de ses aptitudes et de ses faiblesses sont des facteurs incontestables de réussite scolaire pour des élèves éprouvant des difficultés.

Le Conseil économique et social estime souhaitable de développer fortement, au sein des plages horaires d'enseignement, les heures de suivi individualisé en prenant garde à ce qu'elles ne soient pas détournées de leurs objectifs.

C - POURSUIVRE L'EQUIPEMENT ET DÉVELOPPER L'USAGE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Les pouvoirs publics ont engagé un programme ambitieux d'équipement des établissements scolaires en matériel informatique et de communication. Compte-tenu des possibilités multiples, collectives et individuelles, offertes par ces nouvelles technologies, **il doit être achevé sans retard dans tous les niveaux d'enseignement.** Il doit être accompagné d'un effort analogue en matière de contenus de produits pédagogiques informatiques, et de l'étude d'impact des TIC sur les formes et les contenus des enseignements. La plus grande attention doit toutefois être portée à la question de l'accès de tous les jeunes à ces technologies, et notamment des élèves les plus en difficulté ou défavorisés. La formation des enseignants aux TIC est également une urgence. De même, convient-il de sensibiliser les élèves à une analyse critique des potentialités de l'outil informatique.

L'influence des médias sur la jeunesse implique que, dès le plus jeune âge, les élèves soient familiarisés aux médias, qu'ils soient écrits, iconographiques, audiovisuels ou informatiques. Au-delà des contenus d'enseignement permettant aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires pour s'insérer dans la société

de la communication, les collaborations diverses entre l'école et les médias, à tous les niveaux, doivent être encouragées. Une réflexion et des moyens doivent aussi être mis en œuvre pour développer de nouvelles formes de partenariat.

Il convient enfin d'examiner les conditions dans lesquelles des partenariats peuvent être développés avec les différentes structures d'enseignement à distance, au premier rang desquelles le Centre national d'enseignement à distance (CNED), et d'y apporter tout le soutien nécessaire.

D - METTRE L'ÉLÈVE EN SITUATION

L'école a pour fonction, outre l'apprentissage de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, d'ouvrir l'élève sur le monde dans lequel il est appelé à prendre place et à exercer sa responsabilité. A ce titre, la mise en situation des élèves est un élément de formation indispensable.

Organisés au collège, les stages de découverte et les « *séquences éducatives* (en entreprises publiques ou privées, dans les administrations, les institutions à but culturel, les associations...) constituent une initiative intéressante pour amener l'élève à appréhender progressivement la réalité du monde économique et social. Notre assemblée estime qu'il convient de pérenniser ces dispositifs au collège, en en augmentant la fréquence et la durée, et en les étendant au niveau de la seconde.

1. Conforter les formations en entreprises

Même si elle reste à parfaire, la formation professionnelle en entreprise, qui repose, sous la responsabilité de l'Etat, sur le dispositif de l'alternance sous statut scolaire ou sous statut de salariés a fait la preuve de son caractère pédagogiquement très fructueux (réinvestissement des savoirs en situation réelle de travail, acquisition de nouveaux savoirs, co-évaluation par l'enseignant et le tuteur...).

La reconnaissance et la valorisation des fonctions de tuteur au sein de l'entreprise, la mise à profit des compétences des salariés, y compris de ceux en fin de carrière, la formation au tutorat constituent, de ce point de vue, des impératifs qu'il conviendra de soutenir par une politique publique volontariste.

Notre assemblée réaffirme avec force l'importance de la formation professionnelle en alternance sous statut scolaire, sous la réserve qu'elle ne constitue pas un désengagement de l'Etat vers les entreprises. En revanche, il convient de se prémunir contre certaines pratiques qui conduisent à débaucher des jeunes en formation avant qu'ils aient obtenu leur diplôme. Ainsi, préconise-t-elle que soit engagée rapidement une réflexion globale et concertée de tous les partenaires sociaux sur l'avenir et le sens de l'alternance perçue comme un véritable investissement dans le cadre d'une économie fondée sur le savoir.

Un effort particulier de sensibilisation et de soutien devra être mené afin d'inciter les entreprises à participer plus encore au dispositif de l'alternance, à y investir des compétences et du temps.

Les référentiels devront être rendus plus compréhensibles aux professionnels, pour que les stages offerts soient mieux adaptés aux objectifs de formation du jeune. Les conditions de suivi des stages par les enseignants devront être améliorées, notamment afin de promouvoir un dialogue effectif entre l'enseignant et l'entreprise et une réelle co-évaluation des performances de l'élève. A cet effet, des temps de formation conjointe devront être trouvés. Le temps passé par l'enseignant et le tuteur au suivi et à l'appréciation du stagiaire devra faire l'objet d'une juste prise en compte.

Les organisations professionnelles, patronales et salariées, ont un rôle essentiel à jouer dans cette réflexion et dans la définition de modalités innovantes de partenariat. Elles devront bénéficier d'un soutien plus marqué des pouvoirs publics dans ce domaine.

Par ailleurs, il est indispensable de mettre, sans délai, un terme aux discriminations dont certains candidats aux stages en entreprises ont pu faire l'objet, pour des motifs liés à leur appartenance ethnique, à leur apparence physique, à leur sexe ou à leur lieu de résidence. **Notre assemblée estime du devoir des pouvoirs publics et de l'ensemble des parties concernées de veiller à l'application rapide, complète et rigoureuse des dispositions de la loi du 6 novembre 2001 relative aux discriminations.** L'action menée en la matière par l'ensemble des organisations professionnelles et par les associations de défense des droits de la personne mérite d'être fortement soutenue par les pouvoirs publics.

Les jeunes en alternance sous statut scolaire ne bénéficient d'aucune rétribution, par-delà le remboursement de certaines dépenses spécifiques liées au stage. Dans le droit fil des propositions qu'elle a formulées dans l'avis sur « *Familles et insertion économique et sociale des adultes de 18 à 25 ans* » rapporté, en 2000, par M. Hubert Brin, **notre assemblée estime indispensable d'assurer des moyens de subsistance à ces jeunes en formation d'autant que les lycées des métiers verront cohabiter des jeunes (et des adultes) à statuts différents alors qu'ils suivront les mêmes types de formations.** Les accords conclus, sur ce point, dans certaines branches professionnelles, constituent, à cet égard, un exemple à développer.

2. Développer les autres dimensions de la mise en situation

L'investissement des savoirs dans des savoir-faire et des savoir-être est indispensable et permet de développer des qualités intellectuelles autres que la capacité d'abstraction. Or, malgré la richesse des réflexions menées sur ce point, force est de constater que les outils pédagogiques de mise en situation restent encore peu utilisés dans le primaire et le secondaire. **Il convient de développer ces démarches pédagogiques**, à travers, par exemple, la mise au point de projets portés par les élèves, les Travaux personnels encadrés (TPE), la gestion d'équipe, le travail en groupe, la communication, l'expérimentation. De ce point de vue, l'enseignement technologique et le premier degré ont vu la mise en œuvre de démarches intéressantes qui, adaptées, pourraient être appliquées à l'enseignement général.

Il semble par ailleurs souhaitable d'examiner les conditions dans lesquelles une part plus importante devrait être accordée, dans le primaire et le secondaire, au travail collectif. La prégnance, dans le modèle scolaire français, du face-à-face maître/élève conduit en effet actuellement à laisser une faible part au travail collectif des élèves. Celui-ci, lorsqu'il existe dans l'enseignement général, n'est pas valorisé. Pourtant, les travaux collectifs, tout en permettant le développement de qualités intellectuelles et sociales particulières, préparent utilement à la vie professionnelle et civique ultérieure de la personne, dans un monde où le savoir devient trop complexe pour l'individu seul. Le développement des activités d'entraide entre élèves d'âge différent devrait aussi être encouragé, car il est mutuellement bénéfique.

E - DIVERSIFIER LES APPROCHES DE LA NOTATION.

Les modalités d'évaluation des élèves reposent très largement en France sur la logique du contrôle des connaissances, sanctionné par une évaluation individuelle, écrite et ponctuelle et par une note. Or force est de constater que la note, qui a certes son utilité, ne suffit pas, loin s'en faut, à assurer la juste appréciation du niveau de formation d'un élève et à offrir le support à une action correctrice. Elle sert davantage à pratiquer une sélection entre les élèves qu'à remédier aux difficultés individuelles. Pourtant, elle pourrait être utilisée selon d'autres modalités qui en renforcentraient la pertinence. Ainsi, notre assemblée estime que la notation sous forme d'une sorte de contrôle continu ou de contrôle en cours de formation devrait, au niveau du collège et du lycée, être valorisée et prendre une place plus importante dans le processus de certification, comme c'est le cas dans l'enseignement professionnel ou agricole.

Modalité intéressante pour vérifier le réinvestissement par l'élève de certaines connaissances acquises, **l'évaluation en situation gagnerait à être développée.** Elle reste en effet peu utilisée en France, alors qu'elle est particulièrement adaptée aux apprentissages présentant des dimensions expérimentales ou pratiques.

Destinée à mieux mesurer les acquis et à remédier simultanément aux carences, l'évaluation formative développe une stratégie d'acquisition des savoirs très opératoire mais réduite aux évaluations nationales entre cycles. **Le Conseil économique et social juge qu'elle constitue pourtant un complément indispensable à toute évaluation sommative, en particulier pour s'assurer de la maîtrise effective par l'élève des savoirs exigibles.**

F - AGIR AUPRÈS DES PUBLICS EN GRANDE DIFFICULTÉ SCOLAIRE

L'ambition de réussite scolaire pour tous ne peut se limiter à une intention, mais doit se traduire au quotidien dans une prise en charge efficace qui ne confine pas les jeunes dans des structures, aboutissant à une relégation si celles-ci sont permanentes et inadaptées aux profils individuels.

1. Renforcer la veille éducative et la lutte contre l'échec scolaire

Les sorties sans qualification du système scolaire, même si leur nombre a beaucoup reculé depuis les années quatre-vingt, constituent un échec dramatique. **Notre assemblée, s'inscrivant en cela dans le cadre des objectifs définis par**

l'Union européenne, estime que la lutte contre les sorties du système scolaire sans qualification constitue une priorité nationale.

De nombreux dispositifs existent qui ont été successivement juxtaposés. Le Conseil économique et social estime indispensable d'en utiliser toute la palette, sur la base d'un bilan de compétences de l'élève et d'un projet personnel. Par ailleurs, il préconise un renforcement des partenariats, qu'il s'agisse du travail interministériel ou de l'action de terrain avec l'ensemble des intervenants (services de l'Etat, collectivités locales, monde économique, associations). La dimension individuelle de l'accompagnement des jeunes est un élément essentiel qui doit être renforcé, afin d'aider le jeune à devenir acteur de sa propre insertion.

Il est souhaitable de développer le dispositif de veille éducative – dont l'évaluation formative assortie de diversification pédagogique est l'outil fondamental – qui a pour objectif de détecter les signes avant coureurs d'échec scolaire, au premier rang desquels l'absentéisme. Si celui-ci s'avère, il faut proposer aux jeunes une solution éducative et d'insertion en concertation avec les parents. Les dispositifs-relais, dont les résultats sont bénéfiques, doivent de même se voir affecter des moyens renforcés. Bien entendu, un diagnostic préalable des besoins de l'élève s'impose pour permettre de déterminer si la classe-relais constitue la réponse la plus adaptée. En aval, il convient impérativement d'améliorer le suivi individuel des élèves sortant de ces dispositifs, dans le cadre d'un partenariat plus étroit au moment de leur réintégration.

Une aide renforcée doit par ailleurs être apportée à certains publics spécifiques. Certes, il n'entre pas dans le champ du présent avis de définir dans le détail les mesures à prendre en faveur de certaines catégories très diverses d'élèves qui ont en commun de risquer la marginalisation et de constituer une part importante des élèves en grand échec scolaire, telles que certains enfants du Voyage, nombre d'élèves déficients et handicapés, des enfants malades ou les mineurs détenus.

Notre assemblée tient toutefois à rappeler que le principe républicain d'égalité impose de garantir à ces jeunes, placés dans des situations très difficiles, les conditions adaptées de formation les plus proches possibles du droit commun. Les pouvoirs publics, attentifs au risque de confusion entre pauvreté et handicap, se doivent d'agir, sans abandonner leurs responsabilités aux associations et, *a fortiori*, au seul bénévolat. Ils ont, de surcroît, le devoir d'accompagner ces structures dans leur action de terrain.

2. Améliorer l'action en faveur des ZEP

L'action en faveur des Zones d'éducation prioritaires (ZEP), outil au service de la réussite scolaire dans les zones géographiques particulièrement défavorisées, doit, pour notre assemblée, être maintenue, sous réserve d'une simplification des dispositifs, qui depuis une vingtaine d'années, se sont ajoutés les uns aux autres, et surtout d'un recentrage sur les seuls territoires en grande difficulté.

En effet, les successives extensions de la carte scolaire des ZEP et Réseaux d'éducation prioritaires (REP) ont pu faire perdre du sens au dispositif, à cause de sa généralisation à des secteurs où l'Education nationale assure, même si c'est difficile, ses missions.

Le pilotage renforcé devra veiller, dans le cadre d'une concertation étroite avec les intervenants et les bénéficiaires, à mieux définir les objectifs des ZEP, à évaluer leurs résultats et à programmer, de façon pluriannuelle, des moyens adaptés. Il conviendra notamment d'y associer les acteurs des activités périscolaires, dont le développement et la coordination devront être recherchés et favorisés. Il conviendra également de lutter contre le caractère injustement stigmatisant que ce dispositif peut parfois présenter, avec la création de pôles attractifs.

Plus largement, notre assemblée rappelle que la politique des ZEP doit être soutenue par une politique sociale plus cohérente touchant à l'ensemble des difficultés des populations considérées.

III - DONNER À L'ÉCOLE TOUTE SA DIMENSION DE LIEU DE FORMATION, DE TRAVAIL, DE VIE ET D'EXPRESSION

L'importance du temps passé à l'école justifie que l'on s'attache à l'amélioration des conditions de formation et de travail dont dépendent largement le « *plaisir* » ou le « *déplaisir* » de l'étude et de l'enseignement.

A - AMÉLIORER LES RYTHMES SCOLAIRES

L'influence des rythmes scolaires sur la qualité du travail fourni par l'élève est - toutes les études scientifiques le démontrent - considérable. Or l'enseignement en France se caractérise par un nombre de jours de classe assez faible, mais par une durée très importante de la journée d'école, alors que les études scientifiques privilégient plutôt la continuité des jours d'école, avec un horaire quotidien peu chargé, une alternance travail/repos plus régulière et une redéfinition de la durée et de l'étalement des vacances d'été. Il faut regretter que toutes les propositions de modification des rythmes scolaires, en particulier les alternances de sept semaines, aient été mises en cause, notamment par les exigences du tourisme.

Pour notre assemblée, ces travaux scientifiques doivent être désormais relayés dans la pratique pour chaque niveau d'enseignement, sans négliger l'aspect territorial. Les pouvoirs publics doivent s'engager dans cette démarche, ouverte à la concertation de tous les acteurs impliqués, afin de trouver des solutions acceptables par les différentes parties (notamment en termes de transport scolaire des enfants en milieu rural). Les nombreux dispositifs expérimentaux déjà mis en œuvre sur le terrain (semaine de quatre jours, augmentation de l'amplitude de l'année scolaire avec réduction concomitante de l'horaire quotidien...) devraient faire l'objet d'un bilan permettant de définir des solutions progressives.

La question de la réduction de la durée de la journée de travail de l'élève met aussi en lumière l'importance d'une meilleure définition des programmes d'enseignement et de la répartition de la charge de travail personnel pour

l'élève ; elle impose des structures d'accueil périscolaire adaptées. Les devoirs à domicile, interdits théoriquement dans le primaire mais souvent souhaités par les parents, sont toujours prescrits et, dans le secondaire, le travail personnel de l'élève ne fait pas l'objet d'une planification interdisciplinaire, le professeur principal ne pouvant pas se substituer au travail d'équipe, inexistant en général dans ce domaine. **Il convient d'appliquer les textes dans le primaire et, dans le secondaire, d'assurer un lissage plus pertinent de la charge de travail**, afin qu'elle ne dépasse pas les 35 heures prévues par la loi pour les adultes.

Par ailleurs, les classes à horaires aménagés permettent à certains enfants de préparer une carrière artistique ou sportive. Ces classes qui ne constituent pas une orientation précoce doivent être développées de façon significative.

B - OPTIMISER LES CONDITIONS D'ÉTUDE ET DE TRAVAIL

1. Repenser la « *taille* » des classes

La taille des classes a constitué un sujet de débats, notamment avec la scolarisation dès deux ans d'un nombre important d'enfants et la massification des effectifs dans le secondaire. La situation est, aujourd'hui, loin d'être satisfaisante, notamment dans certaines classes charnières telles que la seconde.

Pour notre assemblée, la réduction globale des effectifs scolaires, liée à l'évolution démographique, doit être mise à profit pour permettre des redéploiements de moyens afin de lier davantage la « *taille* » des classes à l'objectif pédagogique, au public d'élèves concerné, au niveau et à la nature de l'enseignement considéré.

Par exemple, des cours magistraux peuvent être dispensés devant un effectif important, tandis que des cours d'aide individualisée, particulièrement pour des élèves en grande difficulté, ou des travaux laissant une part importante à la pratique et l'interactivité, nécessitent des effectifs peu nombreux.

2. Améliorer les lieux d'étude et de travail

Le cadre d'étude et de travail est une dimension importante de la réussite scolaire en ce qu'il associe, quand il est beau, pratique, sûr et convivial, le plaisir au travail et participe de l'estime de soi.

La modernisation du parc immobilier doit dès lors reposer sur un dialogue étroit avec tous les utilisateurs et développer davantage d'espaces polyvalents, ainsi que des bureaux qui permettent aux personnels de l'éducation d'être plus disponibles pour l'accueil des élèves et des familles.

3. Développer des internats

Notre assemblée se félicite de la mise en œuvre du plan de relance de l'internat scolaire public, qui répond aujourd'hui à une nouvelle demande des élèves et des familles.

Cet effort de relance doit tenir le plus grand compte de leurs attentes, car celles-ci ont fortement évolué, notamment en ce qui concerne les activités et le cadre de vie proposés (activités culturelles, sportives, associatives, proximité du réseau de transport, des bibliothèques...). Un effort spécifique devra être mené

envers les familles, en particulier les plus défavorisées, afin de mieux les informer sur les solutions d'hébergement disponibles et afin de les aider dans le financement.

L'utilisation des internats en dehors des périodes scolaires mériterait également une réflexion plus systématique qui associe l'ensemble des partenaires de l'action socio-culturelle en faveur des jeunes.

C - FAVORISER L'EXPRESSION ET LA RESPONSABILISATION DES ÉLÈVES

Proclamer le principe selon lequel l'élève est au cœur de l'école ne doit pas conduire à se satisfaire d'une logique selon laquelle l'élève serait seulement placé, en tant qu'objet, au cœur des préoccupations. Il doit être également acteur de ces dispositifs. Dès le primaire, des expériences déjà anciennes en ont montré l'utilité. Pour le secondaire, c'est indispensable.

1. Développer le dialogue quotidien avec les élèves au sein de l'établissement

La responsabilisation des élèves et leur implication dans leur travail et dans la vie de l'établissement supposent l'instauration d'un dialogue permanent avec chacun d'eux.

Ce dialogue doit tout d'abord s'établir entre chaque élève et les enseignants et l'équipe éducative. A ce titre le professeur principal doit jouer tout son rôle et il est indispensable de mettre réellement en oeuvre l'espace de dialogue fourni par l'heure de vie de classe pour qu'elle devienne un moment de débat, de proposition et de mise au point. Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) pourraient aussi faciliter les échanges au-delà du temps scolaire proprement dit.

Tout en réaffirmant, dans le cadre de la classe, le rôle prépondérant du professeur principal, dont il faudrait redéfinir clairement les missions et les moyens, il s'avère profitable d'identifier d'autres référents, en particulier dans un système de tutorat, auquel les élèves pourraient avoir recours tout au long de leur scolarité.

2. Développer les structures d'expression institutionnelle des élèves, en donnant à ceux-ci les moyens de leur responsabilité

En dépit de la présence des élèves dans les conseils d'administration et les conseils de classe, en pratique, leur expression est toujours restée extrêmement réduite.

Plusieurs structures institutionnelles consultatives (Conseil national de la vie lycéenne, conseils académiques de la vie lycéenne, conseils de la vie lycéenne au sein des établissements...) dans lesquelles les élèves sont représentés et peuvent s'exprimer ont été mises en place récemment. S'il se félicite de ces démarches, le Conseil économique et social estime qu'elles doivent être sensiblement renforcées quant aux domaines de consultation, notamment pédagogique, et à la prise en compte des avis formulés.

Plus généralement, il est indispensable de mieux associer les élèves et leurs représentants au processus de réflexion et de décision de l'établissement, qu'il s'agisse de l'élaboration du règlement intérieur, du projet d'établissement ou encore de l'évaluation des démarches innovantes.

Dans ce cadre, il convient de mieux reconnaître le travail effectué au sein des instances consultatives par les représentants des élèves. Ainsi, il paraît souhaitable de leur offrir un soutien spécifique en particulier en termes de formation et d'aide à la préparation des réunions, **ainsi qu'une reconnaissance valorisante du temps passé et de leur charge de travail supplémentaire (explication individuelle, allègement d'exercices, prise en compte des compétences développées dans l'évaluation du cursus).**

D - LUTTER CONTRE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE

La violence en milieu scolaire ou péri-scolaire – qu'il faut distinguer des incivilités et des autres formes du rejet de l'école - constitue un phénomène suffisamment grave, préjudiciable à la réussite de tous, pour que le Conseil y porte une attention particulière et qu'il appelle à une mobilisation de tous pour l'éradiquer. Même si l'école n'a pas à assumer la responsabilité des familles et des collectivités locales, sa fonction éminente dans la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être, la qualifie pour une action déterminée d'apprentissage et de respect de la « *loi commune* ».

Une action et des partenariats importants sont d'ores et déjà à l'œuvre pour lutter contre les violences exercées dans les établissements ou à leurs abords. Des études européennes récentes démontrent aussi qu'un des meilleurs remparts contre la montée de la violence réside dans la solidité de l'équipe éducative et de l'existence d'un projet collectif.

Notre assemblée estime que ces efforts doivent se poursuivre sur la base de la mobilisation de tous les acteurs de l'école (équipe éducative, élèves, parents) et de l'ensemble des partenaires extérieurs de l'Education nationale, notamment dans le cadre des Contrats locaux de sécurité (CLS). Elle juge souhaitable de rechercher, dans la mesure du possible, des solutions tenant compte de la personnalité, des difficultés et de l'intérêt des élèves qui s'en rendent responsables. Ainsi, un dialogue (par exemple avec un membre de l'équipe éducative), une aide individuelle contribuent à éviter que le jeune ne rentre dans l'engrenage fatal de la violence et de la délinquance. Le dispositif des classes-relais, par sa souplesse et par sa logique de projet, mérite, dans cette perspective, d'être développé.

Par ailleurs, il paraît inacceptable de confier des classes difficiles à des enseignants sans qu'ils aient reçu préalablement les éléments de formation pédagogique et psychologique adaptés. **De même, l'Education nationale et ses services médicaux doivent, de toute urgence, envisager des possibilités de mobilité à offrir aux personnels les plus exposés qui en font la demande et trouver de nouvelles modalités pour repérer et prévenir l'épuisement professionnel, voire le traiter (élargissement des conditions d'accès au mi-temps thérapeutique, reclassement professionnel provisoire, entre autres possibilités).**

Plus largement, une attention particulière et un soutien déterminé doivent être portés aux personnels victimes ou menacés de violence et d'incivilités, qu'il s'agisse d'écoute, de formations comportementales préalables, d'accompagnement psychologique, de mesures d'aide aux victimes et, comme le prévoit l'article 11 de la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 constituant le titre Ier du statut général des fonctionnaires, de protection et de réparation.

Entre autres mesures, la loi n° 2002-1094 du 3 août 2002 d'orientation et de programmation pour la sécurité intérieure – dite loi Perben – aggrave les sanctions à l'encontre des auteurs « *d'outrage visant toutes personnes travaillant dans des établissements scolaires* ». Notre assemblée, dans le droit fil de ses travaux rapportés par Geneviève Anthonioz de Gaulle sur l'exclusion (en 1995 et 1996) et par M. Alain Chauvet sur « *La protection de l'enfance et de la jeunesse dans un contexte social en mutation* » (en 1998), considère que, pour répondre à ces problèmes difficiles, le recours à l'institution judiciaire et à la répression ne devra intervenir que comme solution ultime.

IV - TRANSFORMER L'ORIENTATION EN UN PROCESSUS CONTINU ET VALORISANT

La scolarité d'un jeune doit être appréhendée dans sa globalité, des « *petites classes* » jusqu'à l'issue de sa formation professionnelle et/ou universitaire.

A - DONNER UN SENS AUX PROCÉDURES D'ORIENTATION

Cet objectif implique des procédures d'orientation qui ne sonnent pas comme des ruptures définitives, voire comme des sanctions, mais qui valorisent ce que le jeune a déjà accompli et lui ouvre des champs complémentaires de formation. Le rôle des tuteurs dans l'orientation est essentiel.

1. Penser l'orientation comme partie intégrante de l'investissement éducatif

Le Conseil économique et social rappelle que l'orientation constitue un investissement de la Nation dans le parcours de formation du jeune.

A ce titre, l'orientation doit reposer sur une mise en cohérence des différentes offres de formation avec le parcours personnel du jeune, sur la valorisation de ses potentialités et de ses attentes, sur l'adhésion du jeune et de sa famille, ainsi que sur une analyse prévisionnelle des besoins de la société et de l'économie. Pour être efficace, elle doit se fonder sur la mobilisation et l'action concertée de tous les acteurs qui, avec le jeune et sa famille, participent à l'insertion économique et sociale de celui-ci, telles que les Permanences d'accueil d'information et d'orientation (PAIO) les missions locales, les entreprises, les associations, les collectivités locales, les autres administrations publiques. L'action publique doit améliorer les processus d'orientation, développer la capacité d'entreprendre et s'atteler à lutter contre les formes de discrimination qui existent encore trop souvent dans les processus d'orientation, qu'il s'agisse des discriminations sexistes, ethniques, territoriales ou économiques. A cet égard, notre assemblée rappelle l'importance de l'attribution de bourses significatives pour les familles démunies.

2. Revaloriser les filières technologiques et professionnelles

La prégnance de l'enseignement général plonge ses racines dans l'histoire de l'école de Jules Ferry qui voulait préserver les jeunes des entrées très précoces dans le monde du travail. Ce risque a fortement régressé dans les pays européens ; la montée en puissance des bacheliers technologiques et professionnels a contribué à augmenter le vivier de bacheliers ; ces filières, ainsi que la voie de l'apprentissage, conduisent maintenant à des diplômes de niveau élevé. Cependant, leur choix par l'élève à l'issue de la troisième est rarement positif. Ceci résulte du souhait mal défini de « *faire des études* » (conçues comme générales et à l'université), de différer le choix le plus longtemps possible à la fois par méconnaissance des métiers et par désir de ne pas « *s'expatrier* » dans un autre établissement que celui des camarades ou plus éloigné du domicile.

Sans méconnaître l'influence du marché de l'emploi – ou de l'image injustement dépréciée du travail manuel dans notre société - sur la représentation que l'on peut se forger de l'avenir professionnel, notamment en termes de salaires et de conditions de travail, plusieurs facteurs seraient à même de redresser cette tendance. La réflexion sur l'enseignement technologique, spécificité française, doit être menée à son terme pour ouvrir davantage le secteur industriel. Elle doit s'accompagner du développement d'une véritable culture technologique pour tous dès l'école. Ensuite, il conviendrait de dispenser une meilleure information sur les métiers, y compris par des stages de découvertes, pour construire une éducation aux choix ainsi que cela a été tenté dans certaines académies. Un partenariat plus étendu avec les branches professionnelles faciliterait cette appréhension du monde du travail. Une même exigence de qualité concernant le socle commun d'enseignement, le décloisonnement réel des parcours et la coexistence des trois voies d'enseignement au sein d'un même établissement favorisent les échanges.

B - FLUIDIFIER LES PARCOURS ET DÉVELOPPER LES PASSERELLES

La complexification des savoirs, le caractère de moins en moins linéaire des parcours professionnels, la dimension européenne de la formation initiale impliquent une souplesse très importante dans le parcours de formation. Or le dispositif français, malgré des efforts louables, demeure encore trop cloisonné en filières de formation étanches.

Notre assemblée estime indispensable d'introduire et de développer des passerelles entre enseignements général, technologique, professionnel et spécial, ainsi que des éléments de souplesse qui permettent une continuité du parcours d'apprentissage dans une offre de formation élargie ou encore des allers-retours entre formations sous statut scolaire et sous statut de salarié.

Il convient également de reconnaître à tout jeune un « *droit à l'erreur* », lui permettant, après le collège, en cas de choix inadapté, de modifier son parcours à l'issue du premier trimestre. Il doit aussi pouvoir modifier son choix de filière à l'issue d'une année tout en conservant comme acquis les apprentissages précédents qu'il maîtrise convenablement, afin de ne pas les recommencer dans leur ensemble. A cette fin, l'Education nationale doit développer systématiquement, pour ces élèves, des cursus réduits et/ou adaptés, reposant sur une démarche de « *positionnement* » des compétences et de reconnaissance des acquis.

C - INSCRIRE LES ACQUIS SCOLAIRES DANS UN PARCOURS CONTINU DE FORMATION

Les acquis scolaires ne bénéficient pas, dans l'enseignement général français, d'un dispositif complet de reconnaissance et de validation. L'évaluation annuelle des performances de l'élève et l'absence de contrôle continu tendent à conférer à l'examen final un monopole en termes de reconnaissance des acquis. Or un élève qui échoue à un examen a par ailleurs des acquis de formation réels, qui mériteraient d'être pris en compte dans la suite de son parcours de formation.

Dans la perspective de reconnaissance des acquis scolaires, notre assemblée préconise d'abandonner le principe du « *tout ou rien* » et de lui substituer celui d'« *acquisition progressive* ». Ainsi, les diplômes de l'Education nationale devraient être décernés à partir d'un principe d'unité de valeur. Ce principe, déjà appliqué, lors du baccalauréat, aux candidats libres, et destiné à éviter que l'on ne recommence ce à quoi on a déjà satisfait, aurait, en outre, l'avantage de réduire un peu la lourdeur et le coût d'organisation des examens. A ce titre, notre assemblée engage les parties concernées à examiner les conditions dans lesquelles un dispositif de reconnaissance et de validation des acquis scolaires pourrait être instauré. L'exemple de l'enseignement professionnel est, de ce point de vue, intéressant, en ce qui concerne la structuration préalable des diplômes en « *unités de contrôle* ». Cette démarche devra également être mise en cohérence avec le dispositif de validation des acquis dans la formation continue.

La perspective de n'exercer qu'un seul métier au cours de sa carrière tend à s'amenuiser. Pour établir un continuum de formation, il faut dès lors favoriser, pour tous, quel que soit le niveau de formation quitté, mais plus particulièrement pour les jeunes les plus éloignés de l'emploi, la possibilité de retourner en formation après un bilan de compétences apte à déterminer les acquis à valider et la formation à compléter

Si la question de la formation tout au long de la vie dépasse le champ du présent avis, **notre assemblée, dans le droit fil des propositions qu'elle a formulées dans le cadre du rapport : « *Age et emploi à l'horizon 2010* », rapporté par M. Bernard Quintreau en 2001, rappelle toutefois avec vigueur son souhait que ce concept de formation tout au long de la vie et les droits à la formation qui s'y attachent trouvent une concrétisation rapide, conformément aux orientations de l'Union européenne.**

Pour les jeunes sortis du système éducatif sans qualification, la possibilité d'une formation différée, financée par la solidarité nationale, doit être envisagée car elle constitue à la fois une mesure de justice par rapport aux coûts des formations de l'élite et la concrétisation de l'attachement de la société à l'ensemble de sa jeunesse. Elle pourrait s'appuyer sur le dispositif préconisé dans l'avis « *Familles et insertion économique et sociale des adultes de 18 à 25 ans* », rapporté en 2001, par M. Hubert Brin.

V - MIEUX PRENDRE EN COMPTE LE MÉTIER ENSEIGNANT

A - FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS

1. Adapter la formation initiale des enseignants aux besoins nouveaux de l'Education nationale

Les enseignants reçoivent une formation universitaire disciplinaire de qualité. Toutefois, celle-ci ne prépare pas aux aspects transversaux, à la connaissance des réalités socio-économiques (et en particulier des phénomènes d'exclusion sociale), à l'apprentissage des techniques de la communication, de la pédagogie, du travail en équipes pluridisciplinaires, de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, de la dynamique de groupe et des techniques d'évaluation.

C'est pourquoi notre assemblée estime que la **dimension pratique de la formation reste encore largement insuffisante, tout comme les méthodes d'affectation permettant une prise de responsabilité progressive et accompagnée du premier poste**. Ces deux éléments devront faire l'objet de mesures volontaristes, notamment en faveur d'une professionnalisation accrue au cours de deux années de formation à l'IUFP après le concours et de l'organisation de modules de découverte auprès des étudiants qui se destinent à ce métier.

2. Développer la formation continue des enseignants

Pour le Conseil économique et social, il est tout d'abord souhaitable de prévoir, pour les jeunes enseignants ayant récemment pris leurs fonctions, **des périodes régulières de retour en formation**. Ces dernières leur permettraient d'analyser, en dehors du cadre professionnel, leurs premières impressions, les difficultés auxquelles ils sont confrontés, les différences rencontrées entre la formation théorique et la pratique. La formation reçue alors leur apporterait des réponses concrètes immédiatement mobilisables face à des situations vécues en situation professionnelle.

Par ailleurs, la formation continue est indispensable à tous les enseignants, non seulement pour mettre à niveau leurs connaissances disciplinaires, mais aussi pour se former aux nouvelles méthodes pédagogiques, aux réformes de structures, aux nouvelles technologies particulièrement évolutives... Chaque mesure impliquant un réel changement pédagogique doit être systématiquement accompagnée par la mise en place d'une formation adéquate.

La formation continue doit aussi retrouver sa dimension d'ouverture à la mobilité professionnelle, notamment par le rétablissement du congé-formation en vue de la mobilité professionnelle. Il convient enfin de repenser la place de la formation continue dans la charge et le temps de travail de l'enseignant. Le bénéfice de la formation n'est possible que si l'Education nationale donne à l'enseignant la possibilité effective de se faire remplacer sans que la classe prenne du retard. **Notre assemblée juge à ce titre que le remplacement de courte durée des personnels en formation devrait trouver des solutions à tous les niveaux et dans tous les degrés de formation.**

3. Redéfinir les tâches

La première tâche d'un enseignant est de transmettre des savoirs et de s'assurer de l'effectivité de la transmission. Les publics scolaires, moins homogènes que par le passé, impliquent une attention et un accompagnement individuels accrus. La nécessité de travailler en équipe et de manière interdisciplinaire exige beaucoup d'investissement au moment de l'élaboration des objectifs et des projets comme pendant l'évaluation du degré de réalisation atteint. Une meilleure écoute des familles et des élèves et le développement du partenariat demandent une grande disponibilité. Il est donc inévitable, si l'on désire que l'ensemble des tâches afférentes à la transmission des savoirs soit effectué, de redéfinir l'exercice du métier enseignant par une prise en compte, dans le temps de service, d'heures liées à la concertation et aux tâches éducatives autres que l'enseignement face à la classe.

4. Evaluer

Alors que les enseignants sont des professionnels de l'évaluation des élèves, ils ne font pas l'objet d'une véritable évaluation formative de leurs propres compétences, mais subissent, dans une relation infantilisante, le contrôle des inspecteurs pédagogiques. Ce problème se pose de façon plus aiguë dans le second degré. Très rares dans une carrière, soigneusement préparées, effectuées selon des formes convenues qui les apparentent à un jeu de rôles, les inspections pédagogiques ne permettent pas de procéder à une évaluation pertinente des compétences, ni d'apporter des solutions aux problèmes rencontrés.

En tant que fonctionnaire, l'enseignant doit rendre compte de son travail. Dans ce but, notre assemblée estime que la finalité comme les modalités de l'inspection pédagogique doivent faire l'objet d'une profonde transformation. Il va sans dire que l'inspection doit impérativement être réformée pour être en phase avec les fonctions assignées au système éducatif. A ce titre, il paraît souhaitable de passer du système de notation d'une prestation individuelle et ponctuelle à un système d'évaluation formative qui mette l'accent sur le travail pédagogique collectif et sur l'efficacité des méthodes employées pour atteindre les objectifs et pour faire progresser la classe et chacun des élèves en particulier. Dans cette optique, le corps chargé de l'évaluation, après avoir reçu une formation spécifique, doit être doté de moyens adaptés pour prendre en compte la réalité de chaque établissement. Ainsi la simple retransmission des consignes ministérielles fera aussi place à une démarche de conseil, d'animation, d'accompagnement et d'interface entre recherche pédagogique, pratique de terrain et action innovante.

B - MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS DE RECRUTEMENT

Pour répondre aux besoins colossaux d'effectifs enseignants des dix prochaines années (liés notamment aux nombreux départs en retraite), le gouvernement avait mis en place, en 2000, un plan pluriannuel de recrutement.

Cette démarche semble remise en cause par les récentes annonces en matière budgétaire. Pour notre assemblée, la quantité des départs en retraite prévisibles, la lutte contre les disparités et l'accroissement qualitatif des méthodes pédagogiques auront forcément des incidences sur les besoins de recrutement des prochaines années. Il est souhaitable que le Parlement, dans le cadre de l'adoption du projet de loi de finances pour 2003, en prenne toute la mesure.

Cet exercice de programmation ne devra pas non plus ignorer les besoins de recrutement des autres catégories de personnels (notamment les surveillants), ni ceux liés à l'exercice de nouveaux métiers dont notre avis préconise le développement (métiers de l'accueil, de l'information des usagers de l'Education, de la médiation, de l'accompagnement des élèves...) et qui, par le renforcement de la présence et de l'écoute d'adultes vigilants, concourent à prévenir les phénomènes de violence scolaire.

La question se pose toutefois de l'étendue du vivier de jeunes diplômés disposant du niveau de formation requis et pouvant, dans une période de croissance de l'offre d'emploi, être attirés par les métiers de l'Education nationale, s'y engager et être recrutés. Toutefois, certaines caractéristiques des carrières de l'Education nationale peuvent rebouter des candidats au profil adapté, telles que la difficulté particulière de certains postes sur lesquels les jeunes enseignants sont encore trop souvent, indistinctement, affectés, alors qu'il y faudrait des enseignants expérimentés. Notre assemblée considère qu'il faudrait prendre des dispositions en ce sens. De même, pour susciter des « *vocations* », notre assemblée encourage les pouvoirs publics à mieux faire connaître aux étudiants les réalités de l'exercice de ces métiers.

Par ailleurs, une attention particulière pourrait être apportée aux moyens d'existence des jeunes en formation aux métiers de l'Education nationale, à travers une ré-appréciation du niveau des allocations d'études ou la re-création d'un dispositif rémunéré de pré-recrutement.

VI - DÉVELOPPER UNE LOGIQUE DE TRAVAIL COLLECTIF

Qu'ils soient parents, responsables ou militants d'associations péri-scolaires, personnels enseignants..., tous participent, à des degrés divers, à la transmission des savoirs fondamentaux ou comportementaux. Par des logiques différentes, dont l'autonomie doit être préservée, ils concourent à la co-éducation des enfants et, pour peu qu'ils acceptent de coordonner leur action, ils favorisent la réussite scolaire des enfants auprès desquels ils agissent.

A - FAIRE JOUER TOUT SON RÔLE À L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE

Constituée de l'ensemble des personnels intervenant au sein de l'établissement, l'équipe éducative, quand elle fonctionne, participe en toutes ses composantes à la réussite scolaire des enfants, comme l'a prouvé le cas des ZEP.

Notre assemblée estime essentiel de créer les conditions d'un véritable travail en équipe parmi tous les personnels de l'établissement scolaire, quels que soient les statuts, les grades et les fonctions. Les chefs d'établissement y ont un rôle déterminant. Il conviendra de reconnaître, à tous les personnels de l'équipe éducative, la fonction d'écoute et de partenariat qui est la leur, notamment par une prise en compte de cette mission dans la définition de leur charge. Dans les écoles, ces problématiques, sans être aussi complexes, restent les mêmes.

De même, dans la lignée des préconisations formulées par notre assemblée dans le rapport et avis « *Mutations de la société et travail social* », rapporté par M. Daniel Lorthiois, en 2000, mieux intégrer au travail en commun les personnels chargés de la prise en charge psychologique et sociale des élèves, ainsi que les personnels infirmiers est indispensable. Il est d'ailleurs souhaitable que ces différents personnels soient effectivement plus nombreux afin d'assurer une présence réelle au sein des établissements car leur rôle est essentiel dans la prévention sanitaire ou sociale.

B - MIEUX RECONNAÎTRE LA PLACE SPÉCIFIQUE DES PARENTS

Responsables premiers de l'éducation de leurs enfants, les parents, et plus largement la famille, partagent leur mission éducative avec l'école et d'autres partenaires dans une « *co-éducation* ».

Des rencontres plus fréquentes, dans et hors de l'école, une écoute plus attentive et des lieux conviviaux plus ouverts aux parents des élèves et aux familles dans les établissements, sont susceptibles de renforcer une mutuelle compréhension. Il est indispensable de mieux former les personnels à l'écoute et au dialogue et de les informer des spécificités des parents en situation de précarité ou d'exclusion qui tout autant que les autres sont porteurs de valeurs, d'expérience et de savoirs. Un partenariat renforcé avec les autres intervenants de l'insertion économique et sociale, parmi lesquels les associations, y contribuerait significativement par l'intermédiaire du conseiller d'éducation.

De même, le renforcement des réseaux d'écoute, de suivi et d'accompagnement des familles est une nécessité pour améliorer l'implication des parents. Ces derniers peuvent en outre apporter leur connaissance de la réalité du milieu de vie de leur enfant et du monde économique, d'importantes ressources en temps bénévole au profit d'activités d'accompagnement scolaire et d'activités périscolaires, et plus largement toute la richesse des savoirs de la vie.

Par ailleurs, les parents d'élèves participent, par le biais de leurs représentants, à de nombreuses structures de consultation, et sont associés à la politique et à la gestion du système scolaire, mais se heurtent à des conditions matérielles parfois dissuasives pour l'émergence de candidatures. **La réflexion sur les conditions d'un véritable soutien aux activités de représentation des parents d'élèves**, par exemple avec une reconnaissance officielle plus marquée de leur rôle et des possibilités renforcées de formation, quant à la dimension collective de leur mission et à la connaissance de l'institution scolaire, devrait se traduire rapidement en mesures concrètes.

C - TRAVAILLER EN PARTENARIAT AVEC LES ACTEURS INSTITUTIONNELS, ASSOCIATIFS ET ÉCONOMIQUES

Parmi les nombreux dispositifs de coopération entre l'Education nationale et des acteurs extérieurs à l'école et outre la nécessaire coopération à l'échelon local, notre assemblée a souhaité mettre plus particulièrement en lumière cinq dimensions.

1. Revitaliser l'entraide et la coopération scolaires

La coopération scolaire a connu des difficultés importantes, notamment du point de vue financier, et se trouve instrumentalisée par les établissements. Notre assemblée estime toutefois qu'elle constitue, comme les foyers socio-éducatifs et les maisons de collégiens et de lycéens, un outil intéressant pour tisser, autour du jeune, du lien social, pour l'initier à la gestion et à la responsabilité. A ce titre, une action de soutien envers ces structures est souhaitable, ainsi qu'une réappréciation, avec les intéressés, du sens de leur intervention.

2. Développer l'accompagnement à la scolarité

La fonction d'accompagnement à la scolarité est très largement remplie par les associations, en particulier dans le cadre de la charte de l'accompagnement scolaire réactualisée en 2001. Notre assemblée estime qu'elle mériterait, eu égard à son rôle dans la socialisation des enfants, de bénéficier de moyens financiers ou logistiques accrus de la part de l'Etat, qui pourraient être attribués sur la base d'un débat mené en commun avec les structures partenaires et avec les bénéficiaires et leurs familles.

3. Encourager le développement des activités périscolaires

Les activités péri-scolaires sont héritières d'une longue tradition de militantisme coopératif, associatif et syndical. L'Etat a manifesté son engagement, en 2001, dans le soutien de certaines d'entre elles, en particulier dans le domaine des activités artistiques. Cet effort doit se poursuivre à travers une coopération interministérielle renforcée entre les différentes administrations intéressées et par un soutien plus marqué envers les partenaires de l'action publique.

4. Dynamiser les contrats éducatifs locaux

Outils de coopération entre quatre départements ministériels et lieu de partenariat avec les collectivités locales et de nombreuses associations, les Contrats éducatifs locaux (CEL) ont pour finalité de construire, sur un territoire donné, une communauté éducative apte à prendre en charge le jeune dans sa globalité, pour favoriser notamment sa réussite scolaire. Notre assemblée souligne l'intérêt d'une démarche renforçant la coopération interministérielle et dépassant l'empilement des dispositifs dans le cadre d'une politique territoriale cohérente. Elle estime que cette démarche doit, pour être menée à bien, disposer des moyens nécessaires. De même, cette démarche doit s'articuler davantage avec les projets d'école et d'établissement et les familles doivent être mieux associées à la définition et à la mise en œuvre des CEL.

5. Développer l'interface école-entreprise

Les partenariats entre l'école et l'entreprise ont été renforcés, en particulier dans le domaine de l'enseignement professionnel. Les organisations patronales et syndicales ont, dans certaines branches professionnelles, mené un travail de partenariat remarquable. Celui-ci mérite d'être poursuivi, notamment sur la base des préconisations déjà évoquées par le présent avis concernant l'alternance, la revalorisation des filières professionnelles et la mise en place des plate-formes technologiques. Dans ce cadre, et notamment dans les zones rurales, les lycées, pôles de formation, devraient également assurer un rôle de centres de ressources permettant de développer la connaissance mutuelle et la mise en place d'actions associant les jeunes et leur environnement socio-professionnel. Ils ont vocation à devenir de véritables pôles d'activité, contribuant ainsi à l'aménagement du territoire.

Une meilleure connaissance réciproque peut aussi passer par une ouverture accrue du monde enseignant sur la réalité de l'entreprise, dans le cadre de la formation continue et du congé-formation.

VII - CRÉER DES OUTILS INNOVANTS DE PILOTAGE DE LA STRUCTURE

A - MIEUX ORGANISER LES RESPONSABILITÉS À CHAQUE NIVEAU D'ACTION

Du fait de sa taille importante, l'Education nationale a fait l'objet, depuis les années soixante, d'un double mouvement de déconcentration et de décentralisation n'ayant apporté qu'une réponse partielle à sa lourdeur structurelle. Notre assemblée préconise donc une meilleure répartition des responsabilités entre le national et le territorial, dans le respect des principes de l'école de la République.

1. Appliquer les textes existants en matière de répartition des responsabilités

Cependant, avant de revisiter le partage des compétences, il convient déjà d'appliquer le droit existant, car la démarche de déconcentration s'est encore peu traduite dans une liberté d'initiative effectivement laissée aux établissements. La tradition centralisatrice de l'Etat a repris rapidement le pas sur la volonté d'accorder aux établissements une certaine souplesse d'organisation. Notre assemblée estime que les mesures de déconcentration déjà décidées doivent être appliquées, sans délai.

2. Mieux définir le processus de déconcentration entre les niveaux national et territorial

La répartition actuelle des compétences entre les administrations centrales, l'administration déconcentrée et les établissements génère des lenteurs dans la décision, préjudiciables aux acteurs de terrain.

Notre assemblée estime nécessaire de passer davantage d'une administration centrale de gestion à une administration centrale de mission. Dans ce cadre, et sur la base des lignes tracées au niveau national, les services

déconcentrés de l'Education nationale, pourraient disposer d'une marge de manœuvre accrue pour la mise en œuvre de la politique nationale. Cette meilleure répartition des compétences de conception, de gestion et d'application devrait se faire dans un cadre négocié, par les acteurs concernés, précisant les objectifs du système, le rôle de chacun, les moyens plurianuels dont il dispose, les modalités d'évaluation des résultats.

B - RENFORCER LE PILOTAGE ET ACCROÎTRE L'AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS

1. Créer un espace éducatif local

La logique d'établissement paraît insuffisante à déterminer, sur le territoire, une politique cohérente et pertinente qui s'inscrive pleinement dans l'environnement local. A ce titre, la création progressive d'un espace éducatif local apparaît comme un objectif fondamental. Il consiste à définir les enjeux d'éducation et les partenariats à l'échelle d'un territoire jugé pertinent par l'ensemble des acteurs. Ce territoire, qui mettrait les établissements en réseau et non en concurrence, peut être, selon les spécificités locales et les besoins de la population, un ensemble de quartiers urbains, une agglomération, un groupement de communes, un bassin de vie, un pays...

Lieu de dialogue, de réflexion, de diagnostic, de proposition et de décision, ainsi que de coopération entre établissements en vue de renforcer la cohérence de leurs démarches propres, l'espace éducatif local aboutirait à des stratégies concertées et partagées en termes d'offre de formations, d'accueil, d'orientation, d'accompagnement scolaire, d'utilisation commune de certains moyens, de participation au développement local. A ce titre, il serait un gage évident de mixité sociale. Cet espace serait utilement piloté, selon des modalités à déterminer, par un conseil regroupant non seulement les chefs d'établissement, mais aussi leurs partenaires locaux.

2. Accorder aux établissements une autonomie budgétaire accrue

Depuis le début des années quatre-vingt, les établissements bénéficient d'une responsabilité accrue en matière d'administration, de gestion et de pédagogie. Toutefois, si cette démarche a constitué un progrès, la faible autonomie budgétaire des établissements en limite fortement la portée. Le Conseil économique et social estime souhaitable de renforcer cette autonomie budgétaire des établissements en leur accordant une part plus importante de crédits d'innovation libres d'usage, en sus de leur dotation globale normée. Cette mesure doit être sous-tendue par la définition concertée et préalable d'un véritable projet d'école ou d'établissement posant précisément les objectifs à atteindre, les mesures innovantes à mettre en œuvre, les moyens nouveaux à mobiliser et les modalités d'évaluation. Le fait que les écoles élémentaires ne soient pas des établissements publics locaux d'enseignement constitue à cet égard une difficulté qu'il faut prendre en compte.

3. Revaloriser le projet d'école et le projet d'établissement

Le projet d'école et le projet d'établissement constituent une démarche de programmation et de participation essentielle. Toutefois, tant leur cohérence que leur mise en œuvre restent très inégales, et laissent, en pratique, une trop faible place au dialogue avec les personnels éducatifs, les élèves, les parents et les partenaires de l'école.

Notre assemblée estime que l'existence d'un projet d'établissement négocié entre tous les acteurs de l'éducation, reposant sur une politique globale et cohérente, inscrit dans la durée et contractualisé pluriannuellement s'avère une condition indispensable à une autonomie accrue de l'établissement. Il doit donc être perçu comme une démarche prioritaire par les chefs d'établissement et par l'encadrement. **Prenant en compte l'environnement, privilégiant l'objectif de mixité sociale, il devra s'inscrire dans le cadre de l'espace éducatif local et en harmonie avec le projet académique.**

En complément de la réflexion menée à l'intérieur de l'établissement et pour aider à son élaboration, il pourra, en tant que de besoin, être fait appel à l'intervention d'expertises extérieures. Ce recours devra donner lieu à un cahier des charges rigoureux établi en partenariat avec tous les participants à la finalisation du projet d'établissement.

Le projet devra être établi sur la base des moyens pouvant être effectivement obtenus par l'établissement (dotation globale normée et crédits d'innovation libres d'emploi). Ces moyens devront, une fois le projet adopté par ses auteurs et validé par l'autorité administrative, être effectivement mis à la disposition de l'établissement selon une programmation pluriannuelle. L'amélioration des conditions d'élaboration du projet implique sans doute des mesures administratives complémentaires, telles que l'alignement de la durée du mandat du conseil d'administration (ou du conseil d'école) sur la durée d'exécution du projet, la distinction entre les fonctions de chef d'établissement et de président du conseil d'administration (ou du conseil d'école), l'instauration de groupes de réflexion thématiques ou encore l'ouverture de formations spécifiques aux membres de ces conseils.

C - RENFORCER, DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF, LA CULTURE D'ÉVALUATION

Une plus grande autonomie des établissements suppose corolairement une évaluation de leurs activités.

Le système éducatif pèche fortement par la faiblesse de sa culture d'évaluation. Si des statistiques nombreuses et précises sont élaborées sur l'état du système, trop peu de mesures sont évaluées au regard des objectifs initialement définis. **Notre assemblée souhaite vivement - et ses préconisations en faveur de l'évaluation de nombre de démarches particulières en témoignent – la mise en œuvre d'une culture de l'évaluation à tous les échelons de l'Education nationale.**

Dans un souci de transparence, cette culture doit reposer sur une méthodologie clairement définie, à partir de critères nettement identifiés, avec une participation éclairée et effective de l'ensemble des parties concernées. Elle garantirait la pertinence de chaque mesure mise en œuvre au niveau national, académique ou de l'établissement et contribuerait à développer une démarche pragmatique d'innovation. Elle devra s'accompagner d'une mission de conseil, afin d'optimiser les conclusions et les mesures correctrices auxquelles elle aboutit. L'attribution des moyens accordés devra aussi tenir compte des résultats de ces évaluations et de la pertinence des mesures correctrices envisagées.

Notre assemblée estime qu'aucun dispositif nouveau ou politique spécifique ne devrait être abandonné ou généralisé sans un bilan préalable. C'est à cette condition aussi que l'on pourra accroître la liberté d'innover dans le système éducatif.

D - DÉVELOPPER LA MÉDIATION ET L'INFORMATION

La complexité du droit applicable en matière d'éducation, l'opacité des procédures, les lenteurs administratives conduisent à l'émergence de conflits ou de situations d'incompréhension au sein de l'institution scolaire ou entre celle-ci et ses partenaires, au premier rang desquels les élèves et leurs parents.

A ce titre, le Conseil économique et social préconise un développement des méthodes de médiation qui permettent, le plus généralement, de trouver rapidement des solutions satisfaisantes pour chaque partie, réduisent les recours à la justice, restaurent le dialogue et dynamisent la coopération. Une part importante des incompréhensions et des conflits semble liée à une information insuffisante des personnels, des élèves et des familles sur les règles applicables et sur leurs droits. Il convient, dès lors, de conforter, au sein de chaque établissement mais aussi dans les différents niveaux de l'administration de l'Education nationale, les fonctions d'accueil et d'information.

E - LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS TERRITORIALES EN METROPOLE ET OUTRE-MER

Des disparités géographiques pénalisent certaines académies, certains quartiers, certains établissements par rapport aux autres, en dépit de corrections déjà apportées, au premier rang desquelles les ZEP. **Pour notre assemblée, ces disparités, contraires aux principes de la République, ne sauraient perdurer.** A ce titre, elle préconise d'affiner les outils d'analyse qui permettent de mesurer quantitativement mais aussi qualitativement, les écarts de moyens et de performances entre les académies et entre les établissements.

Cette meilleure analyse de l'importance des disparités devra conduire à la mobilisation de moyens conséquents destinés à les réduire, en termes d'investissement, de fonctionnement, de modalités d'organisation et d'innovation pédagogique. Le plan de lutte contre les disparités scolaires devra s'appliquer dans un cadre pluriannuel négocié avec l'ensemble des parties intéressées. Il devra nécessairement s'exercer dans un cadre interministériel, afin que l'ensemble des ministères intéressés concoure à sa réussite (en matière de transport, de politique de la ville, d'aménagement du territoire notamment).

Un effort tout particulier, traduit par l'engagement de mesures volontaires devra être mené sans délai en direction des académies d'Outre-mer. Si celles-ci ont enregistré des progrès importants, elles restent lourdement pénalisées par rapport aux académies de Métropole grevant ainsi la réussite des élèves. Notre assemblée se propose d'approfondir ultérieurement cette question dans une saisine relative à « *L'insertion économique et sociale des jeunes d'Outre-mer* ».

CONCLUSION

L'école a des dimensions multiples. Masqués par l'objectif revendiqué et légitime de l'accès à la connaissance, d'autres enjeux se profilent, individuels ou collectifs souvent liés au pouvoir : pour l'Union européenne, la conquête de nouveaux espaces n'est plus d'ordre territorial, mais économique ; pour l'individu, en France, la possession de diplômes s'est substituée à la promotion sociale par le travail. Une donnée toutefois demeure constante : les élites émergent toujours, très majoritairement, des mêmes catégories socioprofessionnelles.

Souvent décriée, l'école a pourtant, derrière un immobilisme apparent, déjà beaucoup évolué. Elle apporte un meilleur niveau de connaissances à un nombre croissant de jeunes mais trop d'entre eux en sortent toujours sans diplôme, ni qualification. Il lui reste à se donner les moyens d'accentuer sa transformation pour répondre aux enjeux du savoir et de la démocratie.

L'évolution de toute société est évidemment liée au savoir mais celui-ci prend une dimension supplémentaire dans le contexte d'une économie qui en fait un vecteur de la valeur ajoutée et particulièrement, dans les pays de l'Union européenne qui ont choisi explicitement un tel modèle de compétitivité et en ont programmé les démarches et les étapes.

Or la question de l'acquisition des savoirs ne peut plus être abordée aujourd'hui comme au temps de l'école de Jules Ferry où leur quantité doublait en un siècle. Actuellement, elle double en moins d'une décennie alors que la durée moyenne de formation initiale elle-même atteint presque deux décennies. Autant dire que la course aux savoirs, fondée sur une durée bornée au nombre d'années de la formation initiale, n'est plus adaptée. La formation doit être maintenant pensée non comme un trajet définitivement abouti au moment de l'entrée dans la vie active, mais comme un continuum dont l'école est le socle. La formation est devenue désormais un investissement immatériel indissociable du travail. Elle est une étape fondamentale et déterminante quant à la construction d'individus aptes à apprendre et à évoluer.

Cependant le système éducatif présente encore trop de rigidité pour que l'articulation entre la formation initiale et la formation continuée puisse éviter les ruptures et les régressions. Incrire la formation initiale dans un continuum suppose une plus grande souplesse dans les parcours, une meilleure reconnaissance de la diversité des compétences et des excellences. Les jeunes ont d'autant plus envie d'apprendre qu'ils se sentent valorisés par leurs acquis. Reconnaître ces acquis et permettre de les capitaliser dès la formation initiale donneront aux jeunes le désir et la possibilité de les compléter. Une meilleure articulation de la formation initiale et la formation continuée est une nécessité vitale pour la France qui enregistre pour ses salariés un des taux européens les plus bas de retour en formation.

D'ailleurs, ce choix répond à l'enjeu de la démocratie qui impose que l'école de la République soit l'école de tous, celle qui donne effectivement droit à la réussite en offrant une formation de base commune et de qualité réellement accessible à tous pendant la scolarité obligatoire.

Eradiquer les sorties sans qualification du système éducatif est devenu non seulement une priorité explicite dans les orientations européennes de développement d'une économie du savoir, mais une nécessité pour construire une citoyenneté durable. Se donner au moins autant de moyens pour faire réussir les jeunes actuellement en grand échec scolaire que pour former les élites relève d'un choix de société. En effet, la fracture du savoir liée le plus souvent à la fracture socio-économique se révèle plus pernicieuse encore que cette dernière. Elle rend inapte à situer les relations réciproques entre les parties et le tout dans un monde complexe ainsi qu'à appréhender l'altérité. Elle peut entraîner des replis identitaires, communautaristes ou des comportements de refus systématique face aux changements et à la prise de responsabilité citoyenne.

Il serait vain de vouloir faire soudain la révolution dans l'école mais le caractère centralisateur et uniformisateur de notre système qui étouffe les initiatives et décourage les innovations nécessaires à une meilleure prise en compte des besoins individuels, appelle des changements pour le rendre plus juste et plus efficace.

Cette réflexion éminemment politique qui déborde largement le cadre des spécialistes de l'éducation car l'école est l'affaire de tous, justifierait un débat national au Parlement, préparé et accompagné par des débats à tous les niveaux, associant tous les citoyens. Si l'on ne peut demander à l'école de remédier seule à toutes les disparités générées par la société, on ne peut, inversement, s'attendre à leur réduction sans une politique plus ambitieuse de la société pour son école.

ANNEXE A L'AVIS

SCRUTIN

Scrutin sur l'ensemble du projet d'avis

<i>Nombre de votants</i>	<i>173</i>
<i>Ont voté pour</i>	<i>147</i>
<i>Se sont abstenus</i>	<i>26</i>

Le Conseil économique et social a adopté.

Ont voté pour : 147

Groupe de l'agriculture - MM. Baligand, Bastian, de Beaumesnil, de Benoist, Carron, Cazaubon, Chardon, Ducroquet, Ferré, Giroud, Guyau, Le Fur, Lemétayer, Mme Méhaignerie, MM. Patria, Pinta, Rousseau, Salmon, Sander, Szydlowski, Thévenot, Vasseur.

Groupe de l'artisanat - Mme Bourdeaux, MM. Delmas, Gilles, Kneuss, Lardin, Perrin, Teilleux.

Groupe des associations - MM. Bastide, Coursin, Gevrey, Mme Mitrani.

Groupe de la CFDT - Mmes Azéma, Battut, MM. Boulier, Bury, Denizard, Mme Lasnier, M. Lorthiois, Mme Lugnier, MM. Mennecier, Moussy, Mmes Paulet, Pichenot, MM. Quintreau, Toulisse, Vandeweeghe.

Groupe de la CGT - MM. Alezard, Mmes Bressol, Crosemarie, MM. Decaillon, Decisier, Demons, Forette, Mmes Geng, Hacquemand, MM. Larose, Le Duigou, Manjon, Masson, Rozet.

Groupe de la coopération - Mme Attar, MM. Jean Gautier, Grave, Marquet, Jacques Picard, Segouin, Verdier.

Groupe des entreprises privées - MM. Bernard Boisson, Cerruti, Michel Franck, Freidel, Pierre Gauthier, Ghigonis, Gorse, Joly, Kessler, Lebrun, Leenhardt, Marcon, Noury, Pellat-Finet, Pinet, Roubaud, Pierre Simon, Didier Simond, Talmier, Tardy, Trépant, Veysset.

Groupe des entreprises publiques - MM. Ailleret, Brunel, Chauvineau, Gadonneix, Martinand, Vial.

Groupe des Français établis hors de France, de l'épargne et du logement - MM. Cariot, Dehaine, Gérard, Mme Rastoll.

Groupe de la mutualité - MM. Caniard, Chauvet, Davant.

Groupe de l'outre-mer - M. Frébault.

Groupe des personnalités qualifiées - MM. Bennahmias, Bichat, Bonnet, Mmes Braun-Hemmet, Brunet-Léchenault, MM. Debout, Dechartre, Mme Elgey, M. Fiterman, Mme Anne-Catherine Franck, M. Gentilini, Mme Guilhem, M. Jeantet, Mmes Le Galiot-Barrey, Lindeperg, MM. Maffioli, Motroni, Navarro, Pasty, Piazza-Alessandrini, Pompidou, Didier Robert, Roussin, Schapira, Souchon, Steg, Mme Steinberg, MM. Taddei, Teulade.

Groupe des professions libérales - MM. Guy Robert, Salustro.

Groupe de l'UNAF - MM. Billet, Bouis, Brin, Edouard, Fresse, Guimet, Mmes Lebatard, Petit.

Groupe de l'UNSA - MM. Barbarant, Mairé, Masanet.

Se sont abstenus : 26

Groupe de la CFE-CGC - MM. Bonissol, Chaffin, Fournier, t'Kint de Roodenbeke, Sappa, Mme Viguier, M. Walter.

Groupe de la CFTC - MM. Deleu, Naulin, Michel Picard, Mmes Prud'homme, Simon, M. Vivier.

Groupe de la CGT-FO - MM. Bailleul, Bellot, Mme Biaggi, MM. Bouchet, Caillat, Gamblin, Mme Hofman, M. Jayer, Mme Monrique, MM. Pinaud, Reynaud.

Groupe des personnalités qualifiées - MM. Cannac, Duhartcourt.

DÉCLARATIONS DES GROUPES

Groupe de l'agriculture

La vocation essentielle de l'école doit être d'accueillir tous les élèves, avec leurs facilités intellectuelles, leurs fragilités et leurs faiblesses, pour les mener à leur point d'excellence et faciliter ainsi leur insertion dans la vie à venir.

L'accumulation des diplômes n'est, en aucune façon, un gage de réussite assuré. Le succès d'une insertion bien conduite nous paraît plutôt lié à un plein épanouissement de l'individu, épanouissement intellectuel et physique grâce au développement de la pratique du sport à l'école.

C'est pourquoi, il conviendrait de modifier le regard que l'on porte traditionnellement sur l'école.

- Tout d'abord, l'enseignement des apprentissages fondamentaux doit être renforcé. 15 % des enfants quittent encore le primaire sans posséder complètement les bases du français ou du calcul.
- L'enseignement doit être adapté à la personnalité des élèves. Les filières technologiques ou professionnelles, dont chacun s'accorde à reconnaître les atouts économiques, doivent être parties intégrantes de l'investissement éducatif, résulter d'un véritable choix de l'élève et ne plus être vécues comme un échec. Des passerelles devraient même être envisagées entre les différentes filières afin de décloisonner les enseignements et faciliter les passages de l'un à l'autre.

Simultanément, l'enseignement général pourrait s'inspirer d'une pratique courante de l'enseignement agricole, précurseur dans l'organisation de formations en modules, dans le contrôle continu et dans la reconnaissance d'unités capitalisables.

- Outre l'apprentissage des savoirs, l'école doit préparer les élèves à la vie professionnelle. Certains enseignements (par exemple : la filière technique agricole) s'attachent particulièrement, et avec succès, à multiplier les contacts avec le monde professionnel par le biais de stages d'insertion ou de formation en alternance. Cela devrait être généralisé à l'ensemble du système éducatif. Les élèves et les entreprises y seraient assurément gagnants. L'enseignement devrait même s'inscrire dans un parcours continu de formation, contribuant à valider des expériences professionnelles, donnant ainsi à ceux qui sont sortis prématurément de l'école, la possibilité de rebondir.
- L'école doit être l'école de tous et l'élève être résitué au cœur des préoccupations du système scolaire. C'est pourquoi les écoles maternelles et primaires doivent être maintenues en milieu rural. Différentes formes de regroupement existent, qui doivent être soutenues. Ces modes de scolarisation permettent de lutter efficacement contre la désertification rurale et assurent une

scolarisation de proximité améliorant l'apprentissage précoce de la lecture et des différents outils d'expression.

Une des caractéristiques de l'enseignement agricole est la forte proportion d'élèves internes. Des études ont montré que cette formule améliorait les conditions de réussite des élèves. Elle favorise également une vie collective plus riche, en permettant la réalisation de projets culturels ou de projet d'animation en liaison avec le milieu local. Ces effets positifs ne doivent toutefois pas masquer les exigences de toute formule d'internat : plus de personnels non enseignants, des locaux adaptés et globalement plus de moyens.

L'école est une question trop importante pour ne pas requérir l'attention de tous et notamment des parents. Il importe particulièrement que parents et enseignants coopèrent et soient solidaires du suivi des enfants. C'est à ce prix que l'école se montrera un véritable facteur de réussite pour les élèves.

Groupe de l'artisanat

Aujourd'hui près de 80 000 offres d'emploi proposées par les entreprises artisanales ne sont malheureusement pas pourvues, faute de personnel en capacité de répondre à la qualification demandée. Le fait que ce rapport et cet avis démontrent que la cause de cette inadéquation n'est pas due seulement à l'insuffisante valorisation du travail manuel, mais aussi aux dysfonctionnements du système éducatif constitue une véritable révolution culturelle.

L'acquisition d'un métier reposant à la fois sur le fruit de la maîtrise des connaissances de base et sur la pratique au quotidien de ces multiples gestes qui composent et enrichissent les savoir-faire, le groupe de l'artisanat est satisfait de voir cette idée reprise au travers du nouveau concept de « *l'excellence* » qui sous-tend les préconisations pour l'avenir de l'enjeu républicain de la formation.

Précisément, le groupe de l'artisanat apprécie que les filières professionnelles soient incluses dans la « *recherche de l'excellence* » en exigeant un bon niveau général à leur entrée et une véritable stratégie d'orientation fondée sur un choix déterminé et réel, et non par défaut ou « *réparation d'un échec scolaire* ». Cela implique, un autre regard des familles et des jeunes sur ces enseignements techniques et professionnels, mais également une tout autre vision des contenus des disciplines et de leur structuration entre elles.

Concernant les contenus, le groupe de l'artisanat pense que le baccalauréat ne peut plus être le seul diplôme de prédilection, mais surtout qu'il est possible d'avoir d'autres valeurs tout aussi probantes en termes d'aptitudes professionnelles et d'épanouissement personnel.

Au-delà du recentrage, au sein d'un cadre commun, des enseignements sur les apprentissages fondamentaux, le débat national sur « *les compétences à acquérir* » fait preuve de modernité en associant davantage les hommes de terrain à la réflexion, ce qui va enfin permettre d'inclure dans les cursus, les évolutions en cours des différents métiers.

Parallèlement à cette démarche originale, plus qu'une nécessaire évaluation des expérimentations, c'est le principe même des activités d'éveil qu'il faudra réexaminer pour éviter de bousculer, chaque année, le bon fonctionnement des programmes et surtout le temps à consacrer aux disciplines de base.

Concernant le nouvel objectif de la formation vers la valorisation des potentialités de chacun, le groupe de l'artisanat est intéressé par les notions de « *parcours scolaires* », de décloisonnement des filières avec création de passerelles, tout en étant interrogatif sur la manière dont elles seront rendues effectives. Au-delà du sens à redonner aux procédures d'orientation, l'urgence pour l'artisanat est de confier une véritable mission de service public aux circuits actuels d'orientation, en offrant, sur l'ensemble du territoire, une information fiable et de qualité pour permettre à tous ces jeunes de choisir, en connaissance de cause, la formation adaptée à leurs ambitions de vie ou à leurs capacités physiques et intellectuelles. Une réflexion devra ainsi être rapidement engagée sur les moyens à mettre en œuvre tels que les nouvelles technologies de l'information et de la communication, à condition d'en vérifier le suivi et la cohérence.

Quant à la concrétisation d'une réelle fluidité des parcours entre le général, le professionnel et le technologique, elle suppose évidemment un consensus autant des acteurs de la formation que des professionnels.

Pour répondre aux craintes liées au risque de déboucher sur des « *sous-diplômes* » voire de diplômes au rabais, il sera absolument nécessaire de s'entendre sur les bases de la validation des acquis de l'expérience, mais aussi sur celles de la scolarité ainsi que sur les notions de « *positionnement des compétences* », des contenus des cursus réduits et plus généralement sur une finalité acceptée par tous par rapport aux diplômes.

S'agissant de la pédagogie, le fait de la rendre plus individualisée en favorisant l'expression et la responsabilisation des élèves, correspond en bien des points à ce que l'artisanat pratique en matière de formation par l'apprentissage.

Enfin, sur le projet de déconcentration du système éducatif, il faut que les établissements de formation de l'artisanat soient parties prenantes de ce nouvel espace éducatif local en veillant à assurer une réelle synergie et une cohérence générale et financière pour éviter tout risque de disparités géographiques, avec toutes ses conséquences en termes de discriminations.

Espérant vivement que ces préconisations soient suivies d'effets pour les jeunes afin qu'ils puissent vivre pleinement leur réussite scolaire, leur épanouissement personnel et leur carrière professionnelle mais également pour les entreprises qui trouveront ainsi le vivier nécessaire à leur développement et leur pérennisation, le groupe de l'artisanat a voté favorablement cet avis.

Groupe des associations

Nous félicitons la rapporteure pour le travail accompli ; sa connaissance approfondie des questions liées à l'éducation et à son système d'organisation ont été des atouts précieux pour le travail en section, et ont également constitué le véritable fondement du travail remarquable présenté aujourd'hui.

La tâche était immense car l'objet de l'auto-saisine couvrait un champ considérable. Son titre même n'était-il pas porteur de la plus grande ambition et ne constituait-il pas un véritable défi : favoriser la réussite scolaire !

S'il est un domaine qui nous concerne tous et au sujet duquel chacun peut apporter un témoignage, c'est bien celui-là. C'est la raison pour laquelle notre système éducatif fondé sur le trépied égalité, laïcité et gratuité fait l'objet de tellement de colloques, de séminaires, de publications et enfin de réformes ministérielles.

En nous attaquant à un sujet aussi vaste que complexe, nous n'avons pas pu parvenir dans les domaines les plus brûlants - comme par exemple les nombreux jeunes qui sortent du système sans qualification ni diplôme - à analyser finement les causes de l'échec pour aboutir à des propositions plus concrètes et surtout plus contraignantes. Il s'agit là d'un reproche que nous nous adressons, car nous aurions gagné sans doute en pertinence et en impact si nous avions limité le champ d'investigation.

Cette remarque n'enlève rien à la qualité remarquable du tableau panoramique présenté, c'est une simple invitation à fouiller plus avant par le changement de focale, ce qui reviendrait à envisager quelques saisines complémentaires de celle-ci.

Une observation : l'avis cite, à des nombreuses reprises, le rôle joué par les associations péri-scolaires et d'éducation qui confortent et enrichissent l'apport de notre système éducatif. Par contre, sauf de façon « *annexe* », il ne traite pas du rôle des associations de jeunes, des associations d'enfants intégrées dans le milieu scolaire, qui, si elles étaient mieux prises en considération, pourraient être un élément pertinent de leur réussite.

Notre groupe a déposé deux amendements.

Le premier concerne « *le mi-temps thérapeutique* », car le texte du projet d'avis a pu laisser entendre que celui-ci est à mettre sur le même plan qu'un reclassement provisoire ou d'autres possibilités, alors qu'il s'agit d'une réponse correspondant à une situation extrême. C'est pourquoi nous proposons que, sans attendre « *l'épuisement professionnel* », le mi-temps thérapeutique puisse être envisagé comme une **mesure préventive et non plus uniquement curative**.

Le second touche à *l'évaluation*. Si nous partageons le souhait fortement exprimé dans l'avis de la transformation de l'inspection pédagogique, nous pensons que celle-ci, pour être réelle, doit s'accompagner **d'une formation spécifique** pour être en capacité de **s'adapter à la réalité de chaque établissement et ne plus se limiter, comme c'est encore trop le cas aujourd'hui, tout particulièrement dans le secondaire, à une simple retransmission des consignes ministérielles**.

Trop d'enseignants souffrent aujourd'hui de solitude, les plus jeunes, généralement bien préparés au plan des connaissances à transmettre, sont insuffisamment préparés professionnellement et ont une insuffisante préparation à la connaissance des environnements des enfants et des jeunes. Or ils sont généralement affectés en priorité dans les situations les plus difficiles, c'est pourquoi ils mériteraient, entre autre solution, de pouvoir s'appuyer sur de véritables tuteurs ainsi que sur un « *évaluateur référent* » chargé d'une fonction d'accompagnement et de conseil et non pas uniquement de contrôle.

Le groupe a voté l'avis.

Groupe de la CFDT

La démocratisation de l'enseignement n'a pas réussi à réduire les inégalités. L'Etat consacre davantage de moyens à la formation des élites qu'à ceux (généralement originaires de milieux très modestes) qui quittent l'école très tôt sans que le système leur ait permis d'acquérir la moindre qualification ou diplôme. Ces derniers, parfois au bord de l'illettrisme, n'ont profité que très marginalement de la progression des moyens investis dans l'éducation.

Le groupe de la CFDT partage largement ce constat et considère que pendant la scolarité obligatoire, l'Etat a le devoir de faire acquérir réellement un socle de savoirs communs, accessibles à tous. Cela constitue une obligation de résultat pour l'Education nationale. La CFDT regrette que ce socle n'ait jamais fait l'objet d'un débat public et politique dans notre pays, qui définisse les compétences à acquérir pour que l'élève puisse s'insérer socialement et évoluer professionnellement.

L'échec scolaire est souvent synonyme de découragement, de révolte et de violence. Il prive ceux qui le subissent de réelles possibilités de se projeter dans l'avenir. Il doit donc être éradiqué. La place prédominante accordée au savoir dans le développement de la société européenne exige par ailleurs qu'un effort particulier soit engagé au profit des 100 000 jeunes qui quittent chaque année l'école sans qualification.

Une telle démarche, qui s'oppose à la sélection précoce, passe par un remodelage profond des objectifs et des modalités de l'enseignement. Elle nécessite diversification et fluidité des parcours rendus plus aptes à répondre à la diversité des « *apprenants* », et s'inscrit dans la perspective d'une formation tout au long de la vie grâce à un crédit formation. Elle suppose aussi des modes de validation des diplômes et des qualifications qui reconnaissent la diversité des modalités d'apprentissage. La validation, par une forme de contrôle continu et un système d'unités de valeur capitalisables, constituerait la base d'une reconnaissance plus générale des acquis de l'expérience, forgeant les nécessaires aller-retour entre formation et vie professionnelle qui deviendront demain fréquents.

Cette démarche sera d'autant plus pertinente qu'elle s'inscrira dans la volonté d'une école laïque pour tous assurant la mixité sociale et s'ouvrant encore plus à la cité, favorisant là, dans le respect des fonctions de chacun, la co-éducation. Familles, associations, entreprises, partenaires économiques et sociaux ont, à cet égard, un rôle irremplaçable : les contrats éducatifs locaux avec les activités périscolaires, l'interface école-entreprise... favorisent une plus grande ouverture de l'école à son environnement économique et social réel, la rendant plus apte à développer les savoir-faire et les « *savoirs de vie* », souvent gages de réussite.

Faire entrer la société dans l'école suppose aussi une plus grande autonomie des établissements, fondée sur un projet et des moyens contractualisés, une plus grande liberté d'innovation associée à une culture de l'évaluation différente qui ne se limite pas aux seuls aspects individuels.

Principaux animateurs de la communauté éducative, les chefs d'établissement jouent un rôle premier dans la réalisation de cet objectif.

L'avis fait largement écho à toutes ces préoccupations. Ses différentes préconisations s'inscrivent dans une évolution profonde, progressive et pragmatique du système éducatif. Il prend le parti d'une association de tous les acteurs de l'éducation, au premier rang desquels les enseignants, sans la contribution desquels rien ne se fera. Le groupe de la CFDT partage ces options, il a voté l'avis.

Groupe de la CFE-CGC

Le groupe de la CFE-CGC partage les objectifs du projet d'avis : la recherche des moyens pour assurer la réussite du plus grand nombre et pour réduire la fracture du savoir qui a tendance à se creuser.

Ainsi, il est indispensable de favoriser la réussite de tous, qui passe par la reconnaissance de l'égale dignité des voies et des filières, professionnelles, techniques ou générales, donc par la nécessaire reconnaissance de la diversité des aptitudes, des talents et des goûts des jeunes.

D'autre part, l'avis insiste aussi avec raison sur le fait que la formation doit être pensée non seulement en termes de formation initiale, dont l'acquisition de diplômes est l'un des objectifs, mais comme tremplin pour favoriser une formation tout au long de la vie, sous réserve que la formation initiale ait été suffisamment solide.

Le groupe de la CFE-CGC exprime, en revanche, des réserves sur un certain nombre de points.

Tout d'abord, il apparaît que l'essentiel de la réflexion aurait dû porter sur l'acquisition du savoir par les jeunes. Mettre sur le même plan « *savoir* », « *savoir-faire* » et « *savoir-être* » occulte la mission première de l'école : la transmission des connaissances. Si le « *savoir-faire* », c'est-à-dire l'acquisition de compétences, est complémentaire de l'acquisition du savoir et renforce les chances des jeunes, en revanche, tout le savoir-être peut-il être enseigné à l'école sans risque de « *formatage* » politiquement correct ?

Dans cette perspective, l'avis semble accorder une place nettement insuffisante au cycle élémentaire et particulièrement à la lutte contre l'illettrisme, c'est-à-dire à l'apprentissage et la maîtrise de la lecture.

La maîtrise de la lecture est indispensable à l'intégration sociale et à un accès à la culture. Mais surtout, c'est un préalable incontournable à la réussite dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

La troisième réserve concerne le refus d'accepter dans le collège une quelconque réorientation avant la fin de la troisième pour des élèves présentant des dispositions différentes de celles exigées par le moule académique classique.

On reconnaît maintenant l'échec du collège unique devenu uniforme, d'où l'on avait aboli toute idée de filière, et quelques mesures de pédagogie différenciée avaient bien été introduites mais qui se sont vite avérées inopérantes. Pourtant, l'on continue d'affirmer que la diversification des pédagogies suffit à prendre en compte les diversités des talents des élèves.

Pour le groupe de la CFE-CGC, à condition naturellement que l'existence de passerelles soit garantie, et que l'orientation ne soit jamais irréversible, le risque d'enfermement précoce des jeunes dans une filière n'a pas lieu d'être.

Les conduites pédagogiques variées ne semblent pas de nature à résorber à elles seules les problèmes d'échec et de rejet scolaires, voire de violence, ni à prendre en compte la diversité des aptitudes et des goûts.

Enfin, s'il est indéniable que doivent être repensées la formation et les procédures d'évaluation des enseignants, leurs conditions de travail, l'autonomie des établissements et la mise en place de la déconcentration, le groupe de la CFE-CGC pense que le large développement de ces points, pour utiles qu'ils soient, occulte le cœur du débat.

Le groupe de la CFE-CGC est favorable à une formation continue tout au long de la vie, mais sur des bases solidement acquises en formation initiale ; à une professionnalisation des enseignants, sans sacrifier pour autant la formation universitaire et la maîtrise des disciplines enseignées. En effet, la première mission de l'école est la transmission des connaissances. D'autre part, il est primordial d'améliorer le dialogue qui s'est instauré entre tous les acteurs du système, mais dans le respect du champ des compétences et des prérogatives de chacun.

Par ailleurs, en matière d'éducation, le groupe de la CFE-CGC rappelle que, s'il est opposé à la décentralisation du recrutement et de la formation des enseignants, ainsi qu'à celle du contenu des programmes et des diplômes, en revanche, il reste favorable à la déconcentration pour une meilleure réponse aux besoins locaux.

Enfin, des auditions très intéressantes et très riches ont eu lieu en section. Des pistes de travail s'en étaient dégagées. On ne peut que regretter de ne pas les avoir retrouvées dans l'avis.

Le groupe de la CFE-CGC s'est abstenu.

Groupe de la CFTC

L'avis comporte de nombreuses propositions que le groupe de la CFTC aurait approuvées.

Cependant, il s'interroge sur la scolarisation précoce des enfants qui faciliterait l'apprentissage de la lecture et des outils d'expression. Il s'agit de prendre l'enfant tel qu'il est avec les rythmes et les activités de son âge. Quelle est la réelle finalité de cette proposition ? S'agit-il d'améliorer les conditions de l'éducation de l'enfant ou de régler le problème du coût de sa garde ? Pour autant, une telle scolarisation des enfants, entre deux et trois ans, impliquerait la mise en place de structures et d'organisations adaptées.

L'enseignement des langues vivantes en premier degré n'a de sens et d'efficacité que dans la mesure où la pédagogie employée en collège vient s'inscrire dans le prolongement de celle pratiquée à l'école.

L'action de l'école ne se limite pas à la formation des seuls enfants, ni pendant la seule scolarité obligatoire. Elle peut se prolonger en direction des familles, des entreprises, des associations... et participer à la lutte contre

l'illettrisme, à l'orientation scolaire et professionnelle et à l'insertion économique et sociale des jeunes, comme à la formation continuée tout au long de la vie.

L'avis reste discret sur le rôle et la responsabilité du chef d'établissement, notamment dans l'élaboration et la réalisation du projet d'établissement, comme dans l'animation pédagogique de l'équipe éducative qu'il dirige.

Le rôle et les responsabilités de l'enseignant-éducateur sont plus apparents. Sa vocation prend appui sur sa motivation pour l'enseignement et sur l'intérêt qu'il porte à l'enfant. L'avis souligne la grandeur et les difficultés de sa tâche. En effet, le métier d'enseignant requiert un fort investissement personnel qui doit être reconnu en termes de rémunération, de formation et de divers accompagnements, voire de périodes de ressourcement.

Les conditions actuelles du recrutement et de l'affectation des enseignants ne facilitent ni la responsabilité éducative du chef d'établissement, ni l'adhésion personnelle de l'enseignant au projet qu'il aura mission de faire aboutir.

Le groupe de la CFTC a souligné l'ambiguïté du champ d'application du projet d'avis : s'agit-il de favoriser la réussite des seuls élèves de l'enseignement d'Etat ou de tous les enfants scolarisés sur notre territoire ? C'est le sens des amendements qu'il a déposés et qui n'ont pas été retenus. Cette ambiguïté n'ayant pas été levée, alors que le Conseil économique et social avait manifesté sa volonté de prendre mieux en compte les réalités de la société civile dans leur diversité, le groupe de la CFTC s'est abstenu.

Groupe de la CGT

Le projet d'avis témoigne d'une ambition qui va au-delà de la seule lutte contre l'échec scolaire et se veut réaliste et accessible dans ses objectifs.

Sur la base de cinq principes, il dégage sept axes d'action dont l'ensemble constitue un levier pour favoriser la réussite de tous à l'école, mais aussi celle de l'école elle-même.

Notre système scolaire reste toujours sélectif. 90 000 jeunes sortent chaque année sans qualification et d'une manière générale, la ségrégation scolaire épouse les contours des inégalités sociales. L'institution scolaire, nul ne l'ignore, enregistre, reproduit et même aggrave les inégalités sociales.

Les situations économiques dégradées pour un nombre croissant de familles, le chômage et la précarité, les conditions générales de vie pèsent lourdement sur les trajectoires scolaires des enfants. A cet égard, on peut regretter que le projet d'avis n'insiste pas plus sur l'impérieuse nécessité d'agir plus en amont contre les inégalités socio-économiques.

Il n'en demeure pas moins que, si l'école ne peut pas tout, elle peut et doit faire plus et mieux. Sans doute, les pratiques, les méthodes et les comportements des différents acteurs du système éducatif doivent évoluer :

- s'agissant de la notation, elle ne saurait être considérée comme une mesure objective des performances des élèves. Nous rejoignons le projet d'avis sur la nécessité de diversifier les approches de la notation ;

- s'agissant du redoublement, nous sommes d'accord avec le projet d'avis lorsqu'il pointe son inefficacité globale ;
- s'agissant de l'orientation vers les métiers ouvriers et techniques, le système éducatif fonctionne sur des standards qui opposent le savoir au travail. L'orientation et ses contenus doivent intégrer les deux dimensions. A ce titre, les organisations syndicales confédérées devraient être parties prenantes.

Ces questions, mais aussi toutes celles qui, dans le projet d'avis, touchent à la pédagogie différenciée, à l'usage des NTIC, au renforcement du dialogue et du partenariat, à la redéfinition des tâches, mettent fortement à contribution les enseignants.

Cela pose le problème d'une formation pédagogique plus poussée, d'une formation initiale et continue qui intègre davantage les sciences de l'éducation. C'est le sens de notre amendement sur la durée de formation des enseignants. Le contenu disciplinaire de la formation n'est évidemment pas à minorer.

La question de l'évaluation est délicate. L'enseignant doit rendre compte de son travail et l'évaluation formative pourrait constituer une alternative au système actuel du contrôle/sanction et de la notation. Encore faut-il qu'elle soit faite sur une base professionnelle positive, avec des pairs, et qu'elle ne conduise pas au même arbitraire et à des relations tout aussi infantilisantes.

S'agissant de la nécessité de développer une logique de travail collectif, nous regrettons que les ATOS ne soient pas mentionnés en tant que tels dans le projet d'avis. Ils devraient être associés et intégrés à cette logique de travail collectif, de même que les chefs d'établissement.

La transformation du système productif, la démographie, mais aussi l'évolution des modes de vie en société, la fracture scolaire et culturelle confèrent au système des responsabilités nouvelles. Nous avons besoin d'une élévation globale des niveaux de qualification et de formation. L'ambition scolaire doit être fortement affichée. Certaines décisions ou déclarations ministérielles font craindre une démission des pouvoirs publics en la matière, que ce soit sur les moyens attribués, sur les objectifs revus à la baisse (les 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat par exemple), ou encore sur la remise en cause par le ministre, dans notre enceinte, du collège unique.

Le groupe de la CGT a voté l'avis.

Groupe de la CGT-FO

Le groupe de la CGT-FO tient à féliciter la rapporteure pour son initiative et rend hommage aux enseignants. Le groupe CGT-FO tient également à souligner la qualité des échanges lors des travaux en section et la faculté d'écoute des membres de la section.

Sur le fond, de la CGT-FO souscrit au rappel historique de l'école laïque comme un des fondements de l'Etat républicain. Ce retour aux sources sous-tend le maintien et le renforcement du principe d'égalité : l'école doit se préoccuper de soutenir sérieusement tous les élèves y compris ceux en difficulté en leur procurant les meilleures conditions de réussite.

Le groupe de la CGT-FO est convaincu qu'une énième réforme du système d'enseignement ne pourra qu'ajouter à l'instabilité, voire aux déficiences de celui-ci. Le fort pourcentage d'élèves qui ne maîtrisent pas les fondamentaux et doivent, d'une classe à l'autre, intégrer des savoirs toujours plus élevés, témoigne de l'incohérence et de l'échec des réformes imposées. De plus, en dégradant successivement le contenu des programmes, elles ont affecté tous les niveaux d'études.

En revanche, le groupe de la CGT-FO peut difficilement cautionner la pleine application de la loi d'orientation de 1989, laquelle a limité le redoublement par le biais des cycles d'enseignement, au détriment des élèves qui progressent plus lentement que les autres, ainsi que l'approche interdisciplinaire de la lecture qui réduit l'apprentissage du français aux séquences narratives, s'oppose à l'acquisition durable des concepts fondamentaux, et renforce la probabilité d'échec à l'école primaire.

Dans ces conditions de réformes sélectives, il est difficile de croire à la pertinence d'une veille éducative, pour combler les lacunes accumulées par une proportion croissante d'élèves. De même, si l'on doit admettre les différences d'assimilation des savoirs entre les élèves, la pédagogie différenciée conduira à la progression des laissés pour compte qui n'auront, pour toute alternative professionnelle, que les emplois sous qualifiés.

Enfin, le dialogue est un moyen de responsabiliser élèves et parents et de renforcer les relations bilatérales parents-enseignants, pour retrouver un haut niveau d'exigences éducatives, pour lutter contre l'échec scolaire et pour résoudre les incivilités et la violence. Redonner toute sa valeur au métier enseignant impose de rendre l'autorité à celles et ceux qui le pratiquent.

Si l'Education nationale a profité ces dernières années de redéploiements budgétaires au détriment d'administrations soumises à la rigueur, les crédits affectés n'ont malheureusement pas suffi à compenser l'intégralité des vacances de postes, ni à donner les moyens nécessaires au bon fonctionnement de l'école à tous ses niveaux.

Parler que le tandem décentralisation/déconcentration permettrait d'améliorer le système scolaire est, selon nous, une illusion. Il ne peut y avoir de marge de manœuvre supplémentaire au regard des règles de diminution des finances publiques. Ainsi, les transferts de compétences aux collectivités risquent d'accentuer les inégalités en créant, selon les moyens financiers des régions, des écoles à deux vitesses, et, ainsi, interdire l'accès aux « *grandes écoles* » d'élèves, pourtant brillants.

En conclusion, le volumineux rapport duquel émane le projet d'avis confirme la crise du système scolaire, tout en encourageant à poursuivre dans la voie des réformes inadaptées à la situation.

Il a la faiblesse de rester confiné au périmètre des établissements, sans jamais s'interroger sur les causes qui ont organisé, petit à petit, dérives, désillusions et injustices.

De notre avis, l'ambition visant à favoriser la réussite scolaire, dans un contexte économique marqué par l'accentuation du libéralisme et du chacun pour soi, méritait une véritable analyse plus large sur la recherche légitime d'une

respectabilité sociale, la dégradation du tissu social, les conditions de vie et d'habitat et les conséquences de l'ouverture du marché visant à la libéralisation sans discernement de l'école.

Au-delà des désaccords que nous avons exprimés quant au maintien de réformes qui n'engagent pas vraiment à la réussite scolaire pour tous, nous regrettons que la réflexion, bien qu'approfondie et de qualité, ne se soit pas étendue au contexte économique et social qui entoure l'école.

Par conséquent, le groupe de la CGT-FO ne pourra voter favorablement ce projet d'avis et s'abstiendra.

Groupe de la coopération

« *Favoriser la réussite scolaire* » constitue un double enjeu pour notre pays :

- enjeu de cohésion sociale et d'épanouissement individuel. Chaque année 100 000 jeunes sortent du système éducatif sans aucune formation. L'illettrisme handicape un nombre trop important des élèves. Il faut assurer à tous les jeunes une qualification de niveau V et renforcer l'action des Zones d'éducation prioritaires. La réintroduction de l'éducation civique, juridique et sociale dans le secondaire et la sensibilisation dès la maternelle aux règles de vie en société sont essentielles. Mme Michèle Lindeberg, dans son avis sur « *Médiation et conciliation de proximité* », proposait qu'un minimum d'enseignement du droit soit dispensé durant le cursus scolaire. De plus, le texte aurait pu faire référence à l'avis de M. Vincent Assante sur l'accueil des handicapés à l'école ;
- enjeu de compétitivité au sein d'une économie mondialisée où la qualification des hommes est un atout fondamental. Le groupe de la coopération soutient les propositions concernant l'apprentissage d'une première langue européenne dans le primaire et d'une seconde en sixième et le renforcement de la dimension européenne dans le contenu des programmes, ainsi que le développement de l'usage des technologies de l'information et de la communication.

La tâche est tellement vaste que, seule, l'école ne pourra résoudre toutes les difficultés. Le groupe de la coopération est particulièrement sensible à l'affirmation selon laquelle « *l'école n'est pas un sanctuaire* ». L'association et le partenariat avec les parents, les élèves, l'entreprise, les bénévoles, les collectivités locales pourront favoriser la préparation à l'éveil, à l'acquisition de la connaissance et l'accompagnement professionnel. L'avis aurait pu être plus audacieux sur le temps scolaire : les écoles à horaires aménagés ont fait leurs preuves et doivent être développées. Notre groupe attache beaucoup d'importance à l'orientation des élèves vers les filières technologiques et professionnelles. Elles doivent être acceptées par les jeunes, valorisées par les organisations représentatives et répondre aux besoins de notre société. Aujourd'hui, des milliers d'emplois restent vacants dans les secteurs du bâtiment, des transports, de l'hôtellerie et des services. La formation par alternance doit être renforcée. Pour ce faire, le tutorat doit être favorisé et

reconnu au sein des entreprises par des activités de formation. La connaissance des entreprises par les enseignants est un élément important de collaboration avec les professionnels et un gage d'amélioration dans le suivi des stages et leur bon accomplissement.

Enfin le groupe de la coopération se réjouit que l'avis propose de revaloriser les démarches de l'Office central de la coopération à l'école et les foyers socio-éducatifs. Les organisations coopératives réfléchissent à l'organisation d'*« une semaine de la Coopération »* dans les écoles à l'instar de ce qui est organisé au Québec. Les coopératives scolaires doivent améliorer leur fonctionnement en associant plus largement par délégation au corps enseignant, les enfants et parents. Elles ne sont pas destinées à pallier les manques de budget des collectivités locales compétentes. Le groupe de la coopération est en effet convaincu que *« faire ensemble est le meilleur moyen de créer du lien social et de préparer les jeunes à entreprendre ultérieurement dans le monde du travail »*.

Groupe des entreprises privées

Notre groupe tient à saluer le travail du rapporteur qui, sur la problématique de la réussite scolaire, a su dresser un constat sans complaisance de l'école héritée de Jules Ferry tout en en situant les enjeux pour demain.

Promouvoir un service public d'éducation capable de prendre la mesure d'une société du savoir pour s'engager dans l'acquisition de véritables compétences constitue bien un défi majeur à court et moyen termes.

Ce constat donne une acuité particulière à la nécessité de réintroduire l'école dans le débat public. Il s'agit en effet d'adapter notre système éducatif aux mutations qui s'opèrent dans la société, et de l'adapter notamment aux réalités de l'entreprise.

Rappelons que les conclusions des études internationales récentes, comme celle conduite par l'OCDE, ont été vécues par un certain nombre de pays comme un électrochoc préalable aux réformes qui s'imposaient. Contrairement à d'autres pays, la France tarde à engager cette réflexion collective pour déterminer les conditions d'un accès de tous les jeunes à une véritable qualification professionnelle, acquise en lien avec l'entreprise et reconnue par les partenaires sociaux.

Notre système public d'éducation et de formation constitue un levier puissant pour promouvoir les valeurs de progrès social et de progrès économique, valeurs auxquelles nous sommes tous profondément attachés.

Cette évolution des compétences et des qualifications tout au long de la vie, ainsi que les partenaires sociaux au plan européen en ont affirmé la nécessité, est une première étape.

Elle est à l'évidence la clé de voûte de cette démarche tout au long de la vie devant passer d'abord par la définition du *« socle commun »* dont notre système éducatif doit être comptable auprès de chaque jeune à l'issue de sa scolarité obligatoire, qu'il décide d'entrer plus rapidement dans la vie active ou de poursuivre ses études.

Notre groupe souhaite également insister sur la nécessité de replacer notre politique d'éducation et de formation professionnelle à la fois :

- au-delà de son cadre hexagonal en contribuant à construire un espace européen d'éducation et de formation professionnelle ;
- dans un cadre décentralisé qui permette d'intensifier des relations de proximité avec l'entreprise et de mieux ancrer la formation des jeunes dans le tissu économique local, de faciliter ainsi leur insertion professionnelle, mais aussi de répondre plus directement aux besoins des PME-PMI.

D'une manière générale, si l'école a pour fonction la transmission des savoirs, elle ne saurait rester seule et doit donc s'ouvrir largement sur le monde.

Pour toutes ces raisons, nous considérons que la « *réussite scolaire* » passe par la clarification des missions de l'école et la reconnaissance formelle des différents acteurs qui contribuent à l'insertion professionnelle des jeunes.

De ce point de vue, le groupe rappelle la volonté forte des entreprises de favoriser le développement de l'alternance sous contrat de travail qui favorise la transition des jeunes de l'école à l'entreprise : ces dispositifs d'alternance doivent être perçus comme un investissement d'insertion durable. Leur valorisation, qui requièrent selon nous une mobilisation de l'ensemble de la société civile, mériterait peut-être d'ailleurs un prochain rapport de notre assemblée.

Le groupe des entreprises privées a voté favorablement l'avis.

Groupe des Français établis hors de France, de l'épargne et du logement

M. Gérard : « Le groupe des Français établis hors de France, de l'épargne et du logement rappelle son souhait que nos rapports et avis, chaque fois que le sujet s'y prête, prennent en compte l'existence des Français hors de France et leurs problèmes spécifiques. C'est ce qui le conduit à vous proposer un complément à l'avis de ce jour, avis qu'en tout état de cause, il votera.

Les deux millions de Français établis hors de France contribuent au rayonnement culturel et aux succès économiques de notre pays. Nombreux sont ceux qui souhaitent que leurs enfants suivent une scolarité française ou, tout au moins, un cursus académique comportant une part significative de langue, de littérature et d'histoire de France. Ce souhait est légitime. Aussi est-il souhaitable que puissent leur être offertes des scolarisations adaptées à la diversité de leurs situations.

Il est nécessaire de développer l'enseignement de la culture française dans les établissements des pays de résidence, en particulier dans les pays membres de l'OCDE. Pour atteindre cet objectif, il faudrait que notre ministère de l'Education nationale travaille avec ses homologues étrangers à l'établissement de partenariats nécessaires à la création de telles filières dès l'école primaire : intensification des échanges d'enseignants ; adaptation des fonctions pédagogiques, des méthodes d'apprentissage des langues et des cursus. Un travail en amont sur la reconnaissance des niveaux de classe entre les pays concernés serait également nécessaire.

Il convient également de donner une ambition et un second souffle à notre réseau d'enseignement et à l'Agence française pour l'enseignement français à l'étranger dont les ressources ne sont pas à la hauteur des ambitions. Un rapport et un avis de notre collègue M. Bernard Cariot sur l'enseignement français à l'étranger développeront ce point.

Il faut aussi faciliter la scolarité des enfants vivant dans des régions isolées en adoptant l'une des mesures suivantes :

- la possibilité de recourir plus systématiquement et gratuitement aux services du CNED ;
- la création, hors pays-membres de l'OCDE, d'établissements publics internationaux d'enseignement, là où chaque communauté, en raison de sa petite taille, ne dispose pas d'un établissement national d'enseignement ;
- la mise en place d'un outil de conseil, ainsi que l'intensification de l'aide apportée par les services culturels des ambassades dans le cadre du programme FLAM (Français langue maternelle).

Il est nécessaire par ailleurs d'étendre l'accès au « *contrat autonomie* » aux étudiants français issus de l'étranger, de manière à leur donner une certaine liberté de choix par rapport aux capacités de prise en charge matérielle par leur famille.

Enfin, il faut développer la formation professionnelle par le partenariat local en adoptant une politique articulée autour de trois orientations : le renforcement du rôle et de l'autonomie des Comités consulaires pour l'emploi et la formation professionnelle ; le recours privilégié aux structures locales de formation professionnelle dans le cadre d'accords de coopération entre la France et les Etats concernés ; le transfert des compétences relatives à la formation professionnelle à l'étranger au Conseil supérieur des Français à l'étranger (CSFE) et un renforcement de l'autonomie des Comités consulaires pour l'emploi et la formation professionnelle, où les élus des Français de l'étranger peuvent réaliser un suivi plus personnalisé des actions entreprises. Comme pour les régions en France, à qui la compétence sur la formation professionnelle revient pour une large part, la signature d'un contrat de plan entre le CSFE et l'Etat permettrait la prise en compte de cette politique de développement de la formation professionnelle française à l'étranger ».

Groupe de la mutualité

Deux conceptions antagonistes s'opposent parfois dans les médias sur le sujet de la réussite scolaire : celle qui conçoit pour l'école une mission supposée immuable et indifférente aux évolutions de la société, celle qui milite en faveur d'une école ouverte, sensible à toutes les influences et à toutes les modes, quitte à trouver péniblement ses marques. Ces conceptions ont leurs répercussions sur les méthodes pédagogiques, sur les contenus de l'enseignement et dans les rapports avec les parents d'élèves... L'avis évite les écueils que recèlent ces deux approches et dégage une voie sûre et porteuse de progrès.

Le projet d'avis dénonce le caractère centralisateur d'un système qui étouffe les initiatives et propose, outre l'application effective des textes existants, une plus large autonomie des établissements et une déconcentration administrative plus poussée. En restant plus circonspect sur la décentralisation, il évite le piège d'une régionalisation à l'allemande, où les länder ayant des compétences très étendues, toute tentative de réforme du dispositif est actuellement vouée à l'échec.

Le groupe de la mutualité approuve, dans leurs grandes lignes, les propositions faites en ce qui concerne la formation des enseignants, qui implique de reconnaître la nécessité de redéfinir les tâches éducatives connexes, notamment les temps de concertation entre collègues pour harmoniser les pratiques. En outre, avec les parents d'élèves, une coopération déjà ancienne s'est nouée qui n'a d'équivalent dans aucun autre service public. Pour autant, des difficultés subsistent. On peut en limiter la portée par des mesures de soutien aux activités de représentation, d'aide à la formation des élus. Mais le problème reste posé d'une désaffection de la population pour la chose publique, à laquelle n'échappe pas le mouvement des parents d'élèves.

Enfin, les contenus de l'enseignement s'inscrivent dans un ensemble de finalités et d'objectifs qui ont l'approbation du groupe de la mutualité : acquisition de compétences, aptitude à les réinvestir, préparation du citoyen inséré dans la vie économique, sociale, culturelle...

Comme le souligne l'avis, « *l'expression écrite et orale, le calcul, l'acquisition de repères temporels et spatiaux, constituent le socle sans lequel il n'y a pas d'accès possible à l'instruction* ». Sans verser dans un débat pédagogique touchant aux problèmes de la transversalité des apprentissages, le groupe de la mutualité estime que seule l'évaluation des résultats doit permettre à la société de formuler un jugement sur l'efficacité de telle ou telle méthode.

Enfin, le groupe s'interroge sur la proposition de l'avis visant à compléter la connaissance du monde par l'apprentissage d'une langue régionale ou la connaissance du patrimoine artistique, culturel, économique et social local : en effet, la diversité peut être source de dispersion, et le vernis des connaissances prendre le pas sur l'approfondissement des disciplines.

Le groupe de la mutualité a voté positivement.

Groupe de l'Outre-mer

Le groupe de l'Outre-mer est satisfait des pages consacrées, dans le rapport, à la situation de l'enseignement Outre-mer.

Une situation qui n'est pas bonne et qui est bien loin d'illustrer la volonté toujours affichée par les autorités de la République de faire en sorte qu'elle s'inscrive dans les principes de Jules Ferry, qu'elle soit l'outil d'une citoyenneté ultramarine renouvelée, nourrie d'identité territoriale et d'universalité ; qu'elle soit un instrument majeur d'intégration, qu'elle soit enfin un lieu de vérification des valeurs de la République, celle de l'égalité des chances spécialement.

Les chiffres du rapport parlent d'eux-mêmes : l'école y manque cruellement de moyens en équipements et en hommes. Elle vit, en outre, une crise d'adaptation.

Les investissements importants des collectivités locales au cours des vingt dernières années n'ont pas suffi à combler les retards, en équipement spécialement, ni à compenser les charges non financées par l'Etat à l'occasion des transferts de compétences liés à la décentralisation.

Il est clair, par ailleurs, vu l'importance des retards accumulés et les difficultés financières auxquelles les collectivités sont confrontées, qu'elles n'ont pas les moyens de faire face à l'ampleur du problème. La responsabilité et l'action solidaire de l'Etat et de l'Europe s'imposent.

La fourniture du matériel et des manuels scolaires éclaire bien la question de l'égalité des chances : contrairement à ce qui se passe en France métropolitaine, la gratuité des manuels scolaires est loin d'être la règle, de même que l'accès à l'informatique reste souvent l'exception.

L'échec scolaire fait partie du quotidien, avec un taux d'illettrisme bien supérieur à celui des autres académies, un nombre élevé de jeunes qui quittent le système scolaire sans maîtriser les apprentissages élémentaires et sans qualification.

Les pistes ouvertes dans le rapport sur toutes ces questions retiennent toute notre attention et méritent d'être prises en compte par les autorités de la République.

Les pistes relatives à la notion d'acquisition des compétences, de groupe de besoins et de pédagogie de projet paraissent effectivement plus judicieuses que l'accumulation du savoir livresque ; les parcours individualisés de formation seront aussi, Outre-mer, une première forme de réponse aux difficultés particulières, fort bien rappelées. La fluidité des parcours scolaires, les notions d'allers et retours avec la vie active sont des voies à creuser qui permettront sans doute de lutter contre une réelle désaffection des jeunes face à l'école.

Bien entendu, il s'agit de donner à l'environnement du système éducatif l'importance qu'il mérite : oui, bien sûr, à l'implication des parents et des associations comme à la lutte acharnée contre tout ce qui nourrit la violence à l'école. Oui, aussi, à l'adaptation nécessaire des enseignements et des équipes enseignantes, oui à une école ouverte sur son environnement économique, social, géographique, culturel et ethnique et aux langues régionales.

Soulignant la grande qualité du rapport, le groupe de l'Outre-mer a voté l'avis.

Groupe des personnalités qualifiées

Mme Steinberg : « Le rapport et l'avis ne sont pas la répétition de nombre de rapports et constituent des outils d'analyse et d'appropriation pour chacun d'entre nous au titre de nos fonctions. Ils concernent aussi très précisément nos pouvoirs publics sous leur forme politique comme sous leur appareil administratif. Pour ceux dont nous portons la voix, le rapport et l'avis permettent de prendre à notre compte beaucoup de préconisations, ils en défrichent le chemin d'application. Ils en exigent la mise en œuvre au titre de l'investissement que la société se doit de consentir pour sa jeunesse. Pour les pouvoirs publics, ils constituent un rappel utile de la réalité, un impératif d'objectifs et une obligation de résultat. Faute d'y souscrire, il y aurait plus qu'erreur, il y aurait faute au

regard de l'avenir, qu'il s'agisse de « *l'acquisition de l'estime de soi* » ou des fondements de la construction « *d'une citoyenneté durable* ». L'avis rappelle clairement que « *la fracture du savoir est plus pernicieuse encore que la fracture socio-économique* ». Dans ce cadre, l'avis énonce nettement que se donner « *au moins autant de moyens pour faire réussir les jeunes en grand échec scolaire que pour former les élites relève d'un choix de société* ». Ce choix de société est le nôtre et l'avis comme le rapport permettent d'en tracer collectivement les moyens tout en énonçant qu'un tel rapport suppose de mobiliser, bien au-delà des seuls spécialistes. Cette approche mériterait d'être largement reprise. Pour toutes ces raisons, je vote l'avis ».

M. Duhamel (rattaché administrativement) : « Il est *a priori* positif que notre assemblée se penche sur cette question majeure qu'est « *favoriser la réussite scolaire* ». Et la FSU est preneuse de tout débat sur les moyens de relancer la démocratisation du système scolaire, aujourd'hui gravement en panne, au sein de la communauté éducative, mais plus largement dans l'ensemble du corps social.

Si le rapport présente un bilan très sérieux, et de la réussite, et des insuffisances, de la massification de la scolarisation, il est regrettable que l'avis ne réduise la question de la relance de la démocratisation scolaire qu'à une simple dimension éducative : notre assemblée aurait été un lieu privilégié pour faire apparaître l'exigence de remèdes complémentaires, dans l'école même, mais aussi dans son environnement. Des travaux récents ont mis, par exemple en évidence le rôle important des conditions de logement et de ce qu'on appelle le capital socio-culturel pour expliquer les inégalités et l'échec scolaires. De la même façon, je regrette que la question de la réussite scolaire soit posée essentiellement en termes de chances individuelles, et non en termes d'enjeux de société.

Cantonné comme il l'est dans un registre essentiellement pédagogique, l'avis fournit à la fois des propositions et des pistes intéressantes, et des jugements un peu rapides sur des questions qui méritent un débat plus approfondi. S'agissant de la question complexe des savoirs fondamentaux à acquérir et de l'élaboration des programmes, je pense plus fructueux d'adopter une démarche dialectique, que de proposer de substituer une logique ascendante à la logique descendante qui serait selon l'auteur actuellement privilégiée. S'agissant de la formation en entreprise, l'avis est imprécis sur la diversité des formules à l'œuvre en France, et *a fortiori* à l'étranger. Il reste flou sur les conditions d'un véritable partenariat sous contrôle public et relativement silencieux sur une revendication majeure qui est la constitution d'une charte des stages. On ne saurait avancer dans le débat sur la décentralisation sans en distinguer les divers niveaux, ni sans clarifier les conditions d'une autonomie accrue des établissements donnant plus d'initiative aux personnels, aux jeunes et aux parents. Il est tout aussi important de préciser les moyens d'éviter le développement des inégalités territoriales. Enfin, l'avis n'est pas assez clair sur les moyens de réaliser les transformations qualitatives nécessaires, spécialement en cette période d'austérité budgétaire.

Pour conclure, compte-tenu de ses apports mais aussi de ses limites, je suis mandaté pour émettre un vote d'abstention sur ce projet d'avis ».

Groupe des professions libérales

Le groupe des professions libérales a félicité Madame le Rapporteur pour le travail minutieux qu'elle a réalisé avec beaucoup de cœur. Favoriser la réussite scolaire, c'est placer nos enfants au centre de nos préoccupations, c'est assurer l'avenir économique et social de notre pays.

L'école est le lieu de transmission du savoir. Destinée à faire acquérir des connaissances fondamentales, elle permet à chaque enfant de se réaliser. L'égalité en ce domaine consiste à ce que tous puissent parvenir à développer au mieux leurs talents et leur personnalité. Mais cette belle ambition doit permettre à tous, sans distinction, d'accéder aux connaissances de base tout en assurant simultanément à chacun la valorisation de son talent.

L'école pour tous, c'est accepter son milieu hétérogène, c'est un milieu d'intégration et de soutien, où l'on doit aussi repérer le bon élève, les différents talents afin de les protéger et les valoriser.

Favoriser la réussite scolaire, c'est d'abord s'interroger sur les failles de notre système d'éducation. C'est ce qu'a fait le rapporteur avec beaucoup d'honnêteté et de courage. Nous sommes obligés de constater qu'un quart des écoliers qui rentrent en 6^{ème} sont incapables de suivre l'enseignement qui leur est dispensé. Pourtant la mission du primaire est claire et prépondérante, apprendre à lire, à écrire, à compter, pour arriver au plus haut niveau.

En dépit des efforts considérables consentis par la Nation (le budget de l'Education nationale a doublé en 15 ans), l'ensemble du système scolaire et universitaire répond difficilement à sa mission et un très grand nombre de jeunes rentrent dans la spirale de l'échec.

Le rapporteur a donc bien fait de proposer une plus grande autonomie des établissements, une logique de décloisonnement des filières, une formation de qualité basée sur les savoir-faire et savoir-être, l'épanouissement de l'élève, le recentrage sur les apprentissages fondamentaux. Il faut rendre plus proche du terrain l'Education nationale et espérer parvenir à pallier la lourdeur d'une administration centralisée gigantesque.

En outre, le rapporteur a rappelé qu'il fallait valoriser toutes les formes d'intelligence et par corollaire d'enseignement, y compris l'enseignement technique. Il y a un point cependant qui n'a pas été, à notre sens, assez souligné : à côté de la mise en valeur du travail manuel, la prise de conscience de toute forme d'activité qui s'exerce pour le bien commun, et tout particulièrement les pratiques entrepreneuriales. Dans le milieu éducatif, ceux qui sont chargés de l'orientation ne paraissent pas connaître le monde de l'entreprise, notamment celui de l'entreprise individuelle. C'est pourtant un champ considérable d'activités, créateur d'emplois. Il faut savoir repérer très tôt ces talents. La création de la petite entreprise aux Etats-Unis est à l'initiative pour 50 %, des femmes. Elles ne sont pas 15 % en France. 50 000 petites entreprises disparaissent par an, pour ne pas avoir trouvé de successeurs. Former ceux qui sont chargés de l'orientation s'avère être une priorité aussi importante que celle de former les enseignants eux-mêmes !

Certes la réussite scolaire n'est pas du seul ressort des moyens financiers, techniques et humains. Les causes sont plurielles : le soutien de la famille, l'environnement social, le retour de la notion de bien et de mal, le respect d'autrui, entre autres.

Les enseignants assument une tache très lourde dans des conditions difficiles. L'Etat doit tout mettre en œuvre pour mieux gérer cette énorme entreprise, tout en prenant soin de mieux rémunérer et respecter ceux qui apportent la plus grande plus-value à leur tâche.

Les grands systèmes mis en place au cours de la deuxième moitié du siècle dernier connaissent des crises de croissance qui risquent de mettre en cause leur finalité même, que ce soit dans le domaine de la santé, de l'Education nationale, des retraites, etc. Beaucoup de réformes sont à faire, elles ne pourront aboutir sans le réalisme des professionnels eux-mêmes, associés aux différents acteurs. Ils devront aborder, avec lucidité, la réforme de l'enseignement en faisant concorder la défense de leur statut et celui de leur mission. C'est dans cet espoir que le groupe des professions libérales a voté l'avis.

Groupe de l'UNAF

Le groupe de l'UNAF remercie le rapporteur pour son attention chaleureuse et son écoute exceptionnelle sur un sujet aussi vaste que passionnant. La réussite scolaire est une des clés qui doit permettre aux jeunes d'accéder à l'éducation, à la citoyenneté et à l'intégration dans la vie sociale, professionnelle et culturelle. Le groupe de l'UNAF. souscrit à la philosophie générale de l'avis et aux mesures préconisées. Cependant, ce texte s'attache exclusivement au système scolaire et le groupe de l'UNAF. aurait aimé un éclairage davantage focalisé sur le jeune et son projet de réussite scolaire.

L'école doit être le lieu et le moyen d'acquisition des savoirs fondamentaux, en harmonie avec le lieu naturel d'éducation et d'épanouissement que constitue la cellule familiale. C'est ainsi qu'auraient dû être prises en compte les conditions de vie qui influencent directement l'acquisition de ces savoirs et relèvent d'éléments de politique familiale qui participent aussi de la réussite scolaire.

De même, l'environnement médiatique et les partenariats à développer avec le monde des médias et des techniques de communication sont abordés très frileusement par l'avis. La société dans laquelle auront à s'intégrer nos enfants est de plus en plus une société des médias et de la communication, qui interfèrent dans l'acquisition des savoirs, l'élaboration des savoir-faire et des savoir-être de nos enfants, et révolutionnent ainsi les approches éducatives. Cette réflexion mériterait d'être poursuivie au sein de notre assemblée.

Au-delà de ces remarques, le groupe de l'UNAF. adhère aux axes d'actions proposés par le rapporteur, et veut avec lui poser au système scolaire le défi d'une obligation de résultat. Il rappelle que le droit de chaque enfant à la réussite scolaire passe par la reconnaissance d'un droit égal d'accès de tous aux lieux scolaires et à des méthodes et des contenus adaptés à la personnalité de chacun, qu'il soit en situation sociale ou géographique particulière ou qu'il présente un handicap. En effet, il est aujourd'hui insupportable de penser qu'en France, au

mépris de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant, des enfants, pour l'une ou l'autre de ces raisons, restent en marge du système scolaire. Des moyens sont à renforcer ou à créer pour que notre pays ne laisse pas se creuser, ni même exister, une exclusion par les savoirs.

Le groupe de l'UNAF. rejoint les préconisations de l'avis sur la nécessité d'assouplir les rigidités et de remédier aux lourdeurs de notre système scolaire, tant au niveau des programmes, des critères d'évaluation, des filières d'orientation, que du fonctionnement des établissements et des classes. La logique de « *mission* » souhaitée par l'avis, à tous les niveaux d'action de notre système scolaire, doit être mise en place pour lui permettre d'être plus efficace et au plus près des réalités des élèves.

La constitution d'équipes éducatives, les projets d'école et d'établissement, le partenariat renforcé avec les entreprises ou l'environnement proche, associatif, culturel, la création d'espaces éducatifs locaux, le renforcement de la présence d'adultes auprès des jeunes dans les établissements, sont autant d'outils intéressants si chacun des acteurs responsables de l'éducation y trouve toute sa place, dans le respect de celle des autres. Temps de l'école, temps familial, temps dit « *libre* » rythment la vie des enfants, mais ne sauraient la découper en secteurs étanches. La personnalité se construit dans l'interactivité et la complémentarité des temps de vie et l'alchimie éducative reste mystérieuse. Favoriser la réussite scolaire de chaque enfant implique de prendre en compte son projet et de respecter son processus de construction, en lui procurant les repères nécessaires pour se structurer.

Le groupe de l'UNAF a voté en faveur de l'avis.

Groupe de l'UNSA

Les idées-forces de cet avis sont souplesse, proximité, confiance, confiance dans les élèves comme dans les personnels d'éducation. Ce sont eux qui font tout. C'est dans la classe et dans l'établissement que se fait l'école. Tout le reste du système éducatif doit être à leur service.

L'Education nationale est un service public dont l'Etat a la responsabilité. La loi lui assigne un objectif : porter chacun au maximum de ses possibilités pour former des citoyens qui puissent devenir des acteurs politiques, économiques et sociaux. Elle fixe un indicateur : assurer à tout jeune une qualification au moins de niveau V.

L'Education nationale n'est responsable ni du chômage, ni de la misère. Mais elle est responsable de ne pas atteindre les objectifs que la loi lui donne, d'abandonner en cours de scolarité une partie des handicapés, de laisser partir dans la vie des jeunes sans diplôme ni qualification. C'est de ces jeunes que l'avis se préoccupe d'abord.

Ses principes d'action, ses propositions, l'UNSA les partage.

Les innovations que l'avis avance sur le pilotage de la structure sont en débat dans les syndicats enseignants : statut juridique de l'école primaire, présidence du conseil d'établissement, autonomie budgétaire accrue des établissements et rôle du projet d'établissement... D'ailleurs, l'avis reste très prudent dans ses formulations.

Trois notions qui traversent l'avis sont fondamentales : l'éducation tout au long de la vie, l'orientation, l'évaluation :

- l'éducation tout au long de la vie s'impose dans une société où le savoir disponible croît de manière exponentielle, où les techniques évoluent très vite, où les hommes - citoyens et travailleurs - doivent s'adapter en permanence à un environnement mouvant. En conséquence, la formation initiale, donnée par le système scolaire, doit se concevoir comme un socle sur lequel se greffent les formations et qualifications ultérieures. C'est pourquoi, il faut pouvoir continuer, en formation continue, la formation commencée en formation initiale. Diplômes et qualifications doivent pouvoir s'articuler les uns et les autres, ce qui impose des adaptations à l'un et à l'autre des systèmes, sans compter les validations des acquis de l'expérience qui doivent pouvoir les compléter ;
- l'orientation dite scolaire et professionnelle, en France, ne fonctionne pas. Elle ne pourra fonctionner que fondée sur un tutorat scolaire - que la Commission Legrand proposait déjà en 1982 - et reliée en temps réel avec le monde du travail ;
- l'évaluation. Evaluer ne s'invente pas, il y a des méthodes. Elles s'apprennent. Rien n'y pourvoit pour l'instant dans la formation des personnels. L'évaluation d'une action par ceux qui l'accomplissent n'exonère pas d'un contrôle extérieur par les donneurs d'ordre, l'institution ou l'usager pour le compte duquel s'accomplit l'action.

Le système éducatif, efficace pour un nombre important de jeunes, doit être amélioré afin d'être efficace pour tous : c'est sa mission. Le rapport et l'avis nous indiquent comment. Sans le bouleverser, ce qui serait contre-productif. Mais non sans un certain coût. Pas démesuré. Et l'enjeu est central tant il est évident que nous sommes entrés dans une société où le savoir et la capacité de le mobiliser deviendront, toujours plus, un facteur d'accomplissement personnel et de réussite sociale qui seuls donnent sens à la réussite scolaire. Il nous reste à espérer que le gouvernement entendra ce discours et corrigera des projets qui, pour l'heure, vont à rebours de cette orientation et suscitent l'hostilité des syndicats de l'éducation.

L'UNSA a voté l'avis.

RAPPORT

**présenté au nom de la section des affaires sociales
par Mme Claude Azéma, rapporteur**

INTRODUCTION

L'école est traditionnellement confrontée à un double objectif. Le premier, explicitement énoncé, est de cimenter la cohésion sociale en tendant à assurer la réussite de chacun ; le second, sous-jacent, est toutefois de légitimer une différenciation qui conduira les jeunes vers des situations professionnelles et sociales inégales. Seul le premier objectif est revendiqué ; le second, latent, est aussi ancien que l'école elle-même.

Au XVI^{ème} siècle, le remplacement de la scolastique - l'enseignement de la philosophie et de la théologie dispensé dans les universités au Moyen Âge - par de nouvelles méthodes a traduit les aspirations de la bourgeoisie ascendante à obtenir, par l'esprit, un statut équivalent à celui dévolu à la noblesse du fait de la naissance. Les œuvres de Rabelais et de Montaigne ont préconisé tour à tour des contenus et des méthodes pour libérer l'enfant des abus d'autorité, de l'excès des exercices de mémoire et du verbalisme. Cependant, l'enseignement reste très lié à l'Eglise et, avec ce qu'on a appelé la Contre-Réforme, se sont développés, dès 1540, les collèges de jésuites qui vont imposer, pendant deux cents ans, leurs conceptions de l'éducation. Ils ont formé ainsi des philosophes des « *Lumières* » comme Voltaire et Diderot ; d'une certaine manière, nous en sommes les héritiers, puisque la conception de notre système éducatif moderne naît à cette époque.

Ensuite, avec l'éviction des jésuites au XVIII^{ème} siècle et la laïcisation de l'enseignement, l'Etat s'est chargé de la responsabilité de trouver des solutions aux questions posées par la problématique éducation/instruction, la pertinence des savoirs enseignés, le rôle du maître et la place de l'élève dans l'acte pédagogique. Le traités concernant l'éducation foisonnent. Dernièrement encore, des polémiques passionnées se sont cristallisées autour de la place accordée à la pédagogie par rapport à celle de la transmission des connaissances.

Au-delà du seul cadre national, la question de la réussite scolaire apparaît, actuellement, comme une constante dans la plupart des pays au monde, tant elle est de plus en plus pensée comme indissociable du développement économique et, au-delà, comme le moyen privilégié de façonner un état d'esprit collectif. Vitale pour certains pays, notamment les pays émergents, elle demeure essentielle pour les autres ; en témoigne par exemple la récente enquête de l'OCDE intitulée « *Regard sur l'éducation* » qui indique que tous les systèmes éducatifs sont en pleine expansion, tant par l'accroissement de la population concernée que par l'augmentation du temps consacré aux études.

On constate les mêmes tendances lourdes dans tous les pays de l'OCDE : la proportion de diplômés du second cycle secondaire dépasse 80 % et la part de la population active non diplômée du secondaire est en diminution. Pourtant, les inégalités perdurent, notamment celles qui touchent les femmes. Globalement, ces inégalités frappant le système éducatif initial sont peu corrigées par la formation des adultes, moins courante chez ceux qui justement en ont le plus besoin. La France ne fait pas exception en ce domaine : si l'on appartient à la catégorie des non qualifiés, que l'on travaille dans une petite entreprise et que, de

surcroît on est une femme, on a quarante fois moins de chances de participer à une formation d'adultes.

Le champ du présent rapport se limitera à la population strictement scolaire, c'est-à-dire de la maternelle jusqu'au baccalauréat, qui constitue le premier diplôme de l'université. Ce rapport ne concerne donc pas l'enseignement supérieur, ni la formation continue des adultes. Mais il serait aussi factice de vouloir isoler la formation initiale de l'ensemble des facteurs sociaux qui peuvent influer sur son développement que de se refuser à voir une relation entre l'échec scolaire et l'absence de formation ultérieure.

L'échec scolaire pour certains forge un véritable destin, car, non seulement les perspectives de chômage sont redoutables lorsqu'on ne possède aucun diplôme, mais l'échec a laissé de telles traces qu'il risque de rendre la personne hermétique à une nouvelle formation, considérée alors comme un retour à l'école. Un parcours scolaire jalonné, à tort ou à raison, de souvenirs d'ennui, de contraintes et de déceptions ne prédispose ni à la curiosité intellectuelle, ni à l'acquisition de nouvelles capacités dans l'avenir. Or l'évolution de notre société nécessite l'aptitude à des réactions de plus en plus rapides aux changements, à la gestion des aléas, à l'anticipation des évolutions.

Il nous a donc semblé que l'objectif de l'école ne se limitait pas à la seule réduction de l'échec scolaire et devait avoir une visée plus ambitieuse, celle de l'excellence au sens grec du terme, à la fois excellence de chacun et excellence de tous.

Or le système français tend à transformer l'excellence en sélection d'une « élite » réservée à une minorité, mais dont la formation détermine tout le reste du système. Cette compétition entérine, mais aussi produit des échecs, sans garantir que les élites elles-mêmes s'épanouissent. Pas plus que le travail professionnel, le travail scolaire ne doit être vécu comme excessivement pénible.

Aussi, nous a-t-il paru essentiel d'interroger davantage le concept de réussite scolaire à la lumière des travaux nombreux et récents des sociologues, des chercheurs et des statisticiens non pour définir une nouvelle réforme « *clés en main* » (encore une !), mais pour cerner des orientations et des facteurs de réussite dans la perspective de tirer le meilleur parti possible (« *le point d'excellence* ») des aptitudes de chacun, afin que chaque personne devienne un citoyen, acteur dans la vie politique, économique, sociale et culturelle. Nous posons aussi comme axiome qu'il peut exister une Ecole où les élèves réussissent et soient heureux.

« Plus vous voulez que les hommes exercent eux-mêmes une portion plus étendue de leurs droits, plus vous voulez, pour éloigner tout empire du petit nombre, qu'une masse plus grande de citoyens puisse remplir un grand nombre de fonctions, plus aussi vous devez chercher à étendre l'instruction »
(Condorcet)¹

CHAPITRE I

UN DÉFI CONSTANT

Pour l'année 2000, la dépense intérieure d'éducation, avec 644,5 milliards de francs, pèse, en données brutes, 7,1 % du PIB. Tous financeurs confondus, la collectivité nationale réalise, pour l'éducation, un important effort financier, à hauteur de 10 900 francs par habitant, ou de 40 000 francs par élève ou étudiant. L'Etat participe de manière prépondérante au financement de l'éducation, à hauteur de 64,5 %, dont 57,1 % pour le seul ministère de l'Education nationale. Les collectivités territoriales assurent 21 % du financement total, les ménages, 6,5 % et les autres administrations publiques et les Caisses d'allocations familiales (CAF) 1,9 %. Les entreprises y contribuent à 5,6 % environ.

En 2001, le budget de l'Education nationale s'élève à 388 milliards de francs et, en 2002, il a atteint pratiquement 400 milliards. Il représente 22 % du budget de l'Etat, touche 14 millions d'élèves et emploie 1 300 000 personnes, dont 906 000 enseignants.

Dans l'ensemble, en 1998, les pays de l'OCDE dépensent, par élève/étudiant, 3 915 dollars américains (USD) dans l'enseignement primaire, 5 625 USD dans l'enseignement secondaire, 11 720 USD dans l'enseignement supérieur. La France se situe dans la moyenne pour l'enseignement primaire (3 752 USD), au-dessus pour le secondaire (6 605 USD) et nettement au-dessous (7 726 USD) pour le supérieur.

Si on ne considère que les dépenses publiques d'éducation, la France dépense, en pourcentage de l'ensemble des dépenses publiques, un peu moins que la moyenne de l'OCDE (11,3 % contre 12,9 %). Mais, comme les dépenses publiques représentent, en France, une plus grande part du PIB que dans les autres pays, les dépenses publiques d'éducation, rapportées au PIB, sont plus élevées en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE (6,0 % contre 5,3 %), traduisant l'effort fait en France en faveur de l'éducation.

De ce point de vue, la plupart des Français paraissent persuadés que notre système de formation est le meilleur du monde. Il est vrai qu'il offre sans doute des avantages que d'autres pays n'ont pas. Il n'est cependant pas le meilleur à en croire les comparaisons internationales, à supposer d'ailleurs que celles-ci aient

¹ Rapport à l'Assemblée nationale législative présenté, en avril 1792, par Condorcet, au nom du Comité d'instruction publique et intitulé « *Sur la nécessité de l'instruction publique* », cité in « *Les enfants de Condorcet* », M. Jean-Claude Barbarant, Editions Laffont, 1989.

un sens et qu'il y ait un modèle de référence en ce domaine. Mais, avant de s'interroger sur son efficacité et sur les corrections éventuelles à lui apporter, il convient de le comprendre dans toute sa complexité. A l'évidence, le système éducatif est aussi le produit d'une histoire qu'il serait déraisonnable de vouloir ignorer.

I - RAPPEL HISTORIQUE

A - L'ÉCOLE OBLIGATOIRE : CONTEXTE ET OBJECTIFS EXPLICITES ET IMPLICITES

1. L'émergence d'un enseignement national

La construction de notre système scolaire s'est ancrée dans le conflit continu pour s'affranchir de la tutelle religieuse et dans la conviction que le contrôle exercé par l'Etat en la matière constituerait la meilleure garantie du triomphe du règne de la Raison dans l'éducation.

Sa forme moderne s'est esquissée pendant la période pré-révolutionnaire : pas moins de 161 livres sur l'éducation sont publiés entre 1760 et 1789 ! Cette ébauche se précisera ensuite, lors des grands débats révolutionnaires entre Girondins et Montagnards sur la place de l'Etat dans l'instruction et dans la construction du citoyen.

Cependant, la fin de la prépondérance de l'Eglise était déjà consommée, bien avant la Révolution, en 1762, avec le renvoi des jésuites et lorsque l'instruction devient un pouvoir régalien avec la publication, en février 1763, de l'édit royal qui affirme l'autorité souveraine du roi « *sans laquelle il ne peut être permis d'établir aucune école publique dans le royaume* ». Suit, en mars de la même année, un « *Essai d'éducation nationale* » écrit par La Chatolais, qui reproche en particulier aux jésuites leur internationalisme et y oppose une conception régaliennes de la formation : « *Je prétends revendiquer pour la Nation une éducation qui ne dépende que de l'Etat, parce qu'elle lui appartient essentiellement ; parce que toute nation a un droit inaliénable et imprescriptible d'instruire ses membres ; parce qu'enfin les enfants de l'Etat doivent être élevés par des membres de l'Etat* »¹.

Nous restons les héritiers directs de cette conception étatique de l'éducation, considérée comme le gage de la citoyenneté. Cette conception répondait, au XVIII^{ème} siècle, en premier lieu au souci de former les cadres du royaume, et non à celui d'éduquer l'ensemble du peuple. Ainsi Voltaire écrivait-il à La Chatolais, en 1766 : « *Je vous remercie de proscrire l'étude chez les laboureurs. Moi qui cultive la terre, je vous présente requête pour avoir des manœuvres, et non des clercs tonsurés* ». Rousseau ne dit pas autre chose dans « *La nouvelle Héloïse* », quand il évoque « *l'enfant des villageois qu'il ne convient pas d'instruire* ». Selon Condorcet qui ne partageait pas cette vision, prédominait à l'époque dans l'appareil de l'Etat l'idée selon laquelle « *le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations* ». Dans son « *Rapport sur l'organisation générale de*

¹ Cité par M. Claude Lelièvre, in « *Histoire des Institutions scolaires* ».

*l'instruction publique*¹, Condorcet prévoyait un dispositif qui ferait du système d'instruction publique une sorte de contre-pouvoir sous l'autorité d'un directoire formé par l'élite savante, avec une instruction élémentaire gratuite, un enseignement secondaire à la ville pour les écoliers des campagnes, l'égalité d'instruction entre les filles et les garçons et un système d'enseignement pour adultes. L'entrée en guerre contre l'Autriche, les 20 et 21 avril 1792, conduit à ajourner *sine-die* le débat devant l'Assemblée nationale législative. Condorcet ne survivra pas à la Terreur, et c'est le premier principe qui l'emporte. Mais ses idées irrigueront le XIX^{ème} siècle.

Ce principe posé, il restait encore de nombreuses questions à régler, notamment relatives à la gestion, qui ne pouvaient pas être dissociées de l'idéologie.

La première question, essentielle, concernait la place résiduelle laissée à l'enseignement privé, l'Eglise ayant jusque-là joué un rôle prépondérant dans l'enseignement à travers le réseau des curés de paroisse, dans le primaire, et par le biais des congrégations, dans le secondaire. Qu'on se souvienne à cet égard du roman de Stendhal, « *Le rouge et le noir* » : chroniques du XIX^{ème} siècle, c'est grâce au curé de la paroisse que Julien Sorel, fils de charpentier, apprend le latin, ce qui lui ouvre les portes du petit séminaire, prémissie de sa futur ascension sociale. Quelle place pour le privé confessionnel ? Ce qui induisait le débat sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat. Quelle place pour le privé laïque ? Ce qui suscitait une autre réflexion sur la part de liberté individuelle face à une institution d'Etat. La fermeture du réseau confessionnel a posé, dans un premier temps, de redoutables problèmes de remplacement - la déscolarisation a été brutale par rapport au maillage des anciens collèges religieux -, assortis d'interrogations non moins politiquement significatives sur le comment : quels choix de gestion pour recréer le réseau ? S'agissant de gestion sociale, fallait-il que l'Etat prenne en charge tous les niveaux de formation et jusqu'à quel niveau ? En termes de gestion territoriale, quelle implantation d'établissement dans le canton, le district, le département et avec quelle logique ? Une logique arithmétique (en fonction de l'importance du peuplement) ou hiérarchique (implantation d'enseignement primaire ou supérieur) ?

Pendant la Révolution, quatre grands enjeux mobilisent les débats : la coexistence entre l'enseignement public et l'enseignement privé, l'articulation entre le primaire et le secondaire, le contrôle des institutions locales par le pouvoir central, la finalité de l'éducation (instruction ou éducation ?). Bien que passionnantes, il serait hors de notre propos de rapporter les débats développés sous la Convention, puis Thermidor et le Directoire, même si d'illustres savants comme Condorcet et Chaptal y ont apporté leur pierre. En revanche, ce que l'on doit retenir, c'est qu'ils furent passionnés, qu'ils conservent une modernité certaine et que cette période a vu la création des écoles primaires publiques tout en permettant, à cause de la réalité du terrain, l'existence d'écoles « *libres* », c'est-à-dire privées. Il convient cependant de rappeler ce dernier élément essentiel : si la gratuité existe, elle ne concerne encore que les indigents.

¹ « *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* », présenté à l'Assemblée nationale législative, les 20 et 21 avril 1792, par Condorcet, au nom du Comité d'instruction publique.

2. Le renforcement du rôle de l'Etat et l'instruction de l'élite

Napoléon institue le principe du monopole d'Etat de l' « *Université* ». C'est sans doute l'une des étapes qui marquera le plus profondément notre système par la constitution d'un enseignement secondaire, avec la création des lycées qui ont alors pour fonction de former les cadres administratifs et militaires et qui sont sous le contrôle des inspecteurs généraux, dont la fonction est inaugurée pour l'occasion. Cependant, si l'on reconnaît là quelques principes fondamentaux qui gouvernent encore notre système, dans ce domaine aussi, le principe s'avère à géométrie variable quant à son application, surtout si l'on considère à nouveau le cas du primaire et plus largement celui de la scolarisation des filles.

Au cours de la première moitié du XIX^{ème} siècle, les réseaux d'établissements se sont constitués peu à peu, avec le développement plus ou moins accentué du privé confessionnel ou du privé laïque, selon que le pouvoir en place privilégiait l'un ou l'autre : les conservateurs favorisent le privé confessionnel et les libéraux, le privé laïque afin de limiter le pouvoir de l'Etat.

En 1833, la loi Guizot institutionnalise enfin un service d'enseignement public centralisé et organise le primaire supérieur d'Etat, à savoir trois ans d'études prolongeant le primaire. Cet échelon supplémentaire est décidé à partir d'un rapport de Victor Cousin sur « *L'instruction publique dans quelques pays d'Allemagne* » et particulièrement en Prusse. Selon les termes de l'exposé des motifs de la loi, il est explicitement élaboré pour les classes moyennes, auxquelles les études classiques pourraient donner des goûts au-dessus de leur condition et qui ne sauraient se satisfaire non plus de l'instruction élémentaire primaire destinée aux classes inférieures. Guizot choisit aussi une méthode pédagogique, celle de l'enseignement en mode « *simultané* », qui induit une structure particulière à travers l'adéquation entre classes scolaires et classes d'âge, conception qui gouverne encore notre système actuel.

La lutte d'influence entre l'enseignement public et l'enseignement privé se poursuivra jusqu'à la célèbre Loi Falloux en 1850, qui consacre la liberté d'enseignement dans le secondaire. Cette décision, compte tenu du fait que la loi intègre les écoles de filles dans son champ d'application, favorise indirectement le développement des congrégations dans l'enseignement féminin.

Au fond, c'est avec la scolarisation des filles que se déplace l'enjeu de la laïcité, car, depuis la loi Guizot, l'enseignement primaire public s'est largement développé (une école par commune) et, en 1879, quand Jules Ferry devient ministre, 76 % des garçons sont déjà inscrits dans le public laïque.

3. La démocratisation du primaire et l'élitisme républicain

Avec la III^{ème} République, il ne s'agit donc plus tant de réduire l'écart entre scolarisés et non scolarisés qu'entre garçons et filles scolarisés. Cet objectif de recentrage de l'éducation des filles sur le dispositif laïque public paraît fondamental à Jules Ferry pour affirmer la République ; il l'exprime ainsi dans son fameux discours à la salle Molière en avril 1870 : « *Celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le*

mari »¹. S'il y a donc une sorte de première « *massification* », elle s'effectue non seulement par la gratuité (avec la loi de 1882), mais aussi par son extension aux femmes².

Le but poursuivi, former les enfants de toutes les classes sociales, s'inscrit dans la continuité de l'orientation originelle assignée par la Révolution française à l'école : constituer la Nation par un système d'éducation d'Etat qui assoit la légitimité idéologique et politique de la République face à l'Ancien régime. Si l'école s'affirme désormais comme obligatoire, gratuite, laïque, et si elle possède, dès 1889, son propre corps de fonctionnaires désignés par Charles Péguy comme les « *hussards de la République* » pour la développer, elle reste porteuse de fortes différenciations à travers les voies de formation (le primaire et le secondaire constituent deux ordres d'enseignement distincts), à travers la séparation des filles et des garçons, à travers la coupure totale entre le contenu général des formations et l'enseignement professionnel, presque inexistant sous la forme scolaire.

Les clivages sociaux persistent de manière radicale : non seulement les élèves qui font des études secondaires sont destinés à devenir les cadres administratifs, mais ils appartiennent à un milieu social et culturel bercé par les humanités classiques (prégnance du latin, du grec et des mathématiques). Le secondaire est étanche, car il n'existe pas de passage entre les cursus. La sélection ne se fait pas au « *mérite* », ni sur orientation, mais à partir du type d'établissement fréquenté. C'est la barrière de l'argent qui induit le choix. En effet, la filière du secondaire, y compris le « *petit lycée* », (classes primaires des lycées) restera payante jusqu'en 1930.

Dès lors, il y a donc, d'un côté, le lycée, avec ses petites classes qui commencent dès le début du primaire (autrement dit de la 11^{ème}, équivalente au cours préparatoire actuel) jusqu'à la classe de rhétorique (la terminale actuelle), et, de l'autre côté, la « *filière* » primaire qui s'articule en un primaire pour tous jusqu'à treize ans (la fin de la scolarité obligatoire est fixée à 13 ans en 1882), clos par le certificat d'études que d'ailleurs moins de 25% des élèves réussissent en 1900, puis en un primaire supérieur pour les meilleurs qui peuvent obtenir, au bout de trois ans, le brevet supérieur. Même si l'on reconnaît l'étendue de l'avancée démocratique que constituait ce système pour donner à tous des connaissances de base, on ne peut pas le mythifier comme modèle unique et définitif de démocratisation.

La coupure entre le primaire et le secondaire n'est pas pensée comme une discrimination qu'il convient d'éliminer. Les socialistes eux-mêmes, comme Jules Guesde et Jean Jaurès, jugent, soit que le brevet supérieur devrait être équivalent au baccalauréat, soit que le mélange des publics en lycée est néfaste. La promiscuité entre les fils de bourgeois et les fils d'ouvriers risquerait, selon eux, d'entraîner ces derniers à trahir leur origine de classe !

¹ Cité par M. Claude Lelièvre, in « *Histoire des Institutions scolaires* ».

² Il convient également de rappeler que, jusqu'en 1808, les filles et les femmes sont interdites dans l'enceinte des lycées. Si la première école normale d'institutrice est ouverte en 1838, c'est la loi Paul Bert du 9 août 1879 qui obligera tous les départements à créer, dans un délai de quatre ans, une école normale d'institutrice.

Avec Jules Ferry, on assiste donc à la création de l'école du peuple, qui n'est pas l'école unique. Elle perdurera sans transformations sensibles (excepté l'âge de la scolarité obligatoire porté à 14 ans en 1936) jusque vers les années soixante et ne subira de changement significatif qu'avec la création des cours complémentaires puis la Vème République.

Comme le note M. Antoine Prost, professeur d'histoire à l'université de Paris I, dans son ouvrage « *Histoire de l'enseignement en France de 1800 à 1967* » : « *Le malthusianisme de l'enseignement secondaire a été une véritable politique de 1880 à 1930* ». Pourtant, il y a eu des efforts, notamment en 1924, quand, le 25 mars, un décret ouvre aux jeunes filles l'accès à la préparation au baccalauréat, puis sous le Front populaire, lorsque Jean Zay fait voter, le 9 août 1936, la prolongation de la scolarité à 14 ans révolus. Toutefois, l'enseignement secondaire reste la voie normale des enfants de la bourgeoisie et une voie de promotion seulement pour une minorité des enfants du peuple, le cas échéant, par la voie des « *petits séminaires* ».

Sous le gouvernement de Vichy, les hussards de la République sont soupçonnés d'être hostiles au Maréchal Pétain, et sont désignés parmi les responsables de la décrépitude de la France. Afin de réduire leur influence, ce régime supprime l'*« ordre » primaire* d'enseignement : Jérôme Carcopino transforme alors les écoles primaires supérieures en collèges modernes que l'on intègre à l'*« ordre » secondaire* ; on crée une section philosophie - sciences au niveau du baccalauréat pour accueillir ces nouveaux élèves qui n'ont pas suivi les humanités traditionnelles.

Paradoxalement, cette dernière mesure crée une structure favorisant une certaine démocratisation de l'enseignement secondaire, démocratisation qu'avait déjà tentée Victor Duruy en 1865, lorsqu'il avait voulu promouvoir un enseignement secondaire spécial, sans latin, avec un baccalauréat spécifique reconnu à égalité de valeur. En effet, cet enseignement secondaire spécial, ou « *filière spécifique* », était destiné à servir d'introduction à l'entrée dans la profession et à répondre au contexte économique lié aux traités de libre échange. Elle se différenciait de l'enseignement secondaire classique, identique sur tout le territoire, par des contenus susceptibles de varier selon les localités et le caractère de l'industrie dominante¹. Cette voie, tentative de liaison entre théorie et pratique, avait été supprimée quant à son esprit par sa transformation en 1892 en enseignement moderne. Ce dernier avait abouti, en 1902, à la création d'un baccalauréat dit « *moderne* ». C'est là sans doute une des caractéristiques qui marquent l'évolution de notre système éducatif. Les idées pertinentes ne manquent pas, mais l'inertie de la mise en œuvre implique un temps de réponse de l'ordre d'un demi-siècle... voire un siècle, avec pour démarche corollaire l'aspiration par le modèle dominant.

Il n'est donc pas étonnant que ni les tentatives de Jean Zay au moment du Front populaire, ni les efforts menés après la Libération, à travers le plan Langevin Wallon, n'aient eu d'impact immédiat sur l'évolution du système.

¹ Cité par M. Claude Lelièvre, in « *Histoire des Institutions scolaires* ».

B - DEUXIÈME ÉTAPE DE LA DÉMOCRATISATION, LA « MASSIFICATION »

Il faudra près d'un siècle après les lois de Jules Ferry pour que l'on assiste à un changement radical dans la conception du parcours scolaire, changement déterminé aussi, en partie, par le contexte d'expansion économique des « *Trente glorieuses* » et par le contexte d'accroissement démographique de la population à scolariser.

Après les lois de Jules Ferry instituant l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous, la ségrégation sociale entre le primaire et le secondaire ne s'estompe qu'avec la réforme Berthoin, en 1959. Le prolongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans affirme la nécessité d'une poursuite des études pour tous. Les collèges ont vocation à accueillir tous les élèves. La distinction entre le cours complémentaire et le collège disparaît alors, avec la création des Collèges d'enseignement généraux (CEG), tandis que les centres d'apprentissage deviennent des collèges techniques.

La réforme Fouchet de 1963 prolonge le mouvement en instituant les Collèges d'enseignement secondaire (CES), qui regroupent géographiquement, au sein d'un même établissement, trois filières « *étanches* » : la filière des anciens lycées ; celle des anciens CEG ; celle des anciennes classes primaires. Les passages de l'une à l'autre restent exceptionnels. Les programmes de référence demeurent ceux de la filière des lycées. En conséquence, la population scolaire « *explose* » dans le second degré, où le taux d'accès en sixième double quasiment en dix ans, passant de 50 % à 95 %.

Ce n'est cependant qu'avec la réforme Haby, en 1975, que le concept de parcours scolaire commun sera consacré par le collège unique, fusion du CES et du CEG. En effet, le ministre décide aussi la suppression de toutes les filières, y compris les Classes pré-professionnelles de niveau (CPPN) et les Classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) qui préparaient à l'entrée en Collège d'enseignement technique (CET) ou en Centre de formation d'apprentis (CFA). En dépit des mesures réglementaires qui veulent les limiter ou les supprimer, ces classes accueillent encore, lors de la création des classes technologiques, en 1987, 117 000 élèves.

Cependant la réforme Haby va échouer à construire un véritable collège unique. Les options, notamment le grec et le latin, vont jouer, à l'entrée de la quatrième, un rôle de filtre. Sont créées aussi, à titre transitoire, des classes à effectifs allégés avec cinq heures hebdomadaires d'éducation manuelle et technique. Elles aboutiront dans les faits à constituer une véritable filière, celle des classes technologiques.

En dépit donc de l'abolition des filières et des mesures de pédagogie différenciée avec l'apparition du soutien et de l'approfondissement, le collège unique reste à réaliser.

C - L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Bien que très différent par son histoire, ses objectifs, son contenu et sa complexité, l'enseignement professionnel a suivi le même type d'évolution que l'enseignement primaire ; il a subi le modèle dominant d'enseignement, celui du secondaire. Héritier des corporations de métiers, il devient aujourd'hui une voie

parallèle de formation de la fin de la scolarité obligatoire jusqu'à la licence professionnelle. Le cursus peut s'accomplir soit sous statut scolaire, soit sous statut de salarié.

A la suite de la suppression des corporations en 1791 par la loi Le Chapelier, l'apprentissage va connaître un déclin important à cause de l'industrialisation rapide de la France. Ainsi que le retrace M. Antoine Prost dans son ouvrage précité : « *Avec le machinisme et la division du travail, l'apprentissage perd sa raison d'être. Il supposait en effet qu'il y eût un métier à apprendre, avec son savoir et son savoir-faire. Sans doute certains métiers résistent-ils, comme ceux des charpentiers ou des tailleurs de pierre, que de puissants compagnonnages maintiennent vivants jusqu'en 1848 au moins. Mais dans le textile, la métallurgie, les mines, la qualification professionnelle cesse d'être indispensable : on ne demande plus la compétence de vrais ouvriers, mais la force physique de manœuvres* ». Le coût de l'apprentissage, élevé puisque le maître recevait un dédommagement des parents pour la prise en charge (pendant environ quatre ans) de l'apprenti, n'est plus accessible aux prolétaires des manufactures qui ont besoin que leurs enfants rapportent un salaire au plus tôt. « *De leur côté, les patrons sabotent l'apprentissage. La concurrence les presse : pourquoi s'encombreraient-ils de gamins qui ne leur sont d'aucun secours ? Il faut que ceux-ci se rendent utiles : on les emploie aux courses, aux travaux de peine, et ils n'apprennent rien* ». Enfin, les premiers syndicalistes réclament une prolongation du temps d'école, tandis que les ouvriers jugent que l'apprentissage ne peut se faire à l'école.

« *En 1860, à Paris, cinq ouvriers sur six entrent au travail sans apprentissage préalable* ». Face à cette situation, trois types de réponses s'organisent : l'assistance, pour soutenir l'apprenti, fournie par exemple par l'Oeuvre catholique des amis de l'enfance, la constitution des « *écoles de fabrique* » intégrées à l'usine, comme celle de l'imprimeur Chaix à Paris, les « *écoles d'apprentissage* » fondées par des chambres de commerce ou par des municipalités.

Ce dernier modèle s'impose sous l'appellation d'« *écoles manuelles de l'apprentissage* » intégrées, pour des raisons de financement, aux écoles primaires publiques, au côté d'écoles publiques primaires d'enseignement qui dispensent des cours d'enseignement professionnel. Le clivage est fonction des objectifs et du ministère de tutelle. Dans le premier cas, il s'agit de véritables écoles professionnelles sous la responsabilité du ministère du Commerce et, de l'autre, d'écoles préparant à l'apprentissage dépendant du ministère de l'Instruction publique. Cette distinction recouvre un débat profond spécifique à la société française. Ce débat ne porte pas sur l'utilité de l'enseignement professionnel, mais s'enracine dans une dichotomie entre enseignement général-enseignement professionnel et oppose, selon Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire, « *les aptitudes intellectuelles qui font l'homme* » et les « *aptitudes pratiques qui font l'ouvrier* »¹. Finalement les options défendues par le ministère du Commerce prévalent en 1892, mais ces écoles, quelles qu'elles soient, ne scolarisent que l'élite des travailleurs.

¹ Cité par M. Antoine Prost, in « *Histoire de l'enseignement en France de 1800 à 1967* ».

Parallèlement à ces transformations, le secondaire spécial voulu par Victor Duruy disparaît en 1902, absorbé par l'enseignement secondaire dans une filière du baccalauréat. M. Claude Lelièvre¹ retrace l'historique et la spécificité de cet enseignement : « *L'objectif fondamental poursuivi est de répondre à des exigences – spécifiées et localisées (d'où le terme de « spécial ») - d'ordre technico-économique, dans une conjoncture de libre-échange et de développement de l'application des découvertes des sciences à l'industrie. [...] Son créateur Victor Duruy n'assignait pas à cet enseignement une fonction de démocratisation et de mobilité sociale, mais une fonction d'adaptation aux besoins économiques. L'instruction ira au devant de tous et de chacun, sans déclasser forcément personne ; mais en élevant tout le monde dans sa condition ; l'ouvrier des champs et des villes par l'école primaire ; l'industriel, le négociant et l'agriculteur, par le collège spécial ; le magistrat, le savant, le lettré, par le lycée classique ».*

En ce qui concerne l'apprentissage, la situation est alarmante : le renouvellement de la qualification de la main-d'œuvre ouvrière n'est pas assurée, avec tout ce que cela signifie en termes de socialisation. M. Claude Lelièvre rapporte les arguments en faveur de l'enseignement professionnel développés par P. Astier dans la *Revue politique et parlementaire* de décembre 1913 : « *Au point de vue social, que d'avantages aussi ! On se plaint avec raison de l'aggravation de la criminalité dans les grandes villes ; elle est due surtout, d'après les statistiques, aux jeunes gens de moins de 20 ans [...] La fréquentation de cours professionnels pendant trois ans comblera en partie le vide qui sépare l'école du régiment [...] Rien n'étant plus moralisateur que l'étude [...] Il y a plus : on a souvent reproché aux ouvriers des mouvements irréfléchis, des docilités fâcheuses aux appels à la violence. [...] Quand l'Etat aura pris la responsabilité de leur éducation technique développant en eux à la fois l'homme et le citoyen, c'est toute une nouvelle mentalité qui se substituera à l'ancienne. Le travailleur obéira moins à ses nerfs qu'à son jugement [...] les meneurs ou les courtisans populaires auront moins de part dans ses décisions que son intérêt bien compris* ». La loi Astier finit par voir le jour le 25 juillet 1919. Elle institue l'obligation de cours professionnels pour les adolescents de moins de 18 ans, cours gratuits, dispensés sur le temps de travail à raison de quatre heures par semaine et de cent heures par an au minimum qui débouchent, après trois ans d'études, sur un CAP.

En 1925, deux textes de loi renforcent la loi Astier, l'un instituant une taxe d'apprentissage d'un montant de 20 % des salaires et financée par les entreprises, l'autre créant les chambres des métiers, organismes publics destinés à réglementer les contrats d'apprentissage et à exercer un contrôle sur les ateliers. L'enseignement se fonde alors sur une alternance entre une partie théorique dans les écoles et une partie pratique dans les entreprises. Mais celles-ci rechignent à la tâche.

L'apprentissage continue à stagner et l'insuffisance de la formation est patente jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, notamment du fait de la réticence d'une partie des employeurs d'alors à s'impliquer dans la formation des jeunes.

¹ Cité par M. Claude Lelièvre in « *Histoire des Institutions scolaires* ».

La défaite de 1940 oblige donc à trouver des réponses pour les milliers de jeunes en attente d'une formation professionnelle. De nombreux centres de formation professionnelle sont alors ouverts, avec une formation en trois ans de 14 à 18 ans, qui sont un succès et jettent les fondements d'un enseignement professionnel de masse. Cette démarche était fortement inspirée par l'idéologie du régime de Vichy, fondée sur la devise « *Travail, Famille, Patrie* ». En 1949, ils devinrent des centres d'apprentissage avec des écoles normales nationales d'apprentissage chargées de la formation des enseignants. Ils scolarisent des jeunes surtout d'origine modeste.

Quant aux Ecoles nationales professionnelles (ENP) et aux Ecoles professionnelles du commerce et de l'industrie (EPCI), écoles techniques qui forment du personnel de maîtrise, elles sont transformées par Jérôme Carcopino, en 1941, en collèges techniques et intégrées au secondaire en même temps que les écoles primaires supérieures.

Avec le décret Berthoin du 6 janvier 1959, elles sont toutes unifiées en lycées techniques, et deviennent donc des filières longues de l'enseignement secondaire. Les Centres de formation professionnelle, quant à eux, sont transformés, au cours de la même réforme, en Lycées d'enseignement professionnel (LEP), puis en Lycées professionnels (LP). Avec la création du baccalauréat professionnel en 1985, la « *secondarisation* » de la voie professionnelle s'achève, maintenant prolongée, dans le supérieur, par les Instituts universitaires professionnels (IUP) et, tout récemment, en 2000, par la création des licences professionnelles.

Depuis la loi quinquennale de 1993, qui donne compétence aux régions pour définir le plan de développement des formations professionnelles, la formation initiale sous statut de salarié a connu un essor important : ses effectifs ont presque doublé et représentent, pour l'année 1999-2000, plus de 370 000 apprentis. Les formations, longtemps cantonnées au niveau V, se sont étendues aux niveaux supérieurs et constituent actuellement une filière à part entière, du CAP jusqu'aux formations d'ingénieurs.

Dans la formation initiale, il existe actuellement 744 diplômes professionnels qui offrent une diversité éducative considérable, mais ne réunissent pas, hors apprentissage, plus de 700 000 élèves, soit 12 % de la population scolaire du second cycle.

L'enseignement professionnel reste encore largement tributaire de facteurs socio-économiques et de stéréotypes culturels qui entravent son plein épanouissement en tant que filière à « *égale dignité* », selon les termes convenus, de l'enseignement général.

D - UNE CONSTANTE : L'INÉGALITÉ SOCIOCULTURELLE

Il faut constater - et c'est presque un lieu commun - qu'il y a aujourd'hui plus d'enfants de cadres que d'enfants d'ouvriers à l'université, même si l'on tient compte de la baisse globale des effectifs de cette catégorie dans la population active. Actuellement, un enfant de cadre supérieur a huit fois plus de chances qu'un enfant d'ouvrier d'obtenir le baccalauréat. Il en a vingt-trois fois plus d'accéder à une grande école, alors que, dans les années 1950, il avait vingt-

quatre fois plus de chance¹. En un demi-siècle, la composition de l'élite n'a donc guère évolué ! Certes, on peut aisément contester la pertinence de cet exemple, car, par définition, le système des grandes écoles qui recrutent par concours des élites n'a pas pour vocation d'être une voie normale - au sens premier du terme - de poursuite d'études. On peut aussi s'interroger, à juste titre, sur l'utilité d'un système éducatif qui produirait massivement des formations de haut niveau par rapport à la réalité des emplois. On peut enfin supposer que la forte hausse de la proportion d'une classe d'âge qui atteint le niveau du baccalauréat - de 10 % à la fin des années 1950 à plus de 63 % aujourd'hui - a bien dû profiter quelque peu aussi à d'autres enfants qu'à ceux que Bourdieu et Passeron distinguent comme les « *héritiers* » d'une reproduction de classe.

Cependant, la hausse, due en partie à la création du brevet de technicien, en 1965, ne devient spectaculaire qu'à la suite de la création du baccalauréat professionnel, en 1985, dans lequel les enfants d'ouvriers occupent une place prépondérante avec près de 37,9 % des effectifs. Là encore, on peut arguer que la culture familiale induit ce choix que d'autres enfants d'autres catégories socioprofessionnelles évitent, autant par méconnaissance que sous la seule influence d'une imagerie dépréciative, et qu'un baccalauréat professionnel est un bon diplôme.

Tout ceci est vrai. Mais, si l'on poursuit la recherche, on s'aperçoit que moins le diplôme professionnel est élevé, plus la proportion d'enfants d'ouvriers augmente : 39,2 % en BEP et 39,6 % en CAP. On pourrait encore objecter qu'il n'y a là qu'un phénomène naturel et qu'il faut y voir la traduction normale d'un échec qui s'accroît en fonction du niveau de difficulté du diplôme. Admettre ce dernier argument conduirait à ignorer l'étude de la période qui constitue le tronc commun d'instruction, à savoir le collège. Pour l'année 2000-2001, on compte 31 % d'enfants d'ouvriers en sixième et, pour la même année scolaire, les Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) contiennent, pour 44,2 % de leurs effectifs, des enfants d'ouvriers. Or ces sections sont en principe réservées à des élèves qui, sans être handicapés, présentent des faiblesses d'ordre intellectuel telles qu'il vaut mieux, pour les protéger, leur dispenser un enseignement à part. Sauf à penser que la catégorie socioprofessionnelle est prédéterminée génétiquement, il n'est ni raisonnable ni juste que l'on puisse accepter que l'origine sociale des parents devienne un véritable destin pour les enfants.

On peut donc dire que notre système est inégalitaire. Mais, pour autant, il ne faudrait pas en conclure hâtivement que ses acquis soient négligeables. Même s'il y a consensus sur ce point, il convient d'approfondir la critique. Les études sociologiques et les évaluations ponctuelles ou prospectives qui se sont développées au cours des vingt dernières années ont diffusé, parmi le grand public, ce que les rapports, nombreux depuis la commission Langevin-Wallon, avaient déjà pointé. Quelles que soient les circonstances politiques qui ont commandé ces rapports, quelle que soit la personnalité des rédacteurs, les constats concernant les déficiences du système et les solutions à apporter demeurent les mêmes.

¹ In M. Philippe Meirieu « *L'école ou la guerre civile* », éditions Plon, 1997.

II - UNE SITUATION QUI RESTE PEU SATISFAISANTE

A - MASSIFICATION EFFECTIVE, DÉMOCRATISATION RELATIVE

Sur le plan quantitatif, les évolutions sont restées modestes jusqu'aux années 1950, à cause, principalement, des baisses démographiques dues aux deux guerres mondiales.

La politique d'ouverture du secondaire dans les années 1960, accentuée en 1985 par un objectif de massification (à savoir 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat), a permis de quintupler les effectifs du second degré.

Alors que beaucoup de jeunes arrêtaient les études à 14 ans, aujourd'hui, la France se classe parmi les pays développés aux scolarités les plus longues : les jeunes de 19 ans sont actuellement plus de 70 % à poursuivre leurs études, contre 30 % au début des années 1980¹.

On peut donc bien parler d'une massification effective. Elle est le résultat d'une volonté politique, mais aussi le produit d'une méthode. **C'est le pilotage par les structures et non par les contenus, avec la réduction de deux voies parallèles (primaire supérieur et secondaire) à une seule, qui a favorisé l'accès au premier cycle du secondaire dans un seul collège.** Le collège unique est né ensuite de la réduction des trois filières ségrégatives existantes en un tronc commun unique avec options ; il a parachevé cette massification. Le second cycle du second degré s'est développé en agrégeant au secondaire la filière professionnelle par le baccalauréat professionnel dont la création peut correspondre, toutes proportions gardées, à une sorte de professionnel supérieur comme il existait autrefois un primaire supérieur. **C'est ce qui a permis la massification de l'accès au niveau du baccalauréat sans changer le diplôme de référence.** Ce dernier est en effet resté étrangement proche de l'esprit dans lequel il avait été conçu par Napoléon, ainsi que l'a reconnu lui-même, au printemps 2001, devant le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), M. Jack Lang, alors ministre de l'Education nationale, en qualifiant le baccalauréat de « *monument historique* » auquel il ne faut pas toucher. On peut donc comprendre, *a contrario*, que, si l'ouverture résulte de la suppression d'une filière, l'effet filière lui-même agisse comme une ségrégation.

M. Antoine Prost analyse ainsi cette apparente contradiction entre massification et démocratisation : « *Nous sommes obligés de distinguer deux phases d'allure très différente. Dans la première, la démocratisation de l'enseignement a incontestablement progressé, et ce, de façon à la fois constante, régulière et importante. Dans la seconde, elle s'est arrêtée, voire même inversée, et l'on a assisté à une reconquête bourgeoise. Pour schématiser, tant que la croissance des effectifs scolaires s'est effectuée dans une structure pédagogique relativement indifférenciée, elle se serait accompagnée d'une démocratisation du recrutement. Au contraire, la création de filières nouvelles aurait permis de dériver une partie du flux montant des élèves d'origine populaire en direction des sections moins prestigieuses... ».*

¹ Ce phénomène s'explique pour partie par le niveau encore élevé du chômage des jeunes, une partie d'entre eux préférant prolonger leurs études dans l'attente de trouver un emploi.

Le baccalauréat, aboutissement de la scolarité obligatoire - il ne faut pas oublier que l'âge théorique normal en terminale d'un élève entré en CP à six ans et qui n'a pas redoublé est de dix-sept ans - maintient une hiérarchie sévère qu'aucune politique de flux n'a réussi à inverser. Les sciences sont toujours plus prisées, et parmi elles, les sciences abstraites par rapport aux sciences expérimentales, si bien qu'à l'extrême, les élèves qui choisissent une classe préparatoire littéraire ont souvent accompli leur cursus au lycée dans la filière S ; cette dernière apparaît en effet aux élites comme une assurance tous risques, alors qu'elle représente pour les autres un parcours à hauts risques. Sous-jacents à une démocratisation apparente - puisque 62 % d'une classe d'âge deviennent bacheliers contre 10 % il y a cinquante ans - il existe des phénomènes sélectifs et ségrégatifs avoués ou subreptices qui découlent de la réalité du système, mais aussi des projections individuelles ou collectives dans l'appréhension de celui-ci. Ces phénomènes sélectifs et ségrégatifs se cumulent, sans que les acteurs du système aient l'impression de pouvoir agir sur eux, et parfois même se développent à l'inverse des objectifs visés par la politique scolaire.

B - DES PHÉNOMÈNES SÉLECTIFS

1. Un décalage entre le modèle dominant minoritaire et les réalités socioculturelles

La conception française du cursus scolaire place le baccalauréat dans une position de pivot. Les diplômes qui, tel le certificat d'études ou le BEPC, marquaient la fin du parcours scolaire pour une partie très importante d'une génération, ont en effet vu leur prestige social, autrefois non négligeable, pratiquement réduit à néant avec la massification de l'enseignement. Point d'orgue des études secondaires, le baccalauréat est aussi en fait le premier titre de l'enseignement supérieur et, en théorie, très peu de diplômes de l'enseignement supérieur peuvent être obtenus sans ce préalable¹. La manière courante d'ailleurs de traduire le niveau d'un diplôme supérieur se fait plus souvent en termes de « *bac + n années* » que par titres spécifiques à l'université.

Point final mais aussi point de référence, il induit en amont les programmes scolaires. Ceci explique en partie que cet examen, qui n'est pas un concours, en prenne les aspects sélectifs, dans la mesure où il remplace la sélection qui n'existe théoriquement pas à l'entrée de l'université.

Toutefois, derrière l'affichage démocratique de l'équivalence des différentes séries de baccalauréat pour accéder à une inscription en faculté, le modèle dominant, qui permet le mieux une réussite effective, est celui de la voie générale regroupant les bacs littéraires, économiques ou scientifiques. En effet, les étudiants issus des filières technologiques échouent en premier cycle, à la faculté, de manière significative. En 1999, leur taux de réussite au DEUG n'est que de 39,9 % contre 84,5 % pour les bacheliers d'enseignement général. Et pour cause : dans la plupart des cas, leur engagement à l'université résulte d'une impossibilité de s'inscrire dans les filières de techniciens supérieurs, STS ou IUT, sélectives comme, d'ailleurs, toutes les filières professionnelles qui ont des

¹ Même s'il existe quelques exceptions, comme le Certificat d'aptitude à la profession d'avocat (CAPA), par exemple, ou le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU).

impératifs d'équipements sur poste de travail. Les places sont forcément moins limitées là où l'équipement se borne aux chaises, aux tables, éventuellement à un tableau et, à l'université, les étudiants se passent parfois des trois ! Quant aux bacheliers professionnels, dont la vocation première n'est pas l'université, ils accèdent pour 7,7 % d'entre eux au deuxième cycle de la faculté.

Le modèle dominant du baccalauréat est, sans conteste, la filière d'enseignement général à visée universitaire longue. Il traduit dès lors un décalage par rapport aux réalités socioculturelles, si l'on croise ces résultats avec le nombre des bacheliers de l'enseignement général et l'origine sociale des élèves. Il induit, par rétroaction, le contenu des études antérieures et ce qui constitue le tronc commun de l'enseignement dit général lui-même conçu avec des matières fondamentales : français, histoire géographie, mathématiques, sciences et une langue étrangère, le reste étant tout à fait subsidiaire comme le révèlent souvent les décisions des conseils de classe.

2. Une dépréciation de l'enseignement technologique et professionnel

Les disciplines comme la technologie et l'enseignement professionnel sont exclues de cette culture commune. Cet ostracisme inconscient plonge ses racines dans la conception même de l'école de Jules Ferry, destinée à soustraire les enfants à l'influence familiale, mais aussi à les préserver du travail précoce à l'usine.

L'orientation négative vers l'enseignement professionnel provient d'un double mouvement d'exclusion à la périphérie de tout ce qui n'est pas enseignement général et de méfiance, voire de mépris, à l'égard de ce qui pourrait apparaître comme utilitariste, c'est-à-dire de ce qui pourrait être utilisé dans la vie quotidienne et/ou au travail.

Le cas des langues est assez révélateur de cet état d'esprit de valorisation de la culture « *gratuite* ». Même à l'université, les langues appliquées ont un statut moins glorieux que l'étude des langues elles-mêmes, comme si le fait de pouvoir servir immédiatement dans la pratique les entachait de médiocrité. On pourrait avancer que cette attitude est suscitée par une motivation légitime, celle de dispenser des savoirs qui dépassent les conditions historiques et sociales d'une société donnée et qui permettraient ainsi de faciliter l'évolution et l'adaptation ultérieures. On ne peut nier cet aspect : le général éviterait que l'on ne s'enferme dans le particulier. Cependant, l'exemple de la discipline « *gestion* » infirme en partie cette interprétation. Considérée comme une matière utilitaire et injustement dévalorisée en lycée, elle devient noble et recherchée en université parce qu'elle est souvent très sélective et offre des perspectives d'emplois attraitantes.

En fait, les contenus de notre enseignement sont largement dépendants de deux facteurs essentiels, structurels et culturels.

Structurallement, la vision de l'école est marquée par une culture de service public et par une approche que l'on pourrait qualifier d'approche « *fonction publique* ». En effet, elle s'est construite, sous Jules Ferry, avec son propre corps de fonctionnaires dès 1909. Ce corps faisant preuve pour partie d'un phénomène d'auto-reproduction et le monde de l'école étant clos, les enseignants paraissent, à l'exception des professeurs de l'enseignement professionnel, méconnaître

d'autant plus les entreprises que beaucoup d'entre eux n'ont jamais vraiment quitté l'école et n'en ont qu'une approche livresque.

L'autre facteur est plus culturel. En France, le poids des humanités gréco-latines demeure fort. D'une part, ces matières ont été le creuset culturel d'une partie des enseignants et, d'autre part, notre société, plus sans doute que bon nombre des autres pays européens, reste imprégnée de la préférence du monde grec pour l'abstraction, une fonction tendant en général à être d'autant plus prestigieuse qu'elle est éloignée de la pratique. Cette conception s'allie à un héritage religieux qui paraît plonger ses racines dans la Bible elle-même : le travail est une punition pour l'homme, la conséquence d'une exclusion du Paradis pour avoir voulu toucher au fruit de la connaissance. Notre langue porte dans son étymologie les traces de ce « *malheur* » : notre mot « *travail* » ne provient pas du mot qui signifie travail en latin, « *labor* », mais de « *tripalium* » qui désigne aussi un chevalet à trois pieds employé comme instrument de torture. A cet égard, tout le système de l'Ancien Régime a été marqué par le mépris de la noblesse non seulement pour le travail mais aussi pour le « *tracaf d'argent* ».

On comprend davantage encore, à travers ces archétypes, pourquoi l'enseignement professionnel a des difficultés considérables à se revaloriser. En effet, ceux qui orientent les élèves à la fin du collège sont des fonctionnaires généralement pétris de cette culture, qui, désirant faire le mieux pour leurs élèves comme ils le feraient pour leurs propres enfants, les destinent en priorité à ce qu'ils pensent être le meilleur : l'enseignement général.

A contrario, le reste est l'objet d'une dépréciation qui s'effectue par cercles excentriques par rapport à la noblesse de l'enseignement général vers l'enseignement technologique, professionnel et l'apprentissage. L'enseignement agricole demeure un monde à part, en dépit des tentatives de rapprochement qui ont été menées, il y a peu, à travers la transformation du brevet de technicien agricole en baccalauréat de technicien. La transformation s'est, encore une fois, effectuée par attraction vers le modèle dominant, le baccalauréat. Il est significatif de noter que la France est le seul pays au monde à avoir une telle passion pour ce type de diplôme.

3. Une orientation négative

Les mécanismes de l'orientation sont complexes.

Outre que l'orientation s'effectue par exclusion à partir d'un noyau fondamental et culturellement typé, elle s'inscrit dans un parcours que M. Raymond Boudon¹ décrit comme une série de bifurcations. Les individus procèdent, tout au long de leur carrière scolaire, à des calculs en termes d'avantages et de coûts. Dans ce processus, le rendement et le risque d'une formation sont valorisés différemment selon la classe sociale.

a) Les mécanismes de l'orientation

L'orientation, de fait, peut se dérouler en trois étapes. La première intervient, pour un nombre très limité d'élèves, au niveau d'une fin de

¹ M. Raymond Boudon, « *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles* » ; Armand Colin, 1973.

cinquième¹. La seconde se produit, pour la grande majorité des élèves, à l'issue du premier cycle du secondaire, de façon explicite, par le choix soit de l'enseignement général, soit de l'enseignement professionnel. Elle se poursuit immédiatement, de manière implicite et de façon indirecte, à l'intérieur du second cycle par le choix des options en enseignement général et par le choix de la spécialité en enseignement professionnel.

A la fin du collège, l'orientation s'effectue donc, non en fonction des aptitudes réelles, mais par rapport à des aptitudes supposées. En effet, il n'y a pas d'enseignement professionnel en collège qui permettrait de déduire que l'élève pourrait réussir dans cette voie. Ces aptitudes supposées apparaissent comme une photo en négatif. Elles dépendent certes « *objectivement* » et visiblement d'une non-réussite en termes de notes au parcours du collège. Toutefois, elles sont aussi, profondément, la résultante d'une appréciation subjective et non dite portant sur le degré d'intelligence et sur le comportement de l'élève.

b) Le non-dit

Aucun enseignant qui se respecte ne dira qu'il trouve un enfant stupide ; il s'interdira même de le penser. D'ailleurs, et il convient de s'en féliciter, les appréciations vexatoires sur les bulletins scolaires sont interdites.

Toutefois, peu d'enseignants relativisent la portée de leur appréciation avec un jugement réflexif sur la définition de l'intelligence. Ce qu'on évalue à l'école, c'est l'intelligence scolaire, définie par certaines aptitudes et pas d'autres, certains comportements et pas d'autres qui peuvent, cependant, ne pas s'avérer essentiels ultérieurement, dans la réussite personnelle. Même les tests de quotient intellectuel sont largement sujets à caution. Heureusement d'ailleurs, car si l'intelligence ne se mesurait qu'à l'aune de ceux qui sont jugés par les enseignants comme de bons élèves, c'est-à-dire, en général, à un tiers au maximum des effectifs d'une classe, la situation de notre pays serait calamiteuse ! L'appréciation portée sur les aptitudes ne se réfère à rien d'autre qu'au degré de réussite interne à l'école et mesuré par l'école.

Aucun paramètre externe à l'école, c'est-à-dire le réinvestissement du savoir dans un autre domaine que l'école, son utilité économique ou sociale, n'est susceptible de surmonter une hiérarchisation implicite et simpliste. Aux Etats-Unis, par exemple, la prise de responsabilités est reconnue dans le cursus.

Dans le second degré, l'enseignement professionnel est lui-même très finement hiérarchisé. L'industriel est en général plus considéré que le tertiaire, alors qu'il est moins porteur d'emplois. L'électronique, l'informatique sont les filières les plus convoitées, alors que le bâtiment, qui offre pourtant, aujourd'hui, beaucoup d'emplois, n'est pas recherché. A l'intérieur des secteurs eux-mêmes, par exemple l'automobile, les bons élèves obtiennent une orientation en mécanique, les moins bons, en carrosserie. Dans le bâtiment, la distinction tend à se faire entre le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) d'électricien et celui de plâtrier, diplôme de prédilection pour les élèves de SEGPA. Et pourtant si l'électricité apparaît comme un élément essentiel dans une construction, que dire

¹ Il s'agit pour l'essentiel d'élèves entrant dans les Classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) et les Classes d'initiatives pré-professionnelles par alternance (CLIPA), notamment au sein de l'enseignement agricole.

des murs ? Dans le tertiaire, la comptabilité accueille les meilleurs élèves, les moins bons deviennent vendeurs. La chaudronnerie, qui utilise des technologies de pointe, garde pourtant, dans les esprits, l'image désuète du martelage des métaux qui repousse les vocations. On pourrait multiplier les exemples ; ils ont tous une constante, qui ne correspond ni au marché de l'emploi, ni au niveau de salaire, ni même aux résultats escomptés : l'imagerie des métiers.

Cette imagerie génère un double mécanisme chez les orienteurs et chez les orientés. Les premiers sélectionnent de manière décroissante en fonction des matières jugées nobles, des mathématiques pour le secteur industriel, du français pour le tertiaire et des mathématiques encore s'il s'agit de comptabilité ou d'informatique. Les seconds, les jeunes, rêvent en général d'atteindre ce qui leur paraît le « *plus noble* ». Ceux qui sont le plus éloignés de l'orientation désirée sont d'ailleurs parfois les plus ouvertement ambitieux, car ils ne distinguent pas l'écart qui les sépare de leurs aspirations, tandis que les plus proches du but désiré, mais non avoué, vont anticiper les écarts et s'autolimiter à des aspirations inférieures.

Ce dernier phénomène mis en lumière par M. Raymond Boudon permet d'ajouter une dimension individuelle au processus de reproduction sociale analysé par Pierre Bourdieu. Les effets de cette projection individuelle sont particulièrement prégnants chez les filles qui, bien qu'ayant une scolarité souvent plus satisfaisante que les garçons, ont peur de se mettre en situation de rivaliser avec eux dans les filières et les métiers habituellement constitués à majorité de garçons. Sur un échantillon de 100 métiers proposés aux filles comme aux garçons, le choix des filles se concentrent sur 10 d'entre eux. De ce point de vue, la Cité des métiers de la Villette a estimé nécessaire de créer un programme pour promouvoir la connaissance des métiers. La région Rhône-Alpes a développé la démarche d'« *éducation au choix* » des métiers en l'inscrivant dans l'emploi du temps des élèves et en formant les enseignants. Jouent également en ce sens, de manière plus générale, les « *forums des métiers* », qui se développent dans bon nombre d'établissements, c'est-à-dire de collèges et de lycées.

Au-delà de l'évaluation des résultats strictement scolaires, d'autres facteurs interviennent qui tiennent aux jugements que les enseignants portent sur les comportements individuels de leurs élèves. Moins les élèves sont « *sages* », moins on les dirigera vers la filière de leur choix. Il y a, dans ce domaine, des exemples qui frisent la caricature : en lycée polyvalent, dans le tertiaire, on orientera en comptabilité des élèves dont le niveau en mathématiques est acceptable et le comportement correct ; ensuite, par ordre décroissant, en secrétariat les élèves dont le niveau n'est pas considéré comme bon, mais qui sont sérieux ; enfin, en action commerciale les élèves agités, ceux qu'on considère souvent comme des « *asociaux* » ; parmi ceux-ci, les meilleurs accèderont au BTS « *force de vente* » dont l'expression, révélatrice d'une conception pugnace de l'économie de marché, parle d'elle-même !

Toutefois, la noirceur du tableau dressé à propos de l'orientation doit être tempérée par un autre facteur, qui ne ressort pas des statistiques, mais qui est de l'ordre de la motivation de ceux qui orientent. Certes, comme le note M. Marcel

Crahay¹, les enseignants ont tendance à orienter majoritairement à la baisse par rapport aux espérances des jeunes et de leur famille. Certes, ce sont plutôt les enfants de cadres à qui profitera le bénéfice du doute en cas de résultats justes. Il ne faudrait toutefois pas en déduire que cette attitude est due à l'inhumanité des personnels d'éducation. Ce sont au contraire, bien souvent, des considérations affectives qui motivent ces décisions, comme la crainte d'engager l'élève dans une voie au-dessus de ses forces, d'autant plus s'il ne peut attendre aucune aide de sa famille, et de le vouer à un échec plus redoutable psychologiquement que bénéfique culturellement.

c) L'effet « *numerus clausus* »

Les impératifs de gestion peuvent, à leur tour, servir de justificatif à cette présélection.

Les places dans les lycées professionnels étant limitées par le nombre de postes de travail, les sections les plus nobles sont pourvues d'abord par les meilleurs dossiers ; en effet, on imagine difficilement qu'un chef d'établissement, pas plus qu'un chef d'entreprise, puisse, alors qu'il a le choix, ne pas retenir les candidatures les plus satisfaisantes. Les critères d'excellence sont alors ceux de l'enseignement général. Les dossiers restants sont répartis dans les autres spécialités par proximité avec les vœux d'origine et sinon en fonction des places restantes dans une spécialité éloignée. Il n'est dès lors pas étonnant, dans ces conditions, qu'on retrouve les élèves, à la rentrée, dans une classe de seconde de détermination du lycée polyvalent du secteur.

Les centres d'apprentissage, quant à eux, ont une procédure de tests qui fonctionnent de manière sélective et parfois curieuse puisqu'il peut arriver que l'orthographe soit un obstacle pour une admission en carrosserie !

Bien évidemment, il ne faudrait pas occulter la majorité des cas, celle où l'orientation correspond aux vœux des familles, mais, là encore, on peut relever des phénomènes pervers. Les familles bien souvent ne choisissent pas en fonction de l'intérêt de leur enfant, mais en fonction de leur vision stéréotypée des études, qui interdit à un jeune qui le désire réellement d'aller vers l'enseignement professionnel. Joue également en ce sens le caractère très spécialisé de cette filière : les sections correspondant aux vœux d'un enfant ne sont pas nécessairement proposées dans les établissements proches de son domicile, ce qui, en l'absence de places d'internat en nombre suffisant, lui impose des déplacements longs et coûteux, voire l'amène à renoncer à la section désirée. Ou encore les parents, à la fin de la seconde de détermination, choisiront la classe de S, non seulement parce qu'elle est prestigieuse, mais en application du principe de précaution, parce qu'elle ouvre plus de voies même si le jeune préfère manifestement d'autres matières.

Quant à l'élève, si on lui laisse le choix à l'issue du collège, il est guidé par trois motifs principaux. D'abord, vient le désir d'aller là où ses camarades vont, c'est-à-dire dans le lycée du secteur. Ensuite, il préfère - et cela se comprend - aller dans un établissement pas trop éloigné de sa demeure ; c'est alors encore le lycée du secteur qui primera sur le désir d'entrer dans une section de type

¹ M. Marcel Crahay, in « *L'école peut-elle être juste et efficace ?* », De Boeck Université, 2000.

technologique plus spécialisée, donc offerte seulement dans certains établissements. Sur ce dernier point, il faut remarquer que l'expansion du tertiaire par rapport au technologique industriel est due en grande partie à la présence, quasi constante dans les établissements polyvalents, de sections technologiques tertiaires ; telle est en effet la structure majoritaire des lycées en France. Enfin le troisième motif de l'élève est en fait un refus de choix : il souhaite différer le plus longtemps possible son choix, tout simplement parce qu'il n'a, dans la plupart des cas, aucune idée du métier qu'il voudrait exercer plus tard. Donc il choisit l'enseignement général comme solution d'attente.

Certes, les Conseillers d'orientation psychologues (COP) ont pour mission d'expliquer aux jeunes les métiers et de servir de médiateurs entre les enseignants et la famille. De même, les fiches et documents de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) sont en général précis et clairs. Cependant, ces personnels sont en nombre insuffisants pour pouvoir pallier la méconnaissance générale des métiers et approfondir réellement le choix fait par l'intéressé au cours d'entretiens qui ne portent pas seulement sur le contenu des métiers, mais aussi sur les capacités avouées de l'élève et sur ses aspirations non formulées. A ce titre, la pratique des tests est de moins en moins utilisée, et ces personnels ont de plus en plus de difficultés à assurer leur double mission d'information sur les métiers et de psychologues.

De même, les enseignants, s'ils s'efforcent de s'en acquitter au mieux, éprouvent souvent dans leurs fonctions d'orientation des difficultés à connaître les attentes d'un monde professionnel lointain et en constante évolution pour les faire partager aux élèves.

L'ensemble de ces facteurs, additionnés et/ou multipliés, augmentent le malaise d'élèves déjà en difficulté - sinon la question de leur orientation ne se serait pas posée -, à qui on va demander justement ce que leur congénères au même âge sont bien incapables de faire : un projet personnel et professionnel ! Cela contribue ensuite à justifier aux yeux des intéressés des manifestations de rejet du système scolaire.

4. Les phénomènes de rejet du système scolaire

Les phénomènes de rejet du système scolaire se manifestent, entre autres, par la violence. Mais il s'agit seulement de la « *face émergée de l'iceberg* », car elle n'est que le point d'éruption de toute une série d'attitudes graduées, du désintérêt à l'absentéisme ou de la posture agressive au passage à l'acte.

4.1. Le rejet de l'école

Le plus souvent, le rejet commence par une perte de l'intérêt, qui peut confiner au décrochage total : l'élève n'écoute plus, comme si le cours qui se déroule sous ses yeux ne le concernait pas. Dans de nombreux cas, le rejet en reste à ce stade, et bien des élèves retrouvent même le goût de l'étude parce qu'un enseignant a su rétablir le contact et susciter leur attention, ou parce que la passe difficile qu'ils traversaient sur un autre plan s'est achevée.

Mais, dans d'autres cas, le rejet s'amplifie, et peut déboucher sur des actes de violence.

4.2. La violence à l'école

L'augmentation de la violence à l'école s'explique sans doute, dans une certaine mesure, par l'accroissement des signalements et, plus profondément, par la montée des tensions au sein d'une société dans laquelle certaines familles sont confrontées à des situations de précarité, voire d'exclusion. Liée à l'état de la société, l'école est la caisse de résonance de son environnement.

La violence n'est pas nouvelle. M. Antoine Prost, dans son ouvrage précité, le rappelle : « *La chronique de la plupart des établissements enregistre des insurrections. [...] des séditions libérales de la Restauration aux émeutes de Louis le Grand en 1833, le style des révoltes ne change guère : maîtres d'études ou proviseurs sont menacés, malmenés, enfermés. Le préfet ou le recteur interviennent. Ailleurs, il faut les gendarmes pour rétablir l'ordre. Parfois les mutins barricadés refusent de se rendre : on perce des cloisons pour les atteindre. Ces révoltes de collèges sont plus que de simples chahuts* ». Il convient de mettre en parallèle cette violence avec les conditions d'enseignement extrêmement pénibles que les lycéens d'alors subissaient. M. Eric Debarbieux le rappelle¹ : « *Plus avant encore, on remarque que la violence était un ingrédient de l'éducation quotidienne dès l'origine de l'école. Brutalités entre pairs et châtiments corporels sont indissociables des systèmes anciens d'éducation dans des sociétés plus brutales et moins policées que les sociétés modernes, sans que pour autant il faille se faire une vision apocalyptique des sociétés traditionnelles, ni négliger la diversité et les pratiques éducatives du passé. En réalité, à l'école comme ailleurs, la violence a été progressivement dévalorisée. Le modèle éducatif dominant est celui d'une éducation sans brutalité* ».

Que peut-on dire aujourd'hui, dans un domaine délicat parce que soumis à des phénomènes contradictoires d'occultation ou de surmédiatisation selon les enjeux politiques du moment ou selon la propagation de rumeurs incontrôlables, expressions d'un sentiment général d'insécurité ?

Après avoir mis en place un nouveau logiciel, intitulé « *SIGNA* », pour recueillir les signalisations de manifestations de la violence à l'école, le ministère de l'Education nationale a rendu public, le 30 janvier 2002, le bilan des agressions signalées dans l'ensemble des établissements pendant la période de septembre et octobre 2001. Sur 16 382 agressions recensées, 4 985 portent sur des violences physiques sans arme, 372 avec arme et 269 sont des violences physiques à caractère sexuel. Ces statistiques, les premières considérées comme fiables, confirment ce qu'on connaissait déjà depuis des années : un taux de 2 % environ de grande violence, cependant en augmentation, surtout si l'on additionne ce qui était moins signalé avant, les racketts, qui atteignent 3,5 %, et les viols pour un taux de 1,6 %, davantage repérés depuis la découverte du scandale des « *tournantes* ». L'enquête infirme en revanche l'idée d'un accroissement massif de la violence dans le primaire (un acte pour 10 000 élèves).

Cependant si les résultats concernant la grande violence n'étonnent pas, compte tenu du fait qu'à toutes les époques, ils ne pouvaient échapper au

¹ In « *L'école, l'état des savoirs* », ouvrage collectif sous la direction de Mme Agnès Van Zanten, août 2000.

signalement, il n'en va pas de même pour tous les autres actes qui manquaient de signalisation. Par exemple, les rackets, qui constituent donc 3,5 % des violences, existaient certes depuis des années, mais n'étaient pas vraiment distingués du reste et n'étaient pas aussi nombreux. Les faits de violence physique sans arme, qui n'ont jamais été totalement absents des locaux scolaires, s'élèvent aujourd'hui à 4 985 cas, soit 30 % du total, ce qui est considérable et se démarque de la simple querelle individuelle de mauvaise humeur que l'école a toujours eu pour mission de canaliser vers des comportements plus sociables.

Ce qui est révélateur aussi de l'atmosphère nouvelle, depuis une décennie, dans les établissements scolaires, c'est la petite violence, c'est-à-dire les vols ou tentatives de vols (1 707, soit 10,4 %), les insultes ou encore les menaces graves qui représentent 3 790 cas, soit 23 %, auxquels on peut ajouter les injures à caractère raciste (303 cas, soit 1,8 %), c'est-à-dire une proportion non négligeable d'incivilités qui créent une atmosphère délétère et, par réaction ou anticipation, des réflexes ou des postures agressifs. En outre, ces incivilités sont loin d'être toutes comptabilisées, dans la mesure où, si elles ne sont pas dirigées contre les enseignants ou exercées en public, rares sont les élèves qui portent plainte quand il n'y a pas vol ou brutalité grave.

En effet, le bilan est là pour en témoigner : si, dans le primaire, 48 % des victimes sont des personnels et 36 % les enfants, dans le secondaire, les élèves en sont victimes à 65 % et les personnels à 29 %. **A travers ses formes multiples, la violence frappe essentiellement les élèves, dans un rapport dialectique avec l'institution.**

Tout d'abord, au niveau le plus simple, parce que l'école en elle-même « *fait violence* » aux élèves. Par définition, toute vie collective est formée d'un ensemble de contraintes plus ou moins bien vécues et qui donnent lieu, chez les adultes, à des altercations dont on ne voit pas pourquoi elles épargneraient les jeunes. Le temps scolaire est extrêmement contraignant, sans doute plus que le temps de travail des adultes, dans la mesure où il ne laisse aucune place à l'aménagement individuel d'espaces de liberté, ni dans le rythme, ni dans le choix des tâches, ni dans la forme de participation. Par conséquent, la conquête de ces espaces de liberté se fait forcément contre la règle : de manière douce, lorsque l'élève rêve ou somnole - et quel adulte n'a pas eu envie de le faire lorsque la situation impose une passivité importante dans la durée ? - ; de manière indirecte, par bavardage dissimulé, dessin ou mouvements compulsifs, « *ersatz* » d'activité renouvelée à l'aide de tout ce qui est périphérique au cours (la trousse aux multiples ustensiles, l'agenda riche en iconographies diverses, le portable, enfin, source de récréations et maintenant de dialogues variés). Toutes ces petites occupations, même si elles sont signe d'un inconfort chez l'élève plutôt que d'une impolitesse caractérisée, contiennent autant d'incivilités minuscules, puisque *a contrario* cela signifie que la parole de l'autre, de l'enseignant, n'est pas intéressante.

Elles ne sont pas nouvelles ; elles sont même inhérentes au système et restent dans la norme, qui est rarement le cours d'autrefois avec le silence total et l'obéissance de type militaire. Il suffit d'ailleurs, le plus souvent, de rappels à l'ordre, qui peuvent être multiples désormais. Ponctuellement, ces micro-incivilités ne posent pas problème, mais, en cas d'effet multiplicatif (il y a

fréquemment plus de trente élèves par classe en lycée, plus de vingt-cinq en collège et autant en primaire), elles entretiennent une atmosphère de mécontentement de part et d'autre : l'enseignant ne peut pas faire avancer son cours autant qu'il le souhaiterait ; de l'autre côté, les élèves ont l'impression de n'être l'objet que de reproches.

Ces comportements, s'ils s'avèrent gênants, voire plus, ne sont pas agressifs, et ne sont pas dirigés intentionnellement contre la personne de l'enseignant lui-même. Ils viennent en réaction aux contraintes du système scolaire et sont l'expression d'un système de « *survie* » individuel. Cependant, cette expression peut prendre des formes plus affirmées, par des signes extérieurs d'opposition frontale, tels que des bâillements ostensibles, des réflexions impolies sur l'utilité de la tâche imposée, une attitude négligée affichant la désinvolture, des protestations multiples, des insolences caractérisées, tous comportements destinés à mettre en doute la légitimité de l'activité scolaire et, au-delà, celle de la compétence de la personne de l'enseignant en elle-même.

C'est ce rapport de force, non totalement nouveau - il existait bien jadis et naguère des « *meneurs* » - mais beaucoup plus répandu, systématisé dans certains lieux, qui forme une incivilité difficilement supportable. Le conflit délibérément provoqué avec l'enseignant devient la transposition mimétique de révoltes contre la société. Dans ce conflit provoqué, l'enseignant est instrumentalisé, soit comme mode d'accès à l'*imperium* (au « *caïdat* ») sur le groupe d'élèves (si l'on n'est pas reconnu par l'esprit, seul critère retenu par les notes, du moins faut-il, sous peine de ne pas exister, être reconnu auprès des camarades par la force), soit comme bouc émissaire représentant de manière indéfinie et globale le pouvoir des institutions sur l'individu.

Il y a des élèves définitivement brisés par l'école qui aggrave en eux le mal être d'une période déjà difficile, celle de l'adolescence. Il faut avoir présent à l'esprit la tension que peut représenter, pour un élève, l'interrogation orale individuelle devant tous les condisciples, surtout quand la réponse s'avère erronée, et le poids d'un jugement dépréciatif de la part d'un enseignant. Quel adulte accepte de bon cœur de faillir publiquement ? Cette pression que les adultes connaissent ponctuellement dans des situations repérées et soigneusement préparées (conférences, débats publics, exposés de travail) est potentiellement constante et pratiquement aléatoire pendant tout le temps de la classe. L'erreur n'est pas sans conséquence sur le narcissisme d'une personnalité en construction. Il convient de rappeler que le taux de suicide reste élevé chez les jeunes de 15 à 18 ans comme le soulignait d'ailleurs l'avis du Conseil économique et social intitulé « *Le suicide* », rapporté par M. Michel Debout, au nom de la section des affaires sociales, en 1993. Une mauvaise note, au mauvais moment, peut faire basculer une situation. Sans aller jusqu'à ces cas extrêmes et fort heureusement très rares, les élèves, pour se prémunir contre l'opprobre public (car les condisciples ne sont souvent pas indulgents), élaborent toute une série de stratégies d'évitement qui va de l'indifférence affectée jusqu'à se prévaloir du rôle de « *cancré* ».

Enfin, ce qui est nouveau, c'est l'éclatement fréquent en clans des groupes d'élèves à l'intérieur d'une classe. L'agressivité entre bandes rivales ne date pas d'aujourd'hui. Qu'on se souvienne de « *La guerre des boutons* », roman que

Louis Pergaud sous-titre comme le récit de sa douzième année et où s'affrontent, en combats rangés, les écoliers de Longeverne et de Velrans, deux communes traditionnellement ennemis. Le phénomène perdure avec cette différence essentielle que, dans certaines classes, les micro-clans se forment à partir du croisement de références ethniques complexes et nombreuses - il peut y avoir dans certains établissements jusqu'à quarante ethnies différentes - avec des références territoriales qui peuvent se subdiviser elles-mêmes en communes, quartiers, immeubles, escaliers, étages, sans compter le poids individuel et affectif des amitiés individuelles. Il est très difficile pour un éducateur de saisir la logique complète de ces micro-regroupements qui échappent au regard volontairement neutre de l'école intégratrice.

4.3. Le malaise des personnels d'éducation

Certains professeurs, bafoués chaque jour, sont irrémédiablement atteints dans l'estime d'eux-mêmes et se murent dans le silence par peur de perdre aussi l'estime de leurs collègues. Les dépressions sont nombreuses, qui ne sont pas comptabilisées comme telles tant qu'il n'y a pas obtention d'un congé de longue maladie.

Car l'école n'est pas un sanctuaire, mais une microsociété qui duplique l'autre. On a eu l'illusion que l'on pouvait clore l'école et l'isoler de son environnement afin d'établir une autre société qui fonctionne avec ses propres lois, le règlement intérieur, et sa propre juridiction, le conseil de discipline. Naguère, les actes délictueux, les vols étaient traités par les conseils de discipline et ne faisaient pas l'objet d'un signalement.

Longtemps, l'école a minoré ou occulté ses problèmes. Deux raisons à cela, l'une d'ordre administratif et l'autre d'ordre psychologique. D'abord, un bon établissement était, pour l'administration, un établissement dont on n'entendait pas parler, et le chef d'établissement était apprécié d'autant mieux qu'il n'y avait pas de problèmes dans sa structure. L'attitude se reproduisait chez tous les autres personnels qui cachaient leurs difficultés et les intériorisaient du fait du silence général. Cela a fort heureusement en partie changé aujourd'hui. Par ailleurs les établissements fonctionnaient, selon un vieux héritage médiéval, comme des zones franches. Les personnels éducatifs n'admettaient pas que la police pût franchir les portes de l'établissement et, pour beaucoup, encore aujourd'hui, l'idée de porter plainte s'apparente à une dénonciation, comme si l'école formait une grande famille dont il fallait protéger les membres. Dans la même veine, certains enseignants en lycée répugnaient à faire l'appel considérant que l'élève avait l'âge d'être responsable de ses actes ou que l'appel, faisait perdre un temps précieux d'enseignement. Par ailleurs, quand un élève était gênant, le plus généralement, on l'excluait de l'école, soit vers un autre établissement s'il était soumis à l'obligation scolaire, soit « *dans la vie active* ». Aujourd'hui encore, la logique administrative veut paradoxalement, dans les lycées, que l'on exclue de l'établissement un élève qui fait preuve d'absentéisme ! On peut se demander de quelle utilité est la sanction et surtout douter de son efficacité éducative, quand on sait que l'absentéisme est souvent le signe précurseur de problèmes plus graves, voire d'une tendance à la délinquance. Désormais, le regard porté sur le phénomène d'absentéisme s'est modifié, donnant lieu à un partenariat étroit entre les ministères de l'Education nationale, de l'Intérieur et de la Justice, dans le

cadre de la prévention. Mais il faut regretter le retard pris en la matière, à cause de prérogatives sourcilleuses des uns et des autres, quand ils ne jouaient pas l'un contre l'autre.

En effet, l'un des cas les plus graves parmi les phénomènes de rejet est l'abandon pur et simple de la fréquentation de l'école.

4.4. Les sorties sans qualification du système éducatif

Les sorties sans qualification du système éducatif, qui proviennent souvent autant d'un rejet de l'école par le jeune que du rejet du jeune par l'école, constituent un échec par rapport à la loi d'orientation de 1989. Celle-ci assigne, en effet, à toute scolarité l'obtention d'un diplôme au moins égal au niveau V, CAP/BEP.

Ces sorties sans qualification n'ont cessé, fort heureusement, de diminuer. Elles se chiffrent aujourd'hui à 100 000 élèves qui sortent chaque année sans diplôme du système éducatif. Mais, si elles peuvent intervenir dès l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, elles ne s'effectuent pas au même niveau : après un échec au baccalauréat, après une classe de première, après la seconde, après ou pendant le collège.

Le constat établi¹, en 1997, par Mme Catherine Moisan, chargée de mission par le ministère de l'Education nationale, pointe le danger de ces sorties sans qualification particulièrement graves quand elles concernent les élèves sortant de collège ou d'une classe de seconde. Ils sont ainsi près de 60 000 chaque année à être « *en très grande difficulté* », dans la mesure où, sans CAP, sans aucun diplôme, ils restent longtemps au chômage avant d'entrer dans la vie active et dans la mesure où ils ont tellement inhibé leur échec qu'il leur est extrêmement difficile d'inverser la tendance. Lors de son audition au Conseil économique et social, M. Christian Forestier, directeur de cabinet du ministre de l'Education nationale², a rappelé l'importance de la première formation, car « *il est bien moins difficile de passer d'un niveau CAP à un niveau BTS que de partir de rien pour arriver au niveau CAP. Il faut dépenser bien plus d'énergie pour permettre à un individu de 30 ans qui a quitté le système sans diplôme d'accéder à un premier niveau de qualification de type CAP, que pour permettre à quelqu'un de passer du niveau CAP à un niveau cadre supérieur* ».

Les jeunes les plus exposés se trouvent souvent dans les SEGPA, que certains ne quittent pas avant dix-huit ans sans cependant avoir obtenu un diplôme. Pour 50 % d'entre eux, l'avenir dans ce cas est très compromis. Ce jugement est confirmé par les projections du BIPE qui pronostiquait la stabilisation des sorties sans qualification à 54 000 en 2006, chiffre presque identique à celui de 1995 (53 000). Or la réalité en 2002 est plus proche de 60 000³.

¹ Ce constat est à l'origine du programme « *Nouvelles chances* », *Bulletin officiel de l'Education nationale*, 27 mai 1999.

² M. Christian Forestier, recteur, inspecteur général de l'Education nationale, directeur du cabinet du ministre de l'Education nationale, a été reçu en audition devant la section des affaires sociales, le 19 septembre 2001.

³ In « *Projection du système éducatif à dix ans* », n° 51, Education/formation, septembre 1997.

Le ministère de l'Education nationale est d'autant plus préoccupé par cette situation, stagnante depuis quelques années, que le nombre de ces jeunes en échec ne diminue plus depuis 1997. Dans ce contexte, il a institué, à travers la Mission générale d'insertion (MGI), des dispositifs de remédiation qui commencent par l'obligation faite aux directeurs des collèges de pointer, à la rentrée suivante, la situation de chaque élève sorti de l'établissement et de repérer ceux qui ne sont inscrits nulle part. Ensuite la MGI, structure qui peut être hébergée aussi bien dans un lycée que dans un collège et qui comprend un animateur psychologue, procède à un re-scolarisation de ces jeunes, organise, avec les enseignants volontaires, des cours, et des stages en entreprise. Elle met en œuvre ainsi des cursus atypiques, avec des Modules de re-préparation d'examen par alternance (MOREA) et des Classes d'insertion préprofessionnelle en alternance (CIPPA). Il s'agit là de dispositifs originaux, coûteux mais efficaces, dont le coût à terme cependant est moins élevé que le prix du chômage ou de la délinquance et qui, sur le plan individuel, offrent aux jeunes une nouvelle chance d'insertion.

C - LES PHÉNOMÈNES SÉGRÉGATIFS

Les phénomènes ségrégatifs sont le résultat d'une sélection par le mérite qui touche, à l'origine, un individu, mais qui s'avère, quand on étudie les statistiques, affecter un groupe homogène par rapport à l'ensemble. Ainsi en est-il des étrangers ou des jeunes issus de l'immigration, des filles par rapport aux garçons, des populations de banlieues par rapport à celles des centres-villes, du monde rural par rapport au monde urbain, de l'Outre-mer par rapport à la Métropole.

1. Les disparités géographiques

Les disparités géographiques sont nombreuses et difficiles à appréhender, parce qu'elles conjuguent des paramètres socio-économiques objectifs avec des stratégies collectives ou individuelles. Les phénomènes sont mal connus car, pendant longtemps, le point de référence a été le taux d'obtention du grade terminal d'un cursus par rapport aux effectifs concernés. Depuis que la Direction de la programmation et développement (DPD) a introduit de nouveaux facteurs d'évaluation, à travers notamment la prise en compte des spécificités des publics scolaires accueillis, on cerne mieux la réalité du terrain.

1.1. Disparités entre académies de Métropole

Jusqu'à présent, le taux de réussite au baccalauréat reste un indicateur que l'on ne peut ignorer, dans la mesure où il est le point d'aboutissement de l'enseignement secondaire. Par exemple, à la session du baccalauréat 2001, le taux de réussite pour l'ensemble de la France est de 78,8 %, mais il reste supérieur à 80 % dans treize académies, pour le baccalauréat général et dans douze, pour le baccalauréat professionnel. Entre l'académie la plus performante, celle de Rennes (85,5 %), et la moins performante, celle de Créteil (70,9 %), il y a près de quinze points d'écart !

La première explication qui vient à l'esprit est celle qui consiste à rapporter ce résultat à la composition socioculturelle de l'académie de Créteil : banlieues

défavorisées, forte proportion (9,9 %) d'élèves étrangers (dont on sait qu'ils bénéficient moins que les autres de la scolarisation longue), forte proportion d'enseignants non titulaires. A l'opposé, Rennes est, de toutes les académies, celle qui connaît le plus faible taux d'élèves étrangers à tous les niveaux de la scolarité. Cependant l'académie de Strasbourg occupe la troisième place, avec 83,5 % de réussite, alors que l'Alsace constitue, comme Créteil, une région où la présence d'étrangers, pour ne retenir que ce critère, est important. Il y a donc lieu, au-delà des caractéristiques sociales, de prendre en compte l'effet des politiques académiques, comme, par exemple, le recours, en amont du baccalauréat, au redoublement durant le second cycle du secondaire (c'est le cas de Strasbourg) ou bien l'orientation plus précoce vers d'autres voies, comme l'orientation à la fin de 5^e en lycées professionnels dans la filière technologique (c'est le cas de Rennes).

L'étude approfondie qui vient d'être effectuée sur cette dernière académie montre cependant qu'elle se présente comme celle qui a le mieux réussi sa démocratisation : elle a le plus fort taux de bacheliers par génération et parallèlement le plus faible pourcentage de sorties sans qualification (environ la moitié moins que la moyenne nationale de 8 %) ; mais il existe, là aussi, des disparités entre territoires selon que l'on considère la Bretagne intérieure ou la Bretagne côtière.

1.2. Le cas particulier des académies des départements d'Outre-mer

Notre assemblée envisage de consacrer prochainement une saisine à la question de « *L'insertion économique et sociale des jeunes d'Outre-mer* », qui s'inspirera des travaux réalisés sur la question par les CESR des Départements d'Outre-mer (DOM). Elle a toutefois souhaité aborder, à grands traits, dans le présent rapport, les éléments de spécificité de l'éducation dans les départements d'Outre-mer.

La scolarisation des enfants et des adolescents dans les DOM a enregistré, sur les dernières années, des progrès considérables, malgré des difficultés nouvelles provoquées par la mutation du contexte familial. Ces efforts doivent toutefois être poursuivis et davantage soutenus par la collectivité nationale.

a) La mutation du contexte familial

Les familles d'Outre-mer enregistrent, depuis plusieurs années, des mutations importantes, qui ne sont pas sans incidences sur la réussite scolaire des enfants¹.

Traditionnellement, la cellule familiale joue un rôle essentiel dans le processus d'éducation des jeunes d'Outre-mer. Les parents et les grands-parents ont, comme en Métropole, une fonction centrale de transmission des valeurs sociales et d'accompagnement du jeune vers son autonomie. La mère tient, au

¹ Ces éléments d'analyse sont tirés des travaux préparatoires réalisés par les Conseils économiques et sociaux régionaux de la Guadeloupe, de la Guyane, de la Martinique et de la Réunion en vue d'un colloque organisé, à Fort-de-France, en juin 2001, sur le thème « *Situation particulière des familles et insertion économique et sociale des adultes de 18 à 25 ans dans les départements d'Outre-mer* ». Ce colloque était organisé à l'initiative du CESR de la Martinique et a associé l'ensemble des CESR de Métropole et d'Outre-mer et le Conseil économique et social de la République.

sein de la famille traditionnelle, largement bâtie sur une architecture de type « *matriarcal* », une place majeure et cumule l'essentiel des responsabilités d'éducation des enfants. Pour sa part, le père ne l'assiste souvent qu'épisodiquement, voire pas du tout. Dans de nombreuses familles, cette structure familiale s'est maintenue et facilite sensiblement l'éducation de l'enfant. Toutefois, certaines évolutions méritent un examen attentif.

Le développement des familles monoparentales s'est fortement accéléré. Ainsi, 15 % des ménages guadeloupéens étaient, en 1990, des familles monoparentales. En Guyane, quatre naissances sur cinq se produisent en dehors du mariage, 22 % des ménages ont une « *structure complexe* » et 17 % des familles sont monoparentales. A la Martinique, un tiers environ des foyers bénéficiaires des prestations familiales étaient, en 2000, des familles monoparentales. Dans de nombreux cas, l'enfant a bien ses deux parents au foyer, mais le père est largement absent.

Autre phénomène à prendre en compte dans le processus de formation de l'adolescent, certains jeunes d'Outre-mer sont confrontés très tôt à la naissance d'un premier enfant. Cette situation est souvent le résultat d'une démarche choisie par les jeunes femmes, qui pensent que la maternité leur apportera un statut social valorisant. Cette responsabilité familiale pèse lourdement sur la réussite scolaire de ces jeunes, surtout lorsqu'ils sont par ailleurs confrontés à une absence de références familiales, à un niveau élevé de précarité économique et sociale et à des difficultés scolaires.

Par ailleurs, il semble que le rôle de la famille soit de plus en plus mis en cause par certains jeunes d'Outre-mer. Ces derniers aspirent plus jeunes à « *se libérer* » d'une autorité parentale mise à mal par le chômage, des conditions de vie difficiles et l'apparition d'écart culturels entre les générations. En outre, il semble que la perception directe de certaines aides publiques par le jeune ou le départ du jeune du foyer pour cause d'études lui confère une indépendance, voire une supériorité, face à ses parents et le conduise à s'affranchir de l'autorité parentale.

Enfin, les familles des départements d'Outre-mer sont confrontées à une précarité économique et sociale importante. Alors que le taux de bénéficiaires du Revenu minimum d'insertion était, au 30 juin 2000, de 3,3 % des ménages en Métropole, il atteignait 13,3 % en Guadeloupe, 13,7 % en Guyane, 13,9 % en Martinique et 21,6 % à la Réunion. La part d'élèves de collèges boursiers souligne bien les difficultés financières auxquelles les familles d'Outre-mer sont confrontées pour assurer la scolarisation de leurs enfants : 22,7 % en Guyane (rentrée 2000), 24,5 % en Guadeloupe, 28 % en Martinique et 33,5 % à la Réunion, contre 5,1 % en Métropole.

Ces différents paramètres rendent plus difficile la tâche d'éducation et de suivi scolaire des parents.

b) Des progrès sensibles en termes de scolarisation des jeunes d'Outre-mer

La population scolaire et universitaire d'Outre-mer s'est sensiblement accrue depuis 1990. Elle atteint, en 1999-2000 (établissements publics et privés

confondus) 513 971 élèves ou étudiants, dont 52,6 % dans le 1^{er} degré, 42 % dans le second degré et 5,3 % dans l'enseignement supérieur.

Il convient de noter que les départements d'Outre-mer ont enregistré une croissance des effectifs scolaires plus importante que la Métropole. Dans le premier degré, les effectifs métropolitains se sont réduits, entre 1990 et 1999, de 6 %, tandis qu'ils ont progressé dans les quatre départements d'Outre-mer (1,3 % en Martinique, 5,2 % à la Réunion, 8,3 % en Guadeloupe et 49,9 % en Guyane). Le même phénomène concerne le second degré : -2,3 % en Métropole, contre + 2,5 % en Guadeloupe, + 8,5 % en Martinique, + 23,7 % à la Réunion et + 82,2 % en Guyane. Le nombre des étudiants Outre-mer a, quant à lui, plus que doublé, puisqu'il a cru de 109,9 % en moyenne dans les Antilles et en Guyane et de 120,2 % à la Réunion, alors qu'il n'a augmenté en Métropole que de 24,3 %.

En termes de taux de scolarisation des jeunes, les départements d'Outre-mer ont accompli des progrès significatifs depuis le recensement de 1990. Par exemple, la Réunion a enregistré une croissance très nette de la part des jeunes inscrits dans un établissement ; ce taux atteint, en 1999, 90,3 % des 16-18 ans et 34,6 % des 19-24 ans. En revanche, la Guyane se trouve placée dans une situation très différente, pour les raisons qui seront décrites ci-après ; elle enregistre en fait un véritable effondrement de son taux de scolarisation au-delà de 16 ans : pour la période 1996-1999, on note que seuls 48 % des 16-19 ans sont scolarisés.

Il convient toutefois de noter que la répartition des élèves selon les filières est différente de celle de la Métropole. Ainsi, la part des élèves scolarisés dans le second cycle professionnel est plus importante dans les DOM (40,1 %) qu'en Métropole (31,5 %).

La part importante de l'éducation prioritaire n'a sans doute pas été sans conséquences sur ces améliorations. Alors qu'en Métropole, 17,3 % des écoliers sont scolarisés en ZEP, ce taux atteint 25,6 % en Guadeloupe, 26,9 % à la Réunion, 34,9 % à la Martinique et 53,8 % en Guyane. Même si elles sont moins importantes en ce qui concerne les collégiens, ces différences demeurent : 25,8 % à la Réunion, 31,4 % en Guadeloupe, 33,2 % en Martinique et 34,1 % en Guyane, contre 20,7 % en Métropole.

c) Un taux d'échec scolaire encore important

Les départements d'Outre-mer sont tous confrontés à des difficultés scolaires réelles.

• Des résultats qui restent encore moins satisfaisants qu'en Métropole

La pré-scolarisation dès deux ans enregistre un retard par rapport à la Métropole. Certes, le taux de scolarisation s'est accru, entre 1990 et 1999, en Guyane (+ 0,9 point), en Guadeloupe (+ 5,5 points) et en Martinique (+ 14,6 points), alors qu'il se réduisait en Métropole (de 0,1 point) et à la Réunion (de 4,4 points). Toutefois, ce taux reste, en 1999, beaucoup plus faible dans les DOM (2,8 % en Guyane, 13,8 % à la Réunion et 17,1 % en Guadeloupe) qu'en Métropole (35,2 %), à l'exception de la Martinique (38,4 %). Cette situation est sans doute dommageable en termes de réussite des enfants en classe primaire.

Pour sa part, le taux de redoublement a enregistré des améliorations qui méritent d'être poursuivies. Ainsi, à la Réunion, le pourcentage d'élèves ayant au moins deux ans de retard à l'entrée en classe de sixième est passé de 31,6 % en 1985-1986 à 5,7 % en 1999-2000 ; la Martinique et la Guadeloupe ont enregistré des évolutions identiques. Toutefois, ce taux reste plus important qu'en Métropole, où il atteint 4,6 %. Le taux de redoublement en sixième est, malgré une diminution sur les dernières années, de 12,4 % dans les DOM, contre 9,2 % en Métropole en 2000. Il en va de même en cinquième (5,6 % dans les DOM contre 4,95 % en Métropole) et dans toutes les classes du second degré ; en terminale, la différence reste importante, même si elle s'est réduite : 16,6 % dans les DOM, contre 13,2 % en Métropole.

En termes d'acquis scolaires, les évaluations font également apparaître un bilan plus nuancé dans les départements d'Outre-mer. Notés sur 200 points, les acquis en français et en mathématiques à l'entrée en sixième atteignent 133,1 points en Métropole, contre 101,6 points en Guadeloupe, 111 points en Martinique et 112,8 points à la Réunion.

Le taux de réussite aux examens et diplômes est également plus faible dans les départements d'Outre-mer qu'en Métropole, de 6 points en moyenne pour le baccalauréat général et de 10 points pour les baccalauréats technologiques et professionnels. Pour les autres diplômes, l'écart en défaveur des DOM est systématique : 7 points en moyenne pour le CAP, 20 points pour le BEP et 23 points pour le BTS.

De même, le nombre de jeunes sortis du système sans diplôme reste nettement plus important qu'en Métropole, malgré une amélioration récente. Ainsi, en Guadeloupe, 50 % des jeunes hommes et 42 % des jeunes femmes de 25 à 29 ans n'ont aucun diplôme. A la Réunion, la part des moins de 30 ans n'ayant pas de diplôme s'est réduite entre 1990 et 2000, passant de 67,5 % à 44,9% ; de même, la part des bacheliers au sein d'une classe d'âge s'est accrue, passant de 23,5 % en 1985-1986 à 53,4 % en 1999-2000. Toutefois, ce dernier chiffre reste en retrait par rapport à la Métropole, qui enregistre un taux de bachelier de 62,7 % en 1999-2000. En Martinique, le taux de jeunes sortis du système scolaire sans qualification (niveaux VI et Vbis) était de 10,1 % en 1999, contre 7,5 % en Métropole.

Plus largement, les Conseils économiques et sociaux régionaux de la Guadeloupe, de la Guyane, de la Martinique et de la Réunion ont souligné, dans leurs travaux précités, l'insuffisante adaptation entre la nature des formations données aux jeunes et les besoins du marché de l'emploi. En témoignent, par exemple, le taux important de chômage des jeunes diplômés ou encore le déclassement subi par de nombreux diplômés lorsqu'ils accèdent à un emploi moins qualifié que celui auquel ils pourraient légitimement aspirer.

• **Les conditions plus difficiles de la réussite scolaire**

Ces difficultés propres à l'Outre-mer font apparaître davantage encore la nécessité d'une action volontariste en faveur de la lutte contre l'illettrisme des enfants (et des adultes) et en faveur d'un meilleur accompagnement scolaire des enfants et des jeunes pour prévenir les sorties précoces, et sans diplôme, du système scolaire. Le soutien à l'action des intervenants en matière

d'accompagnement scolaire (parents, intervenants éducatifs et sociaux) semble tout autant indispensable.

Plus globalement, ces résultats appellent des mesures volontaristes d'équipement scolaire et péri-scolaire, qu'il s'agisse de la rénovation des établissements, de la mise à niveau du parc par rapport au nombre d'élèves, d'un meilleur maillage des territoires et de l'acquisition d'outils pédagogiques modernes (notamment informatiques). Les conditions de vie au sein des établissements mériteraient également de faire l'objet d'une attention soutenue, tout comme la mise à niveau des structures péri-scolaires permettant le développement culturel des enfants et des jeunes (bibliothèques, médiathèques) et la pratique par tous les jeunes d'activités extrascolaires, notamment sportives. Une attention particulière doit aussi être portée, dans les départements d'Outre-mer, aux conditions de travail, d'hébergement et de vie des personnels de l'Education nationale.

En termes de formation professionnelle, l'information des jeunes sur leurs possibilités de formation paraît insuffisante, tout comme l'accompagnement dont ils bénéficient dans la détermination de leurs choix de formation, faute, sans doute, d'un réel partenariat entre tous les intervenants, d'une coordination suffisante des nombreux dispositifs d'aide et d'accompagnement à l'insertion professionnelle et d'une information pertinente sur les dispositifs d'emploi aidé et de formation qualifiante qui leur sont proposés (notamment le programme TRACE, le service militaire adapté et le programme emplois-jeunes). De même, la mobilisation des entreprises d'Outre-mer et de Métropole sur l'accueil de jeunes d'Outre-mer en formation semble encore insuffisante pour assurer la réussite des cursus de formation et un véritable tutorat.

L'amélioration des conditions de vie des jeunes en formation, en particulier en termes de logement, est également indispensable, qu'il s'agisse des jeunes qui se forment dans les DOM ou des jeunes d'Outre-mer qui font un effort de mobilité scolaire et/ou universitaire en Métropole.

d) Le cas spécifique de la Guyane

La Guyane se trouve confrontée à une situation sensiblement plus difficile que les trois autres départements d'Outre-mer.

80 % des demandeurs d'emploi (tous âges confondus) y sont dépourvus de diplôme ou de qualification. L'illettrisme frappe, selon les zones géographiques de la Guyane, de 35 à 50 % des habitants ; 40 % des 20-25 ans inscrits à l'ANPE sont illettrés. Les générations les plus jeunes se trouvent, de ce point de vue, dans une situation très préoccupante, avec un taux de réussite au baccalauréat sensiblement plus faible qu'en Métropole. En termes de redoublement, on note que le taux d'élèves ayant au moins deux ans de retard est de 30 % à l'entrée au collège (contre 10 % dans les autres DOM et 4,6 % en Métropole) et de 50 % à l'entrée au lycée.

La Guyane est, en outre, confrontée à un problème d'effectifs scolaires dont les pouvoirs publics ne paraissent pas avoir pris toute la mesure, malgré l'intervention du plan pour le renouveau de l'école en Guyane mis en place depuis 2001. La population en âge d'être scolarisée s'est accrue de 42,6 % entre 1990 et 1998 pour le premier degré et de 70 % pour le second degré. Ainsi, la

Guyane compte-t-elle 3 000 enfants de moins de 16 ans non scolarisés. Cette croissance représente un besoin supplémentaire de 30 à 40 classes de primaire par an ; un collège supplémentaire de 400 places est nécessaire chaque année. La construction de trois nouveaux lycées d'ici à 2006 est indispensable.

Par ailleurs, la Guyane est fortement pénalisée par l'insuffisance quantitative du vivier des diplômés de l'enseignement supérieur et, en conséquence, des équipes éducatives issues de son territoire. En premier lieu, la pénurie d'enseignants originaires de la Guyane ne permet pas de disposer de personnel compétent dans les langues vernaculaires, ce qui est pourtant nécessaire à la scolarisation des nombreux enfants qui ne maîtrisent pas le français (notamment les enfants, français ou étrangers, de culture et de langue amérindiennes). En second lieu, ce sont les enseignants les plus jeunes, les moins expérimentés, venant pour la plupart des Antilles et de la Métropole, qui sont nommés dans les zones les moins accessibles du département. Ils y sont confrontés à des conditions de vie et de travail plus difficiles que sur la côte, ce qui les incite à demander leur départ, et à une proportion plus importante d'enfants ne maîtrisant pas le français.

Cette insuffisance d'équipements scolaires, mais aussi parascolaires, est renforcée par des dimensions propres à ce département. En termes d'aménagement du territoire, on note un éloignement des équipements scolaires par rapport au domicile des enfants ; éloignement insuffisamment compensé par les réseaux de transport et par les équipements d'hébergement à proximité des établissements scolaires. De ce point de vue, il convient donc de développer les structures de communication permettant aux enfants et aux jeunes de se rendre dans les lieux de formation, mais aussi des structures adaptées d'hébergement. Enfin, la part importante de la population d'origine étrangère et la variété ethnique et culturelle des habitants sont des éléments de complexité supplémentaires auxquelles il conviendra de répondre, y compris dans le domaine scolaire.

De ce point de vue, le ministre délégué à l'Enseignement professionnel a engagé, en 2001, un plan spécifique en faveur de la Guyane. Ce plan prévoit la programmation d'un effort de construction et d'équipement pédagogique de 39 millions d'euros (sur 6 ans), afin de permettre, notamment, l'ouverture, avant 2006, de quatre lycées professionnels, d'assurer la maintenance des équipements existants et d'engager des actions de renforcement des formations professionnelles qualifiantes.

1.3. Disparités zones urbaines/zones rurales

On aborde, avec cette autre distinction, le problème de la scolarisation dans les zones rurales qui produit des effets ambivalents suivant le niveau de l'enseignement et qui, au-delà, pose la question toujours délicate de l'aménagement du territoire.

Au niveau du secondaire, la petite taille des collèges - par exemple, en Bretagne, 23,9 % des collèges ont moins de deux cents élèves - induit un coût moyen par collégien supérieur à la moyenne nationale.

Par ailleurs, le nombre d'options que l'on peut proposer dans un cadre aussi étroit peut être considéré comme discriminant, même si cela n'entame pas

la qualité des apprentissages fondamentaux. Par exemple, le nombre moyen d'options proposées dans chaque établissement en quatrième générale (latin, langue vivante renforcée, langue régionale, technologie, langue vivante 2...) atteignait 4,4 % 1997. Dans les collèges ruraux, l'offre de formation se réduisait à 2,9 options au total¹. Le manque de brassage, même si la petite taille des établissements est productrice d'un certain confort, entretient souvent le repli culturel et peut générer ultérieurement une appréhension et/ou une inadaptation face au cosmopolitisme des universités, et donc un obstacle à la poursuite d'études supérieures longues.

En revanche, au niveau du primaire, la ruralité a des effets plutôt bénéfiques sur les enfants. Pour des raisons évidentes qui tiennent à la survie de l'école, le taux de pré-scolarisation à deux ans peut être souvent supérieur à la moyenne nationale. C'est le cas en Bretagne, d'autant plus que la compétition avec l'enseignement privé dans cette région est forte. Le taux d'accueil des enfants de deux ans s'élève à 68 %, soit près du double de la moyenne nationale. Rien ne prouve, bien au contraire, que la classe unique, encore assez répandue dans le monde rural, soit un handicap pour le devenir scolaire de l'enfant.

Les disparités sont plus frappantes en milieu urbain d'un quartier à l'autre, voire d'un établissement à l'autre, là où l'habitat a déjà installé les inégalités. Personne n'ignore plus les difficultés de nombre d'établissements de banlieue. Les ZEP ont été créées en 1981 pour pallier ces inégalités et compenser, par une démarche fondée sur l'équité, les carences qu'un traitement strictement égalitaire avait favorisées. Toutefois, la discrimination positive a ses limites. Elle est efficace pour favoriser l'accès des élèves en difficultés à un « *niveau normal* ». En revanche, la création de pôles d'excellence devrait être davantage développée.

A l'autre bout de la chaîne, les grands lycées de centre-ville monopolisent les classes préparatoires prestigieuses et accueillent principalement les enfants issus des catégories sociales les plus favorisées ou les enfants d'enseignants. Ce que l'habitat ne fournit pas toujours, à savoir la bonne adresse quant au secteur scolaire pour entrer dans le bon établissement, l'habileté des parents l'obtient par le biais du choix des options et par la politique de l'établissement, soucieuse d'afficher de bons résultats.

Ce phénomène s'est généralisé à tel point que la logique de contournement de la carte scolaire a abouti à une inversion des démarches : on cherche non pas à atteindre un bon établissement par des moyens détournés, mais on recherche un logement proche d'un bon établissement scolaire. Les agences immobilières ont d'ailleurs déjà intégré, dans la variation du prix des logements au mètre carré, la proximité ou non d'un bon établissement, qui devient ainsi un argument supplémentaire de vente ou de location. Le palmarès des lycées, publié chaque année, a longtemps favorisé, grâce à son mode de classement à partir du seul rapport élèves inscrits/élèves reçus, l'image des bons lycées de centre-ville et stigmatisé celle des lycées de banlieue. Devant l'impact négatif d'une telle évaluation, qui avait pour conséquence l'accroissement des tentatives de

¹ « *L'enseignement public : les disparités dans l'offre de formation* », in *L'école, l'état des savoirs*, Danièle Trancart, Université de Rouen, UFR de Sciences de l'éducation, août 2000.

dérogation à la carte scolaire, la DPD a introduit en 1996, dans les critères de classement, des indicateurs de performance pour évaluer la valeur ajoutée de l'enseignement, afin de ne plus considérer seulement les résultats bruts de succès au baccalauréat, mais aussi de les rapporter au contexte socioculturel de chaque établissement. Ce nouveau type de palmarès n'a cependant pas réussi à inverser la tendance.

Le consumérisme reste stable et la politique des établissements n'est pas étrangère à la permanence de ce comportement. Dans les lycées, par exemple, par le biais des options, on peut contourner les inconvénients liés à la carte scolaire. Tel lycée qui recrute sur un secteur de collèges à population défavorisée joue sur les options pour éliminer les profils d'élèves trop en difficultés. Par exemple, l'option Italien en langue 2 ou 3 attire traditionnellement les élèves non scientifiques, qui ont choisi les langues, mais qui n'y réussissent pas et donc qui abandonnent la langue 2 qu'ils étudiaient précédemment. Par définition, ces élèves en échec sont souvent les plus démunis pour apprécier la difficulté d'un objectif. Ils choisissent donc la fuite en avant avec l'étude d'une langue nouvelle qu'ils imaginent plus facile, sans penser que, si l'apprentissage des deux autres langues précédentes n'a pas été un succès, il n'y a guère de raisons qu'une troisième lève davantage les obstacles. Lorsqu'un chef d'établissement veut éviter ce genre d'élèves souvent peu acharnés au travail, tout en recrutant sur le même secteur, il suffit de proposer, à la place de l'option Italien, une autre option plus porteuse dans ses ambitions affichées, comme par exemple l'Initiation aux sciences de l'ingénieur (ISI). Les mécanismes d'orientation jouent alors pleinement leur rôle, du côté des orienteurs et du côté des orientés : on obtient l'inscription des meilleurs élèves parmi ceux qui sont défavorisés.

1.4. Les disparités en collèges

La publication annuelle de la Direction de la programmation et développement¹ pour 2001 fait état du constat suivant : « *Les disparités entre collèges sont très importantes pour les élèves les plus en retard ou les élèves étrangers, elles le sont sensiblement plus dans le secteur privé. Les collèges privés accueillent plus d'élèves favorisés que le secteur public* ». Ce qu'il faut comprendre à travers ce constat, c'est que le coefficient de variation entre le collège qui a le plus d'élèves en retard en sixième (2 ans et plus) et celui qui en a le moins est de 91,1 %. Le pourcentage est encore plus grand en ce qui concerne celui des élèves étrangers, soit 142,5 %. Ce coefficient de variation augmente régulièrement chaque année et les écarts semblent se creuser aux extrêmes.

On retrouve la même disparité dans la répartition des populations scolaires. Mme Danièle Trancart note, dans l'ouvrage précité, qu'en 1997, « *10 % des collèges accueillent moins de 20 % d'élèves défavorisés, les 10 % de collèges les plus défavorisés en accueillent plus de 64 %* ».

2. La disparité filles- garçons

C'est un lieu commun que de rappeler les inégalités qui frappent les femmes en général dans la sphère privée comme dans la sphère publique. Elles n'échappent pas à la redoutable dialectique désignation/discrimination. Ces

¹ Publication annuelle de la Direction de la programmation et développement (année 2001).

discriminations sont particulièrement visibles dans le monde du travail où les statistiques pèsent davantage. La Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes du Conseil économique et social a étudié, dans une contribution¹, la relation entre « *la faible participation des femmes dans les lieux de décision et, en particulier, dans les entreprises, publiques ou privées* » et « *la discrimination plus ou moins consciente en amont des choix professionnels* ». Ce constat ne manque pas de susciter une question : « *L'école serait-elle sexiste ?* »

Bien que les filles soient parvenues à inverser le rapport défavorable qui marquait leur scolarisation par rapport aux garçons au début du XXe siècle, bien que, en moyenne, elles réussissent mieux et soient aujourd'hui plus diplômées qu'eux, des études pointent néanmoins des zones d'incertitude.

Nous reprendrons brièvement les constats établis par Mmes Monique Mitrani et Geneviève Couraud, dans cette contribution.

2.1. *Un modèle dominant, celui de l'enseignement des garçons*

Certes, on peut comprendre que, dans le système éducatif, le modèle dominant soit celui des garçons, étant donnée la manière dont s'est effectuée la scolarisation des filles au temps de Jules Ferry, par ouverture de l'école des garçons aux filles. La France a d'ailleurs connu pendant très longtemps, et ce jusqu'à une période encore très récente, un enseignement qui séparait les sexes, y compris dans le corps enseignant ; filles et garçons suivaient les mêmes cours, mais dans des écoles différentes, la mixité ne s'imposant progressivement qu'à partir des années soixante-dix.

Toutefois, il est certain, pour reprendre le jugement de M. Antoine Prost, qu'« *on a décrété la mixité, mais on ne l'a pas pensée* ». L'émancipation de la femme paraît pouvoir difficilement emprunter un autre chemin que celui qui passe d'abord par la « *conquête* » du modèle dominant. Et il n'est pas sûr que ce cheminement ne maintienne pas une perception stéréotypée des rôles des unes et des autres, car même l'école, en dépit du fort taux d'emploi de femmes, continue à refléter des représentations traditionnelles de la femme, et ceci à différents niveaux de la pédagogie, ce qui n'est pas sans conséquence sur la carrière scolaire de l'enfant.

Les manuels scolaires contiennent encore des reliquats de sexismes. Bien entendu, ce n'est ni direct, ni intentionnel, mais inconsciemment et indirectement, ils appellent une interprétation sous jacente. Le rapport d'une mission parlementaire confiée à Mme Simone Rignault, députée, et à M. Philippe Richert, sénateur, et publiée en mai 1997 sous le titre « *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires* », est révélateur - ne serait-ce que par son titre lui-même, qui n'échappe pas au travers général en plaçant les femmes après les hommes ! L'iconographie, les exemples au masculin, les oubliés - comme celui qui fait référence au suffrage universel de 1848 sans spécifier que les femmes en étaient écartées et n'ont obtenu le droit de vote qu'en 1944 - sont éclairants. Sans parler des règles d'accord dans

¹ Cf la contribution « *A partir de la mixité de l'école, construire l'égalité* » établie, au nom de la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes du Conseil économique et social, par Mmes Monique Mitrani et Geneviève Couraud.

l'orthographe, le processus de féminisation des noms de métiers n'a trouvé son expression que tout récemment.

Les études d'enseignants chercheurs en sciences de l'éducation, comme celles de Mme Nicole Mosconi et de Mme Marie Duru-Bellat, montrent que les enseignants et enseignantes ont souvent intériorisé comme une norme la représentation traditionnelle. Cela va de l'attente en matière de comportements, de jugement sur les capacités, à l'évaluation des résultats. On préjuge, par exemple, de la docilité des filles et de l'indiscipline des garçons. La réussite scolaire des garçons apparaît comme l'effet de leur intelligence, celle des filles, de leur conformisme. Selon Mme Nicole Mosconi, auditionnée par la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes¹, « *une enquête sur la physique en collège a montré que les enseignant(e)s ont tendance à être plus indulgent(e)s avec les copies faibles des filles qu'avec les copies faibles des garçons. Inversement, ils sont plus généreux pour les bonnes copies des garçons et plus sévères pour les bonnes copies des filles* ».

L'aide que peuvent apporter les parents est différenciée par le temps qu'ils consacrent aux uns et aux autres. Mme Marie Duru-Bellat note qu'« *un quart d'heure de plus est consacré aux garçons par les parents en primaire, une heure au collège...* ».

Il est évident que l'orientation se ressent de ces phénomènes inconscients. Nous avons vu qu'en ce qui concerne la projection dans un choix de carrière scolaire, les familles les plus défavorisées anticipaient les difficultés et avaient tendance à s'autolimiter dans leurs ambitions. La variable du sexe surdimensionne le phénomène. Ainsi, Mme Duru-Bellat fait remarquer dans son ouvrage « *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence* » : « *Dans des familles, en cours de difficultés économiques, ce sont les filles qui revoient à la baisse leurs aspirations éducatives, comme s'il apparaissait normal de faire passer en priorité la carrière du garçon* ».

Les filles elles-mêmes intègrent davantage la composante familiale dans leurs choix, alors que 60 % des garçons n'y font pas référence. Elles ont, personnellement, moins confiance dans leurs capacités. Ainsi Mme Mosconi fait-elle remarquer que, « *pour l'orientation dans la filière scientifique, les filles sentent le besoin d'avoir quatre points de plus que les garçons, en maths et en physique, pour faire ce choix* ».

Même si, en France, la psychologie sociale qui étudie ce phénomène d'« *attribution* » rencontre des résistances, il nous faut constater, d'après les enquêtes effectuées au moment de l'orientation, que celui-ci agit fortement. En 1999, le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) établit, dans un des chapitres de ses travaux « *Filles et garçons à l'école, une égalité à construire* », une typologie des clivages en matière de choix d'orientation par les filles et les garçons. Que ce soit dans l'enseignement technologique ou professionnel, les garçons choisissent le secteur industriel, les filles le tertiaire. Dans l'enseignement général, elles choisissent la filière économique et sociale ou littéraire et non la filière scientifique. Ceci est lourd de conséquences dans le système éducatif où se constituent des filières sexuées.

¹ Dans le cadre de la contribution précitée.

Dans les projets professionnels, on retrouve la même divergence. Les garçons recherchent les métiers liés à l'informatique, l'électronique, la mécanique, tandis que les filles se destinent au secrétariat, à la comptabilité, aux professions sociales ou médicales. Les visées dans la carrière scolaire sont aussi moins ambitieuses. Les filles représentent 42 % des effectifs en S, mais 22 % seulement des effectifs des écoles d'ingénieur.

Ces différences n'ont rien de choquant si l'on considère qu'elles sont l'expression d'un choix individuel. Mais il faudrait se garder d'oublier le poids d'un héritage culturel qui génère quasiment une seconde nature. On ne peut s'empêcher de penser, comme Mme Françoise Vouillot, lorsqu'elle écrit dans les études du CNDP : « *Il ne s'agit pas de considérer que c'est seulement le problème des filles, mais bien d'une vraie question sociale et politique qui concerne les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Tous les acteurs de l'école, y compris les élèves et leur famille, sont impliqués* ».

On ne peut pas dire que les responsables politiques se soient désintéressés de la question. La première convention entre la ministre déléguée, chargée des Droits de la femme, et le ministre de l'Education nationale date de 1984 ! La dernière, signée en février 2000, pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons confirme les termes de la loi d'orientation de 1989 qui disposait déjà clairement, en son article Premier, que l'école « *contribue à favoriser l'égalité des chances entre les filles et les garçons* ». Entre ces deux conventions, de nombreuses recommandations et des projets de dispositifs (notamment sur la formation des enseignants) ont vu le jour, mais sans atteindre une portée générale ; la plupart des personnels sur le terrain les ignorent. Le Bulletin officiel de l'Education nationale (BOEN), qui publie les textes administratifs, utilise toujours, dans la syntaxe des textes officiels, un masculin généralisateur, sans doute par souci de simplification, et omet les marques possibles du féminin. Il faudrait, on le voit, une volonté collective forte pour dépasser la ténacité des stéréotypes qui traversent la société et dont l'école se fait le reflet, sans verser pour autant dans une conception uniformisatrice de l'égalité.

Dans les autres pays européens, la pratique d'écoles mixtes ou de classes mixtes est très variable : de 37,2 % d'écoles mixtes, avec seulement 26,5 % de classes mixtes, en Irlande à 100 % d'écoles mixtes, et 80,7 % de classes mixtes, en Finlande. En France, les écoles sont mixtes à 100 %, mais les classes se révèlent être mixtes seulement à 66,2 %, ce qui corrobore l'impact du sexe sur le choix des parcours scolaires. On ne peut, dans ce domaine encore, se réfugier derrière l'argument de la qualité de l'enseignement qui ne serait pas le même ailleurs, puisque la Finlande, en ce qui concerne la réussite scolaire, arrive bien avant la France dans l'enquête de l'OCDE.

3. Les élèves d'origine étrangère

L'étude rapportée par Mme Mouna Viprey, au nom de la section des affaires sociales sur « *L'insertion des jeunes d'origine étrangère* » en juillet 2002, est tout à fait éclairante à ce sujet, parce qu'elle prend pour champ d'analyse, non seulement ceux qui ont une nationalité étrangère, mais aussi ceux que l'on assimile à des étrangers parce qu'ils sont issus de parents étrangers et/ou immigrés.

Les conditions économiques et l'habitat générèrent un mécanisme redoutable de ségrégation que le système éducatif n'arrive pas à éradiquer, en dépit de politiques ciblées. L'école n'a pas, seule, le pouvoir de remédier à un état de fait bien installé par les politiques publiques territoriales de non-mixité sociale. On retrouve donc cette catégorie particulièrement reléguée dans les quartiers les plus populaires et/ou sensibles et donc dans les zones d'éducation prioritaires, avec tout ce que cela comporte d'image ségrégative en dépit de réussites certaines.

Nous retiendrons particulièrement, en ce qui concerne le cas des enfants étrangers, leur proportion importante dans les classes de SEGPA, créées selon les instructions officielles pour accueillir des enfants débiles légers. Nous avons noté ci-dessus que ces classes comprennent une proportion plus importante d'enfants d'ouvriers, de chômeurs ou de personnes sans activité : 68 % dans les SEGPA contre 39,2 % en collège. Les élèves de nationalité étrangère représentent, quant à eux, 8,4 % des effectifs de SEGPA, alors qu'ils ne forment que 5,6 % de l'ensemble des élèves. Le ministère de l'Education nationale explique cette sur-représentation « *par le fait que 67 % de la population active étrangère appartient à des catégories socioprofessionnelles défavorisées* »¹. Cela n'explique pas pourquoi on les retrouve dans ces classes alors qu'elles sont prévues pour une autre catégorie d'élèves. Ce sont des Commissions départementales d'éducation spécialisée (CDES) qui font les affectations en fonction de critères précis de santé, parmi lesquels ne figure pas l'appartenance sociale des enfants.

Le ministère est conscient de cette situation. Depuis une dizaine d'années, de nombreuses circulaires définissent très précisément les pré-requis, mais les faits sont têtus. Tant qu'il ne sera pas organisé en France une véritable prise en charge de l'enseignement du français comme une langue étrangère, ces dérives se produiront : l'impossibilité ou la grande difficulté à communiquer dans la langue est dès lors assimilée à un handicap mental. Il faut se rappeler aussi que l'apprentissage d'une langue étrangère ne suit pas la même méthode, pour la maîtrise de la syntaxe, que celle utilisée lorsque les enfants parlent déjà leur langue maternelle. Cette situation semble ainsi notamment imputable à une rupture de la prise en charge des enfants étrangers qui représentent 5,9 % des élèves du primaire. Accueillis dans le primaire dans des classes spéciales, il n'y a plus dans le secondaire de dispositifs particuliers pour les enfants étrangers non francophones.

Dans le primaire (privé et public confondus), en 2000, les enfants non francophones constituent 72 % des classes d'initiation, classes créées spécifiquement pour leur accueil, 12,8 % des classes d'adaptation destinées à accueillir des enfants qui, pour des raisons diverses, rencontrent des difficultés au niveau de l'enseignement élémentaire.

Les classes d'intégration scolaire, réservées aux enfants présentant un handicap moteur, sensoriel (non-voyant, malentendant) ou mental, accueillent 11,7 % d'étrangers, alors qu'ils représentent 5,9 % de l'ensemble des élèves. Comme il est difficile de supposer que les étrangers souffrent davantage de handicaps visuels, auditifs ou moteurs que la population dans son ensemble, on

¹ In Repères statistiques du ministère, année 2001.

peut faire l'hypothèse, en l'absence de données plus précises, que les classes faites pour la scolarisation des handicapés servent aussi de classes d'accueil pour des enfants non francophones dont la place serait pourtant ailleurs. Cela n'est pas étonnant, car *a contrario* l'ensemble du secteur de l'intégration scolaire souffre d'une ségrégation particulièrement pernicieuse.

4. Insuffisance de l'intégration et de l'adaptation scolaires

L'éducation nationale annonce depuis 120 ans scolariser tous les enfants. Dans les faits, on a longtemps été loin du compte et, aujourd'hui encore, ce n'est pas totalement réalisé. Dès 1905, il est décidé de constituer des classes particulières pour les élèves qui manifestement ne peuvent suivre les autres : le secteur de ce qu'on appelle alors « *L'enfance inadaptée* » est créé, incluant, avant la Seconde guerre mondiale, des classes pour handicapés moteurs, et au-delà, des classes pour différents autres handicaps.

Malgré ces progrès, au milieu du XX^{ème} siècle, la majorité des enfants handicapés de tous ordres ne sont toujours pas scolarisés, même lorsque le handicap n'est pas trop lourd. Aussi, dans les années soixante et soixante-dix, une prise de conscience généralisée commence à ne plus admettre cet état de fait. L'histoire retiendra que le Conseil économique et social joua un rôle essentiel dans cette évolution : la grande loi dans ce domaine fut celle du 30 juin 1975. Ses grands principes et ses modalités de mise en œuvre furent établis au Palais d'Iéna au cours d'un travail mémorable¹.

Depuis la loi dite « *d'intégration des handicapés* », il s'agit, d'une part, de parvenir à son application entière, ce qui n'est pas encore achevée, d'autre part de remettre en question par des évaluations régulatrices régulières les dispositifs mis en place. De ce point de vue, l'Adaptation et intégration scolaires (AIS) - qui a fait suite à l'Enfance inadaptée – est exemplaire dans l'Education nationale. Depuis un quart de siècle, des modifications successives conduisent le service public à répondre plus efficacement aux besoins. La récente création des Classes d'intégration scolaire (CLIS), dans le cadre du plan *Handiscol*, est un progrès incontestable.

Cependant, seuls sont scolarisés, dans l'Education nationale, les enfants handicapés dont on juge qu'une scolarité en milieu ordinaire peut être profitable compte tenu de la nature et de l'importance du handicap. Les autres fréquentent des établissements spécialisés du ministère de l'Emploi et de la Solidarité ou du ministère de la Santé (instituts médico-pédagogiques par exemple). Autrement dit, en dépit de la loi de 1975 qui fait une obligation de scolarisation pour les enfants handicapés, la mise en pratique est soumise à un certain nombre de considérations, dont certaines sont justifiées et d'autres utilisées comme prétexte au refus. En 1999, Mme Ségolène Royal, ministre déléguée à l'Enseignement scolaire, a relancé l'intégration scolaire avec le plan *Handiscol* qui associe des partenaires extérieurs à l'école pour co-financer des structures d'accueil. Un guide pratique a été édité et diffusé à 75 000 exemplaires à l'intention des familles. Ce plan est conduit en relation avec la direction générale de l'action sociale du ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Une cellule d'écoute

¹ « *Projet de loi d'orientation en faveur des handicapés* », rapports et avis présentés par M. André Borceau, au nom de la section des activités sociales, avril 1974.

« *Handiscol'* » permet à des parents d'enfants handicapés d'avoir à leur disposition un lieu d'écoute et d'information. L'évaluation du plan *Handiscol'* semble positive d'après un premier rapport d'étape en juillet 2001.

Dans le second degré, en revanche, l'Education nationale se montre incapable d'assurer la continuité de la prise en charge scolaire. Le taux d'intégration diminue fortement en collège, pour devenir insignifiant dans les lycées. Une circulaire du 21 février 2001 encourage l'ouverture de dispositifs en collège ou lycée pour le développement des unités pédagogiques d'intégration qui accueillent une quinzaine de préadolescents ou d'adolescents présentant différentes formes de handicap mental. Cependant, ces créations rencontrent une forte résistance de la part des enseignants au motif qu'ils ne sont pas formés pour faire face à cette situation. Quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves handicapés moteur en collège ou en lycée, elle est en général rejetée, sans que le chef d'établissement ait à justifier son refus qui peut cependant être motivé par une carence dans l'équipement du lycée (absence de rampe d'accès par exemple) ou par la crainte de ne pouvoir assurer la sécurité du jeune, particulièrement dans les zones sensibles. Parfois, c'est la résistance des autres parents d'élèves qui constituent un frein.

Or des expériences montrent que la scolarisation en collège, par exemple pour certains enfants trisomiques, bénéficie à l'ensemble de la classe, lorsque l'intégration correspond à la construction d'un projet personnel et qu'elle est bien préparée par l'équipe éducative. Non seulement, elle accroît l'autonomie de l'enfant handicapé, mais aussi elle responsabilise les autres élèves et développe un esprit civique.

On retrouve, au sein de l'Education nationale, en dépit des prescriptions de la loi et des consignes du ministère, la même attitude ségrégative que dans le monde du travail, parfois en pire !

Dans les fonctions publiques, où le taux d'intégration de salariés handicapés est inférieur de presque la moitié au pourcentage légal de 6 % assigné par la loi de 1975, l'Education nationale se distingue encore par le plus faible pourcentage d'emplois d'adultes handicapés (environ 2 %). On peut se souvenir, à titre d'exemple, du cas de cette enseignante écartée du bénéfice du concours (il faut satisfaire à un examen médical avant l'intégration définitive dans l'Education nationale) parce qu'elle était jugée trop grosse. Le Conseil économique et social, dans l'avis présenté par M. Vincent Assante, au nom de la section du cadre de vie, sur « *Handicap et cadre de vie* », a mis en lumière la faible place que notre société concède aux adultes handicapés.

D - TRAITEMENT DE L'ÉCHEC PAR EXTERNALISATION DES PROBLÈMES DANS DES FILIÈRES SPÉCIFIQUES

Le cas des enfants handicapés est révélateur de la manière dont notre système éducatif fonctionne, par constitution et addition de filières spécifiques destinées à regrouper de façon homogène des cas particuliers, même si les intentions et les motifs de cette distinction sont toujours sous-tendus par l'intérêt de l'élève.

Tout se passe comme s'il y avait une sorte de sous-traitance des problèmes par rapport à la transmission des connaissances. Les élèves qui ne rentrent pas dans le « *moule* » sont « *externalisés* » dans des dispositifs spécifiques, parce que les enseignants du second degré sont formés à enseigner une discipline et non à ce qui est aussi essentiel, la communication, la pédagogie, surtout quand la situation échappe à la norme avec certains publics. La didactique, épreuve qui figure au concours de l'agrégation interne (c'est-à-dire pour ceux qui ont déjà enseigné, à l'agrégation externe ne figurent que des épreuves strictement disciplinaires) n'est pas, comme on pourrait naïvement le croire, l'art de communiquer le savoir à un public ciblé (de tel ou tel niveau d'enseignement). La didactique est l'art de communiquer dans l'absolu telle ou telle partie d'un programme, abstraction faite du destinataire du discours, l'élève, comme si le processus de communication était univoque. La conséquence de cette vision de l'acte pédagogique, lié principalement à la virtuosité de l'art de développer la matière enseignée, est que l'enseignant ne se sent pas spécialiste pour traiter des *aléas* non afférents à sa spécialité. C'est ainsi que les enseignants de lettres et de mathématiques ont tout récemment demandé une formation pour mettre en place l'aide individualisée aux élèves dans leur propre discipline, ce qui paraît paradoxalement : qui, mieux que l'enseignant, peut connaître les lacunes de ses propres élèves ?

La deuxième raison est inhérente au mécanisme de différenciation par la structure. Si le dispositif est efficace, la tentation est grande de le pérenniser. Il faut conserver ce qui marche. Mais ce qui a été créé pour un certain profil d'élèves n'est pas forcément généralisable dans d'autres circonstances, notamment temporelles. On a donc tendance à remplir ces structures dès qu'elles existent, faute d'autres dispositifs plus adaptés, mais plus coûteux financièrement, avec des élèves dont on pense par analogie qu'ils ont le même profil et donc qu'ils tireront le même profit de cette externalisation dans une filière spécifique. Or le raisonnement par analogie est réducteur, d'autant que, de proche en proche, l'analogie finit par porter, non sur l'origine des difficultés de l'élève, mais sur ses conséquences, l'élève se trouve « *en difficulté* » au sein de la classe ordinaire. Après les élèves en difficulté, on a créé la catégorie de « *la grande difficulté* », puis celle de « *la très grande difficulté* ».

C'est ainsi que les classes de SEGPA accueillent des élèves qui ont en commun d'être en très grande difficulté, mais pour des raisons diverses. A l'origine conçues pour protéger des enfants légèrement déficients en adaptant l'enseignement à leur rythme, ces classes sont remplies de jeunes qui ont toutes sortes de difficultés, intellectuelles, psychologiques, sociales et linguistiques. L'expression « *en difficulté* » qualifie les élèves que l'enseignement ordinaire met en difficulté et ceux qui mettent en difficulté les enseignants ordinaires. Il y a des élèves fragiles psychologiquement, extrêmement démunis matériellement, des caractériels, des asociaux violents, et des « *étrangers* » qui ne possèdent pas la langue française. Ils sont tous en difficulté, mais pas pour les mêmes raisons.

C'est là une des grandes faiblesses du secondaire de ne pas avoir su s'adapter à la diversité. Historiquement, on peut le comprendre, dans la mesure où l'« *ordre* » du secondaire a été conçu comme un parcours continu de la première classe du primaire à la terminale pour des catégories sociales

favorisées, donc pour un public homogène. Il n'existe pas de tradition de remédiation.

L'enseignement primaire, en revanche, par son passé de classes uniques dans un contexte rural, par la polyvalence de ses maîtres, est de tradition plus ouverte culturellement et apte à composer avec la diversité des enfants. Le système de remédiation dans le primaire fonctionne à l'inverse de celui du secondaire. Sauf pour ceux présentant réellement un handicap lourd, au lieu d'externaliser les enfants dans une classe spécialisée, on fait intervenir à l'intérieur de la classe des instituteurs spécialisés qui possèdent un CAPSAIS. Ils forment des Réseaux d'aides spécialisées (RASED) qui se déplacent d'une école à l'autre. Chaque équipe est normalement constituée d'un maître de remédiation dans les apprentissages fondamentaux, d'un psychomotricien et d'un psychologue. Ils ont un rôle de prévention, puisqu'on peut faire appel à eux dès la maternelle, dès que l'on repère les premières difficultés. Ils interviennent après contacts et discussion, en accord avec les familles et en collaboration avec les instituteurs. L'enfant n'est retiré de sa classe que le temps nécessaire aux exercices, en concertation avec l'instituteur, afin que cette absence ne grève pas la continuité du travail en classe. Malheureusement, dans ce domaine aussi, des dysfonctionnements existent : les équipes des RASED sont parfois incomplètes, il manque souvent un psychologue ; des problèmes matériels pèsent sur le fonctionnement (manque de local spécifique pour l'accueil de l'élève ou de ses parents, grand décalage dans le remboursement des frais de déplacement pour les personnels car le budget du rectorat fonctionne en année civile et non en année scolaire). Cependant, même imparfait, ce système reste positif.

Il faudrait certainement recentrer de manière collective la réflexion sur ces mécanismes de ségrégation, d'autant plus difficiles à éliminer qu'ils se construisent de manière inconsciente, subrepticte, au fil du temps, localement, sans vision maîtrisée de l'ensemble, et qu'ils ne commencent à faire sens que lorsque les effets sont déjà bien installés. Or le mauvais traitement de l'échec scolaire n'est pas automatiquement lié à l'existence de filières spécifiques, mais au mauvais usage qu'en fait le système. En effet, l'échec scolaire existe aussi dans les pays où les études sont organisées autour d'un tronc commun plus important.

III - LE CONTEXTE EUROPÉEN ET INTERNATIONAL

L'étude de Mme Marie Duru-Bellat¹ dans l'ouvrage collectif publié sous la direction de Mme Agnès Van Zanten en août 2000 : « *L'Ecole, l'état des savoirs* », dresse ce constat : « *Les élèves faibles présentent, dans tous les pays, des caractéristiques similaires : sur-représentation des élèves « défavorisés » (par rapport aux standards du pays), et des élèves des minorités linguistiques (parlant à la maison une langue autre que celle utilisée à l'école). Avec prudence, on peut dire que les inégalités sociales, en lecture, semblent plus accentuées en Allemagne ou aux Etats-Unis, qu'en Suède ou en France* ». Or aucun de ces quatre pays n'a le même système. L'auteur avance l'hypothèse que

¹ Mme Marie Duru-Bellat « *Les inégalités face à l'école en Europe : éclairage des comparaisons internationales* », in « *L'école, l'état des savoirs* » sous la direction de Mme Agnès Henriot Van Zanten, La découverte, 2000.

ce résultat « *conforte plutôt les thèses faisant de l'inégale distance entre cultures familiales et culture scolaire le principe générateur des inégalités de réussite : dans tous les pays (économiquement développés), les contenus scolaires seraient marqués par un biais de classe avantageant les « héritiers ».* »

Devant un tel constat, on serait a priori tentés de laisser le soin du règlement des inégalités scolaires à la politique sociale de l'Etat. En effet, il apparaît disproportionné de demander à l'école de régler des problèmes, comme celui de la non-mixité sociale de certains quartiers, dont la portée excède largement ses pouvoirs. Mais ce serait là encore procéder de la même démarche d'externalisation des problèmes de l'Education nationale que d'en renvoyer la responsabilité totale au primat de l'économique sur le culturel. On pourrait se targuer de l'exemple des pays scandinaves, qui sont plus égalitaires dans leur système éducatif et où la ségrégation dans les écoles est faible, et mettre en relation ce constat avec l'existence, dans ces pays, d'un système social plus performant que le nôtre.

Mais, si l'on compare le système suédois et le système français dans certaines de ses composantes, on peut établir un autre constat qui tient à la diversification des voies de formation. Ainsi que le note M. Denis Meuret, dans une étude de l'IREDU¹ : « *Les politiques de développement d'un enseignement professionnel de qualité avec une forte composante d'éducation générale, comme en Suède ou en France avec le bac professionnel et les BTS peuvent avoir un impact plus positif sur les jeunes de catégorie ouvrière que des politiques visant à améliorer leur accès au sommet de l'enseignement général, comme au Royaume Uni* ».

Les Etats-Unis, quant à eux, ont tenté de régler le problème de la concentration de populations défavorisées par un système mixte de discrimination positive et d'antiségrégation ou « *busing* », c'est-à-dire par le déplacement des élèves hors de leur périmètre scolaire normal pour qu'ils puissent fréquenter une école où la mixité scolaire soit mieux assurée. Cette politique a malheureusement, pour corollaire, la fuite d'élèves issus de catégories socio-professionnelles favorisées vers d'autres établissements plus préservés lorsque les parents jugent le collège trop « *envahi* » par les nouveaux arrivants. Les communes abandonnent parfois ce « *busing* » dont, selon M. Denis Meuret, « *les résultats scolaires semblent minces mais dont les résultats sur la vie sociale et professionnelle après l'école semblent avérés* ».

C'est ce dernier constat qui devrait retenir notre attention. Un système de remédiation, quel qu'il soit, est forcément coûteux et les résultats immédiatement visibles ne sont que partiels. La valeur ajoutée produite par un système éducatif ne se mesure pas seulement à la capacité à délivrer un diplôme, c'est-à-dire à juger un savoir scolaire avec des critères scolaires. Il peut se mesurer par les effets induits sur ce qui est externe au savoir, une meilleure confiance en soi, une meilleure intégration à la vie collective, une meilleure réaction à des situations nouvelles, toutes aptitudes enfin qui n'ont pas de place dans l'évaluation

¹ M. Denis Meuret, « *Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger* » « *L'école, l'état des savoirs* ».

strictement scolaire. L'école n'est pas faite seulement pour apprendre, mais aussi pour apprendre à apprendre dans des situations autres que scolaires.

Or l'enquête internationale effectuée par l'OCDE sur les compétences des élèves de quinze ans, en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et scientifique, dont les résultats ont été publiés en décembre 2001, montre que la France se situe légèrement au-dessus de la moyenne internationale, en compréhension de l'écrit, au-dessus de la moyenne en culture mathématique et juste à la moyenne en culture scientifique. Elle devance juste les Etats-Unis, dont on tient l'enseignement secondaire pour assez médiocre, et arrive derrière la Finlande, le Japon, le Canada, l'Australie, la Grande Bretagne et la Suède. Le résultat de ces tests, contestés par le ministère de l'Education nationale au motif qu'ils sont de conception anglo-saxonne et donc qu'ils auraient désorienté les élèves français, sont en fait très révélateurs de notre type d'enseignement. En effet, les compétences évaluées ne portaient pas uniquement sur des savoirs, mais sur leur réinvestissement dans l'aptitude à mettre en œuvre un certain nombre de processus fondamentaux dans des situations très diverses, généralement différentes des situations scolaires. L'analyse révèle aussi, chez les élèves français, une attitude différente des autres élèves, un manque de confiance qui les conduit à s'abstenir de répondre quand ils ne sont pas sûrs de ce qu'ils avancent. Cela confirme la particularité de notre type d'enseignement fondé sur « *l'autorité* » de la chose enseignée.

On peut donc penser, même si l'on reconnaît que notre système est efficace, qu'il y a place pour une amélioration.

IV - UNE AMBITION RENOUVELÉE

Depuis le début des années quatre-vingt, le niveau de formation n'a cessé de progresser et les sorties sans qualification de régresser. Il faut le dire clairement. Aujourd'hui, la quasi-totalité des collégiens terminent un cycle complet en collège, alors qu'ils n'étaient, en 1980, que 71 % à le faire. Les sorties sans qualification aucune, qui s'élevaient à 200 000, se sont réduites à moins de 60 000. La proportion de bacheliers d'une classe d'âge a doublé, pour atteindre 61,6 % en 2001. Le bilan est positif.

La réussite de l'école mériterait que l'on souligne davantage la reconnaissance de ses efforts dont la presse nationale se fait très peu l'écho, ne retenant, en général, pour ses sujets d'articles, que les dysfonctionnements ou les insuffisances. Par exemple, on a pu lire, au sommaire du *Nouvel Observateur*¹, ce titre accrocheur « *Comment sauver vos enfants à l'école* ». !!! L'excès prêterait à sourire s'il ne contribuait pas à alimenter les stéréotypes négatifs. Sans dénigrer un système qui fonctionne plutôt bien, il faut cependant s'arrêter à quelques considérations.

Premièrement, si l'on considère l'objectif fixé de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (niveau baccalauréat n'étant pas forcément la possession du baccalauréat) on s'aperçoit que la progression, régulière jusqu'en 1995, a eu tendance à se stabiliser depuis et qu'il va être difficile de faire mieux. C'est du moins ce montrent les projections à 2007, réalisées en 1997. On

¹ In « *Le Nouvel Observateur* », n° 1945, janvier 2002.

peut douter d'ailleurs de la pertinence de l'objectif qui a entraîné la suppression massive dans les années 1980 de formations en CAP, que l'on a dû récréer depuis quand on a réalisé qu'il existait toujours des emplois à ce niveau. Quoi qu'il en soit, le seuil que l'on peine à dépasser renvoie à la question suivante : convient-il de faire porter les efforts sur l'accroissement quantitatif pour atteindre rapidement ces 80 %, ou plutôt de viser un accroissement qualitatif ? Les résultats de l'enquête de l'OCDE incitent à choisir le second terme de l'alternative.

La deuxième raison concerne l'échec scolaire, notion ambiguë qui recouvre l'échec des élèves et l'échec du système, échec imputé aujourd'hui de manière univoque au système comme jadis il était imputé inversement aux élèves. M. François Dubet¹ souligne que, « *parce que plus l'école s'est développée, plus l'emprise des diplômes sur la vie professionnelle est devenue forte, plus il est intolérable pour l'individu de se retrouver au fond, immédiatement barré de toute espérance sociale parce qu'il n'a pas de diplôme. [...] Il y a eu également un déclin des consolations, c'est-à-dire que plus nous attachons d'importance à la réussite, moins nous avons de consolations devant l'échec* ». Etant donné l'augmentation générale du niveau de qualification, l'échec est devenu « *cruel* » pour ceux y sont soumis, et il est d'autant moins accepté qu'il s'accompagne d'une forte présomption d'injustice sociale. Quelque subtile analyse que l'on en fasse, il reste, malgré tout, un échec de la Nation, puisque la loi d'orientation de 1989 assignait l'objectif d'une qualification minimale de niveau V pour tous les jeunes. L'objectif n'est toujours pas atteint. Il y a plus d'un siècle, Jules Ferry, pour construire l'école de la République, avait lancé comme un défi l'objectif que tous les enfants apprennent à lire et à écrire afin de devenir des citoyens avisés. Ce but paraissait alors exorbitant à ses contemporains.

Une même ambition doit animer l'école républicaine pour que aujourd'hui, non seulement tous les jeunes sachent lire, mais qu'ils réussissent tous leur parcours scolaire, en parvenant à un « viatique social »².

A - UN OBJECTIF : LA RÉDUCTION DES DISPARITÉS

Cette ambition suppose tout d'abord la mise en œuvre d'un traitement différencié afin de réduire les disparités.

C'est le principe le plus évident mais aussi le moins facile à mettre en œuvre. En effet, plusieurs niveaux de territoire et de hiérarchie s'enchevêtrent (régions, départements, communes, rectorats, inspections académiques, établissements). Sur le plan pédagogique, il convient également de distinguer le primaire, le secondaire, qui lui-même se décompose entre trois voies d'enseignement (EG, ET, EP). A l'intérieur de ces voies, il convient de prendre en considération les différentes filières, elles-mêmes déclinées en classes de niveau différent. Enfin, il faut prendre en compte la multiplicité des cas des élèves.

¹ M. François Dubet, professeur des universités, directeur du département de sociologie, UFR des sciences de l'Homme à l'Université Victor Segalen de Bordeaux, a été reçu en audition devant la section des affaires sociales, le 9 janvier 2002.

² Du latin, « *Viaticum* » : « *qui sert à faire la route* ».

La multiplicité des cas de figures commande, si l'on veut éviter l'éclatement, de respecter impérativement la finalité de l'école de la République et de passer d'un concept d'égalité des chances à un objectif d'égalité des droits à la réussite. La prérogative régaliennne de l'Etat reste d'assurer cette mission fondamentale sur tout le territoire et pour cela d'intervenir afin que la mise en œuvre soit effective, éventuellement en redressant une situation défavorable.

Il existe suffisamment de dispositifs, il est inutile d'en surajouter. La technique du « *millefeuilles* » ajoute à la confusion et sert souvent de prétexte à ne rien faire. Les enseignants, en effet, mal préparés à ces nouveautés, se sentent démunis à chaque nouveauté. Il n'y a pas de formation en amont des mesures et ils se trouvent souvent confrontés quasiment en direct avec le changement, tout en ayant à assurer tout de même leur enseignement en face des élèves. Contrairement aux pays anglo-saxons où la relation enseignant/enseigné est plus orientée vers la proximité, le dialogue et ne se réduit pas au face à face pédagogique, la tradition française se réfère au charisme du maître comme vecteur primordial des apprentissages. Il est très difficile donc, dans le métier, d'avoir l'air de ne pas être en situation de maîtrise, toute hésitation ou erreur risquant de discréditer le reste. En conséquence, les professeurs se réfugient dans ce qu'ils savent déjà faire et qui leur confère l'autorité de l'efficacité. Ce mécanisme est conforté par l'absence d'évaluation systématique des dispositifs, par la rareté des contrôles individuels et surtout par la fréquence des changements de ministres qui déclinent le même objectif selon des modalités différentes qui leur semblent plus performantes.

Il est également impératif de poursuivre une politique territoriale de compensation. Au niveau des académies, la dotation en moyens calculée à partir du nombre d'élèves scolarisés est pondérée par différents facteurs dont l'importance des catégories socioprofessionnelles présentes sur le territoire concerné.

C'est une première forme de territorialisation. La seconde concerne les établissements dont la dotation globale est affectée d'une part supplémentaire pour les élèves en difficulté. A cela s'ajoute le dispositif des ZEP qui obéit au concept de discrimination positive. Ce concept, que l'on critique parce qu'il constitue un marqueur transparent des difficultés et parce que le qualificatif « *positive* » ne suffit pas à inverser le sens dépréciatif que présente généralement la notion de discrimination, doit cependant être conservé dans son esprit. Il est d'ailleurs hypocrite de recourir à ces arguments, dans la mesure, où même sans dénomination précise, chacun, dans un secteur, sait très vite à quel établissement il a affaire et, à l'intérieur de chaque établissement, à quelle classe il a affaire, que l'on change l'appellation de l'un ou de l'autre.

Parce qu'on a cru longtemps que mettre les élèves dans les mêmes conditions suffisait à créer l'égalité, la règle des trois unités, un maître, une heure, une classe, semblait de nature à uniformiser les modalités d'accès au savoir. Elle suffit moins que jamais aujourd'hui pour faire face à la complexité des situations.

C'est à l'intérieur de l'école que la différenciation doit aussi s'effectuer. Différenciation non dans les objectifs, mais dans les méthodes, dans le rythme. Cela ne nécessite pas de grandes réformes, car un certain nombre de mesures ont déjà été prises. L'organisation en cycles de deux ou trois ans dans le primaire correspond à la volonté de donner un peu de souplesse dans les rythmes d'acquisition tout en conservant un objectif commun global. Malheureusement, l'Inspection générale de l'Education nationale (IGEN) vient de dénoncer la non-application massive de ce principe qui devrait pourtant faire loi dans chaque école, le caractère annuel des programmes constituant, il est vrai, une difficulté dans ce cadre.

B - LA DISCRIMINATION POSITIVE : LES ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

Etayée par une enquête approfondie des ZEP dans l'académie de Lille, le Conseil économique et social régional du Nord-Pas-de-Calais a analysé, dans un rapport paru en mars 1999 sur « *Le partenariat dans l'éducation prioritaire* », l'évolution des ZEP depuis leur création, leur réussite et leurs dérives jusqu'à la veille de leur vingtième anniversaire.

1. La politique ministérielle à l'égard de la discrimination positive

L'origine anglo-saxonne du concept de discrimination positive remonte aux années 1960. Aux Etats-Unis, elle est liée aux difficultés du « *melting pot* ». L'idée selon laquelle la pauvreté culturelle de certaines minorités entraînerait une pauvreté économique, elle-même récursive sur l'appauvrissement culturel, donne lieu à des politiques de compensation qui mettent l'accent sur la variable linguistique. En Grande Bretagne, le rapport Plowden aboutit à la création des « *Educational Priority Areas* », c'est-à-dire à une politique de discrimination positive fondée sur la corrélation entre zones de pauvreté et retards scolaires. Dans les années 1970, repris et porté sur le terrain syndical par M. Alain Bourgarel, responsable depuis au sein de l'Observatoire des zones prioritaires (OZP), le concept se fonde sur une analyse moins mécaniste des phénomènes et se double d'une approche pédagogique : il faut « *donner plus à ceux qui ont moins* », mais aussi « *donner autrement* », dans un contexte qui nécessite le partenariat. Les moyens ne suffisent pas à eux seuls ; il faut adapter les méthodes d'enseignement et faire ensemble.

A son arrivée au ministère de l'Education nationale en 1981, Alain Savary reprend cette idée, et la répartition de moyens supplémentaires est inscrite dans le collectif budgétaire. La circulaire de décembre 1981 précise les critères d'appréciation constitutifs de ces zones : « *Autant que l'inadaptation de l'école, c'est la conjonction des difficultés dues aux insuffisances constatées dans différents domaines, et notamment ceux du travail, des loisirs, de l'habitat, de la sécurité, qui caractérise une zone prioritaire* ». Ces éléments conjugués mettent en évidence le besoin d'une démarche de partenariat, interne et externe, que la circulaire préconise : « *C'est pourquoi il vous faut rechercher, en concertation non seulement avec les représentants des personnels, mais aussi avec les élus locaux et en coopération avec les services régionaux et locaux des autres départements ministériels, tous les moyens d'une intervention multiple dont les effets conjugués ne peuvent que se renforcer* ». La création de la ZEP est subordonnée à

l'élaboration d'un projet de zone. Cependant le pilotage fait défaut, comme le note le rapport du CESR : « *Le lancement des ZEP, c'est donc bien un formidable élan, une révolution des esprits, limités par l'absence d'une démarche clairement définie, les blocages administratifs et hiérarchiques, l'absence de soutien organisé aux équipes* ».

De 1984 à 1990, M. Jean-Pierre Chevènement change l'orientation du ministère, en assignant au système une élévation considérable du niveau de qualification ciblée sur le baccalauréat, en donnant la priorité à l'instruction. Cette politique a pour effet de freiner les initiatives et notamment le développement du partenariat. Les ZEP, qui fonctionnaient plutôt sur le mode autogestionnaire, sans pilotage ni soutien clairement organisés, connaissent des destinées diverses en fonction des engagements individuels et des difficultés rencontrées sur le terrain. La référence aux ZEP disparaît même ensuite des textes ministériels pendant la période du ministère de René Monory.

Dans le cadre plus vaste de la modernisation de l'Etat engagée par M. Michel Rocard et impliquant une collaboration accrue entre les services publics, le ministre de l'Education nationale, M. Lionel Jospin, tirant les leçons du passé, relance, par la circulaire de février 1990, les ZEP, en les dotant, cette fois, d'une démarche cohérente (diagnostic, projet, plan d'action, réflexion sur l'évaluation) et d'une structure administrative qui comprend aussi des coordonnateurs. La liaison entre ZEP et politique de la ville est organisée par la circulaire de décembre 1992 avec des conseils de zones et conseils de quartiers.

En 1997, M. Claude Allègre et Mme Ségolène Royal ouvrent une période de consultation, avec l'élaboration d'un rapport par Mme Catherine Moisan et M. Jacky Simon¹, une série de colloques régionaux clos par un colloque national. Ils fixent par deux circulaires (10 juillet 1998 et 28 janvier 1999) le cadre de la relance.

La révision de la carte des ZEP s'est accompagnée de la création des Réseaux d'éducation prioritaire (REP), qui associent aux ZEP des écoles et des collèges proches concentrant des difficultés en raison de leur environnement social, économique, culturel et méritant une vigilance et une aide particulière. Ces REP sont constitués sur des bassins scolaires cohérents et de petite taille de façon à permettre un pilotage de proximité. Cette extension s'accompagne d'une nouveauté : le contrat de réussite destiné à cadrer le projet et à l'engager dans une procédure d'évaluation. Mais elle a pour conséquence d'étendre le territoire de l'éducation prioritaire de plus de 40 % entre les rentrées scolaires de 1997 et 1999, essentiellement dans les zones urbaines. Plus d'un élève et d'un enseignant sur 5 se trouvent, en 1999, dans un collège de ZEP ou de REP. A la rentrée 2000, l'éducation prioritaire concerne environ 900 ZEP/REP et près de 1,7 million d'élèves. Plus de 21 % des collégiens sont désormais en ZEP ou REP.

A la veille du vingtième anniversaire des ZEP, le CESR du Nord-Pas-de-Calais tire le bilan suivant :

« *Si les principes de discrimination positive, de projet, de nécessaire partenariat n'ont jamais été officiellement remis en cause* », il relève néanmoins

¹ M. Jacky Simon, médiateur au ministère de l'Education nationale, a été reçu en entretien par le rapporteur le 5 février 2002.

un certain nombre de problèmes : « *la faiblesse du pilotage (national, régional...), l'insuffisance du soutien méthodologique, la difficulté de surmonter les rigidités de l'institution (hiérarchie, cloisonnements...), la difficulté à dépasser les représentations traditionnelles (à commencer par les parents des milieux défavorisés) et, inversement, l'absence d'une définition claire des objectifs du partenariat (travailler sur l'environnement de l'école ou mieux adapter les méthodes de l'école à des publics hétérogènes), la difficulté d'identifier le rôle spécifique des ZEP dans le cadre de la politique de la ville* ».

Cependant, le débat s'est depuis déplacé sur la notion même de discrimination positive, attaquée par ceux qui jugent que l'étiquetage « ZEP » donne une image dépréciative des établissements, provoquant l'évitement de scolarisation dans ces zones et aggravant la relégation sociale et les inégalités, puisque ce sont les familles les plus favorisées qui arrivent à contourner la carte scolaire. En effet, en ZEP, 59 % des collégiens sont enfants d'ouvriers et près de 47 % en REP, contre un peu plus de 36 % dans les autres collèges. Ce phénomène a été largement analysé par tous les sociologues et il est évident que l'école ne peut, à elle seule, résoudre les problèmes générés par la non-mixité sociale des quartiers, qui perdure au point qu'il a fallu, par exemple, légiférer, en décembre 2000, pour contraindre les communes à atteindre un quota de 20 % de logements sociaux¹.

L'efficacité pédagogique est aussi contestée. Toutefois, les résultats statistiques ne sont pas simples à interpréter. Dans la revue *Education et Formation* de mars 2002, M. Jean Paul Caille constate que 13 % des élèves entrés en 6^e en 1995 ont fréquenté un collège en ZEP au cours de leur quatre premières années d'études secondaires, le plus souvent en y effectuant tout le premier cycle. Globalement, ces élèves ont moins bien réussi que ceux jamais scolarisés en ZEP. Ce constat semble confirmer les craintes de ceux qui redoutent une déperdition de la qualité de l'enseignement. Cependant, M. Jean Paul Caille, en affinant l'analyse de la situation, remarque que ce constat apparaît lié aux différences de milieu familial et de réussite à l'école élémentaire. En fait, à caractéristiques de départ comparables (même milieu familial et même degré de réussite à l'école élémentaire), les élèves de ZEP atteignent plus souvent la 2^e générale et technologique sans avoir redoublé au collège. Au lycée, ils obtiennent ensuite le baccalauréat pour plus de 80 % d'entre eux, mais ils redoublent plus fréquemment la seconde ou la terminale. Au bout du compte, leurs chances de devenir bacheliers sont comparables à celles des élèves qui présentaient les mêmes caractéristiques de départ mais ont effectué leur scolarité en bénéficiant d'un environnement social plus favorable.

L'argument financier est aussi opposé. Financièrement, un élève de ZEP coûte 10 % de plus qu'un élève ordinaire, ce qui est toutefois beaucoup moins coûteux que le dispositif anglais. La dépense moyenne par an pour un élève en collège (élèves de ZEP compris) s'élève à 6 738 euros (44 200 francs), ce qui n'est pas excessif comparé à un élève de Classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) qui coûte 12 622 euros (82 800 francs).

¹ Loi relative à la solidarité et au renouvellement urbain, dite loi SRU, n° 2000-1208 du 13 décembre 2000.

Cependant, comme le souligne M. Jean-Yves Rochex¹, si l'on se réfère à l'un des deux impératifs initiaux, donner plus à ceux qui ont moins, il convient de s'interroger sur le sens du dispositif lorsque le nombre des élèves concernés par les zones prioritaires s'accroît régulièrement de façon importante.

2. Quel bilan tirer des ZEP aujourd'hui ?

Au terme du colloque international sur « *La discrimination positive en France et dans le monde* » en mars 2002, le bilan reste mitigé, sans pour autant remettre en cause un dispositif qui a, sans doute, évité l'explosion des quartiers.

Le degré de réussite, variable, dépend de la mobilisation des équipes enseignantes qui reçoivent une prime annuelle de 1 059 euros pour ces conditions particulières de travail. Cependant, selon M. Nicolas Renard, actuel président de l'Observatoire des ZEP : « *le dispositif se réduit souvent à n'être qu'une prime à la pénibilité, avec l'assurance de classes moins nombreuses* ». Cette remarque rejoint l'analyse de M. Denis Meuret, qui se demande s'il n'y a pas une surestimation du déterminisme social et si les moyens attribués ont toute l'efficacité voulue : « *un tiers peut-être des collèges ZEP ne se distingue en rien des collèges hors ZEP quant aux actions mises en œuvre* »². Il rappelle que les études de M. Gérard Chauveau ont mis en exergue quatre sortes de dérives possibles dans les établissements : la dérive activiste qui abonde en actions juxtaposées sans cohérence ; la dérive « *défectologique* » qui postule que les élèves auraient des handicaps insurmontables ; la dérive socio-éducative qui priviliege l'école comme lieu de vie ; la dérive sécuritaire qui se focalise sur la sécurité comme préalable à tout apprentissage³). Cette situation amène M. Patrick Saramon, dans un article « *Panser ou repenser les ZEP* »⁴, à mettre en cause la démarche : « *territorialisation et développement de procédures contractuelles, mettant en avant et sollicitant la responsabilité des acteurs locaux, s'appuient avant tout, dans le champ de l'école, sur l'engagement personnel (et irrégulier) d'un encadrement de proximité adossé à un cadre d'action piloté depuis le centre. Cette dissociation à rebours entre pôle de conception et pôle de réalisation augure d'une faible réactivité du terrain* ».

Ces critiques ne doivent cependant pas occulter les apports essentiels, pour le système éducatif entier, de ce formidable laboratoire d'idées qu'ont été les ZEP. Si elles n'ont pas réussi à réduire suffisamment les écarts les plus extrêmes, elles ne les ont du moins pas aggravés, contrairement au système éducatif traditionnel, et elles ont donné naissance à des innovations majeures.

¹ M. Yves Rochex, professeur, a été reçu en entretien par le Rapporteur, le 7 février 2002.

² In « *L'école, l'état des savoirs* ».

³ Cité par M. Denis Meuret in « *La scolarisation dans les milieux difficiles* », 1997 : « *L'école, l'état des savoirs* ».

⁴ In « *Vie enjeux* » : Ville-école-intégration (revue du CNDP, centre national de documentation pédagogique), n° 127 de décembre 2001.

Pédagogiquement, la notion de projet est devenu une règle commune pour les établissements et pour les académies. La relation inter-degrés (école/collège au moins), inaugurée par les ZEP, se pratique sur tout le territoire. Dans le primaire, les ZEP ont participé à la création de la scolarité en cycles. Les ZEP sont initiatrices d'un partenariat qui s'avère de plus en plus indispensable pour mener à bien la politique de la ville concrétisée dans les contrats éducatifs locaux.

On leur doit surtout l'adaptation de l'Education nationale à la réalité locale par la création d'un projet local et une distribution inégale des moyens en fonction du projet. Ce principe d'inégale distribution a été généralisé depuis pour l'attribution des dotations académiques, calculées autrefois seulement en fonction du nombre d'élèves par degré, et qui intègre aujourd'hui les réalités socio-économiques territoriales dans les facteurs de pondération. Sur le plan comptable et juridique, la situation de distribution inégale des moyens n'est donc pas aujourd'hui liée aux ZEP, mais à la conception de la responsabilité de l'Etat dans la réduction des inégalités. Le rapport du Conseil d'Etat n°48 pour 1996 sur la notion d'égalité a confirmé que l'égalité formelle n'est pas la seule voie d'égalité ; notamment, l'inégale répartition des dotations de l'Etat est un moyen d'action qui n'est pas jugé contraire au principe d'égalité, qui, dans notre République, a une valeur constitutionnelle.

CHAPITRE II

POUR ASSURER LA RÉUSSITE SCOLAIRE, QUELLE ÉCOLE POUR LA RÉPUBLIQUE ?

L'objectif de réussite scolaire pour tous implique de renouveler aujourd'hui, dans un contexte différent, le défi de l'école républicaine de Jules Ferry, en développant une école construite pour tous, ayant pour tous la même ambition et la même finalité : l'acquisition d'un socle commun de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permettent à tous de devenir des acteurs sociaux, économiques et politiques, tout au long de la vie.

L'ambition du présent chapitre est triple : réaffirmer les principes qui doivent sous-tendre l'action du système éducatif ; engager une réflexion sur le concept même de « *réussite scolaire* » et souligner la dimension partenariale dans laquelle doit s'inscrire l'intervention de l'école.

I - DES PRINCIPES COMMUNS NATIONAUX

L'école de Jules Ferry concrétisait un idéal républicain qui assignait au savoir la mission de former des individus aptes à faire vivre la République en offrant à tous la possibilité, par la maîtrise de la lecture et de l'écriture, de s'affranchir des idées reçues, de s'émanciper de l'emprise de la classe dominante (la bourgeoisie), de la religion (la concurrence privé-public reste alors forte) et des particularismes (langues régionales, patois). Cet universel était concret, ancré dans une réalité historique qu'il convient de ne pas oublier.

Ainsi que le relève très justement M. Jean Manuel de Queiroz dans « *Universalité laïque et anti-pédagogisme* »¹ : « *Au fond, l'école laïque s'était construite dans une espèce de double extraterritorialité, dans une double clôture, contre les ennemis de la République qui sont à l'extérieur. Il fallait mettre l'école à l'abri des notables locaux, des curés, des influences... mais aussi de ce que les élèves pouvaient apporter de l'extérieur ; car ce qu'ils apportaient de l'extérieur, c'était au fond des cultures particularistes, des ethnismes, des cultures régionalistes ou de classes sociales.* ».

A - LA LAÏCITÉ, UN PRINCIPE FONDAMENTAL - UNE ÉCOLE LAÏQUE CONSTRUISTE POUR TOUS

A l'évidence, la situation actuelle diffère très profondément de celle d'il y a un siècle.

1. Trois grandes catégories d'établissements d'enseignement

Le système éducatif français comprend trois catégories principales d'établissements : les établissements d'enseignement public, les établissements privés sous contrat et les établissements privés hors contrat. Les établissements sous contrat se répartissent eux-même en deux sous-catégories : les établissements sous contrat simple, pour lesquels seule la rémunération des

¹ In M. Jean-Marie de Queiroz « *L'école pour tous : quel avenir ?* », in « *Vie Enjeux* », n° 127, décembre 2001.

enseignants est prise en charge par l'Etat (ce sont en quasi-totalité des écoles primaires) ; les établissements sous contrat d'association, pour lesquels la rémunération des enseignants et le financement des charges de fonctionnement d'externat sont pris en charge par l'Etat.

Le secteur scolaire privé (tous statuts confondus) représente une part importante de la population d'élèves, dans la mesure où il scolarisait en Métropole, 13,8 % des élèves du premier degré (en 1999-2000) et 20,5 % des élèves du second degré (en 2000-2001).

Pour mémoire, il convient de rappeler que 8 898 enfants âgés de 6 à 15 ans sont répertoriés comme ne suivant pas, en 2000-2001, un enseignement dans un établissement scolaire¹.

La « *querelle scolaire* », en ce qui concerne les établissements privés sous contrat, est largement estompée, sauf peut-être dans certains départements, où le maillage de l'école publique n'est pas conforme aux obligations constitutionnelles de l'Etat².

Depuis la loi Debré de 1959, les établissements privés, à plus de 95 % sous contrat³, ne comportent pas d'enseignement religieux dans les programmes, même s'ils sont en très forte majorité étiquetés comme confessionnels catholiques ; ils sont soumis à l'obligation de délivrer le même enseignement que les établissements publics. Ils constituent en quelque sorte un service privé d'enseignement public.

L'école laïque publique n'est pas mise en danger par l'existence de cet enseignement privé sous contrat. Dans bien des cas, en effet, le choix du privé peut concrétiser une stratégie d'évitement. Evitement de l'échec : le privé constitue alors un refuge pour les élèves qui ne réussissent pas dans le public. Evitement d'un secteur : le privé permet aussi d'échapper à la carte scolaire. Si près d'une famille sur deux fait au moins une fois le détour par le privé, le choix idéologique du confessionnel ne concerne que 27 % des cas⁴. Sociologiquement, le choix du privé varie selon les régions. A Paris, il est le fait majoritairement des familles de statut social élevé. Cependant, le choix du privé offre une plus grande dispersion si l'on considère la France dans son ensemble. Selon M. Gabriel Langouët, professeur de sociologie à Paris V - Sorbonne : « *Le public scolarise majoritairement les enfants d'ouvriers et d'employés, le privé, essentiellement composé de « zappeurs », accueille davantage les enfants d'agriculteurs, d'artisans ou commerçants, de cadre moyens et supérieurs* ». Quant à lui, le choix idéologique de l'enseignement laïque n'est revendiqué que par 20 % des personnes fidèles à l'école publique.

¹ En France, l'enseignement est obligatoire de 6 à 16 ans. Mais les parents ont la faculté de donner ou de faire donner cet enseignement à leur enfant hors du contexte scolaire, à condition d'en apporter la preuve. Le contrôle de l'Etat en ce domaine a été récemment renforcé. Le chiffre mentionné ci-dessus, concernant le nombre d'enfants ne suivant pas un enseignement dans un établissement scolaire, est en partie expliqué par cette faculté laissée aux parents.

² Comme on a pu le constater récemment encore à Sixt-sur-Aff à travers la revendication des habitants exprimée le 18 mars 2002, et réclamant l'ouverture d'une école communale publique.

³ In « *Repères références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* » ; ministère de l'Education nationale.

⁴ In « *Le système éducatif Français* », Cahier français n°285.

En ce qui concerne les établissements scolaires hors contrat, on compte notamment, parmi ceux-ci, des établissements religieux *stricto sensu*, qui sont en fait réduits à une petite proportion de ce type d'établissements. Par ailleurs, il existe des établissements hors contrat et sans caractère religieux qui, sans reconnaissance de l'Etat, délivrent des formations. Il convient de rappeler que ceux-ci peuvent présenter le risque de dérives commerciales ou sectaires. Dans ce dernier cas, il est même légitime de se demander, en dépit de la récente décision du Conseil d'Etat, quelle est la limite du droit des parents à agir comme si l'enfant était un bien dont on pourrait disposer face au droit de l'enfant à l'éducation.

2. Les débats récents sur la laïcité

Au cours des quinze dernières années, s'est posée avec acuité la question du droit de manifester, à l'école publique, une appartenance religieuse.

Sur ce point, l'Etat reconnaît aux élèves, depuis l'avis du Conseil d'Etat du 27 novembre 1989 et la « *circulaire Jospin* » du 12 décembre 1989, le droit de manifester leurs appartenances religieuses par des signes distinctifs, tant qu'ils ne se livrent pas au prosélytisme. Mme Jacqueline Gautherin¹ note, à propos de cette « *laïcité à la française* », que « *le modèle laïc est ainsi plutôt accommodant, démocratique, et pacificateur... Ce modèle se confond avec la conception républicaine qui, dans l'espace public et politique, fait prévaloir l'intérêt général sur les intérêts particuliers et la volonté générale sur les volontés particulières* ».

Quelques cas spécifiques de port du foulard en classe, depuis quelques années, mettent en question cette conception républicaine, suscitant des tensions. Le port du foulard n'est qu'un signe - mais plus visible immédiatement que d'autres manifestations religieuses de rupture avec les principes d'universalisme de l'école, comme par exemple le refus d'assister aux cours le samedi ou à des cours de biologie sur la reproduction ou l'évolution des espèces, ou encore le refus de faire de la natation. Certes, les attitudes de rejet de certains cours ne sont pas admissibles, dans la mesure où elles nient la finalité première de l'école, celle de transmettre des connaissances. Mais il ne faudrait pas oublier non plus que l'école républicaine s'inscrit dans une culture fortement marquée par le christianisme, ne serait-ce qu'à travers le repos dominical ou le port, banalisé par les bijoux, de symboles religieux.

La revendication actuelle du port du foulard à l'intérieur des salles de classe, illustrée encore dernièrement, en mars 2002, dans un lycée, est particulièrement complexe, car elle heurte les principes de l'école à quatre niveaux d'interprétation. Au niveau le plus superficiel, elle nie le code moderne de la politesse qui suppose que conserver un couvre-chef, quel qu'il soit (foulard, chapeau, casquette ou bonnet), dans une salle de classe, constitue une incivilité ; puis parce que le port du foulard semble revendiquer l'inverse de l'un des objectifs que recherche l'école, celui de l'émancipation de la femme. Mme Hanifa Chérifi, membre du Haut-Conseil à l'intégration, exprimait cette crainte dans une interview parue dans le quotidien *Libération* du 1^{er} avril 2002 :

¹ « *L'école, l'état des savoirs* », « *L'universalisme de l'école laïque à l'épreuve* ».

« *Quand on voit une jeune fille prise dans une logique où l'obéissance à la religion prime sur tout le reste, la scolarité, les règles de la citoyenneté, l'émancipation personnelle, on peut être inquiet pour son devenir* ». Le plus difficile à accepter pour l'école de la République est le développement d'une logique communautariste par les élèves. Ainsi que l'analyse Mme Jacqueline Gautherin, « *ils ne cherchent pas seulement à faire valoir leurs droits individuels, mais aussi à faire exister leur communauté dans l'école et à y faire prévaloir ses règles (réelles ou supposées) sur les règles scolaires* » ; enfin, parce que cette revendication entretient une confusion redoutable entre l'universalité revendiquée par les religions révélées et la tentation d'ethnicisation des problèmes sociaux. C'est pourquoi il semble opportun et urgent de dépassionner les débats qui s'exercent, face à un public jeune particulièrement enclin, avec les qualités et les défauts de la jeunesse, à l'enthousiasme, mais aussi à l'excès.

Le récent rapport de M. Régis Debray sur « *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque* », rendu public le 14 mars 2002, note que : « *Le temps paraît maintenant venu du passage d'une laïcité d'incompétence (le religieux, par construction, ne nous regarde pas) à une laïcité d'intelligence (il est de notre devoir de le comprendre)* ». L'annonce faite par le ministre M. Jack Lang, après la publication de ce rapport, de la création imminente d'un enseignement d'histoire des religions pose les jalons d'un humanisme qui a vocation à devenir planétaire. De manière plus immédiate, il est de notre devoir de comprendre, si l'on ne veut pas rompre toute communication avec les différents publics scolaires, ce qui fait les différences, pour pouvoir construire un espace culturel fédérateur dans lequel puissent s'épanouir la capacité à vivre ensemble de façon harmonieuse et donc les valeurs de la citoyenneté.

B - LA FORMATION DU CITOYEN

Les facteurs historiques, sociaux et culturels ont changé en un siècle. Depuis l'école de Jules Ferry, le ministère de l'Instruction publique est devenu le ministère de l'Education nationale, en 1932. Les jeunes sortaient autrefois de l'école à 14 ans, et la fréquaient, en moyenne, pendant 8 ans ; désormais, l'âge moyen de fin d'études est de 21,6 ans et les élèves fréquentent l'école en moyenne 18,9 ans. Autrefois, le processus d'éducation était relayé très tôt par d'autres structures, notamment celle du monde travail, alors qu'aujourd'hui la socialisation continue à s'effectuer principalement à l'école. On comprend donc l'importance qu'il convient de conférer à l'éducation à la citoyenneté.

1. Le renouveau de l'éducation civique scolaire

Ainsi que le rappelle M. Yves Deloye dans « *L'apprentissage de la citoyenneté* »¹ : « *La France est certainement un des pays qui a le plus investi, politiquement et socialement, sur l'éducation civique scolaire* ».

Pourtant, cet enseignement, irréductible à une discipline, va connaître un destin troublant. Placé en tête des programmes par la loi du 28 mars 1882, qui instaure l'obligation et la laïcité scolaires, il est ensuite instrumentalisé par le

¹ In *Le système éducatif*. Cahiers français n° 285.

gouvernement de Vichy, et contesté dans les années 1968, pour progressivement s'estomper et presque disparaître au milieu des années 1970. Réduit, dans le meilleur des cas, à la connaissance des institutions, il occupait le plus souvent une place subalterne dans l'enseignement où il servait généralement de marge de manœuvre aux enseignants d'histoire ou de lettres pour terminer leur programme.

Depuis peu, il a été remis à l'honneur dans les lycées par la création, en 2000, d'une Education civique, juridique et sociale (ECJS) remplaçant l'ancienne « *instruction civique* ». Cette nouvelle appellation n'est pas neutre ; elle manifeste la volonté d'un changement d'esprit. Il ne s'agit plus d'un enseignement disciplinaire (l'étude des institutions), mais d'une articulation théorie-pratique qui allie le questionnement et la connaissance des mécanismes institutionnels et qui devrait s'accompagner, sur le terrain, d'une mise en pratique des principes de la démocratie. Cet enseignement, constitué par les recherches documentaires et la pratique du débat argumenté, a été mis en place à la rentrée 1996 en classe de sixième ; il a été progressivement étendu à tous les niveaux et toutes les voies de formation et devrait toucher enfin la classe de terminale professionnelle à la rentrée 2002.

2. Les Conseils de la vie lycéenne (CVL)

Cette « *éducation* » ne peut être dissociée de la mise en place des Conseils de la vie lycéenne (CVL), créés en 1998 à titre expérimental et généralisés en 2000, qui existent maintenant à tous les niveaux, locaux, académiques, nationaux, puis des conseils de la vie collégienne. Les CVL rassemblent des élèves, des personnels et des parents. Selon le ministère, ils devraient être consultés « *sur toutes les questions qui font partie de la vie de l'établissement* » : les principes généraux de l'organisation des études, l'élaboration du projet d'établissement ou du règlement intérieur, l'organisation du temps scolaire, l'information liée à la santé, l'orientation, l'hygiène et la sécurité ou encore l'aménagement des espaces.

Cependant, les résultats de ces consultations n'ont pas vraiment d'incidences, ni sur l'organisation des études, ni sur celle du temps scolaire. Ces instances, par leur caractère récent, n'ont pas atteint encore leur degré maximum d'efficacité ; les élections des délégués élèves aux CVL, en octobre 2000, ont connu un taux de participation de 53 % en LP, de 44 % en LEGT et de 40 % en EREA. Comme toute activité fondée sur le bénévolat (les représentants d'élèves sont en fait des bénévoles qui se portent candidats aux élections), la participation épouse vite les volontaires. Une enquête de la DPD, qui porte sur 600 établissements, devrait être prochainement publiée sur ce thème.

3. Le Conseil national de la vie lycéenne

Au niveau national, rattaché au cabinet du ministre de l'Education nationale, un délégué national à la vie lycéenne exerce une liaison permanente avec les élus lycéens du Conseil national de la vie lycéenne (CNVL), institué en 1995, et les correspondants académiques. Un site Web a été créé (www.vie-lycenne.education.fr), dont les objectifs sont de soutenir les initiatives lycéennes, d'aider au développement d'une politique d'information et de

communication à destination des élèves, de présenter les renseignements, les règlements l'actualité, des fiches méthodologiques. Il constitue aussi un espace d'expression pour les jeunes.

S'il n'existe pas d'évaluation externe de l'action du CNVL, ce dernier établit un bilan d'action par année scolaire, dans lequel sont examinées les suites données à ses diverses propositions.

4. Expression et responsabilisation.

Si l'on veut développer la responsabilité des jeunes, il convient de leur rappeler simultanément leurs devoirs et leurs droits, afin que l'école ne soit pas perçue comme un lieu uniquement fait de contraintes.

Or les règlements intérieurs sont encore trop souvent constitués seulement d'injonctions et d'interdictions, que les élèves découvrent à la rentrée scolaire et qu'ils doivent se contenter de signer avec les autres formulaires administratifs. Le résultat est que, en pratique, ils ne sont ni lus, ni connus. Associer les élèves à la rédaction du règlement intérieur les conduit pourtant à réfléchir à la place et la nécessité des règles et permet d'établir un certain contrat avec eux. Alors que la parole se fait plus violente au quotidien à travers les incivilités qui émaillent les cours, les lieux d'expression sont peu nombreux à l'intérieur des établissements scolaires. Ce sont les infirmières, les surveillants, les conseillers d'éducation et les personnels ouvriers et de service qui recueillent le plus de « *confidences* ». Le mal-être se déguise sous des plaintes substitutives pathologiques (mal au dos, à la tête) ou relatives aux conditions de vie (la nourriture de la cantine n'est jamais assez bonne).

De même, dans les conseils d'administration, les conseils de classes, les représentants des élèves restent le plus souvent des figurants. Ils y sont écoutés, certes, mais peu entendus dès qu'il s'agit de demandes entraînant des dépenses en équipement ou en personnel. Surtout, ils n'ont pas la possibilité d'aborder le sujet de la pédagogie parce que cela met en cause les enseignants. Cela devrait être possible dans le cadre des CVL et CVC, mais là encore, il est rare que la réflexion puisse déboucher sur une application.

5. Nécessité d'une reconnaissance de la prise de responsabilité

Enfin, l'obstacle majeur au fonctionnement des instances de consultation, comme à celle du conseil d'administration, réside dans le statut des délégués élèves qui est reconnu en théorie, mais pas en pratique.

Si la participation à une réunion libère *de facto* des cours qui se déroulent au même moment, il n'est en revanche tenu aucun compte de la charge annexe que la préparation de la réunion implique. Il n'y a aucune organisation prévue pour aider l'élève à rattraper l'enseignement qu'il a manqué, ni aucune considération pour la tâche supplémentaire accomplie et jamais aucune dispense dans le travail scolaire à accomplir. Il n'existe donc aucune prise en compte du temps investi pour la communauté, aucune reconnaissance des compétences développées à cette occasion. A l'interface des jeunes et des adultes, les délégués sont dans une position inconfortable. Il faudrait que ces compétences et ces tâches puissent être prises en compte autrement pour que cet engagement citoyen soit reconnu.

Les absences de ces élèves exerçant un mandat électif ne devraient pas être comptabilisées comme des absences. Leur engagement devrait être considéré comme un acquis de l'expérience, la reconnaissance s'effectuer sur critères objectifs par mention simple sur le bulletin scolaire et dans le livret scolaire. Cela ne devrait pas concerner que le mandat électif, mais être étendu à toutes les responsabilités prises dans le cadre scolaire ou périscolaire : par exemple, la responsabilité d'un journal lycéen, l'animation d'un club, la présidence de la maison des lycéens, la gestion de la trésorerie de l'Union nationale du sport scolaire (UNSS), etc.

C - L'INDISPENSABLE LUTTE CONTRE LE PHÉNOMÈNE DES SECTES

Les sectes constituent une menace pour la formation des enfants, en ce qu'elles n'assurent pas leur réussite proprement scolaire, et surtout en ce qu'elles entravent l'exercice du libre arbitre auquel l'école a pour mission de préparer. Au contraire, elles tendent, par un embrigadement des esprits, à borner, voire à supprimer, la liberté de conscience et d'expression des personnes qui en sont les victimes.

La Mission interministérielle de lutte contre les sectes (MILS) a publié un « *Guide de l'éducateur contre le sectarisme contemporain* » qui met en alerte l'ensemble des intervenants et permet aux enseignants de faire de la prévention contre l'embrigadement sectaire dans le milieu scolaire.

Selon les derniers chiffres disponibles, 5 000 à 6 000 enfants seraient scolarisés dans des « *écoles de sectes* » et 30 000 à 70 000 autres seraient directement placés sous influence sectaire par l'intermédiaire de leurs parents. Les tentatives, déjouées pour la plupart, d'infiltration de l'Education nationale persistent sous plusieurs formes.

Les sectes, en effet, avancent masquées derrière des associations qui proposent aux écoles des conférences ou des expositions aux thèmes porteurs. On peut citer l'exemple de la filiale de la secte de la Scientologie Narconon, choisissant une conférence contre la drogue, ou encore celui d'une exposition sur le soleil organisée par le gourou Aïvanov de la secte FBU. Les thèmes exploités par les mouvements sectaires ciblent particulièrement le public des jeunes : la vie extraterrestre (les Raëliens et la Scientologie), l'orientalisme (Hare Krishna, Soda Gakkaï) ; d'autres, plus pernicieuses, se voilent des valeurs actuelles de la société, telles que l'écologie, le pacifisme et la solidarité (Twind-Humana, Mouvement humaniste...). L'infiltration des sectes est plus accentuée dans l'enseignement supérieur et surtout dans les organismes de formation continue qui jouent sur l'image positive de l'acquisition de compétences professionnelles et l'espoir de l'accès à l'emploi. Reste que, selon la Mission, outre le prosélytisme que peuvent développer les jeunes, le principal danger viendrait surtout des enseignants adeptes.

II - UNE AUTRE DÉFINITION DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE POUR DE NOUVEAUX OBJECTIFS QUALITATIFS

A - LA FINALITÉ DE L'ÉCOLE, L'EXCELLENCE DE CHACUN ET DE TOUS

La réussite scolaire ne peut se réduire à l'assimilation de savoirs. Si l'acquisition de tout savoir met en jeu une série d'opérations intellectuelles qui créent des compétences, il est inadmissible que le savoir se borne à son propre champ d'exercices et ne puisse être réinvesti dans des situations autres que scolaires, comme si l'enseignement n'avait pas pour but, à terme, l'intégration dans un emploi et un milieu autre que celui de l'école.

Cela amène à éliminer de faux débats comme la querelle autour de l'enseignement ou non du latin. Personne ne peut contester l'utilité du latin, dont le pouvoir structurant pour la pensée, similaire à celui des mathématiques, ne nécessite pas le même degré d'abstraction. Mais on ne peut nier que d'autres matières ne puissent faire acquérir l'équivalent. Faut-il évoquer la distorsion entre la capacité à résoudre un problème ardu d'électricité et l'incapacité simultanée à se figurer le simple fonctionnement du va-et-vient dans l'installation électrique d'une pièce ? Ou encore la distorsion entre la possession d'un diplôme spécialisé en communication et la négligence, dans les situations de travail, du code de la politesse, négligence qui rompt pourtant toute communication.

1. L'excellence, un concept piégé

Ce but peut paraître exorbitant, inaccessible, bref utopique. Tout dépend en fait de ce que recouvre le concept d'excellence.

Le sens étymologique du mot suggère l'accès à un point élevé, un faîte dans une qualité intellectuelle ou physique (ou morale au sens grec du terme), c'est-à-dire dans un champ limité.

Malheureusement, dans le système scolaire, l'excellence combine la hauteur et l'étendue. Les filières d'excellence sont celles qui mènent aux grandes écoles, et l'excellence individuelle d'un élève se mesure à sa capacité d'exceller dans toutes les disciplines. Le prix d'excellence était autrefois attribué à un seul élève, celui qui était le meilleur dans toutes les disciplines. Cela confère à l'excellence un degré d'inaccessibilité qui suppose une compétition de la même intensité que celle qui s'exerce dans un championnat sportif et/ou dans le vedettariat et qui reste, pour la majorité des individus, un rêve inaccessible et non un but réel. Le parcours d'excellence, dans ces conditions, ne peut être que le terme d'un effort continu jusqu'au faîte ; il a l'inconvénient d'être invariant et se présente masqué, comme accessible à tous, alors que, dans le sport, la compétition est d'emblée affichée comme extrêmement sélective.

2. Définir un autre contenu de l'excellence

L'excellence que devrait viser le système éducatif est à la fois plus limitée et plus exigeante. Plus limitée, car la multiplication des connaissances a atteint un rythme tel qu'il est impossible de les cerner ; plus exigeante, car l'étendue des compétences doit outrepasser le savoir académique.

La véritable réussite scolaire consiste à mener chaque jeune à son point d'excellence ; autrement dit, à tirer le meilleur parti possible des aptitudes de chacun, créer des conditions pour optimiser les capacités de l'enfant, au lieu d'utiliser une méthode qui s'apparente au clonage.

Se pose alors la question des moyens. Le coût de la réduction de l'échec scolaire serait considérable. On oublie que, dans l'école républicaine actuelle, on tire le meilleur parti de ceux qui réussissent « *naturellement* » ; c'est-à-dire qu'en donnant autant à chacun, on donne plus en fait à ceux qui réussissent. En prenant le cas extrême de ceux qui sont au faîte, on constate que la formation d'un élève dans certaines grandes écoles¹ peut atteindre des sommes très importantes.

Le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{ème} siècle de l'UNESCO en 1996 a défini, de façon à la fois plus globale et plus précise, les attentes à l'égard du système éducatif : « *L'éducation doit s'organiser autour de quatre apprentissages fondamentaux qui, tout au long de la vie, seront en quelque sorte pour chaque individu les piliers de la connaissance : apprendre à connaître, c'est-à-dire acquérir les instruments de la compréhension ; apprendre à faire, pour pouvoir agir sur son environnement ; apprendre à vivre ensemble, afin de participer et de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines ; enfin apprendre à être, cheminement essentiel qui participe des trois précédents* ». La réussite scolaire consiste donc bien à réussir l'apprentissage – par tous – de tous les savoirs et savoir-faire permettant de comprendre le monde et d'y agir.

La véritable réussite scolaire se situe, au-delà de la maîtrise des savoirs, dans le goût donné aux élèves d'apprendre, d'exercer leur curiosité, d'être attentifs au monde, d'être ouverts aux évolutions, aussi dans la capacité d'être épanouis. Ce dernier objectif, très contesté par les tenants du conservatisme scolaire, peut prêter à sourire et ce réflexe est révélateur à la fois des représentations que l'on a de la situation de l'école et du travail scolaire. Rien de plus facile que d'avoir des élèves épanouis à l'école ; ils ne le seraient même que trop à en croire les propos sur l'indiscipline qui règne un peu partout !

Donc, deux types d'arguments sont évoqués à l'encontre de cet objectif : l'un au nom du réalisme, celui du terrain, l'autre, théorique, au nom de l'inhérente contrainte à tout enseignement.

Comment parler d'épanouissement de l'élève dans le contexte actuel difficile de beaucoup d'établissements ? Cet argument procède d'une généralisation hâtive. Tous les établissements ne connaissent pas forcément des difficultés. A l'intérieur même des établissements dits « *difficiles* », les classes ne sont pas toutes difficiles et, à l'intérieur des classes difficiles, les élèves ne sont pas tous des perturbateurs. Les élèves en difficulté ne sont pas tous des révoltés. La révolte participe encore, malgré tout, de la reconnaissance du système. Il y a pire, l'indifférence, la fuite dans une sortie du système sans qualification.

¹ Il convient de rappeler, à titre d'exemple, que la formation d'un polytechnicien coûte à la collectivité 1,5 million de francs (soit environ 228 000 euros) répartis sur trois ans de formation. Pour mémoire, on rappellera qu'en moyenne, un étudiant représente un coût de 42 400 francs (soit 6 463 euros) par an.

L'autre argument, théorique, consiste à opposer travail et plaisir avec une conception du travail intrinsèquement liée, sinon à la souffrance, du moins à l'effort. *A contrario*, la conception sous-jacente du plaisir comme inverse de l'esprit de sérieux, conduit à considérer tout élément de plaisir comme un effet de laxisme, c'est-à-dire comme un relâchement de l'effort.

Cette conception manichéenne préside sournoisement à certains jugements portés sur les activités scolaires comme les voyages, les sorties, la projection d'un film. L'image est dépréciée parce qu'elle participe de la perception et que son accès immédiat ne nécessite pas *a priori* de réflexion. Elle continue à être considérée comme un divertissement au sens fort du terme, en dépit des instructions officielles qui en font pourtant un objet d'étude. Pour certains, la qualité d'un enseignement n'est mesurée qu'à la longueur et l'intensité de l'enseignement frontal de la discipline et l'on aurait tort de ne voir que des traces de conservatisme là où s'exerce une autre vision de la culture, très aride ; une vision très française, très intellectualiste de la culture labellisée et appréciée par le degré de difficulté et d'effort intellectuel. La difficulté à comprendre un texte relativement hermétique constitue en soi, dans l'imaginaire, une valeur ajoutée aux idées développées. Mallarmé est plus connu par l'hermétisme de ses poèmes que par la beauté des sonorités qui les constituent.

La culture française reste en fait profondément marquée par le rationalisme et le classicisme : on étiquette, on codifie, on reconstruit le monde par le raisonnement (Descartes), on ne mélange pas les genres (tragique et comique sont strictement séparés contrairement au drame shakespearien) ; on ne mélange pas étude et plaisir, comme si la difficulté était un gage de culture.

B - REFUSER LE MÉCANISME DE L'ÉCHEC, UNE AUTRE PÉDAGOGIE

En deçà des chiffres et des statistiques évaluant objectivement le poids des facteurs sociaux dans l'échec, on avance, dès qu'il s'agit de facteurs individuels, des explications psychologiques dont la plus commune est le manque de volonté. Si les élèves ne réussissent pas, et particulièrement les élèves en difficultés, c'est qu'ils sont incapables d'efforts, parce qu'ils n'acceptent pas les contraintes.

Bien au contraire, il faut inverser le raisonnement. S'ils n'ont aucune chance de succès, ils ne feront pas d'efforts ; mais s'ils ont compris à quoi servent les contraintes et si, au bout de ces contraintes, il y a l'assurance que leur effort sera reconnu pour ce qu'il est, ils tendront davantage à les accepter. Aucun jeune, ni d'ailleurs aucun adulte, ne peut accepter le renvoi permanent d'une image négative. Par compensation, l'élève est conduit à développer des stratégies d'évitement pour ne pas perdre la face à ses propres yeux et devant ses congénères. Devant des pairs, la critique hiérarchique est plus blessante pour l'amour propre, parce que se surajoute au jugement de l'enseignant, l'effet multiplicateur du jugement des égaux, éventuellement des sarcasmes. La plupart des enseignants se font un scrupule de ne jamais émettre en public de critiques méprisantes quant aux capacités intellectuelles d'un élève, afin d'éviter le déclenchement du phénomène collectif de bouc-émissaire sur laquelle se fondait la méthode employée autrefois dite du « *bonnet d'âne* », qui utilisait la honte comme aiguillon pédagogique.

Même privée de cette mise en scène, la honte reste intériorisée et exacerbée aujourd’hui par la tendance à l’individualisme et l’accès plus précoce à la majorité civile. Autrefois, la coupure entre le monde des adultes et celui des enfants ou des adolescents était vécue comme une norme et, jusqu’à 21 ans, l’âge de la majorité civile, l’autorité de la parole adulte prédominait hors de toute considération sur sa pertinence. Maintenant, la parole du jeune vaut considération, non seulement parce que l’âge de la majorité a avancé, mais aussi parce que l’élève ne se vit plus comme un membre interchangeable d’un groupe nécessairement dominé. La critique n’est plus perçue comme constructive mais comme une atteinte directe aux caractéristiques individuelles de l’élève. Ceci est particulièrement actif dans les « *bonnes classes* » où les phénomènes d’amplification finissent par créer des victimes désignées. A l’inverse, dans celles que l’on appelle parfois les « *mauvaises* » classes, le bouc-émissaire devient le « *bon élève* » souvent traité de « *bouffon* », tous les élèves étant censés faire un bloc du refus contre la forme d’autorité que représente le professeur. Avant, le « *fayot* », c’était l’élève qui essayait de se faire valoir par des comportements décalés par rapport à la participation normale de la classe dans l’acquisition des savoirs ; maintenant le fait de participer « *normalement* » peut apparaître aux élèves, dans certaines classes, comme un comportement « *indécent* ».

Cette appréciation critique sur les modalités d’évaluation de la réussite scolaire des élèves ne saurait constituer une mise en cause des enseignants pris individuellement. Il s’agit bien, hélas, des conséquences d’une logique propre à l’institution scolaire française. A la limite, l’enseignant qui tendrait à s’éloigner de cette logique de système – beaucoup s’y essayent dans leur travail quotidien – court le risque de se placer de lui-même aux marges du système éducatif.

C - LA VALORISATION DES DIFFÉRENTES APTITUDES

Dans le primaire, le maître, par sa polyvalence, est à même d’apprécier un enfant dans la globalité de sa réflexion et de ses activités. Il est en mesure de valoriser des aptitudes qui n’ont pas directement trait à l’exercice proposé. L’élève peut se trouver en réussite sous son regard, à un moment ou à un autre, et donner à voir des comportements et des aptitudes non révélés par les exercices scolaires, comme la créativité par exemple.

Dans le secondaire, où les enseignants intervenant sont nombreux et les contenus axés sur les disciplines *stricto sensu* et non sur les objectifs, ce sont les résultats obtenus dans la discipline qui valorisent l’élève. Au collège, ainsi qu’en seconde de détermination, il est encore possible de valoriser les aptitudes au travail, la persévérance, la prise d’initiative, la bonne volonté, l’ouverture à la nouveauté, toutes capacités ou savoir-être qui révèlent une capacité d’adaptation aux situations ou une intentionnalité qui manifeste un souci de s’intégrer au travail commun, même si les résultats obtenus ne sont pas forcément à la hauteur des résultats escomptés. Il y a encore place au collège, comme en seconde, si les enseignants le désirent, pour une évaluation formative. En revanche, dès que l’on atteint les classes d’examen, c’est-à-dire la troisième de collège et le cycle terminal des lycées, la proximité des épreuves d’examen du brevet des collèges et du baccalauréat, évaluées de manière ponctuelle, interdit une autre évaluation

que disciplinaire, focalisée sur des exercices scolaires typés selon les épreuves d'examen. **Or, pour éviter la spirale de l'échec, il est nécessaire de pouvoir susciter des occasions de réussite par la reconnaissance de succès limités dans la durée et l'étendue, mais significatifs de progrès.**

D - IMPULSER UNE PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE

Aucun enfant, pas plus qu'aucun adulte, ne peut accepter un échec permanent.

Le pédagogue doit donc imaginer les situations où il peut offrir des chances de réussite diversifiées suivant les élèves. Il faut pour cela être d'abord persuadé que prendre les élèves tels qu'ils sont constitue la mission normale de chaque enseignant. On entend trop souvent certains dire : « *Je n'ai pas passé le concours pour ça* ». Le démonstratif recouvrant en fait, de manière indéfinie, le chahut, la médiocrité du niveau, le rôle de psychologue ou d'assistante sociale qu'il faut jouer. En effet, l'enseignant du second degré a été recruté sur ses capacités à maîtriser un savoir. **Il sera, ultérieurement, noté sur sa capacité à transmettre ce savoir, sans que soit vérifié qu'effectivement ce savoir est reçu par les élèves ; il risque donc de se trouver démunis dès que les aléas se présentent hors du champ de son savoir académique.**

1. Savoir reconnaître la réussite

En France, le contrôle des connaissances ne se présente pas de la même façon que dans d'autres pays. Sans parler de la forme d'évaluation (souvent formative dans le primaire, mais sommative pour l'essentiel en France), la correction des travaux elle-même met en jeu des mécanismes susceptibles de motiver ou non les élèves dans la poursuite de leur effort.

Les exercices à trous ou questionnaires à choix multiples sont, le plus souvent, méprisés, car ils laissent trop de place au hasard ; on pourrait dire « *trop de chance aux élèves* », comme si, dans les situations de travail ultérieures, aucune place n'était laissée au pari. On néglige l'intérêt de cette forme d'évaluation qui, lorsqu'elle est bien conçue, peut impliquer cependant, pour la réussir vraiment, un savoir acquis, car la technique de la réponse au hasard trouve très vite ses limites. Les élèves français sont tellement conscients de ces limites que, comme on a pu le constater récemment à travers l'enquête PISA précitée de l'OCDE, ils préfèrent ne pas tenter le pari, plutôt que de courir le risque de l'erreur.

Savoir une leçon est considéré comme quelque chose de naturel que l'on ne valorise pas en cas de satisfaction, mais que l'on sanctionne en cas d'échec. Très peu de contrôles se fondent uniquement sur la restitution de connaissances dès que l'on atteint le collège. A juste titre, les connaissances ne servent à rien si elles ne peuvent pas être réinvesties. Mais la méfiance s'étend au-delà, sur ce qu'on peut appeler la question de cours, c'est-à-dire sur une problématique déjà connue que l'élève peut développer quand il a interprété la formulation du sujet. L'accent est toujours mis sur la capacité à raisonner personnellement dans l'abstrait. Là, les dés sont pipés. Soit les sujets proposés sont très faciles à traiter et on attendra donc une réflexion originale ; or il n'y a paradoxalement rien de plus difficile que de bâtir une réflexion originale sur ce type de sujets. Soit, à

l'autre extrême, les questions posées sont très complexes, et le travail que l'élève devra fournir est encore plus difficile. Combien de fois il arrive que les enseignants eux-mêmes éprouvent des difficultés à produire le corrigé d'un sujet qu'ils ont pourtant proposé sans malice. Naguère, les exercices étaient même parsemés de pièges destinés, à l'évidence, à faire échouer certains élèves, de manière à étonner les classes, et non à faire réussir. Maintenant, cela est déconseillé par les instructions officielles, mais il demeure toujours qu'une classe où la moyenne générale dans une matière se situerait à 14/20 ne serait pas considérée comme une classe d'un bon niveau pour l'ensemble des élèves dans cette discipline, mais comme un signe du laxisme du professeur.

Cela signifie *a contrario* que l'excellence de quelques-uns doit automatiquement se dégager par rapport à l'échec des autres, puisque tout le monde n'est pas censé réussir. Dans un devoir comportant plusieurs questions, on pourrait admettre que les réponses correctes à une partie des questions portent sur des connaissances et comptent pour la moitié des points, soit « *la moyenne* », et que les questions qui nécessitent la mobilisation de qualités de réflexion plus développées constituent la deuxième partie de la note. Ce type de barème existe, mais il est rarement appliqué moitié-moitié. L'attribution des points évaluant les connaissances concerne généralement moins de la moitié de la note, ce qui accorde la primauté aux performances personnelles, conformément à la tradition sélective.

2. Savoir reconnaître l'effort

La manière d'apprécier les efforts est aussi essentielle. La tradition française critique, qui consiste plutôt à relever les points d'insuccès que les points de succès, répond certes à un objectif légitime, celui de proposer *a contrario* des perspectives d'améliorations ultérieures. Ce faisant, la valeur du travail fourni est occultée.

Ainsi, les remarques sont souvent formulées de manière négative, contrairement aux pratiques de la tradition anglo-saxonne qui privilégient d'abord le constat de l'effort fourni et des points positifs, avant de relever les aspects négatifs. Certes, la tradition critique a tendance à s'atténuer aujourd'hui, mais beaucoup d'enseignants pensent encore que l'approche bienveillante fait courir le risque, d'une part, de tomber dans la démagogie et, d'autre part, d'induire l'élève en erreur sur ses propres capacités.

Le progrès ne consiste pas seulement à faire mieux la prochaine fois, mais à être capable de corriger ses propres erreurs ou d'améliorer soi-même la qualité des réponses. Or le processus de correction intègre rarement la vérification des corrections faites par l'élève. Cet effort n'est pas évalué, alors qu'il est à même de valoriser l'aptitude à respecter et à assimiler les consignes, aptitude qui est essentielle dans toute tâche effectuée. Ce processus intellectuel semble en effet trop proche de l'imitation qui est dépréciée, à l'instar du plagiat. La pratique mimétique en elle-même est dévalorisée, parce qu'elle semble ne pas mobiliser les capacités d'abstraction requises. C'est ce jugement implicite qui pèse sur l'enseignement professionnel. La maîtrise du geste n'est pas reconnue à l'égal de l'activité de la pensée, même si cette séparation est artificielle. Or la reproduction par les gestes mobilise aussi les capacités intellectuelles mais, en

plus, elle rassure, parce que, contrairement à l'opération intellectuelle, le cheminement est visible.

C'est sans doute la caractéristique la plus pernicieuse de l'enseignement français que de fonder les valeurs d'excellence sur l'exception et l'originalité qui, par définition, ne peuvent s'appliquer à tous.

Par ailleurs, la tradition française de transmission des savoirs, contrairement à une pédagogie de construction des savoirs, laisse une place centrale à l'autorité du savoir. Tout manquement à cette autorité est intériorisé, et conçu comme une « *faute* » dont on peut se sentir coupable, et non d'une erreur qu'il suffit de corriger. La sémantique de ce mot appartenant au lexique moral à connotation religieuse est révélateur, tout comme est révélateur aussi le fait d'écrire en rouge les corrections.

3. Procéder par étapes

Deux méthodes aussi peuvent être employées lors de la réalisation d'un type d'exercice complètement nouveau pour un élève : soit l'acquisition progressive, décomposée, du cheminement pour atteindre la maîtrise ; soit la méthode d'immersion qui consiste à plonger directement et globalement dans la difficulté et à répéter les exercices jusqu'à la maîtrise.

La délimitation d'objectifs intermédiaires permet une acquisition progressive et surtout des réussites partielles qui motivent les élèves pour persévérer dans l'apprentissage. Le but à atteindre leur paraît moins exorbitant. Car, pour garantir l'objectif d'accès à un niveau d'exigence élevé, il est hasardeux de supprimer les étapes intermédiaires. Par exemple, l'objectif qui consiste à maîtriser l'exercice de la dissertation peut être traité méthodologiquement par l'enseignant de deux manières.

L'une utilise l'acquisition progressive en décomposant le processus d'argumentation (techniques de recherche des arguments et des preuves, de tri, de localisation et de hiérarchisation des arguments). On peut dire que, dans ce cas, la décomposition des éléments est centrée sur « *l'avant* » et sur la construction progressive par l'élève de son apprentissage avec des exercices précis et ciblés avant d'atteindre la mise en synergie dans la réalisation globale.

L'autre manière est la méthode d'immersion qui consiste à donner immédiatement et globalement l'exercice à effectuer, la pédagogie se centrant principalement sur « *l'après* » et l'imitation, c'est-à-dire sur la correction et sur la répétition par imitation de la dissertation.

Les deux méthodes donnent sensiblement les mêmes résultats, mais pas avec les mêmes élèves. Dans le second cas de figure, les meilleurs (ceux qui ont un bagage culturel et cognitif satisfaisant) finiront par émerger, les moins bons couleront parce que, démunis du bagage culturel nécessaire, ils ne peuvent affronter seuls en même temps la méthode. Car la dissertation n'est pas un exercice naturel au cours duquel les arguments s'organisent nécessairement en fonction de la logique du sujet posé. Il ne suffit pas de raisonner, mais de raisonner dans les formes, les formes induisant la rationalité.

Rien n'est plus éclairant à ce sujet que le modèle dominant d'organisation structurante du raisonnement qui impose le plan en trois parties, y compris pour

des sujets qui n'impliquent pas de raisonnement dialectique. Il suffit que les élèves poursuivent ensuite leurs études à l'université, en droit, pour que l'impératif rationnel change, avec la règle stricte d'un plan en deux parties. On pourrait croire qu'il s'agit là de détails, mais ces épiphénomènes sont à tel point lourds symboliquement, et si profondément implantés dans la pratique, que l'éventualité d'une suppression de la dissertation en philosophie a provoqué récemment, dans la presse nationale, une forte controverse que n'ont pas mérité d'autres sujets de société bien plus importants. Controverse d'autant plus étrange que, dans le même temps, ceux-là mêmes qui, parmi les philosophes, s'élevaient contre la suppression de la dissertation au baccalauréat, refusaient ensuite qu'elle devînt un objet d'apprentissage dans leur programme. Le ministère de l'Education nationale ayant fini par céder en dépit des résultats catastrophiques quant aux moyennes de notes obtenues au baccalauréat dans ce type d'exercice, il ne s'agit pas aujourd'hui d'établir seulement un constat sans complaisance, mais d'essayer aussi de prémunir les élèves contre ces accidents programmés.

C'est pourquoi la nécessité de mettre en œuvre des traitements différenciés pour réduire les disparités n'est pas, comme il sera vu dans les autres développements du présent rapport, qu'une question de civisme, mais un enjeu d'efficacité.

E - LA RESTAURATION DU PLAISIR D'APPRENDRE

M. Edgar Morin introduisait ses propos sur la réussite scolaire devant la section des affaires sociales du Conseil économique et social¹ de la façon suivante : « *L'important est effectivement de passionner. Et, là-dessus, Platon avait dit quelque chose, il y a bien longtemps. Il a dit que, pour enseigner, il faut de l'éros. Il voulait dire, à peu de chose près, de la passion, de l'amour pour ce que l'on dit, pour ceux à qui l'on s'adresse évidemment* ». On ne suscite pas le plaisir d'apprendre sans le plaisir d'enseigner.

Le principe de plaisir est aujourd'hui tout à fait reconnu et jugé essentiel dans le pré-élémentaire et le primaire. En revanche, il se trouve occulté dès le secondaire, comme si les choses devenaient enfin sérieuses à l'entrée au collège et, en conséquence, infailliblement pénibles.

Le plaisir ne peut être lié à l'apprentissage que si l'effort n'est pas gratuit. Point n'est besoin du vieux dicton « *toute peine (travail) mérite salaire* » pour corroborer la constatation que, chez les adultes, tous les salariés espèrent être rétribués pour leur peine, leur travail, quel que soit l'employeur, privé ou public.

Le plaisir est d'abord fondé sur la curiosité à l'égard de ce qui est nouveau, puis sur l'impression que l'on va maîtriser ce que l'on cherche à atteindre, enfin sur la maîtrise relative, qui fait accéder à une autonomie progressive. Si l'on néglige ces étapes, les élèves les moins favorisés accumulent les lacunes qui ne pourront être comblées ni par la culture familiale, ni par une intervention extérieure, car l'élève a, pour premier réflexe, de cacher ses faiblesses. Et il espère toujours qu'en avançant, il comprendra mieux après, chaque sujet

¹ M. Edgar Morin, professeur, a été reçu en audition devant la section des affaires sociales le 7 novembre 2001.

nouveau étant porteur d'espérance. Déterminer avec lui chaque étape lui permet de mesurer la distance et les écarts.

Bien évidemment, les très bons élèves – soit environ 10 % de la classe d'âge - mesurent cela tout seuls et sont capables de brûler les étapes, parce qu'ils ont anticipé les difficultés. Par exemple, un grand nombre des élèves entrant en seconde, à Louis le Grand, lycée dont les classes préparatoires obtiennent les meilleurs résultats pour l'intégration aux grandes écoles scientifiques, ont déjà, pendant la période de vacances précédant la rentrée, étudié complètement le programme de seconde de mathématiques à travers l'ensemble des manuels qu'ils ont achetés. Bien évidemment, il s'agit là d'un cas extrême, et il n'y a guère plus de 60 000 élèves dans les classes préparatoires par rapport aux deux millions d'étudiants à l'université. Quoi qu'il en soit, on compte rarement plus de 30 % d'élèves considérés comme bons dans les classes ordinaires.

Dès lors, l'école de la République peut-elle accepter, durant la scolarité obligatoire, de ne pas être satisfaite des 70 % restants, d'autant que la baisse de niveau souvent invoquée pendant la scolarité obligatoire n'a pas eu de conséquences avérées sur le niveau de recrutement aux grandes écoles ? Dans ces conditions, ce qui est primordial n'est pas tant de maintenir artificiellement un « *niveau mythique* », même s'il peut demeurer en perspective pour les plus brillants, que de motiver l'ensemble des jeunes pour qu'ils conservent leur curiosité première, pour leur donner une formation d'esprit qui suscite le désir et leur confère la possibilité d'apprendre et d'évoluer tout au long de leur vie.

F - TRAVAILLER EN ÉQUIPE

Devenir citoyen, c'est avoir conscience qu'on vit au sein d'une collectivité, qu'on n'apprend pas tout seul, qu'il est nécessaire de travailler avec les autres, qu'on devra participer à la vie de la société et y prendre des responsabilités.

1. La prégnance du face-à-face élève-maîtres

L'école n'est pas un préceptorat fondé sur le face-à-face d'un maître et d'un élève. Dans la vie active, le jeune se retrouvera, par définition, en situation de travail avec d'autres personnes qui influeront sur sa manière de travailler, sur l'objet de son travail. L'adaptation au poste de travail s'effectue le plus souvent en situation, par formation « *sur le tas* », avec l'aide de ceux qui connaissent déjà la situation de travail. Ensuite, il est rare, hormis dans des cas très ciblés, comme le travail à la chaîne dans le secteur industriel et la frappe « *au kilomètre* » dans les pools de secrétariat, qu'il n'y ait pas de part pour l'initiative, l'autonomie et la prise de responsabilité. Par exemple, l'utilisation du matériel informatique a développé dans les bureaux une pratique d'entraide et d'auto-formation collective permanente.

Or, dans une salle de cours, les élèves sont censés faire comme s'ils étaient chacun face à face avec un précepteur. A cause du nombre d'élèves, ils doivent répondre un par un, dans un ordre que tous les enseignants sont contraints de faire respecter, non seulement pour des raisons évidentes de bruit, mais aussi parce que le respect d'un tour de parole est un des apprentissages dans le processus de socialisation. Ce « *tour de parole* » artificiel ne se retrouve ensuite que dans des cas plutôt exceptionnels par rapport à la situation de travail

habituelle. Cette façon de faire, induite par le nombre, présente aussi l'inconvénient de ne mobiliser l'activité que d'un seul élève à la fois, de proscrire le débat, donc de mettre en situation d'inactivité les autres et d'encourager ainsi involontairement la passivité et le désintérêt de certains. Rapporté à l'enseignement des langues vivantes, on comprend pourquoi les élèves français, bien que compétents dans la traduction d'un texte, sont jugés généralement si démunis quand il s'agit de parler la langue étrangère.

Le modèle dominant d'évaluation est aussi fondé sur la relation individuelle au savoir. Si cela paraît logique et inévitable pour mesurer le degré d'assimilation de ce qui a été enseigné - sinon pourquoi enseigner ? - il faut constater cependant que les exercices véritablement collectifs sont peu nombreux et que le recours à l'aide du voisin apparaît toujours comme un pis-aller, une faiblesse intellectuelle, voire une fraude, par rapport à l'effort individuel attendu. Il flotte toujours un soupçon sur les devoirs faits à la maison, y compris à des niveaux où rares sont les parents à pouvoir suivre toutes les matières, comme si le recours à d'autres sources d'informations et de savoir-faire constituait une dégradation de l'effort intellectuel. Une élaboration collective a moins de valeur dans le système scolaire français qu'un travail strictement individuel et la pratique reste commune dans les lycées d'affecter un coefficient double aux devoirs effectués en classe dans les conditions de l'examen individuel pour le calcul des moyennes trimestrielles. On ne retrouve la dimension collective que dans les enseignements de type technologique ou professionnel, avec la construction de projets, ou encore, bien timidement, dans les Travaux personnels encadrés (TPE) en lycée.

D'autres pays, notamment les pays anglo-saxons, sur lesquels la supériorité de notre système n'est pas si établie qu'on le pense communément, et les pays scandinaves ont adopté une démarche beaucoup plus active. Les connaissances ne se transmettent pas seulement ; elles se construisent aussi et, dans cette construction, l'aptitude à coordonner des efforts et des compétences collectivement est une compétence à développer parce que les situations de travail l'exigeront davantage dans une économie du savoir où celui-ci devient trop complexe pour l'individu seul¹.

2. L'importance de la parole des jeunes

Les jeunes sont au centre de tout, théoriquement dans la loi d'orientation et pratiquement quand on considère l'effort éducatif consenti par la Nation et le nombre d'actifs mobilisés en leur faveur. Mais ils sont plus rarement entendus. Des enquêtes épisodiques montrent que leurs jugements sont souvent critiques à l'égard de l'école, non qu'ils en récusent l'utilité ni la qualité globales, mais parce qu'ils ne s'y sentent pas assez acteurs. Alors que, sur le plan de la civilité, beaucoup s'accordent de plus en plus de licence, ce qui n'est pas tolérable, dans le domaine de la pédagogie, ils ont une marge infime d'intervention, ce qui est préjudiciable, ceci pouvant, dans une certaine mesure, entraîner cela. Ils ont le net sentiment qu'ils ne participent pas activement à un système pourtant conçu pour eux. L'autorité des maîtres étant confondue avec l'autorité de la chose

¹ Cf l'avis commun du Conseil économique et social et du Comité économique et social européen, en date du 8 novembre 2000, sur « *Nouveaux savoirs, nouveaux emplois* ».

enseignée, cela risque d'induire la révolte contre le maître quand il n'y a aucune prise sur la chose enseignée. De quoi les élèves se plaignent-ils ? De l'ennui à 48 %, de la lourdeur du travail, du manque de communication avec leurs professeurs, de la passivité obligée. La lourdeur du travail est réelle en lycée.

Le manque de communication affecte beaucoup les élèves de lycée. Au collège, et surtout à l'école élémentaire, les relations sont plus spontanées et faciles, mais elles peuvent n'être que superficielles, sans échange approfondi. Pour les plus âgés, la distance ne provient pas d'un éloignement volontaire de leurs enseignants ; mais, comme tout salarié, ceux-ci ont droit à une vie personnelle. Or certains élèves attendent davantage et cette demande, que l'on retrouve aussi à l'égard des professionnels de la santé, est très forte et en même temps infiniment variable. Elle outrepasse les situations familiales ou sociales. La réponse qui est faite par les professionnels, très diverse, s'inscrit dans un panel qui va de l'inscription du numéro de téléphone personnel sur liste rouge à, inversement, sa communication à l'ensemble des élèves de la classe. Deux éléments sont en mesure d'améliorer la communication entre enseignants et enseignés : une disponibilité plus grande des premiers par un temps de présence dans l'établissement qui ne se limite pas au temps des horaires de cours ; une utilisation plus importante de la communication à distance, par le développement des sites personnels sur internet.

Enfin les élèves seraient davantage partie prenante de leur instruction et participeraient davantage à la construction de leur savoir si les méthodes actives étaient plus développées. En littérature par exemple, construire une nouvelle ou créer un poème apprend autant sur les techniques narratives ou poétiques que de les étudier à travers la production d'un auteur. Les deux méthodes sont complémentaires. Or seule la seconde est privilégiée dans la majorité des cas à cause de l'impératif des programmes, surtout au lycée.

A l'inverse, dans un lycée professionnel de banlieue, une enseignante de l'association *Déclic*, à travers la réalisation par les élèves d'une cassette vidéo, a réussi, non seulement à développer l'esprit d'initiative, le respect des règles collectives, les qualités artistiques, mais à faire partager aux élèves, simultanément, le plaisir d'aborder les grands textes littéraires.

3. La nécessité de l'entraide et de la coopération scolaires

L'entraide entre élèves est fondamentale si l'on ne veut pas que ce soit toujours les mêmes qui réussissent les devoirs à la maison. L'importance d'un aîné qui, dans une fratrie, a fait des études, est un facteur que les chercheurs ne négligent pas dans l'analyse de l'intégration des élèves étrangers ou issus de l'immigration. Dans les classes uniques, autrefois si chargées en nombre d'élèves, c'étaient les grands qui aidaient, à certains moments, les petits. Cette vieille résurgence de l'enseignement mutuel, qui était systématisé avant la loi Guizot parce que, entre autres, il n'y avait pas assez de maîtres dans un système en train de se construire, peut, sans se substituer à la place de l'enseignant, contribuer modestement à établir un climat de confiance. Cette démarche est bénéfique pour le grand qui explique, car on ne maîtrise vraiment que ce que l'on peut retransmettre. Elle l'est aussi pour le petit parce qu'une explication faite par une personne avec qui la distance est moins grande semble psychologiquement à

priori toujours plus accessible et que formellement la transmission s'effectue en général dans un langage moins spécialisé. Les expériences de tutorat menées par des élèves en fin de scolarité du secondaire se sont avérées positives. Dans d'autres pays d'Europe, cette démarche est assez courante.

Faire ensemble est le meilleur moyen de créer du lien social et de préparer les jeunes à entreprendre ultérieurement dans le monde du travail. Célestin Freinet, initiateur de la seule innovation réelle du siècle, la « *pédagogie active* », avait aussi créé des coopératives scolaires gérées par les élèves. Né en 1928, l'Office central de la coopération à l'école (OCCE) a précisément pour but de promouvoir la coopération comme pratique pédagogique.

Cependant, l'esprit même de la coopération a été perverti lorsque, après la Seconde Guerre mondiale, la réduction des moyens financiers des sociétés coopératives n'ayant plus permis le financement de l'OCCE, l'Education nationale subventionne le mouvement. Certes, le ministère y voit un intérêt éducatif, mais surtout un moyen d'améliorer le fonctionnement de l'école, notamment par l'achat de matériel, via les coopératives. Les coopératives se trouvent de ce fait instrumentalisées. M. Jean François Vincent, président de la Fédération nationale de l'OCCE, dans un mensuel de la coopération de production¹, retrace l'historique de cette évolution : « *Au sortir de la guerre, les revenus des coopératives scolaires étaient encore tirés du travail en commun des élèves, mais au fil du temps le travail a été remplacé par la participation financière directe des familles. L'esprit de la coopération s'est dénaturé progressivement* ».

Une autre évolution a aussi, sur le terrain, paralysé le développement des foyers socio-éducatifs. Tout d'abord, les chefs d'établissement n'étaient pas tous favorables à ces foyers qui se cantonnaient à des activités ludiques simples, apparaissant comme autant de distractions par rapport à la vocation majeure de l'école. Ensuite, la gestion par les élèves des foyers nécessitait un accompagnement adulte de plus en plus difficile à dégager, car l'encadrement en surveillants n'a cessé de se réduire au regard de l'explosion des effectifs d'élèves et les professeurs se sont vite lassés du bénévolat. Enfin, les problèmes de dégradation, de vols et de violence se sont souvent soldés par la fermeture pure et simple des foyers dont la responsabilité était trop dangereuse pour les élèves gestionnaires.

Pour autant, l'OCCE fédère aujourd'hui plus de 80 % des coopératives scolaires des établissements du premier degré et 25 % des foyers socio-éducatifs du second degré, ce qui représente un total de 4 millions d'élèves. Son ambition reste de « *promouvoir la coopération comme méthode active d'éducation morale, civique et intellectuelle. Il s'agit de valoriser la coopération comme pratique pédagogique basée sur le tutorat, l'entraide, les vertus du travail en commun* ».

Par ailleurs les décrets récents relatifs à l'Education nationale² incitent à la création, dans les établissements du second degré, de maisons des collégiens et de maisons des lycéens.

¹ In « *Participer* », septembre-octobre 2001.

² Décret n° 2002-368, paru au *Journal officiel* du 20 mars 2002.

G - UTILISER LES NOUVEAUX MOYENS DE COMMUNICATION

Le développement des Nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) imprime profondément de son empreinte (in-forme au sens strict du terme) la culture des jeunes. Elle prolonge, mais de manière positive, l'influence de la télévision par son inter-activité. Les élèves, qu'on le déplore ou non, passent en moyenne deux heures par jour devant la télévision, parfois plus. Pour certains d'entre eux, le rôle de l'image, désormais difficilement dissociable de l'information en ce qu'elle concrétise en quelque sorte le discours, a appauvri les facultés d'abstraction. L'utilisation de l'ordinateur permet à ces jeunes de passer de la posture de récepteur passif à l'expression.

Au-delà de l'aspect ludique, certes plus développé mais qui apporte d'autres compétences en termes de spatialisation et de rapidité de réaction, l'ordinateur est de plus en plus utilisé par les élèves comme aide au travail personnel (banque de données, conseils pédagogiques, corrigés...). Il peut aussi être utilisé pour communiquer, en dehors des heures de classe, avec les enseignants. Par exemple, il n'est pas rare que des élèves de lycée demandent conseil à leurs professeurs ou leur envoient des devoirs par mail, ce qui offre par ailleurs l'avantage (cela peut prêter à sourire) que les copies soient lisibles. Plus sérieusement, cela facilite le tutorat et l'aide individualisée.

Avec l'ordinateur, on assiste aussi à une véritable réconciliation de l'élève avec l'écrit. Sans doute faudra-t-il ensuite veiller à l'aspect formel, le message informatique induisant, chez les jeunes comme chez les adultes, une certaine négligence. Plus largement, les NTIC auront des incidences sur le rapport des élèves et des étudiants au savoir, c'est-à-dire à un savoir plus disponible, plus immédiat, mais aussi peut-être moins systématiquement validé par les maîtres et face auquel une distanciation sera nécessaire.

Les jeunes aiment s'exprimer, la fréquence des journaux lycéens le prouve. Le recours à l'ordinateur lève, dans cet autre domaine, les obstacles techniques de la fabrication des journaux lycéens ; leur diffusion dépasse le cadre local, s'exprime à travers la création de sites personnels, mais aussi trouve un espace sur un site créé par l'Education nationale dans le cadre de la Délégation nationale à la vie lycéenne.

Avant la fin de l'année scolaire 2001-2002, la totalité des écoles devraient être connectées. Le brevet informatique délivré par simple attestation devrait désormais concerner tous les élèves. Dans beaucoup de lycées, chaque élève a une adresse électronique, ce qui évite que ne se créent des disparités sociales dans l'accès à cette nouvelle culture désormais incontournable pour les élèves et étudiants au niveau européen, si ce n'est mondial. Les établissements créent aussi leur propre site, ce qui contribue à les faire connaître et à donner de l'école une image plus attractive.

L'introduction de l'usage des NTIC dans le travail scolaire nécessite toutefois une vigilance particulière à l'égard de l'égalité de l'accès à l'outil informatique et de son utilisation, en particulier pour les élèves les plus en difficulté ou défavorisés.

Enfin, ces différentes considérations ne doivent pas faire oublier les potentialités des NTIC dans le cadre de l'enseignement à distance, comme l'avait déjà montré le rapport et l'avis de M. Jean-Claude Barbarant sur « *Enseignement à distance : réalités, enjeux et perspectives* »¹. Les NTIC offrent en effet des possibilités extraordinaires de communication à destination des élèves scolarisés à leur domicile, des adultes qui s'investissent dans une nouvelle formation scolaire ou des personnes, françaises ou non, domiciliées à l'étranger.

III - UN CADRE ÉDUCATIF ÉLARGI

L'école de Jules Ferry s'était construite contre les parents et contre les patrons, parce que les deux étaient alors perçus comme un danger pour la scolarisation durable des enfants, qui étaient retirés de l'école pour aider aux travaux des champs ou embauchés très jeunes dans les usines. En effet, en 1882, au moment du vote de la loi sur la scolarité obligatoire, tous les enfants passent certes par l'école, mais ils n'y restent pas longtemps. Selon M. Antoine Prost, « *il n'y a guère qu'entre 8 et 10 ans que les enfants vont presque tous à l'école. Et encore. Dans les campagnes, la fréquentation est saisonnière : on s'inscrit en décembre et janvier, on quitte au printemps* ». Les industriels, dans les villes, recherchent une main d'œuvre peu coûteuse, à tel point que les industriels de Mulhouse « *partisans dès 1831 de l'obligation scolaire (...) la réclament sous le Second Empire dans leurs pétitions au Sénat : c'est que seule une obligation générale peut éviter que la concurrence ne pénalise précisément ceux qui auraient refusé d'employer des enfants pour leur permettre de s'instruire* »². La loi sur l'obligation scolaire n'est pas une obligation faite à l'Etat d'instruire ses citoyens, mais d'abord une obligation faite aux citoyens de s'instruire. La loi de Jules Ferry a fondamentalement pour objectif de scolariser les enfants dans la durée face aux réticences des adultes.

Le schéma est inversé aujourd'hui, car ce que demandent les adultes, parents comme employeurs, à l'école de la République, c'est plus d'école et moins d'inégalités dans la scolarisation.

Ceci implique que le mouvement réciproque de mise à l'écart - de l'école vis-à-vis des adultes et de méfiance des adultes vis-à-vis de l'école - n'a plus de raison d'être. Au contraire, les adultes en général désirent s'impliquer davantage. L'école n'est plus seulement le lieu où l'on instruit, mais celui où l'on éduque, avec des valeurs partagées, un jeune dont l'existence ne peut être arbitrairement découpée en tranches de vie étanches les unes par rapport aux autres. De ce point de vue, comme il a été souligné, la violence ne reste pas aux portes de l'école, ce qui montre la nécessité d'un lien permanent dans une démarche de coopération des adultes qui légitime leur place dans l'école.

¹ « *Enseignement à distance : réalités, enjeux et perspectives* », rapport et avis présentés par M. Jean-Claude Barbarant, au nom de la section des affaires sociales, en 1997.

² In « *Histoire de l'enseignement en France* ».

A ce titre, la mise en œuvre d'une responsabilité éducative partagée, appelée également « *co-éducation* », apparaît d'autant plus nécessaire. De même, la prise en charge scolaire (et sociale) de certains publics spécifiques d'élèves impose le développement de formes renouvelées de partenariat. Enfin, l'interface école-entreprise repose aujourd'hui sur des processus de partenariat dynamisé.

A - LE RÔLE ET LA PLACE DES ADULTES DANS L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE : VERS LA « *CO-ÉDUCATION* » ?

La « *co-éducation* » peut se définir comme une responsabilité éducative partagée qui, respectant le rôle de chacun, assure une coopération efficace au service de la réussite scolaire. Pour mener à bien cette coopération, les partenaires des enseignants, et plus largement de l'équipe éducative de l'établissement, sont, au premier chef, les parents et les partenaires extérieurs à l'école¹.

1. L'importance de la coordination des acteurs dans l'école : des adultes à l'écoute

Dans la démarche de co-éducation, les adultes de l'équipe éducative ont un rôle précieux à jouer en complément du travail de l'équipe pédagogique. La vie scolaire est un tout, auquel chaque adulte, selon les attributions de ses fonctions, participe.

A ce titre, sur le site internet de la Délégation à la vie lycéenne, beaucoup de jeunes se plaignent du manque de communication existant entre les enseignants et les élèves et déplorent de ne pas avoir de dialogue hors du cours proprement dit. Cette revendication pose la question de l'utilisation qui est faite de l'heure de vie de classe. Par ailleurs, le rôle des adultes - enseignants, équipe éducative, intervenants chargés de la prise en charge psychologique... – est essentiel dans le domaine de la communication.

1.1. L'heure de vie de classe

Pour remédier à cet état de fait, il a été instituée une « *heure de vie de classe* » sous la responsabilité du professeur principal, au cours de laquelle la question spécifique de la pédagogie pourrait être abordée. Cette plage horaire de discussion a été créée pour que les élèves puissent s'exprimer librement sur tous les problèmes individuels ou collectifs qui surgissent dans une classe, et dont la résolution en temps réel favorise le maintien d'une bonne atmosphère en prévenant ou désamorçant les conflits possibles.

Mais cette heure de vie de classe, très formalisée dans les emplois du temps, sert bien souvent, comme jadis le cours d'instruction civique, à terminer le programme de l'enseignant qui l'anime. D'après l'enquête effectuée par le

¹ Par « *équipe pédagogique* », les textes réglementaires entendent l'ensemble des personnels de l'Education nationale participant à l'enseignement, à l'éducation et à la direction des écoles et établissements scolaires. Plus large, le concept d'« *équipe éducative* » fait référence à l'ensemble des personnels de l'Education nationale mais aussi, par exemple, des collectivités locales, qui interviennent, même momentanément, dans les écoles et les établissements scolaires. Ainsi, sans faire partie de l'équipe pédagogique, le médecin scolaire est une composante de l'équipe éducative.

Comité de suivi de la réforme des lycées, en 2001, les trois quarts des lycéens interrogés ne savent pas que cette heure existe !

1.2. L'équipe éducative

Il a été constaté qu'un des facteurs importants dans la réussite des ZEP était la permanence et la solidité des équipes éducatives qui créent une culture d'établissement. Ce qui vaut pour les ZEP n'est pas inopérant ailleurs.

Dans le premier degré, la mise en place des cycles, datant pourtant de 1990, n'est toujours pas achevée. Là où les cycles fonctionnent, on constate une nouvelle façon de travailler, une prise en charge, par un groupe d'enseignants (auquel s'ajoutent d'autres membres de l'équipe éducative), de trois niveaux consécutifs de scolarité. Disparaissent ainsi les classes « fermées » où l'instituteur de jadis était seul et unique responsable d'un groupe d'élèves et ignorait ses collègues et l'environnement. Il est à regretter que ce « *jadis* » existe encore parfois. Le meilleur moyen de faire évoluer favorablement l'école est de terminer la mise en place des cycles : toutes les évaluations faites montrent en effet que la réussite scolaire, pour ce qu'elle dépend du système scolaire lui-même, se développe bien plus facilement dans une école fonctionnant en cycles. Ajoutons que les enseignants trouvent, dans cette formule, une façon à la fois plus responsable et plus agréable d'affronter les problèmes pédagogiques qui se posent à eux. On comprend, dès lors, que, dans les ZEP, les cycles se soient mis en place plus facilement.

Dans le second degré, où la constitution des équipes éducatives est plus complexe, les personnels ouvriers et de services participent à l'acte éducatif : ils sont souvent les premiers alertés par les symptômes d'une dégradation de l'ambiance générale. Ils connaissent parfois mieux les élèves, dialoguent plus avec ces derniers que les enseignants et sont à même de suggérer des améliorations dans la vie scolaire. En effet, il faut bien réaliser qu'un élève passe, entre les cours et la cantine, plus de 35 heures par semaine dans l'établissement, ce qui fait de l'école un véritable lieu de vie, et pas seulement un lieu d'apprentissage.

MM. Phillippe Joutard¹ et Claude Thélot², dans « *Réussir l'école* », évoquent le rôle bénéfique des « *grands oubliés : le personnel administratif et de service* » : « *On n'en parle pas beaucoup, mais un concierge, la secrétaire du proviseur, l'infirmière peuvent considérablement changer le climat d'un établissement. Au lycée Fermat de Toulouse, l'un des grands fournisseurs nationaux des lauréats des concours d'ingénieurs, certains élèves pensionnaires, coupés de leur famille, trouvent un réel réconfort, quand le moral flanche, auprès des agents de service qui tiennent le self-service et qu'ils côtoient tous les matins. Dans les établissements difficiles, la création d'un poste supplémentaire d'agent de service est souvent plus utile que celle d'un poste d'enseignant [...] Il faut partir de l'idée que, dans l'Education nationale, tous les personnels sont d'une certaine façon pédagogues ou, si l'on préfère, éducateurs, quel que soit*

¹ M. Philippe Joutard, professeur, a été reçu en entretien par le rapporteur le 22 janvier 2002.

² M. Claude Thélot, président du Haut-Conseil de l'évaluation de l'école, a été reçu en audition devant la section des affaires sociales le 15 mai 2002.

leur statut. Ce n'est point une formule de rhétorique et théorique, on pourrait multiplier les exemples ».

La notion d'équipe éducative n'est pas encore assimilée dans les moeurs bien qu'elle soit, comme celle de travail en équipe, une référence constante dans les discours et dans les textes.

Dans un livre paru en mars 2002, « *Les enseignants au travail* », Mme Anne Barrère, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Lille III, analyse le travail en équipe, tâche prescrite officiellement mais non effectivement inscrite dans les emplois du temps, ce qui appelle ce constat : « *Dans l'ensemble, le travail en équipe chez les enseignants relève encore assez largement de la fiction... C'est le fait d'une minorité active et dynamique d'enseignants qui demande un investissement important, et réunit des personnes se choisissant selon un mode affinitaire* ». L'étude montre que ces équipes se constituent sur des critères personnels et professionnels qui transcendent les clivages idéologiques relevés par certains sociologues, c'est-à-dire les différences de conceptions éducatives, centrées sur l'adolescence ou le savoir, mais qui n'existent pas majoritairement de manière aussi tranchée dans les établissements quand on passe à la pratique.

A ce titre, il est profondément regrettable que les nombreuses initiatives innovantes engagées sur le terrain par les personnels de l'Education nationale ne soient pas évaluées, reconnues et soutenues par le système scolaire. En particulier, elles échappent, alors qu'elles sont, pour chaque enseignant, fortement consommatrices de temps, aux méthodes de comptabilisation du temps de travail, lequel ne prend en considération que les heures de cours *stricto sensu*. De même, elle ne bénéficient d'aucun moyen supplémentaire pouvant leur permettre de prendre toute leur efficacité. Dans certains cas, les innovations de terrain ont même pu être reprochées par l'administration à leurs initiateurs !

Pourtant, la division du travail dans les établissements secondaires entre catégories professionnelles différentes intervenant en fin de compte sur le même individu, l'élève qui, lui-même, interagit sur les intervenants, est génératrice de conflits. Conflits concernant les champs de compétences et les prérogatives associées aux tâches et aux fonctions. Outre les enseignants, il y a au moins dix catégories de personnels susceptibles d'intervenir quotidiennement dans un établissement secondaire, sans compter les personnes employées en contrat emploi solidarité (CES) ou les emplois-jeunes dont les fonctions sont très variables et souvent polyvalentes et qui inaugurent parfois de nouveaux métiers. En outre, dans ces multiples approches, la relation pédagogique tend à focaliser le plus souvent l'attention, le reste étant jugé périphérique. Le mal-être d'un élève est traité à l'économie, de manière intrinsèque par rapport au résultat scolaire, non par rapport à sa personne.

On sait théoriquement que la période de l'adolescence est particulièrement difficile, mais on continue dans les faits à considérer l'élève comme un « *facteur invariant* ».

S'il ne se sent pas bien, il va voir l'infirmière, beaucoup plus rarement le conseiller d'éducation, plus rarement encore le professeur, car l'élève redoute, à tort ou à raison, de confier ses faiblesses à celui qui va être appelé à le juger par

ses notes. Il n'y a pas, dans le système du secondaire, hormis le professeur principal, de personne référente, désignée comme telle, à qui l'élève puisse confier ce qui devient pour lui trop lourd à assumer. Dans d'autres pays, il existe de tels adultes référents qui peuvent être soit des psychologues, soit des enseignants, dont le service comprend cette tâche spécifique d'être, pendant un certain laps de temps, « *à la disposition des élèves* ». Des expériences de tutorat ont été menées en France avec une évaluation positive, mais de nombreux obstacles, financiers et statutaires, restent à lever.

Enfin, un encadrement jeune par le biais des surveillants et l'apport des emplois-jeunes peut contribuer, lorsqu'il a atteint une taille critique raisonnable et une stabilité suffisante des intervenants, à la bonne atmosphère des établissements et, au-delà, à la sécurité des élèves. L'école en effet se doit d'assurer la sécurité des enfants qu'on lui confie. La sécurité est communément associée à l'idée de répression, alors qu'elle découle d'abord de l'éducation et d'une action de prévention. La prévention est toutefois exigeante dans la continuité et la disponibilité. C'est pourquoi elle ne saurait être l'apanage d'une fonction spécifique. Elle ne peut être efficace si la spécialisation des tâches induit un cloisonnement dans l'attention portée aux jeunes. Ces ruptures constituent autant de failles possibles pour le développement de comportements déviants, du plus bénin, un « *tag* », jusqu'au plus grave, l'acte de violence à l'égard de l'autre ou de soi-même, le suicide.

1.3. *La prise en charge psychologique et sociale*

Dans le primaire, il existe en principe des psychologues scolaires au sein des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). En revanche la spécialité de psychologue dans le second degré est associée aux conseillers d'orientation qui en possèdent, sinon les diplômes, du moins l'équivalent.

Cette connaissance de la psychologie est particulièrement utile au Conseiller d'orientation psychologue (COP) pour révéler à un jeune les potentialités et aptitudes qu'il pourra réinvestir dans un métier, ce qui est différent de la seule transposition des notes en « *vocation professionnelle* ». D'ailleurs, l'expansion des entreprises privées de conseil en orientation confirme l'importance de cette démarche complémentaire au bilan de compétences.

Dans la réalité, les COP, trop peu nombreux, rattachés à un centre extérieur, le Centre d'information et d'orientation (CIO), n'ont guère la possibilité d'être disponibles, sur place, pour autre chose que du conseil en orientation. Or, s'il est vrai que rajouter encore une spécialisation tend à accroître la fragmentation et à dédouaner chaque intervenant de l'attention requise par les situations, force est de constater que la psychologie à l'école a mauvaise presse. Cela résulte sans doute, à la fois, de la prégnance rationaliste dans la culture française, conjuguée à des réticences individuelles archaïques face à des phénomènes apparentés à l'« *anormalité* ». Le Conseil économique et social rappelle à cet égard la préconisation en faveur du renforcement des structures médicales, mais aussi sociales et de psychologie scolaire, qu'il

formulait dans son avis « *Prévention et soins des maladies mentales : bilan et perspectives* », rapporté par M. Pierre Joly¹.

Dans ce panorama, l'infirmière ou l'infirmier qui, par ailleurs, a des tâches multiples de prévention et d'éducation sanitaire, occupe un rôle central. Elle concentre souvent toutes les plaintes, qu'elles soient la conséquence d'une situation pénible, économique, sociale, affective ou intellectuelle dans le cas de non réussite scolaire ou de dégoût de l'école. Plaintes qu'il faut déchiffrer puisqu'elles se lovent dans l'expression d'une douleur physique, la seule qui légitime officiellement la visite. Cependant, comme dans l'ensemble de la profession médicale, le secret de cette consultation est préservé. Dans ce contexte, l'élève continue à être traité comme un invariant, ce qui est particulièrement déplorable, voire coupable quand il s'agit d'un jeune en état de dépression. Cette situation pose donc, dans des termes renouvelés, la question grave du secret médical partagé, sur laquelle il sera indispensable d'approfondir, avec les professionnels et leurs représentants, les réflexions en cours.

L'assistante sociale (une pour 2 132 élèves), qui a généralement en charge deux établissements, ne peut assurer un service continu et n'est donc accessible qu'à certaines plages horaires qui ne correspondent pas avec les heures de liberté des élèves.

En outre, tous ces personnels ne sont pas toujours suffisamment intégrés à l'équipe éducative.

1.4. La médecine scolaire

Contrairement à ce qui existait il y a encore cinquante ans, la médecine préventive scolaire est quasiment inexistante. Le nombre de médecins est infime : un pour 6 228 élèves en 2000. La prévention n'est pas assurée et les examens, quand ils existent, sont limités à l'essentiel.

Or certains détails ne sont pas sans importance sur la scolarité de l'enfant. Par exemple, dans le primaire où il y a encore des visites médicales, dans la grande section de maternelle, on effectue l'examen systématique de la vue notamment, mais on se contente d'en vérifier l'acuité par des tests de vision de loin sans rechercher les difficultés en vision de près comme le travail des yeux ensemble, la mesure de l'amplitude de convergence et de divergence, la vision du relief. Ces difficultés peuvent pourtant se traduire par des symptômes qui vont de l'irritation aux tics en passant par le larmoiement. Or les études en orthoptie montrent que cette gêne oculaire, qui oblige l'enfant à faire un effort de mise au point pour corriger l'écart lorsqu'il veut se focaliser sur un élément, provoque très vite une lassitude qui entraîne une inattention de l'enfant et au-delà un comportement souvent agité. Ce qui peut sembler un détail minime comparé à l'ensemble des problèmes de santé est pourtant d'un poids majeur dans la posture que pourra adopter ensuite l'enfant par rapport au texte écrit et à la lecture. La mairie de Gentilly (Val-de-Marne) a eu l'idée d'organiser, avec une équipe d'orthoptistes, des examens préalables en petite section de maternelle dans toutes les écoles de la commune. On pourrait multiplier les exemples de

¹ « *Prévention et soins des maladies mentales : bilan et perspectives* », rapport et avis présentés par M. Pierre Joly, au nom de la section des affaires sociales, en 1997.

carences du système dans ce domaine, par exemple en ce qui concerne le dépistage, pourtant également essentiel, des troubles de l'audition.

De ce point de vue, notre assemblée a d'ores et déjà inscrit, à son programme de travail pour 2003, une réflexion approfondie sur le thème de « *La prévention en matière de santé* » qui abordera notamment les questions relatives à la médecine scolaire.

Quoi qu'il en soit dans les établissements du second degré où la vigilance est répartie entre de nombreux adultes, la situation est paradoxale : chacun est théoriquement attentif et apte à l'écoute des élèves, mais personne n'est véritablement disponible pour le faire. L'écoute est fractionnée et ses apports ne font pas l'objet d'une synthèse, car le seul moment qui réunisse à la fois la direction, le conseiller d'éducation, le conseiller d'orientation, les professeurs, les parents et les élèves, se situe pendant le conseil de classe où il est bien évidemment exclu que l'on puisse exposer des problèmes personnels.

C'est pourquoi la notion d'équipe éducative et de travail en commun est essentielle pour mener à bien une prise en charge globale du jeune beaucoup plus efficace et pour lui et pour la collectivité, car l'encadrement s'en trouve renforcé, les règles mieux respectées. Il se crée une culture d'établissement, sécurisante, avec une loi, mais aussi une attention pour tous qui permet que l'établissement soit un lieu de vie.

De ce point de vue, l'équipe d'encadrement de l'établissement a un rôle essentiel à jouer pour impulser la communication interne, soutenir les actions innovantes et en réaliser l'évaluation de façon partagée avec toutes les parties prenantes.

2. La place spécifique des parents

Les organisations représentant institutionnellement les familles, l'Union nationale des associations familiales (UNAF) et l'ensemble de ses composantes, ou celles représentant les parents d'élèves, principalement la FCPE, la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) et l'Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre (UNAPEL) revendiquent un rôle spécifique justifié par l'intimité et la continuité des liens tissés avec leurs enfants et par la responsabilité qui est la leur dans l'éducation de ces derniers.

2.1. Le rôle institutionnellement reconnu aux parents d'élèves

Le rôle officiellement attribué aux parents d'élèves est relativement important, puisqu'ils ont le droit de se prononcer sur la vie de la classe dans tous ses aspects, à travers les conseils de classes et d'établissements, et qu'ils participent à la politique et à la gestion de l'établissement à travers les conseils d'administration.

Pour le premier et le second degrés, les parents élisent des représentants aux « *conseils d'écoles* » et aux « *conseils d'établissements* », qui peuvent être des instances de concertation utiles avec l'équipe éducative ainsi qu'avec le représentant de la municipalité.

Bien qu'un quart de siècle soit déjà passé depuis la création de ces conseils, ils ne sont toujours pas un lieu de débat constructif, tel que les textes l'envisagent. Un des problèmes que rencontrent les grandes organisations de parents d'élèves est aussi de trouver des candidats aux élections. La volonté de ces organisations pour avancer dans ce domaine est forte, mais on ne voit pas encore la même attitude chez tous les enseignants et tous les responsables de l'Education nationale. On sait pourtant l'importance, pour la réussite scolaire, de la qualité des liens école-parents d'élèves.

A la différence du premier degré qui organise les réunions du conseil en général le samedi matin, dans le second degré, les parents sont gênés par les horaires de réunion qui ne favorisent pas leur présence dans les conseils de classe. Ils s'auto-censurent souvent dès qu'il s'agit de parler de pédagogie, ce droit leur étant en général dénié implicitement par leur position de non-spécialistes, par rapport aux spécialistes que sont les enseignants. De même, la politesse leur interdit de discuter d'une pédagogie en particulier, là où ils pourraient, sans spécialisation excessive, faire des remarques de bon sens ; toute remarque de leur part est en effet perçue comme *ad hominem*. Enfin la prudence, par crainte, justifiée ou non, de focaliser l'attention sur leurs propres enfants, achève de leur imposer la réserve. La plupart du temps, ils se contentent de prendre des notes et de répercuter aux parents des enfants concernés le bilan du conseil, ce qui constitue déjà un effort militant, car le statut des parents d'élèves n'est toujours pas reconnu et n'a pas encore trouvé de réponse satisfaisante pour favoriser la disponibilité des parents aux réunions. En particulier, il n'existe pas de congé de représentation.

Ces différents obstacles limitent la participation des parents, entérinant par là même le discours sur leur attitude démissionnaire, notamment celle des parents les plus démunis.

2.2. *Le dialogue entre parents et équipe pédagogique*

Contrairement à l'opinion commune, les parents les plus démunis sont en général ceux qui, proportionnellement, investissent le plus, financièrement et affectivement, dans les études de leurs enfants, car ils ont une conscience accrue des possibilités que celles-ci recèlent pour leur avenir. Toutefois, inhibés par l'infériorité réelle de leur situation sociale, par celle, supposée, de leurs capacités intellectuelles, ils développent une attitude de repli, d'autant plus si leur enfant est un « *mauvais élève* » et qu'ils s'attendent à entendre des reproches qui peuvent faire écho à leur propre passé scolaire. Le poids de l'autorité intellectuelle se vérifie par le fait qu'en primaire les parents viennent plus volontiers voir le maître qu'en collège et que la distance se creuse encore en collège, puis en lycée.

Pour prévenir ces réticences, il faudrait que le dialogue entre les personnels d'éducation et les parents soit habituel, et non suscité par un évènement exceptionnel qui, par son aspect univoque et ponctuel, confère à la rencontre un caractère de convocation impérative. **Sans dialogue, aucun projet de remédiation et/ou d'accompagnement ne peut atteindre ses objectifs.** L'implication des familles passe par l'écoute de celles-ci, qui savent très bien quelles sont les difficultés économiques mais aussi psychologiques et

intellectuelles qui affectent le développement des potentialités de leurs enfants dans la vie quotidienne. Cela complète utilement l'appréhension que les enseignants peuvent avoir des difficultés réelles et, dans bien des cas, cela donne la clé de l'interprétation.

La question de savoir comment on peut aller au-devant de ces parents, souvent en grande difficulté eux-mêmes, trouve en partie une réponse dans la formation initiale des personnels d'éducation et dans leur pratique sur le terrain. Ils peuvent, en allant dans les centres de Protection maternelle et infantile (PMI) ou dans les associations où s'effectue l'alphanumerisation des adultes, rencontrer des parents. Cela suppose un partenariat avec d'autres structures institutionnelles, ou associatives¹.

Dans la région Nord-Pas-de-Calais, un groupe académique « *Grande pauvreté, réussite scolaire et insertion sociale* », créé par le recteur Claude Pair² en 1993 à la suite d'un colloque « *Toutes les familles partenaires* », propose la prise en compte de la réussite scolaire et humaine des enfants en précarité. Forte de cette expérience, l'animatrice de ce groupe, Mme Claire Lepoutre³, chargée d'un groupe de travail au rectorat de Lille et militante d'ATD-Quart-Monde, préconise quatre mesures particulièrement nécessaires. La première est la construction d'une responsabilité partagée en matière d'éducation en reconnaissant les aspirations et la place des parents dans ce domaine. La seconde consiste à accompagner toutes les situations de rupture, même lorsqu'elles ne sont pas le fait de l'Education nationale, comme l'expulsion de la famille de son logement, l'errance en caravane ou le placement en foyer. Des dispositifs spécifiques, qui seront présentés dans le développement ci-après, assurent la scolarisation de certains enfants du Voyage, tels que « *La classe qui bouge* », créée par l'association AREAS. La troisième, d'ordre pédagogique, favorise la solidarité plutôt que la compétition. Enfin la dimension « *grande pauvreté* » mériterait d'être mieux intégrée dans la formation des enseignants, même si les lois des 10 juillet 1989 et 28 juillet 1998 ont engagé, sur ce point, des avancées, actuellement au stade de la mise en œuvre.

2.3. *L'accompagnement des familles dans leur responsabilité éducative*

Il est indispensable de mieux informer les parents et ainsi de les former à une autre approche de l'école, à une approche qui facilite le dialogue parents/équipe pédagogique.

Par ailleurs, par-delà cet objectif relatif à tous les parents d'élèves, il convient de former spécifiquement les délégués de parents d'élèves. De ce point de vue, des outils d'accompagnement s'avèrent nécessaires pour mieux les former à une approche collective des problèmes scolaires et non seulement à l'expression des difficultés individuelles de leur enfant. Il semblerait toutefois paradoxal que la formation des délégués des parents relève de la responsabilité de l'école ; une intervention externe au personnel de l'Education nationale paraît,

¹ Cf le rapport et l'avis du Conseil économique et social, rapportés, au nom de la section des affaires sociales, par M. Daniel Lorthiois, sur « *Mutations de la société et travail social* », en juin 2000.

² M. Claude Pair, recteur, a été reçu en entretien par le rapporteur le 16 avril 2002.

³ Mme Claire Lepoutre, chargée du groupe « *Grande pauvreté et réussite scolaire* » au rectorat de Lille, militante d'ATD-Quart-Monde, a été reçue en audition devant la section des affaires sociales, le 24 avril 2002.

de ce point de vue, essentielle pour garantir l'indépendance d'esprit des personnes formées.

Pour faire vivre cet objectif de « *co-éducation* », le ministère délégué à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes handicapées, a mis en place, depuis mars 1999, en collaboration avec la Délégation interministérielle à la ville, un dispositif de réseaux de suivi et d'accompagnement des familles. La dernière circulaire de mars 2002 fixe, parmi ses objectifs, de « *favoriser les relations entre les familles et l'école, renforcer l'implication des parents, mieux articuler les dispositifs existants* ». Entre autres, il s'agit de mieux articuler les lieux d'accompagnement à la scolarité découlant de la charte de l'accompagnement à la scolarité de 1992, renouvelée en 2001, et de favoriser le développement des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP). Dans ce cadre, il existe aujourd'hui 98 réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents. Ils « *ont vocation à prendre place dans l'ensemble des dispositifs (contrats de ville, contrats de plan Etat-région, projets de territoire...) de mise en cohérence de l'action publique et de mise en synergie de l'action associative* ».

La place des parents se révèle en effet essentielle pour ouvrir l'école sur son environnement. Bien entendu, l'ouverture de l'école sur le monde ne signifie pas que l'école doive tout faire, ni que l'on puisse occulter, par exemple, le rôle des médias dans la formation des jeunes. Mais la confrontation des élèves avec des adultes qui n'appartiennent pas au monde de l'Education nationale se révèle également bénéfique.

Par exemple, ils peuvent jouer un rôle non négligeable dans la manière de faire appréhender le monde du travail lors d'une étape importante dans le parcours du jeune, au moment de l'orientation. Dans la période d'information sur les métiers, ils peuvent, en complémentarité à d'autres activités, participer à une véritable éducation aux choix, parce qu'ils sont à même de transmettre, outre l'information sur un métier qui peut être faite par le COP, une connaissance vécue de ce que ce métier implique et permet d'espérer.

Leur rôle s'avère aussi essentiel dans la mise en œuvre des séquences éducatives en entreprise pendant la dernière année de collège. Cette expérience d'une semaine en entreprise est toujours appréciée des élèves et toujours positive pour eux en termes de savoir-être, car ils découvrent un autre monde fait de contraintes, mais aussi un monde qui leur offre la possibilité d'agir et de faire par eux-mêmes. Contrairement à bien d'autres expériences, elle présente l'avantage d'avoir des résultats bénéfiques sur l'élève qu'elle ait été vécue par lui de manière positive ou négative : si l'élève a été heureux de son passage en entreprise, il ne perçoit plus le monde du travail comme une nébuleuse hostile mais comme le lieu où il pourra trouver sa place ; une expérience négative dans l'entreprise peut aussi remotiver l'élève pour son travail scolaire.

Le primaire associe davantage les parents à la vie de l'école. Cela est dû, à la fois, à des raisons ancestrales de culture des enseignants du premier degré, plus ouverts à ces relations, à la faible distance, en général, entre l'habitation et l'école, à la fréquentation quotidienne de la porte de l'école pour conduire et chercher les petits, au sentiment de proximité sociale et intellectuelle, justifié ou non, entre parents et maîtres et maîtresses.

Cela dit, il ne faut pas masquer, d'une part, dans les zones favorisées, le maintien parfois de certaines attitudes de repli de l'école face aux interrogations des parents, d'autre part, l'illusion de clarté et de bonne entente qui existe souvent dans les zones défavorisées : pour ces dernières, en effet, chacun se loue des bonnes relations qui existent entre les parents, même les plus pauvres, et les enseignants. Certes, tout semble bien huilé et les relations sont aimables. Mais les recherches ont montré de très grandes incompréhensions réciproques : des enseignants ne connaissent pas les conditions de vie de leurs élèves et les parents de ceux-ci ont beaucoup de mal à dépasser le stade de la politesse soumise pour comprendre l'école et confronter leurs points de vue sur l'éducation des enfants avec les enseignants. Des expérimentations et des progrès s'observent heureusement, mais il reste beaucoup à faire si l'on vise une « *co-éducation* » avec des parents socialement démunis. On ne peut proclamer « *la réussite pour tous* » et laisser pour compte des personnes que l'on juge ne pas être en mesure d'éduquer des enfants.

3. L'importance d'établir une véritable synergie entre les acteurs institutionnels et associatifs

De nombreux dispositifs de coopération existent qui visent à faire travailler ensemble les équipes éducatives et leurs partenaires institutionnels, et associatifs. Pour autant, ces outils de partenariat n'ont pas encore donné lieu, de façon générale, à une véritable synergie des acteurs autour des objectifs fixés et de l'impératif de réussite scolaire. De même, ils ne font pas – et on ne peut que le regretter – l'objet d'une évaluation systématique, portant sur un bilan préalable de l'existant, un suivi en continu de leur mise en œuvre et une appréciation des avancées réalisées. L'absence d'évaluation conduit ainsi à surajouter sans cesse des dispositifs nouveaux à des dispositifs anciens sans réflexion préalable sur des objectifs et sur des critères partagés.

3.1. L'accompagnement scolaire

Avec la seconde explosion scolaire, selon M. Dominique Glassman¹, « *deux formes d'appui aux élèves se sont développées : l'une marchande, les cours particuliers, l'autre non marchande, l'accompagnement scolaire* ». Ce dernier est pris en charge institutionnellement par un travail interministériel et par les associations, depuis la circulaire créant les Animations éducatives périscolaires (AEPS).

La prise en charge éducative des jeunes est déjà ancienne. En témoigne l'expérience de la ville de Nantes puisqu'elle date des années 1988-1989. Cette ville a la particularité de concentrer la majorité de son habitat social dans la ville, ce qui explique sans doute l'importance et la cohérence du dispositif mis en place : 10 344 heures par an sur 237 jours coordonnées par l'Agence municipale pour la réalisation d'activités éducatives et culturelles (qui a conservé son ancien nom, ACOR), c'est-à-dire une période plus importante que le temps scolaire lui-même et un public à proportion de 30 à 32 % des enfants scolarisés. La prise en charge s'effectue tous les jours de 17 à 19 heures, ainsi que le mercredi matin et

¹ « *Accompagnement scolaire et cours particuliers : variation dans le sens, les modalités, les contenus* », in « *L'école, l'état des savoirs* », op.cit.

le samedi après-midi. Dix-sept centres socioculturels avec ludothèques et ateliers proposent 130 à 140 activités différentes avec une possibilité d'accès spontané et un encadrement d'un adulte pour un à trois enfants. Outre les professionnels, deux cents bénévoles, la plupart du temps des étudiants habitants du quartier, sont mobilisés entre autres pour l'aide aux devoirs. Ils travaillent en liaison avec les enseignants et les centres de formation des maîtres. Les plages de travail scolaire sont coupées de visites à la ludothèque ou d'autres activités. Le partenariat est aussi très resserré avec les parents, et notamment avec la Confédération syndicale des familles.

La charte de l'accompagnement scolaire, signée en 1992, consacrait un partenariat entre l'Education nationale, les organisations syndicales, les associations, le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD)¹. Réactualisée en 2001, elle a été signée par les ministres de l'Emploi et de la Solidarité, de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports, par le ministre délégué à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes handicapées et par le ministre délégué à la Ville. Les objectifs de la Charte sont de faciliter aux jeunes l'accès au savoir, de promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles et sociales de leur environnement, de valoriser leurs acquis par la pratique de l'entraide et du tutorat entre jeunes et d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité des enfants. Les actions s'inscrivent souvent depuis dans les contrats éducatifs locaux. Leur objectif n'est pas concentré uniquement sur l'aide au travail scolaire, mais sur ce qui peut développer, chez les enfants, l'épanouissement et permettre aux parents d'être les acteurs de la réussite scolaire de leurs enfants.

Deux situations caractéristiques se présentent donc.

Les cours particuliers relèvent plus de la forme du préceptorat et sont donc liés à des rémunérations individuelles, avec une aide offerte à domicile ou bien avec une aide que l'on vient chercher dans un lieu commun d'échanges en dehors de l'école.

Le premier cas de figure qui, par sa forme, ressemble aux cours particuliers est sous-tendu par une logique d'égalité, puisque il cherche à compenser les différences créées par la situation économique et vise à mettre à portée des familles populaires ce que les cours particuliers habituels dans les milieux favorisés procurent.

Par exemple, le Secours populaire français initie, dans le cadre de cours particuliers, des actions d'accompagnement scolaire. Particulièrement développées à Lyon, ces actions sont menées par des bénévoles qui viennent à domicile aider les enfants une à deux fois par semaine. Il s'agit d'atteindre des publics démunis, dont la grande pauvreté est généralement plutôt cachée qu'exposée, avec une attitude de repli plutôt que de revendication, bien que le désir que les enfants réussissent soit fort. Il est donc nécessaire, dans ce cas, de venir à la rencontre des familles, car une démarche volontariste de ces dernières vers l'extérieur est difficile, ne serait-ce qu'à cause de l'insuffisance, voire de l'inexistence de ressources financières. Une convention d'accompagnement

¹ Le FASILD a remplacé, en 2002, le Fonds d'action sociale (FAS).

scolaire est signée entre le Secours populaire français, la famille, l'étudiant ou l'élève qui s'engagent, chacun dans son domaine, à respecter la démarche convenue. Le déplacement du bénévole valorise l'enfant placé au centre de l'attention et du projet de la réussite à terme. La rencontre privilégiée - un accompagnateur pour un enfant - permet d'établir une relation de confiance. Le rôle du bénévole n'est pas de faire les devoirs à la place de l'élève, ni seulement d'aider à faire les devoirs, mais bien de développer l'autonomie du jeune dans ses apprentissages, pour qu'il puisse se passer ultérieurement d'aide. Par ailleurs, l'accompagnateur ne se cantonne pas au domaine strictement scolaire ; il éveille l'enfant à la culture (actualité mondiale, musique, arts, etc.) ; il organise des sorties qui établissent des relations hors école, et toutes activités qui peuvent promouvoir l'apprentissage de la citoyenneté par ouverture sur l'extérieur. Il vise aussi à favoriser les liens entre l'école et la famille en incitant les parents à s'impliquer dans la formation de leurs enfants, car la participation financière demandée aux familles – pour un montant de cinquante francs par an - constitue un engagement qui se démarque de l'assistance simple. La tâche du bénévole porte aussi sur la remotivation des parents, pour qu'ils se rendent aux réunions à l'école, sur l'explication des diverses modalités de la vie scolaire et sur la veille, pour que l'enfant ne soit pas exclu des sorties scolaires faute de moyens financiers. L'accompagnement scolaire, centré dans un premier temps sur le renforcement du savoir, devient ainsi une forme de lutte contre l'exclusion.

Dans le second cas de figure, l'accompagnement scolaire dans les quartiers, selon M. Glassman, se donne d'emblée une perspective plus accentuée quant aux effets de socialisation et « *vise en effet souvent autre chose : une ouverture culturelle, une préparation à l'apprentissage scolaire, une aide à la réalisation des devoirs, c'est-à-dire, au fond, ce qui permet d'être en règle avec les attentes implicites ou les exigences explicites de l'école* ». Mais la prise en charge n'est pas individuelle, puisque les jeunes sont accueillis ensemble.

Dans le Val-de-Marne par exemple, le Centre de médiation familiale et scolaire est une structure intermédiaire entre la famille, l'école et la ville. Mis en place depuis septembre 1998, il est implanté dans trois quartiers de la ville de L'Haÿes-les-Roses. Ses objectifs sont conformes à ceux de la charte de 1992 complétée en 2001 : créer une dynamique citoyenne en répondant à des besoins précis, tels que l'accompagnement à la scolarité. Quatre sites distincts fonctionnent avec cinq permanents, une soixantaine de bénévoles et une coordination avec les enseignants des divers groupes scolaires concernés géographiquement. Chaque année donne lieu à une évaluation et à un bilan qui définiront les objectifs de l'année suivante pour mieux répondre aux besoins. La consultation entre les enfants, les adolescents, les familles, les intervenants, l'équipe permanente, les enseignants, les partenaires institutionnels et associatifs est la règle. Elle s'effectue à travers des réunions plénières, des groupes de travail, des entretiens, des fiches de présence, des fiches de suivi. Les partenaires sont nombreux. Plusieurs associations, dont les FRANCAS, se sont groupées peu à peu autour de l'initiatrice du projet, une mère d'élève qui a choisi de se battre contre le phénomène de ségrégation géographique au lieu d'essayer de contourner la carte scolaire. Ce projet, bâti à l'origine par une seule personne étrangère au système scolaire, figure, depuis mai 2000, dans le contrat éducatif local.

Cette structure fonctionne sur le principe de l'accueil collectif, de la proximité avec les immeubles et l'école du quartier et de l'implication des familles. La présence des enfants n'est pas aléatoire, mais déterminée par un contrat individuel. La proximité des intervenants habitants du quartier permet un encadrement social efficace. L'implication des familles agit dans le même sens. Le travail coordonné avec les enseignants couvre un partenariat étendu institutionnellement à la mission locale, à la mission générale d'insertion, à la CAF et, territorialement, à la commune, voire au département. Elle participe au niveau national à un groupe de travail de la Ligue de l'enseignement sur l'accompagnement scolaire.

Ce dernier exemple est révélateur de la situation actuelle de ce qu'on peut appeler l'émergence d'un partenariat qui fait ressurgir les pratiques de l'éducation populaire. En effet, la dégradation des relations dans certains quartiers défavorisés, le rejet par certains jeunes du système éducatif nous remémorent un état de fait oublié : le rôle qu'a joué l'éducation populaire jusqu'à la fin des années soixante-dix.

3.2. *Les activités péri-scolaires*

Du temps de Jules Ferry, non seulement la scolarisation était moins longue, mais des structures adultes, externes à l'école, se chargeaient de la socialisation des jeunes qui pouvaient sortir de l'école à onze ans. Le monde du travail, les pratiques coopératives ou mutualistes prenaient en charge cette socialisation qui n'était pas effectuée seulement par le milieu familial. Ainsi que le rappelle M. Jean Manuel de Queiroz¹ : « *C'est sur cette base que l'école primaire laïque a pu se développer en liaison avec un extérieur que l'on peut qualifier de « dispositif d'éducation populaire », constitué d'une myriade d'organisations de loisirs, de sport, d'encadrement laïc, républicain (et bien sûr, en face, clérical), mais extérieur à l'école et fonctionnant en réalité en articulation étroite avec elle* ».

Portée au XIXème siècle par trois courants, le courant laïque héritier de Condorcet, le courant du catholicisme social avec ses patronages et le courant du mouvement ouvrier avec les pratiques coopératives et le recours à l'enseignement mutuel, l'éducation populaire se décline dans les universités populaires et dans la création de structures accueillant les ouvriers dans leurs activités de temps libre.

Son développement est fondé sur deux pôles, celui de l'instruction et celui de la culture et des loisirs. En 1936, Léo Lagrange, sous-secrétaire d'Etat aux Loisirs et aux Sports, déclare² : « *L'Etat doit être un guide pour l'utilisation des loisirs et pour le développement, sur le plan individuel et sur le plan social, de la santé et de la culture* ». L'éducation populaire sera longtemps rattachée à l'Education nationale, à l'intérieur de deux de ses composantes, la direction des sports et de l'éducation physique et la direction des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. Le ministère de la Jeunesse et des Sports deviendra, pour

¹ In « *L'école pour tous : quel avenir* », op. cit.

² Propos cités dans le livre blanc de l'éducation populaire : « *Citoyens Chiche* » rédigé par M. Jean-Michel Leterrier en avril 2001 et préfacé par Mme Marie-George Buffet, ministre de la Jeunesse et des Sports.

la première fois, autonome en 1958, précédant d'une année la création du ministère de la Culture. La séparation en trois ministères, l'un chargé de la formation initiale, le second des professionnels de la création culturelle et de la diffusion, le troisième du secteur sportif et des activités éducatives dans le temps de loisir, a participé, même si elle a été remise en cause dans la formation de plusieurs gouvernements de la Vème République, de la conception fractionnée de l'éducation du jeune, conception remise en cause aujourd'hui.

Dans ce contexte, les ministères de la Jeunesse et des Sports et de la Culture ont signé, le 31 octobre 2001, dans le cadre des *Rencontres 2001* de la Villette, un protocole d'accord intitulé « *Pratiques artistiques, culture et éducation populaire* » manifestant un engagement commun en faveur d'un soutien public aux pratiques artistiques. Ce protocole recouvre trois types d'actions : l'initiation artistique et culturelle des jeunes ; l'accompagnement des pratiques amateurs et des parcours professionnels ; le développement d'une politique commune de formation, avec le projet de créer ou de développer des brevets professionnels dans des métiers comme médiateur du livre, animateur de projet éducatif, animateur (multimédia, cinéma, musiques actuelles, art du cirque, patrimoine.).

Les ministères signataires de ce protocole se sont aussi engagés « à mieux assurer la cohérence des actions menées en direction des enfants et des jeunes à l'école et pendant le temps libre ». Considérant que « *le partenariat local est une des conditions de réussite de cet objectif* », ils se sont donné l'objectif « *de renforcer la dimension artistique et culturelle des projets inscrits dans tous les dispositifs interministériels de développement territorial (contrats éducatifs locaux, contrats de ville, grands projets de ville, contrat de pays...)* ».

En effet, la dimension territoriale permet de mettre en synergie les forces de l'Etat déconcentré avec les acteurs du terrain, associations, familles et jeunes.

Ce dispositif, comme l'ensemble des autres dispositifs de partenariat, devra faire l'objet d'une réelle évaluation de ses résultats.

3.3. *Les contrats éducatifs locaux*

Les Contrats éducatifs locaux (CEL) rassemblent territorialement les diverses expériences mises en place, dès juillet 1998, par quatre ministères afin de prendre en compte la globalité du jeune en tant que tel, et non pas seulement en tant qu'élève. En dépit de sa taille face à l'importance de l'administration de l'Education nationale, le ministère de la Jeunesse et des Sports joue, dans ce dispositif, un rôle moteur.

Les contrats éducatifs locaux ont, pour finalité, de construire, sur un territoire, une communauté éducative apte à prendre en charge le jeune dans sa globalité. Régis par deux circulaires interministérielles de 1998 et de 2000, les CEL posent comme principe que « *la manière dont un enfant met à profit son temps est importante pour sa réussite scolaire, l'épanouissement de sa personnalité et son apprentissage de la vie sociale* » (circulaire de 1998).

L'objectif du contrat est défini dans la circulaire de 2000 : « *Dans tous les cas, les activités proposées auront pour finalité de donner, à tous les enfants et à tous les jeunes, le moyen de découvrir de nouvelles formes de pratiques, de s'approprier des démarches d'apprentissage adaptées et de les placer dans des*

situations d'expérimentation active leur demandant un engagement personnel. Elles doivent aussi permettre d'acquérir des compétences transférables, de développer leur personnalité et leur créativité et de les socialiser ».

Cette action éducative est complémentaire à celle de l'Ecole : « *Les activités ne sauraient se substituer aux enseignements menés sous la responsabilité des enseignants pendant le temps scolaire. Elles doivent s'inscrire, de par leur caractère spécifique, leur encadrement, leur finalité, dans une perspective d'enrichissement et de complémentarité interactifs* ».

Elle a pour but de combattre les inégalités : « *Les activités proposées aux enfants et aux jeunes visent, en particulier, à compenser les inégalités qui subsistent encore dans l'accès aux savoirs et qui se creusent souvent pendant les temps où ils ne sont pris en charge ni par l'école, ni par leur famille* ». **L'objectif d'amélioration de la réussite scolaire figure prioritairement dans 84,4 % des CEL.**

Les antennes de grandes associations nationales, comme la Ligue de l'enseignement, particulièrement impliquée par son histoire ancienne, l'UNAF ou des associations locales, les collectivités territoriales, les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), les Francs et les franchises camarades (FRANCAS) participent à ces contrats avec des projets spécifiques.

Les CEL connaissent une croissance importante et rapide : plus de 60 % en deux ans. Au nombre de 1 815 en 2000, ils concernaient 5 400 communes et 2,15 millions d'enfants et de jeunes. En 2002, on en compte 3 000, touchant 9 000 communes et 3 millions d'enfants et de jeunes. Les CEL sont aussi intégrés, pour 245 d'entre eux, dans des contrats de ville, et à 50 % dans les Grands projets de ville (GPV). La création des CEL a donc l'ambition de fédérer les énergies, mais aussi de simplifier en un seul outil les différents dispositifs de droit commun portant sur ce thème.

Cependant, leur développement a rencontré des difficultés à cause de la mobilisation diverse des partenaires institutionnels, et notamment de celle, très faible, de l'Education nationale. En particulier, les enseignants se montreraient réticents, parce que, le CEL s'effectuant hors du temps scolaire, ils ne sentent pas concernés, redoutent un travail supplémentaire ou refusent de travailler avec des « *amateurs* » de la pédagogie. Le ministère de la Culture, pour sa part, aurait tendance à utiliser les CEL pour promouvoir des artistes sans accorder de reconnaissance au domaine socio-culturel. On continue à mener parallèlement, à côté des CEL et non à l'intérieur contrairement à l'objectif de simplification des dispositifs, des actions spécifiques comme les classes à Projet artistique et culturel (PAC), les Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS), les dispositifs Ville-vie-vacances (VVV), l'Ecole ouverte. Il s'agit donc encore parfois de dispositifs juxtaposés qui n'agissent pas en synergie dans la prise en charge du jeune. Les intervenants, au niveau local, ne sont pas toujours suffisamment compétents par rapport à la notion de projet et à la définition des objectifs, ce qui discrédite certaines actions.

Par ailleurs, les familles ne sont pas toujours assez associées à l'élaboration des projets, qui peuvent apparaître comme des constructions extérieures et, par là même, ne pas tisser le lien social espéré.

Enfin, les aides financières apportées par l'Etat ne sont pas à la hauteur des ambitions et les coûts restent majoritairement supportés par les collectivités territoriales.

3.4. *La veille éducative, une tentative de mise en synergie des acteurs*

Un des signes avant-coureurs du grand échec scolaire, qui conduit à l'abandon de l'école avec tout ce que cela suppose à plus long terme quant à l'insertion professionnelle, est l'absentéisme.

Très surveillé dans le cadre de la scolarité obligatoire, le suivi qui en est effectué ensuite se révèle paroxal. Certes, l'administration comptabilise les absences. Mais elle peut exercer deux types de mesures de rétorsion aussi contestables l'une que l'autre.

La première consiste en une rétorsion financière, à travers la menace de suspension des allocations familiales, tant que leur versement est lié aux obligations scolaires. Cette mesure, qui tend à se développer depuis quelques années, même si elle reste rare, est cependant d'une efficacité relative. En effet, quand le jeune est entré dans un processus de révolte contre l'institution et au-delà contre la société, il est bien rare qu'il reconnaîsse l'autorité adulte et/ou parentale. Dans certains cas extrêmes, la comparaison qu'il peut faire entre le revenu provenant des allocations et ceux qu'il peut espérer d'activités illicites mais plus lucratives n'est pas en faveur du premier. Ensuite, la suppression des allocations n'affecte réellement que les familles aux revenus faibles. Notre assemblée a souligné à plusieurs reprises (dans des avis successifs de Geneviève Anthonioz de Gaulle¹) le caractère inapproprié de cette mesure quand elle frappe des familles déjà en situation de pauvreté, car elle ne peut que contribuer à ajouter un poids dans le cumul des handicaps.

Le second type de mesure agit sur la scolarité du jeune lui-même : s'il est trop absent, il est traduit en conseil de discipline et exclu de l'établissement, ce qui revient en fait à entériner son choix, sans apporter de réponse pédagogique, et à signifier clairement *a contrario* que l'éducation du jeune n'est pas du ressort de l'Education nationale.

La nouvelle réglementation prévoyant la possibilité pour les communes de mettre en place une nouvelle « *veille éducative* » apparaît prometteuse. Le plan d'action présenté le 27 novembre 2001, application d'un aspect du Programme de lutte contre les exclusions de juillet 2001, permettra, espérons-le, que soient évitées des sorties du système scolaire dont les effets, particulièrement pour les populations socialement fragiles, sont, on le sait, désastreux.

¹ « *Evaluation des politiques publiques de lutte contre la grande pauvreté* », avis présenté en juillet 1995 au nom de la section des affaires sociales ; « *Avant-projet de loi d'orientation relatif au renforcement de la cohésion sociale* », avis présenté en décembre 1996, au nom de la section des affaires sociales.

Il s'agit, d'abord, dans les sites prioritaires de la politique de la ville, de mobiliser et de coordonner, au sein d'une cellule, les intervenants éducatifs et sociaux, les professionnels de l'insertion et de la santé, ainsi que les élus, pour repérer les jeunes en rupture ou en voie de rupture scolaire et leur proposer une solution éducative et d'insertion.

Le maire est le garant de la démarche éducative, comme il est par ailleurs le fédérateur du projet éducatif local. Sous son autorité, un coordonnateur de la veille éducative aura pour mission d'organiser le travail en commun des acteurs, d'assurer la mobilisation de ces intervenants pour examiner les situations individuelles et leur apporter une réponse adaptée, de développer le réseau de parrains et de promouvoir le suivi et l'évaluation des actions.

3.5. La Mission générale d'insertion des jeunes

Il existe, au sein du ministère de l'Education nationale, un dispositif spécifique visant à développer des méthodes pédagogiques adaptées aux jeunes sortis sans qualification du système éducatif : le Dispositif d'insertion des jeunes de l'éducation nationale (DIJEN). Crée en 1986 à la suite du rapport de M. Bertrand Schwartz, ce dispositif a été relancé par la loi d'orientation de 1989, qui fixe l'objectif d'aucune sortie du système éducatif sans qualification minimale de niveau CAP ou BEP. Puis il a été relancé par la loi quinquennale de 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. Depuis, il a évolué vers une Mission générale d'insertion (MGI) qui nécessite l'engagement de tous les acteurs. Le rôle de la MGI est double : préparer l'insertion afin de prévenir les ruptures de scolarité et offrir des actions spécifiques sous statut scolaire à des élèves en grande difficulté.

Les chefs d'établissements ont la responsabilité de recenser les jeunes de seize ans qui, sortis du collège depuis moins d'un an, se retrouvent sans activités et sans inscription dans une formation. Des entretiens permettent de déterminer des solutions adaptées. Entre juin et octobre 2000, 48 000 jeunes ont bénéficié d'un entretien de situation.

Les actions spécifiques comportent obligatoirement des périodes en entreprise à hauteur de 30 à 50 % du temps total de formation et sont organisées pour une durée maximale d'une année scolaire. Elles se définissent selon trois axes :

- l'accueil et la remotivation du jeune, avec des sessions d'information et d'orientation (pour 8 040 jeunes en 1999-2000), des Cycles d'insertion pré-professionnelle en alternance (CIPPA) (13 800) et des Modules d'accueil en lycée (MODAL) (1 240) ;
- la qualification et la certification, avec des Formations intégrées (FI) (1 000), des Modules de re-préparation à l'examen par alternance (MOREA) (4 500), des parcours adaptés de formation professionnelle (5 900) ;
- un accompagnement vers l'emploi, avec les Formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) (6 000) et des actions spécifiques organisées pour répondre à des situations locales (9 000).

Pendant l'année 1999-2000, 50 200 jeunes ont ainsi bénéficié d'une ou de plusieurs actions spécifiques, à l'issue desquelles près de 14 % d'entre eux ont trouvé un emploi et près de la moitié ont poursuivi une formation à temps plein ou sous contrat¹.

Le programme « *Nouvelles Chances* », élaboré par Mme Catherine Moisan, et défini par la circulaire du 17 mai 1999, a redynamisé le rôle de la mission. Son objectif, qui est de réduire le grand échec scolaire des 60 000 jeunes qui sortent sans aucune qualification du système, se fonde sur un grand principe d'action : « *faire du sur-mesure* ». Il utilise les dispositifs existants (suffisamment nombreux pour qu'on n'ait pas besoin d'en créer de nouveaux), les expériences qui ont réussi. Les choix sont effectués en fonction de chaque cas à partir d'un projet personnel avec possibilité de déroger sur certains aspects administratifs. Ces projets doivent mobiliser aussi l'ensemble des partenariats possibles.

3.6. *Les classes relais*

Les dispositifs relais, qu'il s'agisse des classes ou des internats, permettent l'accueil temporaire et adapté de collégiens en risque de marginalisation. Les jeunes conservent leur statut de collégiens et, dans 45 % des cas, les classes relais sont situées au sein de l'établissement.

Ces dispositifs proposent une pédagogie différenciée, des parcours individualisés qui peuvent être fondés sur l'alternance, un encadrement pédagogique et éducatif renforcé en relation étroite avec les personnels sociaux et de santé.

Ils s'appuient sur un partenariat actif avec la Protection judiciaire de la jeunesse, les collectivités territoriales, le tissu associatif de proximité et les familles, dans le cadre de la politique de la ville coordonnée par le préfet.

A la fin de l'année scolaire 2000-2001, ce sont 6 250 jeunes qui ont été accueillis dans le dispositif, essentiellement des garçons âgés de plus de 14 ans qui ont une situation familiale ou personnelle difficile. En effet, la situation familiale, le vécu antérieur parfois très douloureux engendrent une sorte de fatalité de la reproduction des schémas de violence. Le Conseil économique et social a mis en lumières ces mécanismes dans le rapport et avis présenté par M. Alain Chauvet², en 1998, sur « *La protection de l'enfance et de la jeunesse dans un contexte social en mutation* », mécanismes qui incitent à renforcer le poids des mesures éducatives en coordonnant mieux la PJJ et l'Aide sociale à l'enfance (ASE).

Le Conseil de sécurité intérieure, réuni le 30 janvier 2001, a décidé de doubler, sur la période 2002-2004, le nombre d'élèves accueillis en classes relais, orientation confirmée par le Premier ministre, M. Lionel Jospin, le 7 mars 2001, lors de la clôture de la conférence mondiale « *Violences à l'école et politiques publiques* ».

Les élèves sont dirigés vers les dispositifs relais à cause d'un manquement grave et répété au règlement intérieur, de leur indiscipline, de leur violence pour

¹ In Rapport d'activité du ministère 2001 p.75 et 76.

² « *La protection de l'enfance et de la jeunesse dans un contexte social en mutation* », rapport et avis présentés par M. Alain Chauvet, au nom de la section des affaires sociales, en 1998.

plus de 40 % d'entre eux ; à cause d'une déscolarisation ou d'un absentéisme chronique pour près de 30 % ; à la suite d'une exclusion de leur établissement d'origine pour environ 17 %. Enfin les résultats scolaires insuffisants motivent un peu plus de 6 % des demandes d'admission et le retrait et le repli sur soi environ 4 % en ce qui concerne l'enquête de 1999.

Le bilan de la période passée en classe relais, variable pour 51 % de deux à six mois, est positif : trois quarts des élèves réintègrent un parcours normal. Les équipes sont satisfaites le plus souvent de l'évolution des élèves, davantage sur le plan comportemental que sur celui des acquis scolaires. Malheureusement, ces acquis s'estompent parfois lorsque les élèves regagnent leur collège d'origine ou un autre établissement.

On note effectivement un travail d'équipe insuffisant, et avec les collèges d'origine par manque d'investissement des professeurs de la classe quant au suivi des jeunes et à la transmission du travail à fournir, et avec les collèges de réaffectation car il n'y a pas d'accompagnement, ni d'accueil de l'élève lorsqu'il sort de la classe relais. Les équipes souhaitent une structure intermédiaire soit en amont de la classe relais pour souder le groupe et pour vérifier la motivation des élèves, afin d'éviter que ces classes ne deviennent de simples classes de relégation. En effet, l'examen des dossiers individuels des élèves du département en risque de marginalisation scolaire n'est évoqué que par 13% des inspecteurs d'académie. Elles pointent aussi la nécessité d'une prise en charge collective en aval pour préparer la réintégration des élèves. Les enseignants déplorent aussi un manque de personnels, notamment de psychologues, d'éducateurs spécialisés et/ou d'intervenants supplémentaires. Ils constatent également que ce dispositif atteint ses limites pour la prise en charge des élèves dont le degré de déstructuration est trop important (élèves dangereux pour eux ou pour leur entourage). C'est donc sur la question de la réintégration et de ses modalités que les équipes et les principaux de collèges souhaitent poursuivre la réflexion.

3.7. Les contrats locaux de sécurité

Après un rapprochement difficile entre les personnels du ministère de l'Education nationale et ceux du ministère de l'Intérieur (les enseignants ayant eu de fortes réticences à l'égard de la police), des coopérations se sont développées, sans doute à cause de ce qui était ressenti comme une augmentation de la violence. Une circulaire interministérielle du 28 octobre 1997 mentionne d'ailleurs que les Contrats locaux de sécurité (CLS) seront signés par le préfet, le procureur de la République, ainsi que, s'il y a lieu, par le recteur d'académie¹.

Une enquête a été lancée conjointement, par les services de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), le ministère de l'Education nationale, la Délégation interministérielle à la ville et le Fonds d'action sociale, sur le thème « *Déscolarisation et absentéisme* ». Cette enquête porte sur une vingtaine de départements.

Sur les 573 contrats locaux de sécurité signés au 22 février 2002, la moitié au moins a été signée par le recteur ou l'inspecteur d'académie. Un Comité

¹ Entretien du rapporteur avec Mme Elisabeth Rueff, conseiller au cabinet du ministre de l'Intérieur, et avec M. Georges Lefevre, préfet, président de la Cellule interministérielle d'administration et de suivi des contrats locaux de sécurité.

national contre la violence a été créé au sein de l'Education nationale, le 24 octobre 2000, qui inscrit son action dans la continuité du plan gouvernemental de lutte contre la violence mis en place en 1997.

Sur 200 contrats locaux de sécurité informatisés, l'absentéisme donne lieu à 106 réponses, concernant 78 communes sur 48 départements, et les violences scolaires à 373 réponses, concernant 128 communes sur 68 départements.

Le dernier état des lieux montre un partenariat de plus en plus partagé et une meilleure concertation, qui se traduisent par des actions multiples et sous des formes variées qu'il est impossible de citer toutes : par exemple, lutte contre l'absentéisme, observatoires de la violence en milieu scolaire comme à Villeurbanne et Givors, désignation de correspondants police nationale dans les établissements scolaires à Nantes, Tourcoing, ou de correspondants justice comme à Mulhouse et Colmar. De même, dans le Val-de-Marne, ont été institués des correspondants violence, relais entre les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) et les Conseils communaux de prévention de la délinquance (CCPD).

Beaucoup d'actions préventives ayant trait à la protection des jeunes sont menées conjointement par l'Education nationale et la police nationale : en particulier, la prévention routière qui concerne tous les niveaux de formation ; dans le primaire, une campagne « prévention-piéton » pour les élèves de CM1-CM2 ; au collège, une formation au brevet de sécurité routière quatrième et cinquième et à la partie théorique du permis de conduire en troisième ; une initiation au secourisme ; une éducation à la santé dans les domaines de la toxicomanie, des conduites à risques, de la maltraitance, de la lutte contre les abus sexuels en liaison avec la PJJ, la PMI et l'Aide sociale à l'enfance.

Des actions en direction des parents concernent leur information et leur responsabilisation, avec les associations spécialisées et les fédérations de parents d'élèves.

Si la forte implication des acteurs institutionnels permet une prise en charge cohérente de la formation et de la socialisation, elle reste inachevée et manque son but lorsqu'elle ne se prolonge pas par l'insertion économique dans le monde du travail.

B - PARTENARIAT ET PUBLICS SPÉCIFIQUES

1. Les enfants du Voyage

Le problème de la scolarisation des enfants du Voyage, conserve, malgré des progrès, une particulière acuité pour notre société. Combinant des aspects culturels, techniques et administratifs, les obstacles sont nombreux. Pourtant, le mode de vie des Voyageurs en Europe au IIIème millénaire est de plus en plus problématique et l'absence d'instruction devient un handicap majeur. S'y ajoutent évidemment les inconvénients d'une vie séparée, tant pour les enfants du Voyage que pour les autres.

Des efforts et des expérimentations permettent de voir évoluer favorablement cette grave situation. Les départements du Puy-de-Dôme et du Val-d'Oise, par exemple, scolarisent relativement bien, même au niveau du

collège. Un appui universitaire existe, des relations internationales (l'Union européenne travaille sérieusement dans ce domaine) se développent et des associations, souvent liées à une religion, font de grands efforts.

Ainsi, la scolarisation progresse. Mais la tâche reste immense : il faut convaincre de toutes parts, enseignants, élus locaux, enfants et parents... Car la facilité pour tous est de laisser les choses en l'état. La loi pourtant doit s'appliquer : enjeu légal, c'est surtout un enjeu social fondamental.

2. La scolarisation des enfants malades

La scolarisation des enfants malades et hospitalisés revêt une double importance : elle est indispensable pour que l'élève ou l'étudiant puisse poursuivre, sans interruption durable, le cursus qu'il a engagé ; elle est, sur un plan psychologique, indispensable à l'équilibre du jeune malade, à sa motivation et, sans doute, à la qualité de son processus de guérison.

A cet égard, des dispositions sont prévues pour permettre aux enfants et adolescents dont l'état de santé rend nécessaire l'administration de traitements médicaux particuliers, de poursuivre une scolarité dans des conditions aussi normales que possible. Ainsi, pour les jeunes patients pouvant être scolarisés en établissement, un Projet d'accueil individualisé (PAI) permet de définir, avec un médecin de l'Education nationale, les adaptations nécessaires à la scolarité (aménagement d'horaires, dispenses de certaines activités...).

Lorsque l'élève ne peut fréquenter l'établissement scolaire pendant une période longue (hospitalisation, convalescence) ou s'il doit régulièrement s'absenter, il peut bénéficier de l'intervention des enseignants affectés dans les établissements sanitaires et de l'action de nombre d'associations ; ceux-ci entretiendront un lien avec l'établissement scolaire d'origine. Dans certains cas, l'élève peut aussi se voir proposer une assistance pédagogique à domicile, dans le cadre du « *dispositif d'aide pédagogique au domicile des élèves malades ou accidentés* » mis en place en 1998 par le ministère de l'Education nationale. Il peut aussi avoir recours aux prestations du CNED.

Les NTIC offre des potentialités considérables, actuellement en cours de développement, telles que les messageries électroniques, l'e-cartable, le visio-enseignement....

Plusieurs initiatives locales, qui impliquent fortement les associations, témoignent de ce développement comme le Lycée-collège à l'hôpital et à domicile (LCHD) de l'académie de Grenoble, l'opération « *L'hôpital, c'est la vie* » de l'académie de Caen, le visio-enseignement au sein du centre scolaire de l'hôpital Robert Debré à Paris, ou encore l'usage de la webcam entre le domicile de l'élève et sa classe d'origine mis en place dans l'Ariège...

Toutefois, par-delà ces nombreuses initiatives qu'il convient d'encourager, il apparaît, d'après une enquête menée par un collectif de quatorze associations, que deux mille enfants hospitalisés sur un total de treize mille¹ ne bénéficient d'aucun encadrement scolaire.

¹ Exprimé en flux, l'effectif des enfants et adolescents hospitalisés chaque année (toutes durées de séjour confondues) est de 150 000 personnes.

3. L'enseignement en milieu carcéral

L'enseignement en milieu carcéral est un aspect peu abordé de l'Education nationale, tant il est vrai qu'inconsciemment, l'évocation de l'école reste attachée à la situation ordinaire de l'enseignement.

L'accès à l'enseignement est un droit fondamental des détenus figurant dans les textes réglementaires du Code pénal (articles D. 450 à D. 456) ; il est inscrit dans la recommandation R89 du Conseil de l'Europe et dans la résolution 1990/20 de l'assemblée générale des Nations Unies sur l'éducation en prison¹.

Or, si l'on se fixe pour objectif la réussite de tous, il faut souligner combien cette finalité est encore plus importante pour les populations incarcérées, dans la mesure où il existe une quasi-corrélation entre le degré d'instruction et le basculement dans la délinquance qui s'entretiennent réciproquement. Le repérage appliqué en 2001 auprès de 35 071 personnes entrant en établissement pénitentiaire montre que la population détenue est globalement en très grande difficulté. Ainsi, 55 % des détenus sont sans diplômes, 80 % ne dépassent pas le niveau CAP, 40 % sont issus de filières courtes ou en situation d'échec par rapport au système scolaire (primaire, enseignement spécialisé, collège avant la troisième), 17 % sont en situation d'illettrisme grave ou avéré. La situation de dénuement culturel est particulièrement marquée chez les jeunes détenus de moins de 18 ans, puisque 80 % d'entre eux sont sans diplômes et la moitié en échec au bilan de lecture proposé pour le repérage systématique de l'illettrisme.

L'obligation scolaire est de règle pour les moins de 16 ans et une démarche incitative est adoptée vis-à-vis des mineurs de 16 et 17 ans et des jeunes détenus. Le caractère transitoire de la détention augmente les contraintes de cette offre de formation qui doit être particulièrement adaptée pour faire la preuve de son efficacité en un temps très restreint. En flux annuel, pour l'année 2001, sur un total de 3 283 mineurs entrants, 2 752, c'est-à-dire 79 %, ont été scolarisés pour plus de trois semaines.

Un livret d'attestation, qui reconnaît et valide les acquis des personnes détenues sur les plans intellectuel, social, professionnel, culturel, a été créé afin de faciliter leur future réinsertion. La tenue du livret s'accroît particulièrement auprès des publics très faibles privés d'examen correspondant à leur niveau. Pour les mineurs, en moyenne nationale, un livret a été ouvert pour 93 % des scolarisés.

Ce secteur de l'enseignement est marqué par le dynamisme des enseignants, soutenus par une politique de développement de formations de formateurs, d'expérimentations d'outils pédagogiques adaptés au contexte. Un bulletin consacré à l'enseignement en milieu pénitentiaire² diffuse les expériences menées, comme celle par exemple de la création, à la maison d'arrêt de Villefranche-sur-Saône, d'un atelier d'histoire des civilisations pour dessiner

¹ Entretien du rapporteur avec M. Didier Lallement, directeur de l'administration pénitentiaire au ministère de la Justice, le 16 mai 2002.

² Le Bulletin de l'enseignement en milieu pénitentiaire est co-édité par la direction de l'administration pénitentiaire du ministère de la Justice et par le Centre national d'étude et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI).

un chemin vers la tolérance et le civisme. Un Cd-rom « *E.Fo.Re* » (Evaluer, Former, Remédier) offre un support de références pour les équipes pédagogiques structurées en Unités pédagogiques régionales (UPR).

Reste cependant que les conditions de travail sont difficiles car elles sont aggravées par les conditions de détention à cause du sureffectif des personnes détenues par rapport à la capacité d'accueil des locaux. La nécessité, d'autre part, d'accueillir en continu les nouveaux entrants suppose que l'enseignement puisse être dispensé pendant la période des petites vacances et que celle des grandes vacances soit aussi réduite. Si l'on peut penser qu'un roulement entre enseignants puisse être établi quand il y a plusieurs enseignants dans un seul lieu, la continuité est difficile à maintenir quand il n'y a qu'un seul enseignant. Une circulaire fixe la période de formation à 40 semaines, ce qui est plus long que la scolarité ordinaire (36 semaines) mais reste insatisfaisante. Il n'est pas sûr que, dans ce domaine encore, les circulaires soient appliquées partout. Le Centre national d'enseignement à distance (CNED) peut agir aussi en complément.

Enfin, dernière difficulté, quand les jeunes ont l'âge de travailler, ils préfèrent, s'ils sont indigents, choisir un emploi pénitentiaire rémunéré car le versement d'une bourse est extrêmement rare. Depuis l'année 2000, un programme d'amélioration de travail et d'emploi, PACTE 2, permet de faciliter l'accès à l'enseignement pour les détenus en activité rémunérée, en rendant compatibles les études avec cette activité.

Dans ce secteur, le partenariat est développé à travers notamment le Groupement étudiant national pour l'enseignement aux personnes incarcérées (GENEPI) qui assure, depuis 25 ans, au côté des professionnels de l'Education nationale et des personnels socio-éducatifs, des séquences d'enseignement général à titre individuel ou collectif et diverses activités socio-culturelles et sportives.

C - L'INTERFACE ÉCOLE-ENTREPRISE

1. Un partenariat permanent : les stages en entreprises

Les séquences éducatives en entreprises, qu'elles soient publiques ou privées, créées sous le ministère Beuillac et développées dans les collèges, représentent une faible partie des activités générales de stage.

En effet, le rôle formateur que peuvent avoir les entreprises, qu'elles soient publiques ou privées, même s'il varie selon leur taille, n'est plus aujourd'hui à démontrer, bien que deux types d'arguments opposés se soient conjugués longtemps pour en contester l'utilité.

D'un côté, les syndicats représentatifs des enseignants jugeaient que l'enseignement professionnel était dispensé avec plus d'approfondissement et plus de sérieux dans les lycées professionnels. On peut voir, dans cette opinion, une survivance des débats sur la place et la valeur, dans l'instruction, des aptitudes intellectuelles et des capacités manuelles qui entouraient déjà la loi Astier, en même temps que la permanence d'une suspicion justifiée à l'égard des disparités de situation dans la prise en charge des apprentis par les entreprises.

De l'autre côté, les chefs d'entreprise estimaient que la formation théorique était disqualifiée par rapport à la formation pratique, qu'ils jugeaient plus adaptée parce qu'effectuée dans la situation de travail. Cette dernière, réalisée bien souvent « *sur le tas* », leur semblait plus appropriée à la mission de production assignée prioritairement à l'entreprise.

Actuellement, on est loin, dans les faits, de ces attitudes stéréotypées. Le monde de l'éducation et celui de l'entreprise ont noué des partenariats étroits, qui s'exercent de façon permanente dans la construction des diplômes, les contenus et les temps de formation, l'évaluation. En effet, les diplômes professionnels sont discutés, élaborés, rénovés dans les Commissions professionnelles consultatives (CPC), commissions tripartites associant les représentants des employeurs, les représentants des salariés, le ministère de l'Education nationale, avec la présence des enseignants à titre d'experts. La création d'un nouveau diplôme est précédée par une étude d'opportunité. Le diplôme donne lieu à un référentiel de compétences à acquérir et à un référentiel de certification subdivisé en unités de contrôle, qui peuvent être communes à plusieurs diplômes et qui permettent leur acquisition en formation initiale ou en formation continue ou encore par validation des acquis de l'expérience.

Actuellement, le dispositif des stages en entreprise, l'alternance sous statut scolaire, est une caractéristique commune à tous les diplômes professionnels. Elle peut varier, suivant les cursus et les niveaux de formation, de deux à seize semaines. L'alternance est un système pédagogiquement très important, dans la mesure où il permet d'ouvrir l'école sur le monde du travail et de mettre l'accent sur le « *faire en situation réelle* ». La période de stage, qui fait l'objet d'une co-évaluation entre l'enseignant et le tuteur dans l'entreprise, est prise en compte dans la délivrance du diplôme.

Cependant il reste des points à améliorer.

La lisibilité des référentiels doit être améliorée, pour les rendre compréhensibles aux professionnels afin que la période de stage soit mieux adaptée aux objectifs de formation et, vice et versa, pour que les enseignants connaissent mieux les attentes de l'entreprise. Pendant une certaine période, le ministère de l'Education nationale avait inauguré des congés formation pour les enseignants qui désiraient faire l'expérience de l'entreprise. Actuellement réduits, ils sont utilisés pour la préparation des concours de la fonction publique ! Le ministre délégué à l'Enseignement professionnel, M. Jean-Luc Mélenchon, a relancé le dispositif de stages destinés à resserrer le partenariat par des échanges entre professionnels de l'entreprise et l'Education nationale.

Par ailleurs, la tâche de tuteur en entreprise n'est pas reconnue à la mesure de son importance. Elle s'additionne aux autres tâches, ne laissant pas beaucoup de disponibilité, ni de satisfaction professionnelle ou financière. La tendance actuelle des employeurs à utiliser les dispositifs de pré-retraite pour les salariés âgés de 55 ans tend par ailleurs à priver les entreprises d'hommes d'expérience capables d'accueillir et de « *tutorer* » les jeunes.

2. L'apprentissage

L'apprentissage couvre soixante-huit domaines de spécialités, subdivisés en plusieurs métiers.

Il se développe de plus en plus à tous les niveaux de formation, avec un accroissement très fort au niveau des BTS. En 2001, il concerne 370 319 personnes, dont 29 380 dans le secteur de l'agriculture. Le niveau V concentre près de 250 000 jeunes. L'Education nationale gère seulement 6,1 % de ces effectifs, le ministère de l'Agriculture et de la Pêche 7,4 %, les chambres consulaires 35 %, les organismes privés (fédérations professionnelles, entreprises, associations loi 1901) 48,4 %, les collectivités territoriales (notamment les municipalités) 2,4 %. Aux côtés des Centres de formation d'apprentis (CFA) publics, se sont développées des Sections d'apprentissage et des Unités de formation par apprentissage. Le succès de cette voie de formation, qui a progressé de près de 16 % entre 1995 et 1999, tient au fait qu'elle permet désormais un parcours continu du niveau V, jusqu'aux diplômes d'ingénieurs et que les apprentis perçoivent une rémunération, ce que beaucoup de jeunes recherchent, puisqu'une proportion significative des lycéens de familles modestes travaillent désormais à temps partiel, les bourses étant insuffisantes.

3. Un processus de partenariat dynamisé

A côté de cette collaboration permanente, l'Education nationale, les branches professionnelles et les entreprises organisent ensemble de nombreuses actions, nationales ou territoriales, pour promouvoir la formation professionnelle : 54 accords-cadres ou conventions sont actuellement noués ou en préparation. Tous les accords sont ensuite déclinés dans les académies.

La contractualisation court sur une période de cinq ans et offre une structure commune de convention. Parmi les éléments de ces conventions, on retrouve : l'évolution des métiers, des formations et des emplois ; l'information des jeunes, des familles et des personnels d'éducation ; l'échange d'enseignants et de professionnels et les actions pédagogiques en commun ; la coopération technologique ; les actions communes pour une première qualification ; le matériel et la documentation ; l'insertion professionnelle des aides éducateurs...

La contractualisation avec l'association d'entreprises « *Ingénieurs pour l'école* » organise un véritable transfert de savoirs et savoir-faire. Grâce au cofinancement par le ministère de l'Education nationale et le Fonds social européen (FSE) et, pour moitié, par de grandes entreprises, l'association dispose d'une soixantaine d'ingénieurs et de cadres de haut niveau détachés dans les académies pour accomplir des missions au service du développement durable des relations école-entreprises.

Le quatrième bilan d'étape du ministère délégué à l'Enseignement professionnel, paru en janvier 2002, intitulé « *78 actions pour la voie des métiers* », retrace toutes les actions et les partenaires associés.

Le partenariat école-entreprise s'est renforcé avec la loi sur l'innovation, qui favorise, en son article 18, les transferts de technologie. C'est ainsi que, près d'Oyonnax, dans la « *plastic valley* » qui représente 12 % de l'activité nationale du secteur, s'est constitué un pôle européen de plasturgie en association avec l'Ecole supérieure de plasturgie et le lycée d'Arbez-Carme. La branche de la plasturgie qui, de tradition, possède son propre système de formation et qui a souhaité un rapprochement avec l'Education nationale, délivre, en quatre ans, à travers l'Ecole supérieure de plasturgie, le diplôme d'ingénieur. Cette école offre

l'appui de ses étudiants en cours de DEA ou de DESS pour des travaux de recherche qui vont de la phase de recherche à la réalisation du produit fini. Le lycée, qui comporte toutes les formations en plasturgie du CAP ou BTS, offre, quant à lui, des études complètes : conception, fabrication, tests d'outillage et mise en production des outillages. Ce pôle européen à la pointe des recherches est un laboratoire qui assure en outre la confidentialité des travaux de recherche.

Ces projets et expériences en œuvre nationalement ou territorialement tissent concrètement une prise en charge éducative cohérente autour d'une finalité commune : favoriser les parcours scolaires et optimiser les capacités individuelles pour que le jeune puisse être ensuite acteur de son devenir citoyen et professionnel. C'est une avancée considérable dans l'effort national d'éducation porté aussi par tous les citoyens sur le terrain. Elle concrétise la part grandissante de l'intervention de tous les acteurs extérieurs dans la prise en charge des problèmes de société. Inversement, tous ces partenariats avec l'Ecole, à la périphérie de l'Ecole, ne suffiront pas si l'Ecole elle-même n'agit pas en interne sur les domaines dont elle est responsable et sur les facteurs strictement scolaires susceptibles d'optimiser véritablement le système.

CHAPITRE III

LES LEVIERS POUR L'ACTION

Les constats posés dans les deux précédents chapitres font apparaître un bilan contrasté de l'école. Il s'agit donc, avant de formuler des propositions concrètes dans l'avis de notre assemblée, d'identifier les leviers d'action dont il pourrait être fait usage. C'est-à-dire repérer les éléments vecteurs d'améliorations décisives et rationnellement acceptables aux différents niveaux de constitution du système : contenus et méthodes de formation, organisations et conditions de travail et gestion du système.

En effet, l'exercice de réforme du système scolaire est complexe. L'histoire de l'école et de ses réformes successives au cours du XXe siècle fait apparaître l'extrême difficulté de concevoir, d'engager et surtout de mener à bien une grande réforme – La réforme – du système éducatif. De nombreux ministres s'y sont essayés, et ont échoué. L'ambition de notre assemblée est davantage de suggérer des mesures d'adaptation, dans une perspective globale cohérente ; mesures qui reposent avant tout sur un examen préalable des marges de manœuvre dont dispose l'action publique ; mesures qui supposent un dialogue réel avec toutes les parties concernées, en particulier avec le milieu enseignant qui, de façon assez majoritaire, est idéologiquement centré sur la transformation de la société, mais encore assez conservateur pédagogiquement.

En revanche, si l'on veut maintenir l'espérance générée par la création de l'école obligatoire pour tous, il faut qu'elle devienne effectivement, plus d'un siècle après sa création, l'école obligatoirement réussie pour tous.

Or tel n'est pas le cas. En effet, l'écart entre la majorité des élèves, qui bénéficie de la démocratisation de l'école, et la minorité des « *décrocheurs* » s'est accentué. Il met en danger, au-delà des seuls individus qu'il concerne directement, la cohésion de la communauté nationale tout entière.

I - LES CONTENUS

A - DES CONTENUS ACCESSIBLES À TOUS

1. Une réponse politique

L'engagement de l'Etat dans la scolarité obligatoire implique qu'il en assure le bénéfice pour tous. Les lois de Jules Ferry garantissaient la scolarité des enfants jusqu'à la fin du primaire, la sélection s'effectuant après. De nos jours, la scolarité ayant été prolongée jusqu'à l'âge de 16 ans, peut-on, dans ce cadre obligatoire, légitimement sélectionner avant cet âge ?

La réponse à cette question est d'ordre politique et se présente, comme Janus, avec une effigie à double face. La réponse politique officielle est clairement antisélective, avec des axes forts inscrits dans la loi d'orientation de 1989 : plus aucune sortie du système éducatif sans le niveau minimal V, ce qui recouvre, en termes de durée, la scolarité obligatoire. Une réponse pédagogique,

subrepticement sélective, s'abrite, en revanche, derrière les impératifs des programmes, traduction des contenus.

Pourtant, la pertinence de ces contenus a été maintes fois questionnée. Ils ont fait l'objet en 1985 d'une étude et d'un rapport confiés à Pierre Bourdieu et M. François Gros, d'une consultation des partenaires acteurs du système éducatif avec l'envoi de 850 000 questionnaires, ainsi que de l'organisation de vingt-huit colloques dans différentes académies, réunissant 13 000 personnes. En 1995, un autre rapport est commandé par le ministre M. François Bayrou à la Commission Fauroux, puis, en 1998, M. Claude Allègre organise une vaste consultation des enseignants et des élèves des lycées avec des journées de synthèse et la perspective d'un débat à l'Assemblée nationale qui n'a jamais eu lieu. Le rapport de M. Edgar Morin, un des derniers en date, trace une réflexion prospective sur le devenir des savoirs à l'ère planétaire¹.

Le constat reste le même. L'ambition (le degré d'exigence intellectuelle) et la lourdeur des programmes (son étendue) permettent une gamme de variations qui va de la réalisation minimale (voire incomplète, bien souvent, dans les classes non soumises à l'examen) à l'exhaustivité. C'est dans cet espace « justifié » par le niveau de la classe que se déploie et se confine la liberté pédagogique. Comme le note Mme Françoise Ropé, professeur en sciences de l'éducation à l'Université d'Amiens, qui relève la distorsion entre la théorie et la pratique² : « *Le curriculum formel prescrit par les instructions officielles est national [...] Il sert de balise. De fait il prête à plusieurs interprétations, ne serait-ce que par son caractère parfois très flou : il est souvent le produit de contradictions internes qui ne souhaitent pas se présenter comme telles... tandis que les programmes d'histoire, de géographie, de biologie ne sont presque jamais traités entièrement : c'est le curriculum réel.* »

1.1. La création du Conseil national des programmes

Pourtant, à la suite de la loi d'orientation et pour pallier ces difficultés, une instance de réflexion sur les programmes a été créée, en 1992. Instance indépendante, le Conseil national des programmes (CNP), composé d'experts, avait pour ambition de minorer l'influence des inspecteurs (maîtres des programmes jusqu'alors et défenseurs des disciplines) et le poids des associations de spécialistes dans la confection des programmes. Des groupes de travail disciplinaires élaborent les programmes. Le CNP donne son avis, qui est toujours communiqué avant le vote sur les programmes au Conseil supérieur de l'éducation (CSE), instance consultative.

Le travail engagé par le CNP est positif. Il a permis et permet encore de tempérer l'encyclopédisme ou l'élitisme des programmes qui, désormais, font l'objet d'une large consultation des enseignants via internet.

Mais les problèmes sont loin d'être réglés. Si les groupes de travail disciplinaires, en liaison avec la direction de l'enseignement scolaire, ont le pouvoir de proposer des programmes, si le CSE a la possibilité de les approuver

¹ Sur le contenu de cette réflexion, se reporter au chapitre IV.

² « *Les programmes et contenus d'enseignement* » in Les cahiers français, n° 285.

et le ministre celle de les promulguer, ces derniers ne sont pas appliqués sur le terrain s'ils ne conviennent pas à la corporation concernée.

L'exemple nous en est donné actuellement avec le programme de philosophie. Cet enseignement, exception culturelle française dans le secondaire, affiche les moyennes les plus basses : sept ou huit candidats sur dix n'obtiennent pas dix sur vingt au baccalauréat. Pour endiguer cet échec, on a tenté de modifier le programme ancien, constitué d'une plus ou moins large liste de notions éparses, en les couplant et en les ordonnant pour rendre leur évaluation à l'examen moins aléatoire. Elaboré par le groupe de travail, examiné par le CNP puis présenté et voté à une large majorité au Conseil supérieur de l'éducation qui rassemble tous les acteurs et partenaires du système éducatif, il a été refusé par les professeurs de philosophie au prétexte qu'il aboutirait à une philosophie encadrée politiquement et pédagogiquement. Ils ont préféré le retour à l'esprit du programme de 1974, en dépit d'une désaffection de plus en plus manifeste de la part des élèves. Pourtant enseignée autrement, la philosophie pourrait abandonner une méthode de questionnement qui ne trouve pas d'écho dans 80 % des copies. Elle pourrait, en revanche, être abordée dès la seconde sous la forme d'une initiation transversale à la conceptualisation. Elle devrait intégrer les sciences humaines tristement absentes de notre enseignement secondaire. La philosophie pourrait ainsi participer à la mission permanente de tout système éducatif : aider les futurs citoyens à maîtriser activement leur environnement naturel, social et culturel. Force est de confirmer le constat de Mme Françoise Ropé : « *La sociologie des professions nous montre que chacun s'identifie à sa discipline : tout changement est vécu comme déstabilisateur, aussi bien en ce qui concerne l'introduction de nouveaux contenus qu'en ce qui concerne leurs découpages ; l'histoire et la géographie humaine ne pourraient-elles pas être regroupées avec une initiation à l'économie et à la sociologie dans un grand ensemble sciences humaines et sociales ?* ».

1.2. Une réponse interdisciplinaire encore timide

La réponse interdisciplinaire est une voie qui présente un double avantage : alléger les programmes ; et surtout construire des cohérences entre des savoirs dont la juxtaposition actuelle est une source de discrimination sociale pour des élèves au bagage culturel insuffisant pour saisir l'articulation, voire l'intérêt de ce qu'on leur enseigne.

L'introduction essentielle, mais timide, qui en est faite au collège, avec les Travaux croisés (TC), au lycée, avec les Travaux personnels encadrés (TPE) ou les Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP), rencontre de fortes résistances chez certains syndicats d'enseignants. Par exemple, les Travaux croisés ne sont mis en place que dans 18 % des collèges ; le syndicat majoritaire du secondaire non-professionnel appelle par une campagne de pétition à leur suspension. Toutefois, ceux qui ont tenté l'expérience en sont généralement satisfaits parce que cette manière de travailler apporte « *une respiration* », selon l'expression du recteur Claude Pair, vitale pour le dynamisme d'un système dont la lourdeur constitutive porte en elle les germes de sa sclérose.

2. La question de la légitimité des contenus

En effet, la légitimité des contenus, si elle apparaît comme allant de soi, n'est pas avérée. L'historien M. André Chervel¹ explique que : « *Les contenus d'enseignement sont conçus comme des entités sui generis, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire* ». Cet historien, auteur d'une thèse sur l'histoire de la grammaire scolaire, montre, par exemple, que celle-ci est « *une création de l'école pour l'école* », qui n'a que très peu de rapport avec une science de référence comme la linguistique. Elle correspond au souci des instituteurs d'enseigner l'orthographe. De fait, les enfants apprennent la grammaire de leur langue alors qu'ils l'utilisent déjà ; son apprentissage est en quelque sorte rétroactif, et l'on constate en effet dans l'expérience que la maîtrise de la construction des phrases et l'aisance à s'exprimer que possèdent les « *bons élèves* » ne proviennent pas de l'étude systématique de la grammaire, mais de la manière dont on parle autour d'eux, et surtout de la quantité et de la qualité des livres qu'ils ont lus.

Définir les types de savoirs et leur quantité, c'est définir indirectement une politique éducative qui concerne l'ensemble des citoyens.

C'est pourquoi il est essentiel d'interroger les contenus des programmes à travers le prisme politique : quels contenus pour qu'ils soient accessibles à tous durant la scolarité obligatoire ? Ceci implique l'aspect opérationnel : quels contenus pour qu'ils soient assimilables, c'est-à-dire compatibles avec le développement intellectuel et psychologique de l'enfant ou de l'adolescent ?

Sans doute, la première réponse, la plus évidente, est-elle celle d'un changement de méthode. Actuellement, le terme de la scolarité, le baccalauréat, induit par rétroaction ce que doivent acquérir les élèves au cours des années précédentes. Or il reste très tributaire de la première année d'université, puisqu'il constitue une charnière entre le secondaire et le supérieur dont il est le premier titre et auquel il donne accès automatiquement. Il existe une autre logique de construction, celle de l'enseignement professionnel, par adjonction verticale de cursus, BEP en deux ans, puis baccalauréat professionnel en deux ans, chacun constituant un bloc sanctionné par un diplôme. Enfin, on peut procéder par adjonction transversale de contenus modulaires, qui permettent des combinaisons, favorisent les passerelles et la diversification, comme dans l'enseignement agricole.

Le modèle « *descendant* » n'est donc pas le modèle unique, mais il reste prépondérant, car, dans l'imaginaire, le mot baccalauréat est intrinsèquement lié au baccalauréat des séries générales, même s'il ne concerne que le tiers d'une classe d'âge.

¹ Cité par Mme Martine Fournier. « *La fabrication des disciplines* » ; in Sciences humaines n° 121, novembre 2001.

3. Systématiser une autre démarche

En fait, la question des contenus a totalement été laissée *in fine* aux spécialistes par disciplines, parce que les programmes sont assimilés aux contenus, alors qu'ils devraient en dériver. Dans l'enseignement professionnel, l'élaboration des contenus est d'abord pensée en termes de compétences à acquérir dans un métier, traduites ensuite dans des référentiels d'activités. Dans l'enseignement général, la même démarche est en apparence suivie, mais elle est, dans les faits, inversée. On part des programmes et on aligne des compétences en face.

M. Philippe Meirieu propose schématiquement une autre démarche qui obéit à un principe de conception global et se décline suivant quatre objectifs généraux¹.

« *Un principe : résituer les savoirs dans les questions fondatrices qui leur ont donné naissance, inscrire les connaissances dans l'histoire des hommes, en raconter et en faire comprendre l'émergence.* »

Deux exigences : former les enseignants à l'histoire et à l'épistémologie de leurs disciplines ; refondre les manuels scolaires dans cette perspective.

Quatre grands objectifs structurent les programmes :

- *objectifs linguistiques (les langages fondamentaux ; français écrit et oral, langage mathématique, langue étrangère) ;*
- *objectifs culturels (histoire, arts, histoire des idées et des conceptions du monde) ;*
- *objectifs technologiques (connaissance de l'environnement technique et économique, informatique, gestion, connaissance des éléments fondateurs de la médecine etc.) ;*
- *objectifs de socialisation (connaissance du droit, expérience fondatrice du sursis à la violence et apprentissage de la démocratie délibérative) ».*

Dans ce cadre ainsi tracé, M. Philippe Meirieu préconise :

- « *une réorganisation des programmes autour d'objectifs-noyaux par discipline et par année [...] L'élève doit impérativement maîtriser les objectifs noyaux à la fin de la scolarité obligatoire ;*
- *un développement réel et massif des enseignements artistiques et sportifs ;*
- *la mise en place d'une concertation nationale pour élaborer les programmes précis de la scolarité obligatoire: utilisation, pour cela, des instances régionales, et de l'instance nationale du Conseil économique et social. Vote ensuite par le Parlement du référentiel de la scolarité obligatoire ».*

¹ M. Philippe Meirieu, « *L'école ou la guerre civile* », 1997.

Mieux vaudrait se demander en effet quelles sont les compétences attendues à l'issue de chaque cycle, suivant les capacités de maturation de l'enfant et surtout, plus généralement, de quels savoirs, savoir-faire et savoir-être auront besoin les jeunes pour devenir de véritables acteurs économiques et citoyens dans la société.

M. Luc Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, avait évoqué, lorsqu'il était président du CNP, lors d'un colloque à l'Institut d'études politiques de Paris (Sciences-Po), le 19 mars 2000, l'inadaptation de certains programmes, tous ne présentant pas forcément cette caractéristique.

En histoire par exemple, on pouvait naguère trouver, parmi les cinquante thèmes proposés pour le cycle CM1-CM2 (c'est-à-dire scolarisant des enfants de 8 à 10 ans) : Luther et Calvin, la philosophie des Lumières au XVIII^{ème}, le passage de la IV^{ème} à la V^{ème} République. Comment concilier de telles exigences avec le constat révélé par l'enquête de M. Claude Thélot, alors directeur de la programmation et du développement au ministère de l'Education nationale : les enfants aujourd'hui ne possèdent pas les éléments essentiels pour leur permettre d'aborder un enseignement dont les exigences d'abstraction sont de plus en plus développées dans tous les types d'enseignement. On a retrouvé intactes 6 000 copies du certificat d'études des années trente. Les mêmes épreuves en français et en mathématiques ont été exécutées par des élèves de collège du même niveau et les résultats ont été décevants : dix-sept erreurs d'orthographe en moyenne contre cinq autrefois ; en revanche, la rédaction est meilleure. En calcul, 67 % des élèves ne savaient plus faire une multiplication ; en revanche, ils maîtrisent mieux la géométrie.

Sans être passéiste, sans méconnaître le rôle de la calculette et du correcteur d'orthographe de l'ordinateur, sans sous-estimer la valeur de l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences, comme justement la capacité qu'ont les enfants à se servir de l'outil informatique bien mieux que beaucoup d'adultes cultivés, peut-on accepter que des enfants sortent de l'enseignement primaire sans avoir acquis un certain nombre de connaissances et compétences fondamentales ? L'orthographe est souvent méprisée comme la « *science des imbéciles* » ; cependant l'utilisation excessive de l'homophonie aboutit au non-sens, obère en définitive la communication écrite et rend « *imbécile* » (faible) au sens étymologique du terme. Au centre de la question se trouve la maîtrise du langage, sans laquelle il n'y a pas non plus d'expression possible de l'individu.

4. Les apprentissages fondamentaux

4.1. la lecture, un défi toujours actuel

Les apprentissages fondamentaux doivent être acquis en priorité en termes de communication et d'ouverture au monde. Il ne s'agit pas ici d'examiner de manière exhaustive l'ensemble de ce qui est enseigné dans nos écoles

actuellement, mais de brosser à grands traits quelques réflexions. M. Luc Ferry¹, lors de son entretien avec le rapporteur, a souligné combien il n'était pas tolérable que la proportion d'enfants mauvais lecteurs ou ne sachant pas lire soit plus élevée aujourd'hui qu'elle ne l'était quelques années après les lois instituant l'école obligatoire. En 2000, près de 15 % des élèves en sixième sont mauvais lecteurs. Ils éprouvent des difficultés en lecture pour 10,6 % d'entre eux et 4,3 % sont en très grande difficulté.

Bien entendu, la place accordée à la lecture dans les développements suivants n'est pas, dans l'esprit de notre assemblée, exclusive des autres matières que l'enfant découvrira au cours de sa scolarité. Elle constitue cependant, avec l'écriture, le calcul, la base essentielle sans laquelle il n'y a pas d'accès possible à l'instruction. L'enfant a aussi besoin de repères spatio-temporels et d'exercer des activités comme l'éducation physique, essentielle pour développer harmonieusement le corps et productrice de savoir-être. Si l'accent est mis ici sur la lecture, il s'agit seulement de souligner tout particulièrement un apprentissage indispensable à la réussite de tout le parcours ultérieur de l'enfant.

On a beaucoup incriminé les méthodes et accusé la « *méthode globale* » d'avoir perverti les mécanismes d'apprentissage. Ce jugement ne correspond pas à la réalité, la méthode globale n'ayant pas été utilisée seule depuis bien longtemps. Joue aussi le temps d'apprentissage réservé à la lecture. Un groupe d'experts piloté par M. Philippe Joutard vient de reconstruire les programmes du primaire dans une problématique qui transcende les champs disciplinaires. Ces nouveaux programmes entrent en application à la rentrée scolaire 2002 dans chaque première année de cycle. L'apprentissage de la langue et la lecture sont conçus comme indissociables d'une culture et doivent s'acquérir transversalement. En effet, les chercheurs ont montré combien il était artificiel de poser le langage comme un objet d'étude. M. Bernard Lahire analyse ce rapport au langage² : « *L'école développe un rapport spécifique au langage [...] Au lieu d'être pris dans des situations d'interaction qui les amènent à parler et produire du sens, les enfants sont invités à adopter, à travers les jeux de langage scolaires, une position de hors-jeu vis-à-vis des jeux de langage ordinaires. Au lieu de parler parce que le sens de la situation sociale d'énonciation appelle la parole, ils doivent considérer le langage comme un univers autonome structuré par un système complexe de relations entre unités de différents niveaux (lettres, syllabes, mots, phrases, textes). C'est donc toute une conversion de la posture à l'égard du langage que nécessite l'école* ».

4.2. Une place renforcée de la lecture au sein des programmes

Les nouveaux programmes prévoient un temps de lecture et d'écriture d'un minimum de 2,5 heures par jour. Il est notoire que les élèves qui apprennent à lire le plus vite sont ceux qui culturellement étaient déjà en possession d'un vocabulaire étendu, car ce n'est pas la pensée qui structure le langage chez les tout petits mais le langage qui structure la pensée. Quand on ne possède pas de

¹ M. Luc Ferry, président du Conseil national des programmes, et ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche depuis le 7 mai 2002, a été reçu en entretien par le rapporteur le 27 mars 2002.

² In « *Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire* » in « *L'école et l'état des savoirs* »

mots en nombre suffisant, la pensée ne peut que s'en trouver réduite et le phénomène s'accroît avec le temps jusqu'à devenir irréversible. Le vocabulaire usuel maîtrisé par les élèves en fin d'école primaire est compris entre 3 000 et 4 000 mots ; en fin de troisième, il peut atteindre jusqu'à 24 000 mots.

Scolariser tôt un enfant à l'école maternelle le prévient contre l'illettrisme, dans la mesure où c'est à cet âge que les mots s'impriment le plus naturellement dans les esprits et que ces premières acquisitions lexicales entraîneront plus facilement les suivantes. On oppose à cette scolarisation précoce des arguments affectifs ou psychologiques. L'enfant aurait besoin de sa mère. Dans un monde où de plus en plus de femmes travaillent, l'argument ne présente plus la même pertinence. En outre, les enfants des milieux favorisés sont les premiers à être scolarisés, ce qui crée déjà une différence au début. Mme Marie Duru-Bellat¹, lors de son entretien avec le rapporteur, a souligné combien il était important de scolariser les enfants en maternelle dès deux ans, à la fois parce que c'est plus efficace pour eux et que cela évite de créer, déjà à ce niveau, des disparités.

L'obstacle suivant est celui du cours préparatoire, que 5 à 6 % des enfants redoubleraient à cause de leur incapacité à apprendre à lire. Or, dans une situation de difficulté à surmonter un obstacle, la réitération de la démarche ne suffit pas toujours à débloquer la situation. On connaît nombre de cas où l'acharnement à faire lire n'aboutit qu'à un blocage définitif. Un détour pédagogique s'impose alors. La participation de personnes différentes du maître peut, de ce point de vue, être déterminante².

4.3. Une stratégie indirecte de la lecture

Dans ce domaine, une initiative de l'association « *Relais civique* » a donné lieu à un programme « *Lire et faire lire* », associant la Ligue de l'enseignement et l'UNAF, pour faire participer des retraités au développement de la lecture dans les écoles primaires. Ce projet « *Lire et faire lire* », issu d'une expérience menée, par l'Office des retraités et des personnes âgées (ORPA), pendant une quinzaine d'années dans une dizaine d'écoles à Brest et évaluée par l'Université de Bretagne, a été lancé le 25 octobre 1999 par un groupe d'écrivains et s'est étendu rapidement.

Le principe est simple à mettre en œuvre : il s'agit, pour des bénévoles retraités du quartier, de prendre en charge, hors temps scolaire, mais dans les locaux scolaires ou les bibliothèques, un groupe de quatre à cinq enfants maximum (sinon ils sont trop nombreux pour regarder ensemble les images) pour leur lire des histoires. La relation affective qui se noue entre des adultes que l'âge associe au rôle de grands-parents, crée du lien social et intergénérationnel qui dépasse les bornes de l'école au hasard des rencontres ultérieures dans le quartier. Ils ne se substituent pas à l'enseignant, qui a donné son accord préalable

¹ Mme Duru-Bellat, enseignante-chercheur à l'Université de Bourgogne, IREDU-CNRS, a été reçue en entretien par le rapporteur, le 17 janvier 2002.

² Il est pourtant réglementaire, depuis plus de dix ans, de ne plus faire redoubler un élève à la fin du cours préparatoire. Le cycle 2 (se reporter aux autres développements du présent rapport sur les cycles) se termine en fin de CE1, et ce n'est qu'à ce moment que la question du redoublement peut se poser. Pour ce qui est de l'école élémentaire, les cycles permettent, en effet, sur deux ans, un apprentissage de la lecture par des enfants qui peuvent avoir, à l'entrée en cours préparatoire, des niveaux de maturité différents.

ou même les a sollicités. Ils agissent en complémentarité avec l'objectif de transmettre le plaisir de la lecture et d'engager le dialogue autour de la lecture. Le programme s'adresse aux enfants de maternelle, du CP, de CE1 et de CE2, mais fascine aussi ceux de CM1/CM2 qui expriment souvent le désir d'y participer.

Aujourd'hui « *Lire et faire lire* » s'est développé dans quatre-vingt-sept départements et plus de 3 000 écoles, avec plus de 4 000 bénévoles structurés départementalement au sein de la Ligue de l'enseignement, de Fédérations des œuvres laïques (FOL) ainsi que des Unions départementales des associations familiales (UDAF). Il convient aussi de noter la mobilisation des écrivains autour de M. Alexandre Jardin¹, initiateur de la généralisation de l'expérience, parmi lesquels on peut trouver des personnalités littéraires aussi différentes que M. Michel Tournier, M. Yann Quefellec, M. Eric Orsenna, Mme Régine Desforges, M. Daniel Pennac... Cette initiative est soutenue aussi par des organisations syndicales. Elle a donné lieu à la parution au Bulletin officiel de l'Education nationale d'une lettre d'information type à adresser aux chefs d'établissements via les inspecteurs d'académie. Par ailleurs, elle présente l'avantage, rare, de ne rien coûter à l'Education nationale. Cependant l'initiative est victime de son succès, car les structures associatives locales ne suffisent plus à gérer le potentiel militant des bénévoles et l'élargissement souhaitable impliquerait le détachement de quelques agents du ministère.

Cette expérience a des résultats très positifs sur les enfants. On ne les force pas à lire, on attend qu'ils le demandent d'eux-mêmes. Cette stratégie indirecte est efficace. Cette association du monde de l'art, de l'école et du territoire a naturellement abouti à son inscription dans des contrats éducatifs locaux. Une extension dans la francophonie et en Europe se poursuit en Suisse et au Québec.

On retrouve aussi le rôle moteur du monde artistique dans un appel de vingt-six personnalités qui s'engagent à être vigilantes, responsables et solidaires dans la lutte contre l'illettrisme, avec un partenariat qui associe le secteur mutualiste, coopératif et La Poste. Cette liste alphabétiquement ouverte avec le nom de l'acteur Pierre Arditi se termine sur celui du sportif Zinedine Zidane, en passant par des chanteurs comme Pierre Perret, un cinéaste comme Bertrand Tavernier, un dessinateur comme Georges Wolinski, pour ne citer qu'eux.

5. Les apprentissages fondamentaux : un avenir, les langues étrangères

A côté de la maîtrise impérative de la langue nationale qui structure la plupart des apprentissages, l'acquisition de langues étrangères se révèle essentielle dans le développement d'une Europe encore en devenir et dont la consolidation dépend, au-delà des facteurs économiques et sociaux, de la construction d'une culture commune, soucieuse d'appréhender et de respecter les différences. L'appréhension de l'altérité implique la compréhension des cultures. La pratique d'une langue, au-delà de son aspect utilitaire qui n'est pas secondaire mais premier (c'est la première fonction d'un langage que d'être instrumentalisé), permet aussi de pratiquer ce mouvement récursif de décontextualisation/recontextualisation dont M. Edgar Morin rappelle la

¹ M. Alexandre Jardin, écrivain, a été reçu en entretien par le rapporteur le 11 avril 2002.

nécessité pour ne pas céder aux sirènes de l'irrationalité et pour devenir un citoyen de la planète¹.

Le moment favorable pour débuter l'apprentissage d'une langue vivante se situe bien dans la période du primaire. Selon les statistiques de l'Union européenne, 50 % des élèves du primaire en 1997 suivaient des cours de langue étrangère, certains (1 % d'entre eux), comme au Luxembourg et en Finlande, apprenant même deux langues vivantes. En France, la politique du ministère de l'Education nationale dans ce domaine est très affirmée. A la rentrée scolaire 2000, 94 % des classes de CM2 de l'enseignement public et 79 % de l'enseignement privé sous contrat dispensaient un cours de langue, majoritairement l'anglais. Etendue aux classes de CM1 à la rentrée 2001, la généralisation au CE2 et à la grande section de maternelle est prévue pour la rentrée 2002. Ainsi, à la rentrée 2005, tous les élèves de sixième pourront débuter une seconde langue vivante. Cependant il existe, dans la prise en charge de cet enseignement, de grandes disparités auxquelles il conviendrait de remédier rapidement.

6. Les langues mortes, un débat faussé

La querelle s'est focalisée, ces dernières années, sur l'utilité ou non du latin. Poser ainsi l'alternative est un faux débat. Le latin est vivement contesté parce qu'il porte en lui une double stigmatisation, celui d'être une langue « *morte* », donc assimilée sémantiquement à une idée de non-existence qui légitimerait inconsciemment (consciemment pour certains) sa disparition. Il serait le signe manifeste d'un cursus passéiste. On oublie un peu vite que le latin langue morte est une réalité relativement récente. Avant la Seconde Guerre mondiale, les élèves de collège (principalement dans les collèges jésuites), après quelques années de latin (et avec un fort taux d'horaire hebdomadaire dans la discipline), pouvaient dialoguer couramment en latin dans le cours et rédigeaient en latin des dissertations. Autrement dit, ils parlaient et écrivaient latin.

L'autre stigmatisation est beaucoup plus objective. Le latin signerait un cursus d'élite. Ce fait est indéniable. L'origine socio professionnelle des élèves qui l'étudiaient avant, comme de ceux qui l'étudient maintenant, le prouve. Il est associé à la formation de l'élite, puisqu'on trouve plus de latinistes dans les classes scientifiques que dans les classes littéraires, dont cela pourrait être pourtant une spécialité de préférence.

Le latin porte-t-il intrinsèquement ces stigmates, ou bien les mécanismes de sélection ne se sont-ils pas plutôt abrités derrière le latin pour avancer masqués ? Le latin a été utilisé pour ce qu'il ne devrait pas être, un outil de sélection sociale. L'inutilité apparente de son étude, sa « *gratuité* » en quelque sorte, perpétue la tradition élitiste du savoir. Mme Françoise Ropé rappelle, dans un article sur « *Les programmes et contenus d'enseignement* », que Durkheim (dans son livre sur « *L'évolution pédagogique en France* ») analysait le système d'enseignement secondaire comme héritier en partie de la Renaissance, qui valorisait l'érudition dépourvue de toute utilité pratique, et qu'il écrivait : « *Ce qui fait le prix du savoir est dans le savoir lui-même et non dans les effets qu'il*

¹ In « *Les sept savoirs* », éditions du Seuil, 2000.

peut avoir ». Elle rappelle aussi l'étude de Mme Viviane Isambert-Jamati, de 1990, sur « *Les savoirs scolaires* », qui montre que ce n'est qu'avec la deuxième révolution industrielle, à la fin du XIXe siècle, que va apparaître la valeur du travail aux dépens des valeurs contemplatives du Beau et du Vrai.

Enfin, il faut faire une remarque redoutable par ses conséquences : le latin n'est pas la seule matière à être instrumentalisée à des fins de hiérarchisation sournoise des classes. On connaît l'exemple du Chinois, plus ouvert sur l'avenir, mais sans doute tout aussi difficile à maîtriser. Ceci ne touche pas que le domaine des langues. Des options au titre apparemment plus démocratique, comme toutes les options technologiques industrielles et informatiques destinées à élargir le vivier du technologique industriel servent dans la réalité de présélection pour les classes de S.

Quant au latin, on a perdu de vue depuis longtemps l'essentiel, sa capacité à structurer logiquement la pensée comme le font les mathématiques, son apport par rétroaction dans la maîtrise de la langue française, sa dimension diachronique, à l'instar de l'histoire, pour enrichir la culture et relativiser l'ethnocentrisme.

On feint d'oublier que le latin contribue, autant que d'autres matières, aux processus cognitifs et à l'acquisition de connaissances, mais qu'il n'est pas la seule matière à avoir ce rôle.

7. Sciences, un bilan mitigé

Toutes les enquêtes le corroborent, c'est en mathématiques que la France obtient ses meilleures performances. Selon l'étude américaine *Third international mathematics and science study* (TIMSS), menée il y a cinq ans, qui classe une cinquantaine de pays du monde en fonction de tests standardisés effectués par des jeunes de 14 ans, ce sont certes les pays asiatiques, dont la Corée et le Japon, qui obtiennent les meilleures places, mais, en Europe, la France arrive juste après la Belgique et les Pays-Bas. La Note d'information du ministère de l'Education nationale de décembre 2001 publie les résultats de l'évaluation PISA qui confère aux jeunes Français des résultats significativement supérieurs à la moyenne internationale et confirme, bien que la comparaison soit délicate (les critères des deux enquêtes n'étant pas identiques), leurs bonnes performances en mathématiques. Et parmi les élèves spécialisés en mathématiques, la TIMSS place, en première position, les élèves français de la terminale scientifique. Ceci n'a rien d'étonnant pour un pays qui utilise la sélection par les mathématiques à l'entrée des cursus universitaires, que ce soit dans des domaines aussi différents que la médecine ou l'économie.

En revanche, en culture scientifique, nos résultats s'effondrent autant dans les deux enquêtes pour atteindre les derniers rangs. L'enquête PISA révèle surtout, puisqu'elle ne porte pas sur l'évaluation directe de connaissances internes aux programmes, la difficulté des élèves français à appliquer les connaissances et les méthodes acquises en sciences à des sujets d'actualité : environnement, bioéthique, énergie...

En fait, on serait tenté de dire que tout se passe comme si l'enseignement français redoutait l'instrumentalisation des disciplines, comme si le savoir scolaire n'était pas légitimé par son utilité sociale et professionnelle et restait abstrait.

8. La culture technologique

M. Jacques le Goff, dans « *La civilisation de l'occident médiéval* », rappelle les difficultés auxquelles la technologie s'est heurtée dès le Moyen-âge : « *La scolastique naissante avait tenté d'établir un lien entre arts libéraux et arts mécaniques, entre sciences et techniques. Les universitaires, en se rangeant parmi les catégories sociales qui rougissaient du travail manuel, firent avorter cette tentative. Dans certains domaines, le divorce fut gros de conséquences. Les physiciens préférèrent Aristote aux expériences, et les médecins, Galien, aux dissections* ».

La technologie, spécificité française, occupe une place particulière dans le système éducatif entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Les autres pays européens ne dissocient pas « *technique* » et « *technologique* ». Cette distinction est due à son histoire. M. Antoine Prost la retrace dans son ouvrage précité. Les premières écoles créées ont été les « *grandes écoles* » : l'Ecole nationale des ponts et chaussées (ENPC) en 1747, l'Ecole des mines en 1783, l'Ecole polytechnique en 1794, l'École spéciale militaire de Saint-Cyr Coëtquidan en 1808, l'Ecole centrale en 1829, destinées à former des ingénieurs de haut niveau pour les besoins militaires tout d'abord, puis, avec l'essor de l'industrialisation, pour appliquer les sciences aux professions. Les Ecoles d'art et métiers, vouées dans un premier temps à former pour des métiers indispensables au régiment, évolueront vers la formation d'ingénieurs de fabrication avec le développement rapide de l'industrialisation. L'agriculture a sa première école, l'Ecole des eaux et forêts, dès 1826 ; ensuite, l'enseignement agricole, créé par le décret du 3 octobre 1948, se développe avec les Ecoles nationales d'agriculture. Suit enfin la multiplication des écoles de commerce au lendemain de la guerre de 1870 et l'Ecole des hautes études commerciales en 1881. Progressivement, se met en place un réseau d'écoles spéciales.

Mais, comme on a déjà pu le constater, la situation de l'enseignement technologique se complexifie au niveau inférieur, avec la création parallèle, au moment des lois de Jules Ferry, des Ecoles primaires supérieures professionnelles et des Ecoles nationales professionnelles. L'ambiguïté de ces écoles vient du décalage entre leur vocation professionnelle affichée et leur attache très forte à l'enseignement général, puisque l'école est soucieuse d'abord de soustraire les enfants au travail précoce et qu'il y a conflit entre le ministère du Commerce et le ministère de l'Instruction quant aux prérogatives de chacun. Le rapport de la commission mixte chargée de trancher le conflit rapporte l'intervention de Ferdinand Buisson, directeur des enseignements primaires, qui revendiquait la tutelle de ces écoles : « *Ces écoles ont par définition un objet et un caractère mixte, mixte comme l'âge et comme le besoin de leurs élèves ; c'est même ce qui les distingue de véritables écoles d'apprentissage industriel, c'est avant tout un établissement d'éducation et d'instruction* ». Ces écoles, ENP ou

EPCI, formaient du personnel de maîtrise. De là est née la hiérarchisation enseignement technologique/enseignement professionnel.

Cette complexité continue à peser sur les cursus technologiques à la fois généraux et « *professionnels* » dans les brevets de technicien, créés en 1952 et transformés en 1959 en baccalauréats technologiques. Ce positionnement ambigu perdure clairement dans la lente transformation des brevets de technicien, soit en option d'un baccalauréat technologique, si le champ technique était large, soit en baccalauréat professionnel, s'il s'agissait d'un champ plus nettement professionnel. Cependant, d'autres considérations ont joué, complexifiant encore la situation. Par exemple l'option « *matériaux souples* » du baccalauréat Sciences et technologie industrielle s'est constituée, entre autres, avec des BT de la chaussure pour des raisons de flux, le trop petit nombre des élèves de ces BT ne permettant pas d'envisager la création d'un bac professionnel. A l'autre extrême, le BT d'hôtellerie, qui présentait toutes les conditions requises pour être un baccalauréat professionnel, s'est constitué en baccalauréat technologique à la suite de pressions corporatives.

Cette situation, aggravée par le fait que les effectifs du technologique tertiaire ont explosé, alors que le technologique industriel perdait des élèves, a eu pour effet d'adosser de plus en plus l'enseignement technologique industriel à l'enseignement général, de lui faire perdre son aspect technique et expérimental et de le rendre de plus en plus abstrait. La création de classes préparatoires technologiques aux grandes écoles a achevé la transformation. Le dernier recentrage sur l'enseignement professionnel, opéré par le ministre délégué M. Jean-Luc Mélenchon¹ avec la création des lycées des métiers associant voie technologique et professionnelle dans le but de revaloriser l'image de l'enseignement professionnel, semble vouloir infléchir le balancier dans l'autre sens.

Il est urgent d'avoir une réflexion approfondie sur le problème, d'autant plus que les évolutions technologiques ne se satisfont plus du découpage disciplinaire existant et que la distinction entre industriel et tertiaire s'estompe dans les activités des entreprises. Il existe deux rapports récents de spécialistes de la question, celui de M. Christian Forestier et celui de M. Bernard Decomps, qui éclairent ces problèmes, mais qui n'ont pas été prolongés par des décisions².

Il est, par ailleurs, difficile de restreindre l'interrogation sur la technologie au seul second cycle, car il est évident que la place qui lui est réservée en collège détermine fortement les choix ultérieurs d'orientation. C'est parce qu'il n'existe pas de véritable culture technologique pensée et construite comme telle dans les contenus collectifs d'enseignement que les enfants et les adolescents n'ont ni la compréhension des mécanismes qui leur permettraient d'avoir prise sur leur environnement, ni la distance réflexive qui amène à comprendre l'évolution d'une société à travers l'histoire de ses techniques. Ce manque de culture

¹ M. Daniel Assouline, directeur du cabinet du ministre délégué à l'Enseignement professionnel, a été reçu en audition devant la section des affaires sociales, le 17 avril 2002.

² M. Christian Forestier montrait la nécessité de rééquilibrer les flux pour développer l'enseignement technologique industriel et les poursuites d'études par cette filière. M. Bertrand Decomps soulignait ensuite combien le tertiaire et l'industriel s'interpénètrent désormais dans les nouvelles tâches.

provoque une attitude « *magique* » face aux produits finis et opacifie encore la nébuleuse des métiers. Au contraire, la seule image qui est offerte de la technologie au collège c'est celle des classes de quatrième et troisième technologiques. Ces classes, à l'origine, offraient une voie originale à des élèves moyens, mais peu attirés par l'enseignement général. A cause de la tendance lourde du système à figer tout dispositif en structure permanente de délestage dès qu'il existe, ces troisièmes et quatrièmes sont devenues des voies de relégation pour des élèves en difficulté et contribuent à enracer fortement dans les idées la dichotomie intellectuel/manuel. Un collectif d'enseignants, de chercheurs, de syndicalistes et de parents d'élèves analyse la dérive de cette discipline¹ : « *Composante importante de notre culture, la technologie est à l'heure actuelle trop souvent considérée comme un enseignement de remédiation pour les élèves en échec scolaire. La crainte du « bricolage » et le refus du travail manuel incitent les enseignants à intellectualiser cette discipline dans le mauvais sens du terme, mimant les cours considérés comme légitimes, ceux où l'on parle beaucoup, où l'on dicte (le professeur) et où l'on copie (les élèves). Est-il vraiment besoin de faire apprendre par cœur à de jeunes collégiens ce qu'est, dans ses différentes composantes, la démarche de projet ? Ou pire peut-être, la définition des différentes parties de l'ordinateur, du clavier à l'imprimante ?* ».

9. Les enseignements artistiques

Ce travers, qui consiste à privilégier l'abstraction, explique en partie pourquoi les enseignements artistiques ont été longtemps les « *parents pauvres* » dans l'enseignement général. Ils étaient réservés aux filières technologiques dans certains brevets de technicien comme luthier, puis dans des baccalauréats technologiques (danse, musique, arts appliqués) ou liés plus profondément à l'artisanat dans une filière spécifique, celles des métiers d'art, ou enfin dans des diplômes professionnels comme par exemple en ébénisterie. Ces activités n'apparaissaient justifiées que dans le cadre « *utilitaire* » d'un métier.

Depuis, fort heureusement, des baccalauréats généraux littéraires peuvent être spécialisés en art avec des options de musique, d'arts plastiques, de théâtre, de cinéma, d'audiovisuel et d'histoire de l'art. Reste qu'au niveau du tronc commun de collège, le dessin et la musique, à laquelle pouvait s'ajouter la chorale, étaient dispensés parfois dans des conditions horaires et matérielles difficiles à raison d'une heure par semaine. Rarement les capacités artistiques étaient reconnues en termes de compétences qui auraient pu valoriser les élèves ; elles étaient rejetées à la périphérie de l'école dans le temps du loisir et des « *violons d'Ingres* ». Il existe bien des « *collèges musicaux* » à fort enseignement de musique (préfigurant la filière technologique des instrumentistes) avec horaire allégé dans les autres disciplines. Mais l'option aboutit à constituer une filière d'excellence, car le programme d'enseignement général à assimiler est, au bout du compte, le même, ce qui signifie que le recrutement dans ces classes n'est possible que pour des élèves déjà de très bon niveau et très rapides dans leur travail. De même, les capacités en dessin servent de sur-sélection à l'entrée des écoles spécialisées.

¹ In « *Manifeste pour un débat public sur l'école* », ouvrage collectif, janvier 2002.

Or l'art est un autre langage, qui ne remplace certes pas l'expression écrite, ni l'expression orale, mais qu'il est nécessaire de développer, non seulement parce qu'il permet de reconnaître l'excellence de tous, mais aussi parce qu'il est un vecteur puissant de socialisation, d'appréhension de l'altérité culturelle. En novembre 2000, le ministère de l'Education nationale a présenté, conjointement avec le ministère de la Culture et de la Communication, un plan quinquennal pour le développement de l'éducation artistique et culturelle de la maternelle à la terminale. L'accent est mis sur la diversité des domaines artistiques qui s'ouvrent à l'architecture, le patrimoine, les musiques actuelles, la photographie, les arts du goût, les arts du quotidien et du design. A la rentrée 2001, 20 000 classes dans le primaire sont concernées par le biais d'une innovation : la classe à Projet artistique et culturel (PAC). Ces classes impliquent une démarche de projet ancrée dans la réalité d'une création et d'une production et inscrite dans un délai. Les enseignants peuvent faire appel au concours d'un artiste ou d'un professionnel et le partenariat est renforcé avec les établissements culturels, les collectivités territoriales et les grandes associations éducatives et culturelles. Une formation est offerte aux intervenants. Au niveau des classes de sixième, ce sont 40 000 classes PAC qui sont créées et 3 000 dans les lycées professionnels.

B - UNE DIVERSIFICATION PROGRESSIVE ET DES PARCOURS DIVERSIFIÉS

Une fois définis les savoirs incontournables en fonction des attentes de la société, les contenus requis par ce qu'on assigne à une éducation et une instruction d'un jeune du XXI^{ème} siècle et les capacités que l'on peut raisonnablement espérer suivant les stades de maturité intellectuelle, il devient possible de proposer une diversification progressive. La diversification doit être pensée, non comme une filière étanche qui formate, mais comme un supplément qui optimise les qualités individuelles.

Or l'expression « *parcours diversifiés* » recouvre pudiquement des réalités opposées.

La diversification peut être une démarche limitée dans le temps et incluse dans la formation commune à l'instar d'une option, comme elle peut désigner aussi une démarche définitive et extérieure à la formation commune comme une filière. Ce qui est à redouter, ce n'est pas l'enseignement professionnel précoce, tous les élèves devraient en faire l'expérience, mais l'installation définitive de manière précoce dans l'enseignement professionnel à un âge où les choix peuvent difficilement être faits.

1. L'impact des filières

C'est par exemple le choix de l'Allemagne, qui diversifie très tôt ses trois filières, la « *Hauptschule* », filière d'enseignement secondaire court conduisant à l'apprentissage, la « *Realschule* », qui offre un enseignement approfondi donnant accès à des formations qualifiantes, le « *Gymnasium* », équivalent du lycée qui offre un enseignement secondaire long ouvrant sur l'université. Les études montrent que les enfants issus des immigrations les moins qualifiées se trouvent sur-représentés dans les filières courtes de la « *Hauptschule* » non pas en fonction de la localisation des établissements mais en fonction du niveau de

prestige de la filière. De fait, le système de filière « tuyautée » ne semble présenter aucun avantage.

A l'autre extrême, la scolarité en Suède, pays reconnu par toutes les études existantes comme le plus démocratique, est fondée sur une volonté concrète de promouvoir une véritable égalité. L'école de base, obligatoire pour tous, reçoit les élèves de 7 à 16 ans (fourniture et repas scolaires y sont gratuits). Les classes ne sont pas différenciées. Il n'existe aucune sélection fondée sur les aptitudes et les notes obtenues. Il n'y a pas d'examen de fins d'études. Le résultat d'une telle pédagogie est que 90 % des jeunes de 16 ans poursuivent leur formation à l'école secondaire intégrée. Dotés d'une allocation d'études, ils continuent une scolarité avec des options variées à caractère professionnalisant ou non. Des notes sont données en fin de semestre, mais il n'y a pas d'examen de sortie. Selon les options choisies, les études peuvent durer de deux à quatre ans et donnent systématiquement accès à l'enseignement supérieur. Ce système, à l'opposé de notre organisation en cursus sanctionnés par les notes, les examens et les redoublements, n'est pas moins performant que le nôtre. L'évaluation des acquis des élèves de quinze ans, concernant vingt-et-un pays et trois domaines de compétences, établie par l'enquête internationale PISA, montre que la France arrive derrière la Suède et se retrouve précédée par neuf pays dans le domaine de compréhension de l'écrit. En culture mathématique, bien que située derrière sept pays, la France précède la Suède. En culture scientifique, la Suède précède à nouveau la France, qui se retrouve en dixième position. Quant à l'Allemagne, elle arrive dans des positions plus éloignées, en 16^{ème} position quant au premier domaine évalué, en 14^{ème} place quant au second et 15^{ème} quant au troisième.

On peut donc s'interroger sur la pertinence des théories selon lesquelles l'hétérogénéité des classes condamne la réussite des meilleurs et/ou suppose le redoublement des plus faibles, ou selon lesquelles le principe d'un bagage commun entraîne une formation « *light* » qui ne remplit plus son rôle. Quel rôle ? Celui de sélection ? Certes, mais de formation, apparemment pas. L'exemple de la Suède confirme qu'il est possible de ne pas sélectionner et de réussir.

A l'inverse, les résultats de l'Allemagne tendraient à montrer que le système éducatif fondé sur des filières étanches et hiérarchisées tôt dans le cursus est moins performant.

2. Vers une diversification limitée et souple ?

S'il n'est donc pas souhaitable que la diversification par filière devienne un modèle, une diversification limitée et souple à l'intérieur d'un cadre commun en fonction des goûts des élèves offrirait plus d'intérêt.

Les propositions du recteur Philippe Joutard, pour le collège, vont dans ce sens et ont abouti à la création d'« *itinéraires de découvertes* » interdisciplinaires, ancrés dans le programme national commun du collège (c'est-à-dire pendant le temps de la scolarité obligatoire et à l'intérieur de la formation commune). A la rentrée 2002, deux types d'itinéraires peuvent être choisis parmi les quatre proposés aux élèves, pour 15 % de l'horaire global : découverte de la nature et corps humain, découverte des arts et des humanités, découverte des langues et des civilisations, initiation aux sciences et aux techniques. Cette

nouveauté, très encadrée, concerne deux heures par semaine d'enseignement à côté du tronc commun. Après ces itinéraires en cinquième et quatrième, les élèves pourront, à la rentrée 2004, choisir, en troisième, en fonction des approches précédentes et pour 15 % de leur temps scolaire, une option parmi six domaines d'enseignement en complément du tronc commun : langues et cultures de l'Antiquité, langues et cultures du monde (étrangères et régionales), arts, sciences expérimentales, technologie, découverte professionnelle. Ces domaines d'enseignement seront assortis d'un fort coefficient au brevet pour valoriser davantage les aptitudes individuelles. Ils devraient permettre de supprimer la distinction entre série générale, série professionnelle et série technologique qui caractérise l'actuel brevet et préfigurer l'orientation.

Il convient aussi de souligner ici le rôle du coefficient qui, dans un parcours évalué par des notes et des examens, agit comme un marqueur de différenciation par matière enseignée et peut, par son seul effet multiplicateur, désigner une spécialité et se substituer à la création d'une filière.

C - UNE PART RÉGIONALE, LOCALE, INDIVIDUELLE

Pour le temps de la scolarité obligatoire, il pourrait être envisagé d'adopter le principe clair d'un socle commun pour tous défini impérativement et nationalement, mais comportant une part de liberté, strictement limitée en pourcentage, pour permettre une diversification territoriale (par exemple, la langue régionale ou l'histoire de la région, le patrimoine artistique, économique ou sportif local) ou une diversification individuelle (toute activité personnelle compatible avec les objectifs de l'éducation et le partenariat local). Cette part pourrait déjà être contenue à l'intérieur même des programmes sans affecter la part commune définie pour tous.

Il est clair qu'on ne peut pas tout enseigner, tout évaluer au niveau national et qu'il est nécessaire de faire des choix. Le principe de diversification progressive permet d'accompagner l'évolution de l'adolescent et de ne pas gaspiller les énergies.

II - LES MÉTHODES

A - UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE, UNE PÉDAGOGIE DE PROJET

L'hétérogénéité des classes est un principe que l'on doit conserver, non seulement parce qu'il garantit l'égalité républicaine (son contraire, l'homogénéité est étymologiquement apparenté au processus d'agrégation d'origines et d'espèces semblables), mais pédagogiquement parce que la diversité favorise les échanges culturels et intellectuels. Toutes les études entreprises montrent que le confort relatif pour un enseignant d'une classe homogène a pu se doubler d'une perte du dynamisme et d'une stagnation des résultats. Cela n'est pas grave pour les bons élèves, mais, pour ceux qui sont faibles, la stagnation des résultats est catastrophique parce qu'elle accentue les écarts.

En outre, l'homogénéité est une vue de l'esprit. Dans les collèges, même dans ceux qui n'ont pas de problèmes particuliers, le choix des langues, par exemple, ne suffit pas à « *tier* » totalement. La répartition des élèves dans les classes obéit à d'autres considérations qui s'accompagnent parfois de la volonté de casser certains groupes d'élèves perturbateurs dont le niveau n'est pas forcément en question et de les répartir pour tenter de limiter leur influence. La répartition des filles et des garçons dans les classes suit un principe d'équilibre qui ne se recoupe pas avec le principe d'homogénéité. Tous les chercheurs en sciences de l'éducation, sauf ceux qui privilégiennent une réponse sociale extérieure à l'école pour résoudre les disparités, préconisent l'hétérogénéité. Ainsi, M. Philippe Meirieu¹ souligne tout l'intérêt de la démarche suivante : « *Des classes délibérément hétérogènes : le chef d'établissement prend soin de mélanger les origines sociales, géographiques, les niveaux des élèves* ». Une fois éliminées les classes de niveau, on peut penser aux groupes de niveaux par matière, ce qui présente l'intérêt de conserver l'homogénéité des élèves. Cependant ce système n'est compatible qu'avec un système d'enseignement de type anglo-saxon avec choix de matières mineures et de majeures et qui suppose acquis le socle commun incontournable du collège. Une telle diversification a principalement pour vocation à intervenir après la scolarité au collège.

Deux questions se posent de manière antinomique et sont pourtant corollaires : comment gérer la différence individuelle sans générer des disparités sociales ? Comment gérer les disparités sans créer de différence dans le traitement démocratique ?

Deux types de réponses peuvent être apportés : l'un en termes didactiques, l'autre en termes de pédagogie différenciée.

Une réponse peut être trouvée dans une autre organisation des cours, réduisant la part des cours magistraux et augmentant celle du travail en « groupes de besoin » restreints, variables suivant l'objectif à atteindre. La prégnance du cours magistral n'est pas inévitable. Il n'est pas né avec l'enseignement secondaire. Si l'on se réfère d'ailleurs aux études de M. Franck Morandi² relatives au XIX^{ème} siècle : « *Des maîtres d'études participaient à l'activité pédagogique et le retour à cette fonction est d'actualité. La pratique pédagogique est au lycée historiquement organisée autour du travail pédagogique de l'élève et non autour de la prestation d'un professeur : peu d'heures de cours, peu de professeurs « en chaire » au lycée. L'usage du cours magistral, qui veut que l'on écoute en classe et que l'on travaille à la maison, dérivé de la pratique disciplinaire et universitaire, n'apparaît donc dans la conduite des lycées et l'organisation des « cours » (au détriment des études ?) que récemment. La pédagogie traditionnelle n'est pas la pédagogie ancienne. Les représentations que nous en avons, par exemple sous la forme d'un enseignement magistral, sont liées à des aspects récents de l'activité scolaire* ».

¹ M. Philippe Meirieu, directeur de l'IUFM de l'académie de Lyon, a été reçu en audition devant la section des affaires sociales, le 24 avril 2002.

² In « *Modèles et méthodes pédagogiques* ».

Sans doute la massification du second degré n'a-t-elle fait que conforter la prédominance du cours magistral déjà bien ancrée dans la formation initiale des enseignants. Le cours magistral est confortable, rassurant aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Certes, ces derniers découvrent de nouveaux pans de savoirs et c'est le but majeur. Mais ils sont maintenus dans une situation de prise de notes qui les dispense, d'une part, de réfléchir par eux-mêmes, d'autre part, de s'impliquer par une participation active. L'enseignant, par le recours au cours magistral, exécute certes la mission fondamentale pour laquelle il a été recruté. Mais il supprime les aléas produits par la participation active des élèves, aléas que redoutent particulièrement les jeunes enseignants en début de carrière. En bref, cela tend à éliminer l'interactivité. Il serait cependant inconscient de vouloir supprimer les cours magistraux, en les distillant en petits groupes comme il peut arriver à certains enseignants de le faire quand ils utilisent les travaux dirigés ou les modules pour boucler à tout prix un programme trop lourd. En revanche, réduire l'enseignement aux cours magistraux est contre-productif car la passivité qu'ils induisent sur le comportement des élèves provoque une posture timorée devant l'expression, voire du psittacisme. C'est le contenu qui doit légitimer la forme et non l'inverse.

Il existe d'autres possibilités initiées par les pays anglo-saxons et le Canada, développées en France essentiellement, aujourd'hui, par l'enseignement supérieur, avec les campus numériques. Le vaste champ ouvert par les nouvelles technologies de l'enseignement à distance a été étudié au sein du Conseil économique et social, en 1997, dans un rapport et un avis précités, de M. Jean-Claude Barbarant. Ce travail avait mis en lumière, entre autres possibilités, celles qu'offre le CNED. Certains cours magistraux, qui s'enrichissent déjà du recours au multimédia, pourraient être diffusés par CD-ROM suivant le sujet, au choix des enseignants, et éviter de mobiliser systématiquement le face à face maître/élève. Outre que l'image potentialise l'idée, la présentation par le CD-ROM libèrerait ensuite, pour l'enseignant, un temps d'approfondissement, de vérification de la compréhension et faciliterait l'appropriation des connaissances par les élèves. Le CD-ROM présente en outre l'avantage de pouvoir être consulté à nouveau quand on le désire.

Ainsi conçu, sous des modes de transmission variés, les cours magistraux associés à des groupes de besoins pourraient offrir une palette fructueuse de transmissions des connaissances.

1. Les groupes de besoins

Les groupes de besoins se distinguent des groupes de niveaux en ce qu'ils sont ponctuels et plus approfondis dans les réponses à apporter. Les groupes de niveau fonctionnent sur le principe de la répartition des élèves, en général, en trois groupes : les forts, les moyens et les faibles. Avec ce type de configuration, les résultats sont sans surprise : les meilleurs restent les meilleurs, les faibles restent faibles. Le changement existe seulement pour les moyens qui peuvent progresser de « *moyens moins* » à « *moyens* », et de « *moyens* », à « *moyens plus* ».

Les groupes de besoin sont plus efficaces parce que, pour prendre une image, ils permettent, au-delà du constat du malaise, d'en analyser les symptômes. La difficulté tient à ce que ce diagnostic préalable, plus complexe que le tri en trois groupes, requiert une étude fine de différents paramètres par rapport à la discipline considérée ou à l'objectif transversal à atteindre. Cela nécessite impérativement un travail en équipe des enseignants, un regroupement des élèves de plusieurs classes pendant une plage horaire définie, un temps important de concertation pour la constitution des regroupements, un temps d'évaluation, un temps de concertation pour le bilan trimestriel et la répartition des élèves en fonction de leurs acquis.

Une organisation semblable a été mise en pratique dans un lycée de banlieue¹ sur un groupe de cinq classes de français. Pendant deux heures par semaine, les élèves étaient regroupés avec un professeur qui n'était pas leur professeur habituel, en fonction de l'objectif du groupe qui correspondait à leur besoin. Par exemple, les groupes axés sur l'expression écrite (la préparation aux exercices du baccalauréat) réunissaient les élèves en fonction des caractéristiques globales suivantes : ceux qui avaient des idées, mais ne savaient pas les exprimer par manque de vocabulaire ; ceux qui avaient des idées, mais manquaient de logique ; ceux qui savaient rédiger, mais n'avaient pas d'idées parce qu'ils ne savaient pas comment les rechercher ; ceux qui savaient rédiger mais qui manquaient de culture pour les développer. Le programme préparé en commun était le même pour tous mais chaque groupe tentait d'apporter une réponse plus spécifiquement adaptée à la difficulté commune de ses élèves. Cette distinction, qui peut apparaître simpliste correspond en fait à des constats qui doivent mobiliser des stratégies pédagogiques de remédiation spécifique. C'est d'ailleurs sur ce type d'approche que sont fondées les évaluations à l'entrée du CE2, de la sixième et de la seconde.

L'expérience s'est développée pendant plusieurs années, en permettant aux élèves d'accomplir des progrès significatifs. Mais la charge de travail et le manque d'heure de concertation dans le service des enseignants n'incitent pas la majorité des professeurs à généraliser une pratique qui reste l'apanage d'une minorité de militants pédagogiques. Car, pour qu'une expérience soit efficace, il faut qu'elle se construise à partir d'un projet et fasse l'objet d'une évaluation des résultats. Cela exige beaucoup de temps de la part des enseignants, beaucoup de patience pour convaincre une administration prudente dans ses démarches, quand elle n'est pas hostile. Beaucoup de motivation enfin pour convaincre certains parents d'élèves attachés, d'une part, à la forme traditionnelle d'enseignement normée qu'ils ont connue et, d'autre part, inquiets du fait que leur enfant pourrait servir de cobaye. Il est à noter cependant que les grandes fédérations de parents d'élèves comme la FCPE et la PEEP sont favorables à des innovations qui pourraient agir en profondeur sur la pédagogie.

Ces innovations impliqueront nécessairement une réappréciation des moyens mis à la disposition des enseignants qui y souscriront, que ce soit en équipements, en moyens pédagogiques, en formation ou en prise en considération du temps passé pendant le temps de service des enseignants.

¹ Lycée Guillaume Apollinaire, Thiais (Val-de-Marne).

2. L'organisation de l'aide individualisée

Dans le premier degré, la situation de l'aide individualisée est très variable : s'il est ordinaire de voir les enseignants s'appliquer à aider individuellement les élèves, cette aide peut être limitée, sélective et revêtir un caractère « *annexe* » dans le cadre d'un enseignement frontal (le maître face aux élèves) ; elle peut aussi être une forme importante de l'organisation de la classe, adaptée à chacun, en particulier aux élèves les plus faibles et s'inscrire dans une institutionnalisation de la classe visant des échanges entre maîtres et élèves, et entre élèves eux-mêmes. Largement développée dans les pays anglo-saxons, cette forme d'enseignement reste minoritaire en France malgré les preuves expérimentales¹ de son intérêt. Autant le maître doit intervenir et diriger les apprentissages, autant il est nécessaire que des plages horaires prévoient l'approfondissement personnel, l'aide individuelle par le maître et l'aide par les pairs, cette dernière étant réciproque et obligeant à la reformulation à d'autres des concepts acquis.

Il existe actuellement des modalités de prise en charge individuelle des élèves, soit par l'organisation de l'aide au travail personnel (devoirs, leçons), qui ressuscite les « *heures d'études* » d'antan, soit par la remédiation individuelle incluse dans l'horaire des cours, qui s'apparenterait davantage au préceptorat.

L'aide individualisée a été introduite depuis peu en lycée, pour les classes de seconde dans deux matières jugées fondamentales (français et mathématiques), à raison d'une heure par matière. Elle est destinée à remettre à niveau les élèves les plus en difficulté. Cette aide individuelle ne doit donc pas être dispensée à un groupe d'élèves trop important, soit huit élèves maximum. Son évaluation a été soumise, en décembre 2001, au Comité de suivi des réformes du lycée. Elle n'a pas donné les résultats escomptés, car, contrairement aux objectifs initiaux, elle a plutôt été utilisée pour les élèves qui avaient des difficultés ponctuelles et non permanentes ; en effet, une heure hebdomadaire était jugée inefficace pour les cas les plus lourds. Elle a donc profité essentiellement aux élèves moyens.

Bien entendu, l'hétérogénéité des classes a elle-même ses limites : quand elle est extrême, elle devient ingérable et nécessite des mesures particulières, même s'il existe des cas où elle est gérée au quotidien² : par exemple, dans les options de langues, quand elles concernent les langues « *mortes* » ou les options de 3^{ème} langue, qui ont parfois comme caractéristique commune de très faibles effectifs. Il n'est pas rare qu'un professeur de lettres classiques se retrouve, en terminale de lycée, avec des élèves qui lisent presque le latin à livre ouvert et d'autres qui ont commencé l'option en « *grands débutants* » en seconde. Le petit nombre permet alors de gérer - mais très difficilement - cet écart extrême.

Lorsque des jeunes se trouvent en réelle difficulté, un temps d'aide fragmenté, d'une heure par semaine, ne suffit pas. On peut soit penser que l'élève n'est « *pas à sa place* » dans la classe et la solution consiste en une réorientation, soit penser qu'un redoublement permettrait d'améliorer la

¹ Cf. l'ouvrage du CRESAS-INRP, « *On n'apprend pas tout seul* », ou les travaux de M. Gérard Chauveau sur l'enseignement de la lecture.

² Ce développement ne concerne pas la classe unique, dans le primaire, qui constitue, le plus souvent, une grande réussite.

situation. Ce sont les deux solutions adoptées couramment. On retombe dans les ornières décrites précédemment. Mieux vaudrait s'orienter vers d'autres formes de prise en charge plus globales et sans doute transdisciplinaires, avec des temps forts d'imprégnation, que vers des solutions d'aide distillée dans deux matières obligatoires, certes fondamentales, mais qui spécifient l'aide et, par là, la limitent.

Les nouvelles technologies peuvent aussi être mises à contribution pour l'aide individualisée. Les demandes de conseil et les réponses peuvent s'effectuer à distance par messages internet. Cela se pratique déjà, c'est en même temps très formateur pour l'élève quant à l'expression. Le ministère de l'Education nationale procède actuellement à la mise en réseau des derniers établissements et prévoit de doter chaque élève d'une adresse électronique.

B - DU CONTRÔLE DES CONNAISSANCES À UNE ÉVALUATION FORMATIVE

Il existe globalement trois manières d'évaluer le niveau atteint : les notes (selon une échelle de 0 à 20) ; une indication plus globale de degré de satisfaction avec des lettres (de A à E) ; une appréciation plus globale encore, se réduisant à une alternative (« *acquis/non acquis* »).

1. Le système des notes

Aucun pays européen n'est aussi attaché que la France aux examens : le baccalauréat, aussi mythique que coûteux, le brevet des collèges renforcé dernièrement et doublé d'une création supplémentaire, le brevet d'informatique. Aucun pays européen n'est aussi soucieux des notes.

Héritage culturel des jésuites, les notes ont été utilisées, dès le XVI^e siècle, pour rendre plus homogène le système d'enseignement. Elles constituent des repères commodes pour les enseignants. M. Pierre Merle, enseignant-chercheur à l'IUFM de Bretagne, analyse¹ ainsi les deux comportements types des enseignants à l'égard de la note : « *La note mesure le niveau de l'élève, tout comme le chronomètre apporte la preuve de la hiérarchie des performances entre les coureurs* ». D'autres enseignants, plus « *dubitatifs* », sans nier le rôle informatif des notes, prennent en considération aussi d'autres facteurs, la maturité de l'élève, son cadre familial, son sens des « *valeurs de l'école* », son travail et son assiduité.

Le Haut-Conseil de l'évaluation de l'école, dans son avis d'octobre 2001, constate que : « *Les deux formes principales d'évaluation que connaît traditionnellement le système éducatif sont la notation des élèves et l'évaluation individuelle des prestations professionnelles des personnels. Leur validité est certainement discutable et elles n'ont jamais fait l'objet, elles-mêmes, d'une véritable évaluation* ».

La docimologie, qui étudie les divers modes de sélection pour en améliorer le fonctionnement, montre pourtant que la note, en soi, n'est pas une méthode fiable. Depuis 1960, toutes les recherches convergent vers cette conclusion.

¹ In « *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral* » cité par « *La lettre du Monde de l'éducation* » n° 374, 1^{er} avril 2002.

D'ailleurs, dès 1936, l'enquête Carnegie¹ avait montré les écarts de notation entre les correcteurs du baccalauréat quelle que soit la discipline concernée. Elle avait conclu que, pour obtenir la note vraie, il fallait faire la moyenne de treize correcteurs en mathématiques, soixante-dix-huit en français, et cent vingt-sept en philosophie. Les exemples abondent selon lesquels la notation diffère suivant la place d'une copie dans une pile, selon qu'elle se trouve en début ou à la fin. Elle n'est pas appréciée de la même façon, suivant les présupposés sociologiques, en termes d'attente de la part du correcteur² : « *On a pu observer que, si l'on donnait à un groupe d'enseignants deux copies identiques, l'une soi-disant rédigée par un enfant de milieu cultivé, l'autre par un enfant de milieu modeste, les différences d'appréciation pouvaient être importantes (par exemple, 16 % des correcteurs mettaient un « très bien » à l'orthographe du premier, aucun au second).* » M. Pierre Merle parle à ce titre d'*« incertitude évaluative »* : « *En constituant six jurys différents, il s'avère que 31 % des candidats reçus par certains jurys seraient refusés par d'autres* »³.

Ces constats ne montrent pas seulement que la note est éminemment subjective, mais qu'elle est le résultat d'un véritable système de sélection.

Il y a quatre ans, M. Philippe Meirieu a fait une expérience avec une classe constituée des cinq meilleurs élèves provenant de chacune des six classes hétérogènes d'un lycée de l'académie de Grenoble. Ces élèves, qui avaient en seconde de détermination entre seize et dix-huit de moyenne, se sont, au bout d'un an, retrouvés classés en trois parts, un tiers de bons, un tiers de moyens, un tiers de « mauvais ». Il a évoqué, lors de son audition devant la section des affaires sociales, la « *fatalité du système gaussien* » (la courbe immanquablement « *gaussienne* ») qui traduit l'évaluation et qui fonctionne sur le principe du tiers exclu. Ce résultat systématique ne peut être qu'artificiel, la population n'étant pas divisée « *naturellement* » en tiers. Il est en fait tributaire des représentations du métier d'enseignant. Par la référence aux extrêmes, les évaluateurs cautionnent la qualité de l'enseignement dispensé et manifestent le respect du maintien d'un niveau exigeant. Un enseignant qui ne s'y conformerait pas risquerait de se voir accusé de démagogie ou soupçonné d'incompétence.

En conséquence, toute interrogation est conçue pour qu'une partie ne soit pas accessible à la quasi-totalité des élèves, puisque le 20/20 est tout à fait exceptionnel. On peut jouer sur le contenu et compter pour peu ce qui relève de la restitution du savoir (du cours) et pour beaucoup ce qui est de l'ordre de la réflexion individuelle, qui suppose le plus souvent un fonds culturel important pour mettre les éléments en relation. On peut jouer sur le barème appliqué aux différentes questions et produire des résultats majoritairement au-dessus de la moyenne ou majoritairement au-dessous. La distorsion était telle dans la correction des épreuves du baccalauréat que l'on a créé des commissions d'harmonisation chargées de mettre les correcteurs d'accord sur les critères de

¹ Citée par Mme Martine Fournier, « *Les évaluations scolaires* » in « *Sciences humaines* », n° 122, décembre 2001.

² « *Manifeste pour un débat public sur l'école* », op. cité.

³ Citée par Mme Martine Fournier, « *Les évaluations scolaires* » in « *Sciences humaines* », n° 122, décembre 2001.

correction. Toutefois, rien n'empêche un enseignant de se dispenser de cette réunion ou de ne pas appliquer le barème.

Le pouvoir de la note peut outrepasser largement son domaine d'application et être utilisé pour transformer la configuration de l'examen et donc des filières : en attribuant un même coefficient à chaque matière, on élimine le poids de la spécialité et le cursus devient « *général* », sans changer ni les contenus, ni les méthodes.

L'exemple du baccalauréat est, de ce point de vue, assez caricatural, mais le principe du tiers exclu fonctionne aussi en collège. Le primaire, longtemps à l'abri parce qu'il s'y pratiquait une évaluation par appréciation globale (Très Bien, Bien, Assez Bien...), s'aligne aujourd'hui sur le secondaire. L'« *imperium* » des notes est tel que les élèves ne travaillent plus si l'on ne les note pas, selon le principe que tout travail mérite salaire et que ce qui n'est pas évalué n'a, par définition, aucune valeur. Déjà, en 1898, une enquête parlementaire sur le secondaire¹ rapportait les propos d'un enseignant : « *Le métier m'est odieux, mes élèves sont de jeunes idiots qui ne pensent qu'à être bacheliers et ne lisent Corneille qu'autant qu'il le faut pour répondre aux examinateurs* ». Aujourd'hui, les élèves gèrent leur cursus de manière d'autant plus « *utilitariste* » que les coefficients sont marqués ; ils font porter leurs efforts sur les matières en fonction de l'importance du coefficient qui leur est attribué.

2. L'hégémonie de l'évaluation écrite et ponctuelle

En France, l'hégémonie de l'évaluation écrite est telle que même les langues vivantes n'ont été évaluées longtemps qu'à l'écrit. Il s'agit là, certes de la forme d'expression la plus exigeante culturellement, mais pas la plus opératoire pratiquement. L'oral s'est de plus en plus réduit, à l'intérieur des cours, pour des raisons d'efficacité (l'écrit permet d'évaluer dans un même temps une classe entière) et d'ordre (le silence est conservé plus facilement), mais aussi pour des raisons qui ont trait au souci de traiter tous les élèves de la même façon et de n'évaluer que ce que l'élève peut produire seul. L'évaluation est moins faite pour remédier aux manques, que pour effectuer une sélection.

Ceci est particulièrement sensible dans l'évaluation d'enseignements innovants comme les Travaux croisés en collège, le Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel dans les lycées professionnels ainsi que l'Education civique juridique et sociale ou les Travaux personnels encadrés au lycée, qui posent tous aux enseignants des problèmes d'évaluation.

3. L'évaluation en situation

L'évaluation en situation convient particulièrement pour juger du réinvestissement transversal des connaissances, pour évaluer les savoir-faire et les savoir-être. Elle est adaptée à toute activité de type expérimental ou pratique, et se trouve déjà utilisée dans l'enseignement agricole, dans l'enseignement professionnel et dans l'enseignement technologique. En revanche, dans l'enseignement général, elle est limitée aux activités artistiques et sportives. Pourtant, elle devrait intervenir dans l'évaluation de l'ECJS, qui n'est pas conçue

¹ « *Manifeste pour un débat public sur l'école* », op. cité.

comme un enseignement théorique mais comme une pratique, celle des débats argumentés. En effet, les contenus transversaux ainsi que la pratique des débats (l'oral) appellent d'autres formes d'évaluation.

Le système des notes, combinées ou non avec les coefficients, se décline suivant les modalités de la certification des connaissances, ponctuelle terminale, contrôle continu ou contrôle en cours de formation.

Là encore, le type d'évaluation le plus fréquemment retenu est la notation qui sanctionne des épreuves ponctuelles terminales et écrites, parce que cette modalité est la moins coûteuse. Alors que les autres pays européens pratiquent largement le contrôle continu comme le contrôle en cours de formation, ces modalités sont rejetées dans l'enseignement général français, en collège comme en lycée. Elles apparaissent faiblement dans l'enseignement technologique et professionnel et davantage dans l'enseignement agricole, où elles peuvent entrer dans la certification pour une part allant jusqu'à 50 %, sans que cela ait affecté la valeur des diplômes.

On peut, à juste titre, se demander quelles raisons motivent ce rejet. Les enseignants expliquent que, dans le contrôle en cours de formation comme dans le contrôle continu, ce sont les professeurs qui notent leurs propres élèves et que la note peut ne pas être objective. En cela, ils ont raison, puisque la note n'est pas fiable. Mais elle ne l'est ni plus ni moins le jour de l'examen que pendant l'année scolaire. L'autre raison concerne la relation maître /élèves, qui pourrait se dégrader si le professeur apparaissait comme seul responsable des mauvaises notes, et les pressions que seraient tentés d'exercer les élèves sur leurs professeurs pour obtenir de meilleures moyennes. Surtout, les enseignants sont persuadés que, grâce à l'anonymat et à des épreuves passées sur le même sujet le même jour à la même heure, on garantit l'égalité de traitement et l'égalité des chances pour l'accès à l'enseignement supérieur. On retrouve la règle des trois unités, qui occulte un fait majeur : tous les dossiers d'inscription dans les filières sélectives, notamment les classes préparatoires aux grandes écoles, sont envoyés dès le deuxième trimestre, bien avant le baccalauréat avec les notes et l'avis circonstancié des enseignants. Et c'est cela qui conditionne le recrutement en classe préparatoire. Pour ces cas, paradoxalement ne se pose ni le problème de l'impartialité des notes, ni celui de la pression des élèves.

4. L'évaluation formative

L'évaluation formative est la méthode la moins employée et reste confinée dans le camp des innovateurs. Elle apparaît dans les évaluations entre cycles, au CE2, à l'entrée en sixième ou en seconde. Elle permet de mesurer les acquis de l'élève et d'affiner l'appréhension des carences pour pouvoir constituer des groupes de besoins, qui malheureusement ne sont pas mis en place par la suite dans la plupart des cas.

Ces évaluations nationales amorcent une évolution vers des pratiques plus formatives, car elles ne sont pas sanctionnées par des notes, mais s'expriment en taux de réussite. Elles ne se limitent pas au constat de carence, mais permettent de cerner ce que l'élève devrait encore apprendre. L'objectif de M. Jean Claude

Emin, responsable de ces évaluations, est le suivant¹ : « *Aider les enseignants à organiser des situations d'apprentissage et à adapter leurs pratiques pédagogiques aux besoins réels de chaque élève* ».

Cependant, là encore, on note un écart entre la théorie et la pratique. Une fois l'évaluation terminée, elle est rarement utilisée pour organiser des exercices spécifiques ; la « *course* » au programme et le système des notes l'emportent, les professeurs pensant le plus souvent que ce recours extérieur n'est pas utile pour connaître leurs élèves.

L'évaluation formative n'a pas besoin de note, car son objectif n'est pas de sélectionner mais de faire prendre conscience des objectifs à atteindre, de ce qui a fait défaut pour les atteindre, de ce qui a été atteint. Elle se limite donc à constater un résultat en « *acquis/non acquis* » et à mettre en lumière ce qu'il convient de faire. Bien que sans hiérarchie de notes, elle peut être beaucoup plus exigeante que la note parce qu'elle s'inscrit dans le processus d'apprentissage, alors que l'évaluation sommative ne produit que des résultats ponctuels. Ainsi, une note peut être compensée, dans la moyenne, par le résultat suivant. Mais celui-ci portera sur un autre sujet (on évalue rarement deux fois la même chose), ce qui masque la non-acquisition et favorise l'installation des lacunes. C'est pourquoi, en ce qui concerne les noyaux d'acquisitions incontournables de la scolarité obligatoire, l'évaluation formative serait plus appropriée.

Par ailleurs, la prégnance de l'écrit, de l'abstraction et de la note, jointe à l'absence de culture d'évaluation formative, confine à la marge les autres situations d'apprentissage (soutenance de travaux, pratique du débat, par exemple).

La recherche de solutions pertinentes en termes de contenus et de pédagogie ne pourra donc pas faire l'économie d'une réflexion approfondie, associant tous les acteurs concernés, sur les finalités et les méthodes de l'évaluation des élèves.

5. Une évaluation quasi inexistante des enseignants et de leurs évaluateurs

Une des particularités du système français est bien cette résistance à l'évaluation externe. Elle s'applique en fait à tous les domaines de l'éducation. Alors que les enseignants sont au fond des professionnels de l'évaluation, ils n'acceptent celle qui les concerne, que dans la mesure où elle est rare (en moyenne une fois tous les sept ans), et où elle est soigneusement préparée dans une forme convenue, qui l'apparente à une leçon de Capes.

De fait, l'inspecteur a très peu de marge de manœuvre, il doit rester dans une fourchette proche de la note moyenne par échelon d'ancienneté, et le nombre de dépassements dont il dispose est extrêmement réduit par des quotas. Avec un bon rapport d'inspection, le gain de note peut se solder par une augmentation de 0,33 point sur 60, ce qui, sur une période de sept ans, n'offre pas de changement majeur dans le déroulement de carrière, ni dans les pratiques pédagogiques. Si l'inspecteur découvre des carences, il n'y remédie jamais, sauf dans des cas extrêmes où il serait manifeste que la personne ne peut pas enseigner. Son propre

¹ M. Jean Claude Emin, supplément à « *La Lettre de Monde de l'Education* », n° 374, avril 2002.

abandon de la pratique enseignante, joint au caractère artificiel et « *théâtral* » de la situation d'évaluation, induit des conseils qui portent sur la didactique de la matière enseignée, non sur une approche globale de la pédagogie.

Exception dans la fonction publique, l'inspecteur pédagogique n'est lui-même évalué par personne. En conséquence, pour les enseignants et pour les non enseignants aussi, il n'y a pas d'évaluation formative.

Dans le premier degré, la situation est en partie différente : les professeurs des écoles voient plus facilement leur Inspecteur de l'Education nationale (IEN) ; s'ils sont jeunes, ils sont suivis par des Conseillers pédagogiques de circonscriptions (CPC) qui peuvent les aider de façon efficace. La notation reste, comme dans le second degré, aussi artificielle et joue de façon réduite sur le déroulement de la carrière. Cependant, cette notation a un fonctionnement plus clair et arrive plus souvent (tous les 3 ans en général). Les notations collectives d'équipes se justifient là où les cycles fonctionnent bien car la responsabilité des résultats est alors partagée et l'auto-évaluation régulatrice est, de fait, en place.

Il paraît dès lors indispensable d'engager, avec l'ensemble des parties concernées, au premier rang desquelles les personnels eux-mêmes, une réflexion sur l'instauration d'une évaluation formative. Celle-ci devra impérativement reposer sur des objectifs, des méthodes et des critères pensés et partagés.

C - METTRE L'ÉLÈVE EN SITUATION, EXPÉRIMENTATION ET ALTERNANCE

1. L'alternance

L'alternance est un mode d'apprentissage riche pédagogiquement, souple dans ses évolutions, qui favorise l'envie de réaliser, de participer et le goût d'entreprendre par soi-même. Elle permet de réinvestir les savoirs, éduque à la prise de responsabilité. Elle se développe à travers des stages de durée et de visées différentes, du simple stage de découverte au stage professionnel qualifiant. En formation initiale, elle se décline selon deux statuts, la formation sous statut scolaire et la formation sous statut de salarié.

1.1. *Les stages de découverte*

Pour mémoire, comme il a été décrit au chapitre II du présent rapport, les séquences éducatives en entreprises (ou « *stages de découverte* ») sont indispensables à la connaissance de l'environnement économique et social et à l'appréhension directe du monde du travail pour les collégiens. Elles les préparent utilement aux choix d'orientation qu'ils auront à effectuer ultérieurement.

1.2. *Les périodes de formation en entreprises*

Actuellement, le dispositif des périodes de formation en entreprise, c'est-à-dire, l'alternance sous statut scolaire, est une caractéristique commune de tous les diplômes professionnels (ce point a déjà été développé au chapitre II du présent rapport).

L'alternance est un système pédagogiquement très fructueux dans la mesure où il permet à la fois de réinvestir les savoirs en situation réelle de travail et d'acquérir de nouveaux savoirs. La période de stage, qui fait l'objet d'une co-

évaluation entre l'enseignant et le tuteur dans l'entreprise, est prise en compte dans la délivrance du diplôme.

Cependant il reste des points à améliorer dans ce domaine afin d'ouvrir plus largement l'accès aux stages.

Les employeurs considèrent que les stages constituent une charge qui pèse sur les entreprises, dans la mesure où il faut s'occuper des jeunes et où ils ne sont pas immédiatement performants donc rentables, ce qui est préjudiciable à l'entreprise qui doit maintenir sa production au meilleur niveau dans un contexte de concurrence. Beaucoup d'employeurs préfèrent donc contribuer à l'effort de formation en versant la totalité de la taxe d'apprentissage à des organismes mutualisateurs que construire en commun avec les enseignants un parcours de formation.

Cet état de fait tient aussi à la conception française de la formation axée principalement sur la formation initiale ; elle dure plus dans notre pays que dans les autres pays européens (près de 19 ans contre 17 en moyenne). En conséquence, l'entrée dans le monde du travail intervient comme une coupure. Longtemps, la formation n'a pas été jugée comme un secteur prioritaire par les employeurs et par les organisations de salariés qui étaient préoccupés au premier chef par l'emploi. Et pourtant la formation est, pour la Nation, un investissement qu'il faudrait désormais considérer comme tel. De plus en plus, avec une économie fondée sur le savoir, il faudra, y compris dans les entreprises, développer la formation comme un investissement productif et non un coût « à perte ».

Actuellement, la conception traditionnelle tend à être remplacée par une implication plus grande du monde du travail. C'est ainsi que les organisations patronales tendent à construire des partenariats, au-delà de la formation strictement professionnelle, y compris pour améliorer la maîtrise des compétences de base. Par exemple, la CGPME participe, avec l'Education nationale, à un projet de « *cartable électronique* » utilisant les NTIC pour accompagner les élèves et les apprentis à la préparation des CAP et BEP dans les domaines généraux.

D'autre part, la tâche de tuteur en entreprise n'est pas reconnue à la mesure de son importance. Elle s'additionne aux autres tâches du salarié, est consommatrice de temps, sans apporter une reconnaissance particulière au salarié qui en a la responsabilité. La tendance actuelle des employeurs français à faire travailler à plein la frange des 30-50 ans et à utiliser les dispositifs de pré-retraite pour les salariés âgés de plus de 55 ans prive les entreprises d'hommes et de femmes d'expérience capables d'accueillir et de tutorer les jeunes, comme le souligné l'avis de notre assemblée, rapporté par M. Bernard Quintreau, sur « *Ages et emploi à l'horizon 2010* »¹.

Par ailleurs, certains élèves, du fait de leur appartenance ethnique, de leur apparence, de leur lieu de résidence... peuvent faire l'objet de discriminations dans l'accès au stage, ce qui a soulevé un double problème : celui certes global de l'éthique mais aussi, de façon plus pratique, celui du manque d'évaluation du

¹ « *Ages et emploi à l'horizon 2010* », rapport et avis rapportés par M. Bernard Quintreau, au nom de la Commission spéciale du plan, en 2001.

stage dans l'examen. Le recteur, dans ce cas, peut accorder une dispense d'épreuves, mais il y avait un nombre significatif de demandes de dérogations, à tel point qu'on avait, en CPC, examiné la possibilité de supprimer la co-évaluation du stage. Depuis, la loi du 6 novembre 2001 contre les discriminations garantit, dans son article premier¹, l'accès de tous aux stages, et ce sont les équipes pédagogiques qui recherchent désormais les entreprises. Elles ont aussi une obligation de suivi des stages pour laquelle deux heures par semaine, pendant trois semaines, sont affectées dans l'emploi du temps des enseignants. C'est ainsi que 43 500 heures supplémentaires ont été créées, pour un coût de 45 millions d'euros.

Le décret encadrant les périodes de formation en entreprise, publié au premier trimestre 2002, encourage également les établissements à établir des fichiers d'entreprises d'accueil.

Enfin, en ce qui concerne les conditions de déroulement des stages, il convient de rappeler que les jeunes ne bénéficient réglementairement d'aucune rétribution. Ainsi, une quantité significative d'entre eux abandonnent en cours de formation pour entrer directement sur le marché du travail avant d'obtenir leur diplôme. Bien que le ministère de l'Education nationale ait dégagé 30,5 millions d'euros pour rembourser les frais de stage aux élèves en ce qui concerne une partie des frais d'hébergement, de restauration, de transport et parfois d'assurance, l'autonomie financière demeure un facteur important pour la poursuite de la formation.

La rétribution par les entreprises des stages obligatoires dans les cursus de formation n'est pas soumise aux cotisations sociales ni à l'impôt sur le revenu dans la mesure où elle ne dépasse pas 30 % du SMIC. D'autres incitations financières à la rétribution sont actuellement discutées avec le monde professionnel en ce qui concerne les stages non obligatoires, notamment l'utilisation possible d'une partie de la taxe d'apprentissage.

D'ores et déjà, en 2001, certaines branches et grandes entreprises se sont engagées en faveur de la rétribution. Ce sont les cas de la Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment (CAPEB), de la SNCF, du ministère de la Défense, de Sodexho, de Schneider et de la Confédération générale de l'industrie (CGI).

2. Autres aspects de la mise en situation

Mettre l'élève en situation c'est l'inciter à réinvestir ses savoirs dans des savoir-faire et/ou des savoir-être. Pédagogiquement, la mise en situation est une expérience enrichissante qui développe d'autres facultés que l'abstraction et met en jeu des qualités d'investissement personnel qui ne s'expriment pas dans les devoirs. Par exemple, un exposé met en jeu des capacités de recherche et d'organisation ; mais s'y ajoute une dimension supplémentaire en termes de communication en temps réel, plus contraignante mais aussi plus créative.

¹ Son article premier dispose : «Aucune personne ne peut être écartée d'une procédure de recrutement ou de l'accès à un stage ou à une période de formation en entreprise [...] en raison de son origine [...], de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une Nation ou une race, [...] de ses convictions religieuses, de son appartenance physique, de son patronyme [...]».

Pour les élèves scolarisés dans le premier degré (de deux à douze ans), tous les pédagogues ont insisté sur la nécessité de l'action conjointe à la réflexion, et sur la nocivité d'un enseignement abstrait sans référence à la vie. Ainsi, Célestin Freinet (1896-1966) en est un initiateur récent¹. Cela reste encore aujourd'hui peu entendu. La dernière offensive pour faire évoluer l'école française a été, en 1997, menée par le Prix Nobel, M. Georges Charpak : « *S'il y a régulièrement des progrès, le travail reste immense pour que les classes primaires soient toutes vivantes* ».

M. Raoul Pantanella² explique : « *Les TPE et la soutenance qui les clôturent donnent l'occasion d'évaluer chez les élèves une compétence majeure pour les études et la vie active : la prise de parole en public.... La soutenance est très différente de la participation au cours ou d'une épreuve orale de face-à-face avec l'enseignant* ».

Lors de ces TPE, comme lors de l'évaluation de l'ECJS, les élèves deviennent des co-évaluateurs. Cette mise en situation, qui inverse les rôles, mobilise l'esprit critique, mais aussi oblige à une démarche intellectuelle de relativisation et d'appréciation qui n'a rien de commun avec l'analyse critique d'un texte figé.

En outre, les TPE s'accompagnent d'une démarche de projet, avec un carnet de bord qui consigne les étapes de l'avancement du projet, les difficultés rencontrées, les hésitations, les impasses, les succès. C'est là tout un pan de la démarche intellectuelle - la progressivité du raisonnement et du processus de recherche et d'élaboration - qui n'est jamais pris en compte dans un devoir habituel.

La démarche de projet, qui est essentielle dans l'enseignement technologique (très développée au niveau BTS) et dans le travail ultérieur au sein des entreprises, n'était pas jusqu'alors prise en compte dans le secondaire général, sauf dans l'enseignement de la technologie en collège.

Comme les TPE, les PPCP dans l'enseignement professionnel s'articulent étroitement avec le travail d'équipe et le projet d'établissement. Imposés à la hâte et donc initialement objets de dysfonctionnements et de réticences, ils sont maintenant acceptés. S'ils nécessitent un recadrage après deux ans de fonctionnement, ils intègrent, au niveau du baccalauréat, des compétences professionnelles comme la planification, la gestion d'équipe, la communication et le travail en groupe.

Sous le poids de la secondarisation des structures, la démarche expérimentale a cédé peu à peu, dans le parcours scolaire, la place à l'abstraction. Ce constat est connu. Il ne s'agit pas de remplacer l'une par l'autre en revenant en arrière, car toutes les deux sont nécessaires, mais de développer davantage la démarche expérimentale. L'expérience « *La main à la pâte* », lancée dans le primaire, sous l'égide du Prix Nobel, M. Georges Charpak, du ministère de l'Education nationale et de l'Académie des sciences, à partir de la

¹ Mme Chantal Nay, directrice de l'école Anatole France, ZEP de Vaux-en-Velin, reçue en audition par la section des affaires sociales, le 24 avril 2002, a expliqué l'aspect bénéfique de la pédagogie active Freinet auprès des jeunes élèves d'une école élémentaire de ZEP.

² In « *Les TPE, vers une autre pédagogie* »

rentrée 2000, dans toutes les classes (en particulier CE2, CM1 et CM2), est inscrite dans un plan de trois ans. Elle se propose d'avoir recours à une pédagogie fondée sur la participation de l'élève, sur l'observation de phénomènes « *du monde réel et proche* », sur l'échange en groupe et l'argumentation.

III - L'ORGANISATION ET LES CONDITIONS DE TRAVAIL

A - LES RYTHMES SCOLAIRES

1. Les rythmes et l'organisation du travail

1.1. *L'alternance temps de travail/temps de repos*

Un symposium tenu à la Sorbonne en 1988, à l'instigation du Comité national olympique et sportif français, avait livré les résultats d'une enquête internationale sur les rythmes scolaires.

Avec ceux de l'Autriche et de la Belgique, les enfants français, dans le primaire, ont le moins de jours de classes, mais la journée d'école la plus longue (six heures). Ils arrivent en seconde position derrière les écoliers allemands quant au nombre d'heures de cours. Ceci entraîne cela. Le psychologue, M. Hubert Montagner, s'appuyant sur des travaux de chrono-biologie, avait, lors de ce symposium, mis en lumière l'influence des rythmes biologiques sur le déroulement de la scolarité. Il avait défini les plages horaires où l'attention des enfants pouvait être le mieux captée et proposé que l'on réserve les plages horaires de moindre attention à des activités susceptibles de mobiliser une autre relation au savoir, comme les activités artistiques ou sportives. Il avait estimé que le principe de continuité des jours d'école avec un horaire quotidien peu chargé était plus performant que le principe de discontinuité avec des horaires journaliers chargés, interrompus par un jour de vacance. Il avait enfin préconisé une alternance travail / repos sur le rythme de sept semaines de travail pour deux semaines de repos.

Depuis, l'Education nationale a tenté de se rapprocher de cette alternance 7/2, mais le principe de discontinuité dans la semaine s'est maintenu et l'organisation interne des cours n'a pas véritablement changé, en dépit d'un nouveau rapport présenté à M. Jack Lang, en 2000, par M. Hubert Montagner. Pourtant, le psychologue met à nouveau en garde contre une journée trop longue, qu'il propose de réduire, beaucoup pour les deux-trois ans, un peu moins pour les 10-11 ans. A l'intérieur de la journée, le chercheur propose ainsi de placer deux temps pédagogiques, d'une durée variable entre 1 h 30 à 2 h 30 par demi-journée selon les âges, au moment de plus grande vigilance intellectuelle des enfants. Il rappelle aussi que le temps de vacances ne doit pas être inférieur à deux semaines.

Le conflit qui a agité, au début de l'année 2002, dans l'académie de Paris, parents et enseignants, a montré que la question est loin d'être réglée. L'objet du conflit porte sur la demande de libération du samedi matin et la concentration supplémentaire des cours. Quelle que soit la solution adoptée, maintien du *statu quo* ou libération du samedi matin par report au mercredi matin, le rythme

imposé aux enfants n'est pas remis en question : la journée scolaire reste aussi chargée en cours quand il faudrait augmenter la part d'autres activités.

Ce problème de la concentration des cours touche également tous les niveaux de formation. Il a peu de chances de trouver une réponse satisfaisante, car il est dépendant de facteurs impératifs externes à l'école, liés notamment au monde du travail, tels que l'activité réduite des entreprises au mois d'août, la fermeture des administrations le samedi. Bien que 50 % des Français ne partent pas en vacances, ceux qui partent souhaitent le faire avec leurs enfants et profiter avec eux des week-end. D'autres facteurs, et non des moindres, ont leur importance, comme le développement du tourisme et les emplois qui en dépendent. Il faut ajouter à cela l'impératif de la gestion des transports, du réseau ferroviaire et routier. Dans ces conditions, le bien de l'élève ne paraît pas constituer une dimension prioritaire.

Le ministère de l'Education nationale établit un calendrier triennal des dates de vacances qui est soumis au Conseil supérieur de l'éducation. Il n'est jamais approuvé ; pire encore, il n'obtient, depuis plusieurs années, aucune voix positive. Le zonage des vacances, qui obéit à ces impératifs pratiques, déséquilibre l'année scolaire parce que le temps de l'année scolaire n'est pas repensé globalement, vacances d'été comprises. L'organisation des examens dans l'enseignement professionnel et du baccalauréat dans les lycées perturbe le troisième trimestre en supprimant le mois de juin, alors que le premier trimestre est systématiquement beaucoup trop long.

1.2. La lourdeur des horaires hebdomadaires

Le rythme de la semaine, dans le primaire, comprend vingt-six heures de cours, auxquelles il faut ajouter le travail effectué, hors temps scolaire, à la maison, bien que les instructions officielles l'interdisent strictement depuis une circulaire de 1956, toujours non respectée, en dépit de rappels ministériels en 1971 et en 1994. D'après une étude de la DEP, en 1997, les enfants français de 10 à 11 ans avaient moins de temps libre que leurs voisins allemands, anglais et espagnols ; 35 % d'entre eux disposaient de zéro à deux heures de temps libre par jour.

Dans le secondaire, la situation est pire, parce que d'autres facteurs viennent s'agréger, comme l'occupation des salles, du stade, particulièrement délicate à organiser dans les établissements urbains ou de banlieue souvent surchargés par rapport à leur potentiel d'accueil. Le nombre d'enseignants qui interviennent et leurs *desiderata* quant à leur emploi du temps personnel complexifient encore l'organisation. Le nombre d'options offertes dans un établissement multiplie les plages horaires à dégager. Il est fréquent, en lycée d'enseignement général et technologique, que la journée de l'élève comporte huit heures de cours dans une même journée. Ces jours-là d'ailleurs, on obtient le résultat inverse à l'effet recherché, la rentabilisation maximale du temps scolaire aboutissant à l'inattention radicale des élèves.

1.3. *Les obstacles internes à l'aménagement des rythmes scolaires*

Depuis quelques années, les différents ministres de l'Education nationale ont essayé de réduire les horaires hebdomadaires des élèves. En règle générale, les horaires ne devraient pas dépasser vingt-cinq heures en collège, trente heures en lycée d'enseignement général et trente-quatre heures en enseignement technologique.

En fait, aucun enseignant d'aucune discipline n'accepte de perdre des heures. Et ceci, pour trois raisons : une raison matérielle, car réduire le nombre d'heures de cours dans la matière augmente forcément le nombre de classes à prendre en charge et donc accroît la charge de travail ; la seconde raison est d'ordre pratique, car la réduction des heures de cours ne s'accompagne pas d'un allègement réel des programmes ; la troisième enfin, d'ordre « *idéologique* », parce que cela donne l'impression que la matière est minorée dans le cursus ; dès lors, les associations de spécialistes s'y opposent le plus souvent. Par conséquent, quelle que soit la décision de réduction, et même dans le cas où l'heure de cours est supprimée pour laisser la place à un cours en petit groupe, une pression s'exerce continûment, par dérogations successives, pour revenir à l'horaire initial, voire l'augmenter en surajoutant le changement proposé s'il paraît présenter des avantages.

C'est ainsi que la palette des options offertes en lycée, qui devrait favoriser la liberté de choix des élèves, n'engendre que la contrainte d'un emploi du temps qui excède les trente heures. Les élèves les meilleurs choisissent trois options, là où la règle générale n'en prescrit que deux maximum.

Il n'y a cependant pas que la variable « *options* » qui alourdisse ainsi l'emploi du temps, car, suivant les filières et individuellement suivant les enseignants, le travail personnel est plus ou moins lourd. Il n'est pas anormal qu'un élève puisse passer dix heures sur la rédaction d'une dissertation qui nécessite des recherches. Il est courant que la charge de travail dans la filière scientifique soit très importante. Il est « *normal* » que l'année de terminale, celle du baccalauréat, demande un travail lourd, tellement normal d'ailleurs que ce travail a donné lieu à un néologisme : « *bachoter* ».

L'idée selon laquelle, dans une période où les adultes trouvent légitime de revendiquer trente-cinq heures de travail hebdomadaire, il serait logique que les jeunes n'aient pas eux-aussi plus de trente-cinq heures de charge globale de travail, est largement combattue au nom de l'investissement personnel. Seules les formations en apprentissage, parce qu'elles sont régies par un contrat de travail, ne comportent pas plus de trente-cinq heures hebdomadaires en entreprise.

1.4. *La répartition de la charge de travail*

L'organisation du travail des élèves sur la semaine ne s'exerce que sur les heures de cours ; la répartition de la charge de travail personnel est quant à elle infiniment variable. Hormis dans le primaire, les enseignants se préoccupent rarement, quand ils prescrivent un travail dans leur matière, des exigences simultanées de leurs collègues. C'est à l'élève de s'organiser mais ce qui est logique à moyen terme, la gestion du temps faisant partie de l'apprentissage de

l'autonomie, devient à court terme impossible, avec l'urgence ou avec l'accumulation des contrôles qui précèdent les conseils de classes.

2. Les rythmes scolaires et les impératifs du cursus

Rien, à part la notation, n'est plus farouchement ancré en France dans les esprits que le spectre du retard scolaire. Les élèves sont donc supposés, comme les trains, arriver juste à l'heure dans la classe correspondant à leur âge, ce qui fait qu'on n'a d'autre choix, quand les résultats sont trop justes, que de les faire redoubler s'ils sont en avance ou de les faire passer s'ils sont en retard.

Ainsi, le redoublement n'est pas lié à des nécessités pédagogiques. MM. Philippe Joutard et Claude Thélot analysent, dans l'ouvrage précité, le taux de redoublement à partir de 1975 et constatent qu'il a augmenté de 1975 à 1985, diminué de 1985 à 1993, puis s'est stabilisé depuis à un niveau intermédiaire entre le pic de 1985 et le creux de 1993, « *ce qui signifie qu'il est largement une variable de commande* ».

Tous les enseignants le savent, le redoublement ne profite pas à tout le monde, particulièrement pas aux élèves ascolaires pour lesquels la solution doit être trouvée dans d'autres modalités. Il devrait être proposé, non en fonction des notes, mais d'une situation exceptionnelle et d'un projet personnel. Le psychologue et docteur en sciences de l'éducation, M. François Marchand, au XVI^{ème} congrès de l'Association française des psychologues scolaires, en 1999, plaiddait ainsi pour l'appréhension et la prise en compte des différences¹ : « *La notion fondamentale de maturation cognitive peut s'exprimer avec la métaphore des pommes. Toutes les pommes ne mûrissent pas au même rythme. Suivant les espèces, certaines mûrissent en septembre, d'autres à Noël, d'autres à Pâques. Les pommes de Pâques ne sont pas moins bonnes, mais il faut les manger à Pâques. Les décalages de maturation physique sont bien connus et admis : tous les enfants ne marchent pas au même âge... Sur le plan intellectuel il y a aussi de très nombreux décalages de maturation entre les différentes logiques nécessaires à chaque type d'apprentissage* ».

Toutes les recherches et études (nationales ou internationales), comme celles de M. Marcel Crahay intitulée « *L'école peut-elle être juste et efficace ?* », publiée en 2000, confirment le constat d'inutilité du redoublement. Les pays scandinaves, qui n'y ont jamais recours, arrivent en tête des tests effectués par l'enquête PISA auprès des jeunes de quinze ans, c'est-à-dire pratiquement au terme de la scolarité obligatoire dont l'âge est identique dans la plupart des pays européens.

Plutôt que le redoublement, il faut rechercher les solutions dans la notion de « *trajet* » (c'est aussi le sens étymologique de « *cursus* »), dans la définition de périodes d'acquisition par objectifs. C'est d'ailleurs la solution retenue par le ministère avec les cycles, même si cette structuration n'est pas appliquée dans la mesure où, jusqu'à présent, le découpage des programmes est resté annuel. Cette problématique rejoue celle de l'organisation du travail scindée en tranches horaires hebdomadaires alors que la logique voudrait que le rythme d'acquisition ne soit pas uniforme pour toutes les matières. Par exemple,

¹ In « *Differences...indifferences* », XVI^{ème} congrès de l'AFPS, Nancy, 1999.

autant il peut être concevable de diviser un programme d'histoire ou de géographie en horaire hebdomadaire régulier, autant il serait compréhensible que l'on puisse, pour les langues vivantes étrangères, procéder par imprégnation massive dans une première phase d'apprentissage puis, dans une deuxième phase, adopter un horaire hebdomadaire pour entretenir et perfectionner les acquis.

Une meilleure répartition de la charge de travail pourrait trouver une solution dans l'allègement des programmes par la pratique d'un enseignement transversal de ce qui peut être fondamentalement commun à plusieurs matières.

De même, l'unité que représente l'heure de cours pourrait être modulée en fonction des nécessités de l'âge (séances plus courtes de quarante-cinq minutes) ou du type d'exercice nécessitant plus ou moins de recherche, de temps d'élaboration ou de fabrication.

Une autre organisation du travail par globalisation horaire serait à même de favoriser cette diversité d'approches.

B - LES CONDITIONS DE TRAVAIL

Les enseignants comme les élèves se plaignent fréquemment des conditions de travail, de l'entassement dans les classes, de l'incommodité ou de la lайдeur des bâtiments, du manque d'espaces individuels ou conviviaux.

1. La taille des classes

La taille des classes est un sujet à multiples entrées. La lайдeur des effectifs des classes conditionne souvent le confort du travail, ne serait-ce que parce qu'il confine les élèves dans un espace réduit qui accentue la sensation de contrainte. La surcharge en effectif peut être due à des problèmes de locaux ou de répartition des élèves.

Il y a quelques années, elle était liée à la massification dans le secondaire ou à l'accueil dès deux ans dans le primaire. Désormais, les effectifs d'élèves baissent régulièrement et les projections statistiques prévoient le maintien de cette tendance dans les années à venir. La taille des classes a ainsi diminué notablement. En effet, dans les écoles maternelles, la moyenne d'enfants par classe est passée de 40,3 en 1970 à 25,4 à la rentrée 1998 ; à l'école élémentaire de 26 élèves à 22,7 ; au collège de 26,1 à 24,1 ; en lycée professionnel de 23 à 21,7. En revanche, les lycées d'enseignement général et technologique ont vu leurs effectifs croître de 27,3 à 28,6 en 2001 dans le secteur public (24,5 dans le secteur privé) et ceci recouvre des réalités différentes. En seconde, classe charnière qui comporte des effets de rupture importants avec des redoublements et des réorientations, 67,6 % des classes du secteur public ont des divisions de 31 à 35 élèves, alors qu'en première il n'y en a que 33,7%, et, en terminale, 36,1%¹. Cependant il s'agit là de statistiques portant sur la division entière. Or, si, dans le premier degré, le nombre d'élèves par enseignant correspond à peu près à la moyenne d'élèves par classe, il en va tout autrement dans le second degré où l'encadrement des élèves est plus important à cause du nombre d'options et du type de cours : modules, aide individualisée, ateliers. Le ratio diminue alors dans

¹ In « *Repères, références et statistiques* », 2001.

les lycées à 14,4 élèves en collège, 11,7 en lycée d'enseignement général et technologique et 9,6 en lycée professionnel.

En outre, s'appuyant sur les recherches de M. Denis Meuret sur « *La réduction de la taille des classes* », le Haut-Conseil de l'évaluation de l'école, a examiné le problème à son tour. Son avis rendu public en mars 2001 montre que, sauf abaissement considérable au seuil de quinze élèves, l'impact de la diminution des effectifs d'un ou de deux élèves par division est non seulement peu sensible pour rendre plus confortable la situation en classe, mais aussi non opératoire sur l'amélioration des performances des élèves.

En fait, il est très difficile de généraliser cette appréciation : un cours magistral pendant lequel les élèves se contentent de prendre des notes peut regrouper l'effectif d'un amphithéâtre ; un entraînement de langues vivantes à l'oral est peu efficace au-delà de quinze élèves. Les élites se réfèrent parfois aux effectifs très élevés qu'elles ont connus elles-mêmes dans les classes préparatoires aux grandes écoles (au-delà de cinquante élèves par classe). Il est évident qu'une classe préparatoire aux grandes écoles fondée sur les cours magistraux admet un effectif d'étudiants très élevé, mais, ce faisant, on oublie qu'à côté des cours magistraux, existe tout un dispositif d'encadrement individuel qui double le coût de la scolarité par rapport à celle d'un collégien. En outre, dans certaines classes difficiles d'établissements de banlieue, la présence de chaque élève supplémentaire ne s'additionne pas simplement en termes de quantité ; elle a des effets multiplicativeurs sur la qualité qu'elle peut obérer lourdement. Sur ce sujet, une démarche de généralisation n'est pas pertinente, car le coût exorbitant de toute mesure de réduction des effectifs suppose que l'efficacité en soit réelle. Par exemple, le passage de trois à quatre heures de cours par semaine dans une discipline nécessite, d'après le « *Manifeste pour un débat public sur l'école* » précité, une augmentation d'un tiers du nombre des professeurs pour le niveau concerné.

D'autres solutions peuvent être trouvées avec une organisation du travail différente. L'abondement en moyens se justifie par un changement de méthodes.

Le nombre des options offertes dans un établissement au-delà de la norme prévue dans l'attribution des moyens académiques a un effet direct sur la taille des classes. L'établissement fait le choix, en répartissant autrement sa dotation globale, de dégager des moyens propres pour les options en regroupant plus d'élèves par classe.

2. Les lieux de travail

Ce qui vaut pour l'entreprise et le travail salarié, vaut aussi pour l'école et le travail scolaire. Le « *rendement* » du travail est meilleur quand le cadre est agréable et les conditions ergonomiques respectées.

L'architecture joue un rôle essentiel. Le patrimoine de l'Education nationale ne fait pas suffisamment l'objet d'études approfondies. Par exemple, le ministère de l'Education nationale n'est pas en mesure d'évaluer son patrimoine immobilier.

Depuis que les régions pour les lycées, les départements pour les collèges, et les communes pour les écoles ont reçu la responsabilité de la rénovation et de l'entretien des bâtiments, l'immobilier scolaire s'est considérablement amélioré. Des murs délavés et décrépis appellent davantage les tags et les dégradations. Les jeunes « *achèvent* » ce qu'ils jugent déjà « *pourri* » et la dégradation leur apparaît, sinon justifiée, du moins sans importance. Les 12 et 13 janvier 2002, lors d'un colloque « *Architecture et pédagogie* », à la Sorbonne, il a été évoqué, comme exemple de réussite architecturale, un lycée du Val-de-Marne, le lycée Guillaume Apollinaire à Thiais. Ce lycée, naguère un des derniers établissements Pailleron, subissait régulièrement des dégradations et se couvrait de tags ; pour les endiguer, pour tenter de restaurer l'esthétique des lieux et développer une prise de conscience, il a fallu élaborer un projet éducatif de création de fresques taguées. Depuis sa reconstruction par la région Ile-de-France, la beauté du nouveau lycée appelle le respect, contribue à l'estime de soi et surtout donne envie d'y rester ce qui n'est pas négligeable. L'importance des parties vitrées donne une impression d'espace, d'ouverture sur l'extérieur, de confort ; les espaces « *morts* » entre les salles de cours, organisés en lieux de convivialité avec une table ronde et quelques sièges, permettent aux élèves d'attendre les cours, d'échanger, de travailler en commun s'ils le désirent ; les enseignants disposent, certes en nombre insuffisant encore, de petites salles, qui préfigurent les bureaux existant dans les pays scandinaves et anglo-saxons.

Toutes ces améliorations peuvent paraître anecdotiques à l'égard de l'essentiel, l'acquisition de savoirs, mais tout est lié. La demande par les élèves d'une présence plus importante des enseignants dans l'établissement en dehors des cours ne se conçoit qu'avec des lieux disponibles. Ainsi en est-il aussi de l'accueil des parents. Si l'établissement devient un véritable lieu de vie, ce nouvel état de fait a des répercussions au-delà des horaires de cours, aussi bien dans l'ouverture de l'établissement à d'autres activités qu'à d'autres intervenants en dehors du temps scolaire. **L'école peut alors s'inscrire comme un partenaire acteur dans le développement de la société civile.**

3. Vers la réouverture des internats ?

Conçu à l'origine pour héberger les élèves qui accédaient à l'enseignement primaire supérieur et au lycée, l'internat n'existe qu'au niveau départemental, avec des conditions de vie plutôt spartiates qui l'apparentaient davantage à une caserne. Avec le développement de collèges de proximité, les internats ont subi une désaffection expliquée par la mauvaise image qu'ils renvoient ; ils étaient même devenus un « *épouvantail* » que les parents agitaient en cas de mauvais résultats scolaires, une punition en quelque sorte. Les effectifs des internes ont donc diminué, passant de 13,2 % en 1970 à 6,2 % dans le privé et 4,1 % dans le public en 2000. Il existe aujourd'hui 1 502 places d'internat en collèges et lycées, occupées à seulement 50 % de leur capacité en collèges et 75 % en lycées. Ces internats accueillent en majorité des garçons. Il convient toutefois de souligner la place particulière de l'internat dans l'enseignement professionnel : 13 % des élèves des lycées professionnels vivent en internat.

Aujourd’hui, le ramassage scolaire facilite le retour quotidien à domicile. La réouverture des internats, toujours liée à l’idée d’enfermement, est plutôt évoquée pour des jeunes délinquants. Les Ecoles régionales d’enseignement adapté (EREA) sont étrangères à ce concept : elles accueillent, il est vrai, en internat, des jeunes en très grande difficulté, parmi lesquels il peut y avoir parfois des « *pré-délinquants* » ou des délinquants. Mais ce serait avoir une vision réductrice du rôle des EREA que de les assimiler au rôle des anciennes « *maisons de redressement* » des années 1950. Ces établissements, créés par le décret du 4 janvier 1954, sont destinés à accueillir des enfants déficients profonds ou atteints de handicaps graves.

Le plan de relance de l’internat scolaire public répond en fait à une demande sociale qui a considérablement évolué ces dernières années. Il contient un certain nombre de mesures, dont la création, dans chaque département, d’une cellule chargée de la scolarité en internat, avec un responsable du développement des internats. D’autres mesures consistent à améliorer l’information des élèves et des familles sur leurs possibilités de logement en internat, mais également à rénover le parc et à mieux l’adapter à la demande des jeunes (activités culturelles et sportives, sorties, réseaux de transport...). Comme y incitait un rapport parlementaire remis au Premier ministre en novembre 2001¹, une attention particulière sera apportée à la mise en œuvre de partenariats entre les services de l’Etat et les collectivités territoriales.

Aujourd’hui, les internats pourraient constituer une bonne solution pour l’accueil gratuit d’élèves dont la famille est dans une situation extrême de précarité. Ils peuvent également s’avérer un recours utile avec l’accord des jeunes concernés, dans le cas de familles éclatées, en difficulté, ou lorsque les parents sont trop souvent absents ou indisponibles, afin d’offrir un cadre stable aux jeunes pendant le temps nécessaire. Cela suppose toutefois qu’ils ne soient pas trop éloignés du lieu de résidence des familles afin de limiter les périodes de séparation. Ils pourraient aussi être utilisés davantage pour accueillir les universités d’été ou les séjours de vacances organisés dans le cadre d’un partenariat avec les associations, pendant les vacances scolaires.

IV - LA GESTION DU CHANGEMENT

Notre système éducatif se développe sur un paradoxe. Il apparaît tel un sphinx, investi d’une sagesse supérieure, immuable gardien de l’impérieuse nécessité d’instruction, énigmatique aux non-initiés, et d’une complexité souterraine redoutable. Inversement, il ressemble au lapin d’*Alice aux pays des merveilles*, obsédé par sa montre et toujours retard, toujours en mouvement, à la poursuite d’un but qu’il ne semble pas connaître lui-même et qui le dépasse définitivement.

Cette oscillation entre l’immobilisme et l’agitation, la rigidité et le perpétuel devenir est constitutive du système et s’explique aisément par le nombre de personnes concernées et par la durée d’exécution nécessaire pour obtenir un « *produit fini* ».

¹ Rapport « *Une nouvelle actualité pour l’internat scolaire public ?* » au Premier ministre de Mme Marie-Françoise Perol-Dumont, députée de Haute-Vienne, novembre 2001,

Le nombre des acteurs est considérable : 1 550 000 personnes (soit 6 % de la population active), auxquelles il faut ajouter les jeunes en formation, soit 14 310 000 (dont 12 170 000 d'élèves et 2 140 000 d'étudiants). Il représente donc, au total, plus de 20 % de la population. On dispense, par semaine, dans le premier et second degrés, 6 millions d'heures d'enseignement. Les cantines servent quotidiennement plus de 3 000 000 de repas.

En outre, pour rester dans le constat productif, afin d'obtenir « *un produit fini* », il faut un minimum de onze ans (temps de la scolarité obligatoire), mais la durée moyenne de formation atteint aujourd'hui dix-neuf ans.

On comprend donc mieux que tout effet dû à une transformation nécessite un long temps de réaction et un recul important pour en évaluer les effets. Il en est de même au niveau européen. En témoignent les décisions prises à Lisbonne en mars 2000, qui se donnent un délai de dix ans pour réduire de moitié le nombre des personnes de 18 à 24 ans n'ayant accompli que le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire et qui ne poursuivent pas leurs études ou leur formation.

Pourtant, cette lourdeur et cette durée ne doivent donc pas conduire à penser qu'il faudrait un miracle pour que le système fonctionne autrement, mais plutôt que c'est déjà un miracle qu'il fonctionne ainsi.

Est-ce à dire qu'il ne faut rien améliorer ? Non bien évidemment, tout ce qui précède plaide pour l'inverse, mais comment ?

Un changement radical ? Une sorte de révolution à l'instar de celle qui a mis un terme au système des collèges jésuites en 1763, mais qui a nécessité soixante-dix ans pour se stabiliser avec la loi Guizot en 1833 prescrivant à chaque commune l'obligation d'ouvrir une école primaire ?

Une réforme ? Pour être efficace, elle devrait logiquement commencer dès la première classe, puis s'étendre progressivement, et donc arriver à son but après 16 et 18 ans minimum de mise en œuvre !

A - APPLIQUER LA LOI D'ORIENTATION DE 1989

La raison impose le pragmatisme, tout en respectant les grands principes. Il convient donc, d'abord, d'achever ce qui a été défini et engagé par la loi d'orientation de 1989. Il n'est pas irréaliste, en effet, douze ans après la promulgation de la loi, de vouloir en terminer la mise en œuvre.

Or son objectif majeur, selon lequel aucun jeune ne doit sortir sans qualification minimale de niveau V, n'est toujours pas atteint. La stagnation à un effectif de 100 000 jeunes sans diplômes environ par an, avec un « *noyau dur* » de 60 000 à un niveau inférieur à la classe de seconde, montre qu'il faut aborder le problème avec pugnacité.

Cet objectif doit rester d'autant plus prioritaire que la situation de l'emploi a changé : en 1980, quand 200 000 jeunes sortaient chaque année sans qualification, ils étaient cependant embauchés. Aujourd'hui, ces jeunes sans qualification ne trouvent pas d'emploi et le développement d'une économie du savoir, plus exigeante en termes de qualifications, agravera encore leur situation.

Quant aux coûts que cela implique, ne serait-il toutefois pas conforme au modèle républicain de résERVER la même somme aux 60 000 qui forment le grand échec scolaire qu'aux 70 000 qui constituent la grande réussite scolaire dans les classes préparatoires aux grandes écoles ? En 2000, le coût moyen d'un élève de CPGE dans le secondaire s'élève à 10 800 €(70 900 F) par an, alors que celui d'un élève de collège s'élève à 6 700 €(44 200F).

Il n'est pas besoin de « révolution » dans l'Education nationale, sinon celle d'appliquer les textes existants, ce qui n'induit pas nécessairement de coûts supplémentaires par rapport à des mesures déjà budgétisées.

On peut prendre un bon exemple dans le premier degré. La notion de cycles, qui décloisonne les classes en fonction d'objectifs à atteindre sur une période, n'est toujours pas mise en œuvre partout et les redoublements coûteux et inefficaces perdurent. Il convient pourtant de rappeler que certains redoublements ne sont pas autorisés par la réglementation (par exemple en fin de cours préparatoire) ; dans ces cas, ils doivent donc être impérativement bannis. Dans les autres cas, où ils sont autorisés par la réglementation, il paraît nécessaire de ne conserver, tout au long de la scolarité, que les redoublements dont on est sûr qu'ils seront profitables et supprimer les autres, ce qui dégagerait également des moyens financiers. De ce point de vue, une réflexion d'ensemble est indispensable pour redéfinir le sens du redoublement, par rapport à d'autres moyens envisageables pour soutenir un élève en difficulté scolaire.

Dans le second degré, au collège, ne plus constituer des classes homogènes et respecter ainsi la loi de 1989 ne coûte pas plus cher que l'inverse qui continue à être pratiqué.

L'individualisation de la formation, qui implique une pondération du cours magistral, vient juste d'être amorcée avec l'aide individualisée. On devrait pouvoir trouver un équilibre financier en réduisant les cours magistraux et en augmentant en proportion le nombre de cours en groupes pour donner plus de place à la pratique par rapport à la théorie. Certes, cela suppose un allègement des programmes. Il est réalisable. Ce ne sont pas les programmes qui doivent indiquer les objectifs à atteindre, mais les objectifs à atteindre qui doivent être servis par les programme et ce n'est pas onéreux.

Les modules, créés pour répondre également à l'objectif de plus grande individualisation, se sont peu à peu transformés en cours dédoublés qui figurent comme tels dans la dotation horaire globale. Cela ne coûterait rien de plus de respecter leur vocation originelle.

Introduire une part de contrôle continu dans l'évaluation serait une mesure plus efficace pour accompagner et prendre en compte les efforts des élèves. Les élèves seraient sûrement plus attentifs, plus assidus, plus respectueux, plus incités au travail. En outre, cette mesure permettrait de soulager l'organisation du baccalauréat qui devient monstrueuse : 4 000 sujets élaborés, testés, 4 millions de copies corrigées, 3 000 centres d'examens répartis en France et dans soixante-onze pays étrangers, 120 000 correcteurs et examinateurs mobilisés et défrayés. En tout, quelque 700 millions de francs par an¹. Des économies substantielles pourraient être faites avec davantage de contrôle continu et un peu

¹ In Rapport d'activité 2001 du ministère de l'Education nationale.

moins d'épreuves terminales ponctuelles, sans que les résultats en soient notablement affectés, ni plus injustes qu'ils ne le sont actuellement compte tenu des disparités de notation enregistrées. Cela serait d'autant moins choquant que le contrôle continu existe déjà pour certaines disciplines dans l'enseignement général et technologique, dans les lycées professionnels et dans l'enseignement agricole, où il atteint la proportion de 50 % sans que cela ait jamais dévalorisé l'examen.

Globalement, on peut reprendre les conclusions d'une recherche réalisée en juin 2001 (dans le cadre d'une convention UNSA-Education/IRES) par M. Gilles Ferréol, professeur de sociologie à l'université de Poitiers, sur « *La loi d'orientation dix ans après : mise en œuvre et interprétation* » : « *Si une dynamique a bien été impulsée, des résistances et des torpeurs se sont fait jour, un « toilettage » apparaissant comme souhaitable afin d' « aller plus loin » et d'apporter un « second souffle ». La tâche s'annonce délicate en raison de dérives, de pesanteurs institutionnelles, d'effets pervers ou de facteurs exogènes. Bien que de nombreuses avancées aient été obtenues, des blocages subsistent et beaucoup reste à faire, les résultats obtenus - tout en étant certes appréciables - laissant un certain goût d'inachevé et réactivant quelques controverses* ».

En somme, le changement serait d'appliquer ce qui figure déjà dans les textes. Mais, ainsi que l'analysent MM. Philippe Joutard et Claude Thélot dans leur ouvrage précité : « *Un fait est certain, tout se décide sur le terrain et tout est dans l'exécution, il ne sert à rien de lancer des grandes opérations si intelligentes et si bien pensées soient-elles, à partir du moment où les acteurs ne sont pas convaincus et ne s'impliquent pas réellement. Certes il ne s'agit pas de convaincre la totalité de la communauté éducative. Il faut s'appuyer sur des chefs d'établissement, d'une qualité incontestable et reconnus par leurs collaborateurs. Il suffit de motiver la minorité dynamique des enseignants qui ne compte jamais son temps, passionnée par son métier, et d'obtenir la neutralité bienveillante d'une majorité consciente, beaucoup plus ouverte à l'évolution qu'on ne le dit, à partir du moment où elle est rassurée et préparée et où elle sent que cela va faciliter son travail* ».

De ce point de vue, les chefs d'établissement ont un rôle – une responsabilité – de tout premier plan dans la gestion du changement et la mise en œuvre d'actions innovantes, en particulier l'animation des équipes pédagogiques et éducatives et la constitution des partenariats. Sans doute, doivent-ils être mieux formés à cette tâche essentielle, mieux accompagnés dans leur démarche et évalués également sur cette dimension de leur métier.

B - L'INNOVATION

Une fois éliminée la grande réforme salvatrice, de toute façon inapplicable compte tenu de l'inertie du système, l'innovation semble une voie adaptée pour faire évoluer le système, parce qu'elle peut se manifester soit par une empreinte profonde et durable, soit par l'adaptation permanente aux exigences requises par les dysfonctionnements présents ou l'anticipation de besoins prévisibles.

1. Le champ de l'innovation

Pour définir ce qu'est une innovation, il faut, selon Mme Lise Demainly, sociologue, se référer au monde de l'entreprise¹. Le terme « *innovation* » a été importé du monde industriel en même temps que toute une série d'autres mots, depuis qu'il y a une crise de régulation bureaucratique à l'Education nationale. Il existe deux sortes d'innovations : celles qui portent sur le produit fini, ou celles qui portent sur le procédé. Elles sont repérables historiquement et nouvelles par rapport à l'existant antérieur. Dans ce sens, peu d'innovations ont émergé dans le système éducatif au cours du siècle précédent : « *Il y a la pédagogie Freinet, les applications de la linguistique à l'enseignement du français ou bien les audits Lillois* ». En revanche, dans l'Education nationale, « *il y a toute une série de pratiques innovantes diffuses que l'on observe aujourd'hui et qui sont des réinventions de ce que les pédagogies nouvelles avaient mis en place dans les années 1920. On passe finalement notre temps à faire des innovations relatives* ».

2. L'innovation, une nécessité reconnue

Le Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire, instance créée par M. Jack Lang, le 4 octobre 2000, précise, en définissant sa mission dans le rapport d'activité de juin 2001, le sens qu'il entend donner à l'innovation : « *Elle se situe explicitement dans une visée de changement pour améliorer la réussite scolaire, perfectionner ou rendre plus efficace l'existant : elle est un travail quotidien d'adaptation à l'évolution et ne se satisfait pas des résultats ou de l'organisation de l'existant, de la routine, de l'imitation* ».

Le Conseil s'est depuis orienté dans trois directions : les innovations spontanées issues des interrogations et propositions d'équipes sur le terrain ; les innovations inscrites dans les mesures préconisées par le ministère de l'Education nationale ; les innovations globales ou pionnières nécessitant des changements importants de structures.

Une de ses premières tâches a été d'établir le bilan de l'existant, de repérer ce qui se pratiquait déjà sur le terrain, car, contrairement au stéréotype d'immobilisme global du système, beaucoup d'initiatives méconnues animent les établissements.

Un questionnaire à destination de tous les chefs d'établissement du second degré et de tous les inspecteurs de circonscription, en ce qui concerne les écoles, a été mis en ligne en novembre 2001. Sur les 7 000 questionnaires, 1 932 réponses ont mentionné des actions innovantes pour l'année 2001-2002. La majorité des réponses émane des collèges. Les objectifs les plus souvent cités sont les nouvelles stratégies d'apprentissage et l'amélioration des performances des élèves. Cependant, on remarque également que l'objectif « *améliorer le comportement des élèves* » est fortement présent en lycées professionnels et davantage en collèges que dans les écoles et les lycées. Les actions résultent d'une mobilisation interne aux établissements et, dans plus de 50 % des cas, sont mises en œuvre sans moyens supplémentaires. Elles portent sur les méthodes pédagogiques, l'organisation du travail des élèves et des enseignants et utilisent

¹ In « *Innovation Ecole !* » septembre 2001.

de manière importante les Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE).

Cependant, le nombre absolu des actions innovantes dans le système scolaire français est encore ignoré. Un site internet pour informer et favoriser les échanges a été créé avec l'appui de la délégation à la communication du ministère de l'Education nationale.

Dans le cadre des travaux de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), le Centre Alain Savary diffuse les pratiques pédagogiques et éducatives des professionnels confrontés aux problématiques spécifiques de la scolarisation en milieux difficiles. Il possède un service spécialisé, utilisant la puissance de diffusion et d'interaction des NTIC, et s'est donné pour objectif d'être l'interface entre, d'une part, les enseignants désireux de s'informer sur les travaux des chercheurs ou de construire un projet avec ce qui a été écrit ou déjà expérimenté et évalué et, d'autre part, les personnes qui ont déjà mis en oeuvre de tels projets. Le rôle d'interface de l'INRP est d'autant plus utile qu'il évite aux enseignants de réinventer ce qui existe déjà et de reproduire les erreurs déjà faites. Cette banque de données est donc un puissant levier pour favoriser l'initiative tout en permettant de se prémunir contre l'adversité. L'utilisation des NTIC permet de résoudre les difficultés que la taille de l'Education nationale, l'étanchéité des établissements, la rigidité du système induisent.

Par ailleurs, il a paru utile, pour inciter à l'innovation et l'amplifier dans le quotidien, de mettre en place des pôles académiques au plus près des praticiens, car c'est au niveau académique que les moyens de développement de cette politique de l'innovation doivent être mis en œuvre. Une vraie démarche de décentralisation semble alors indispensable, pour mieux faire émerger les initiatives et aider à lever les blocages. En outre, elle favoriserait une mobilisation plus importante des écoles au niveau du département, des circonscriptions et des bassins.

Dans son rapport d'activité de mars 2002, le Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire aborde l'autre volet de son action : la création et le développement de sites expérimentaux à l'intention de ceux « *qui pensent que l'Ecole a besoin de changements importants, qui ne sont pas d'ordre purement quantitatif (plus de professeurs, moins d'élèves par classe et moins d'heures de cours pour les enseignants)* ». En partant du constat selon lequel « *si l'on ne veut pas attendre le moment hypothétique et de toute façon lointain d'une prise de conscience de notre société sur des transformations indispensables de notre système, ni bouleverser le système éducatif en imposant par la force des transformations que les enseignants refuseront* », le Conseil juge qu'« *il faut mettre en place quelques innovations acceptées par tous, d'une part, et des expériences plus hardies mais minoritaires, d'autre part* ».

Parmi les sites retenus par le Conseil, on retrouve plusieurs projets d'établissements expérimentaux « *d'exigence pour la réussite de tous les élèves* » et un collège pionnier (Saint-Martin-Valmeroux) qui fonde son projet, d'une part, sur la mise en place de grands axes interdisciplinaires (langues, sciences, art, informatique) avec un décloisonnement des classes et, d'autre part, sur l'émergence de la démocratie par la prise de responsabilité. Un internat est, par ailleurs, créé avec une médiathèque ; enfin, le projet s'inscrit dans un contrat éducatif local.

Le travail entrepris par ce Conseil est précieux car il met en lumière la vitalité du terrain et infirme l'immobilisme des personnels d'éducation. Cependant, ainsi que le souligne sa présidente, Mme Anne Marie Vaillé¹, le Conseil manque de moyens en personnels et en budget. Le travail collectif réalisé bénévolement ne permettra pas de « *s'intéresser à tous les domaines et, en particulier, pour travailler avec les pays voisins* ».

3. Innovation et évaluation

Ces différentes innovations, encadrées, obéissent bien aux objectifs nationaux d'acquisition. Elles ne doivent toutefois pas être dispensées d'une évaluation. En effet, pour que l'innovation joue efficacement son rôle, il faut qu'elle obéisse à deux grands principes qui apparaissent antinomiques : la souplesse et la rigueur ; souplesse, dans l'organisation, rigueur, dans la conception, la réalisation et l'évaluation.

La souplesse ne signifie pas l'anarchie. Une grande partie des enseignants voit, dans tout dispositif non généralisé à l'ensemble du territoire, un risque potentiel d'inégalités, oubliant que, justement, c'est l'application à la lettre de l'égalité de traitement qui fausse l'esprit de l'égalité. Les parents mal associés à l'élaboration du projet redoutent, pour leur part, que leurs enfants ne deviennent des « *cobayes* ». Tel dispositif qui donne de bons résultats, parce qu'il a été construit pour répondre à une situation donnée, peut, quand on tente de l'exporter ailleurs, se révéler contre-productif ou générateur de mécanismes pernicieux. Chaque innovation doit donc être fondée sur un diagnostic approfondi, un projet rigoureux, une évaluation interne et externe des résultats.

Il est curieux de constater d'ailleurs que c'est justement dans le domaine expérimental que se développe une culture d'évaluation des actions menées, alors qu'elle n'existe pas dans le reste du système, où l'échec est rejeté sans analyse approfondie au préalable, soit sur les individus - « *mauvais élèves* » ou « *mauvais professeurs* » -, soit sur le système - « *manque de moyens* ».

Or l'évaluation joue un rôle essentiel pour cerner les variables qui contextualisent l'expérience et la rendent généralisable ou non.

Par exemple, une expérience qui consiste à créer des cours supplémentaires pour des élèves de seconde, dont le niveau en physique est insuffisant pour aborder une première scientifique en toute sérénité, peut s'avérer judicieuse ponctuellement si des circonstances particulières l'ont imposée. Si elle est reconduite sur plusieurs années dans le cadre d'un projet d'établissement dont la

¹ Mme Anne-Marie Vaillé, Présidente du Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire, a été reçue en entretien par le rapporteur le 27 mars 2002.

finalité est d'augmenter, par une politique de flux, le nombre de bacheliers scientifiques dans l'établissement, cela s'explique encore. Cependant, si cette expérience (qui n'est pas une innovation, car faire plus de cours dans la même matière n'a rien de particulièrement innovant) se systématisait et se généralisait à d'autres établissements, elle deviendrait contre-productive, car elle masquerait une interrogation majeure : pourquoi le système assigne-t-il un niveau de première difficilement accessible à un élève de seconde de détermination, alors que cette classe est considérée comme un tronc commun ?

Le Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire a dégagé des axes de travail pour développer l'innovation au-delà du travail de repérage, d'accompagnement et de diffusion. Trois domaines méritent d'être privilégiés : la formation initiale et continue des personnels d'encadrement, le partenariat dans le cadre de la notion d'espace éducatif, l'approche ergonomique de la situation scolaire.

4. Innovation et gestion

Après deux ans d'exercice et d'analyse approfondie des situations, le Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire conclut à la nécessité d'espaces d'innovation, indices d'un dynamisme intellectuel dont l'école a besoin et qui doivent être rendus lisibles et utilisables pour tous, partiellement ou en totalité. La souplesse de l'innovation trouve sa légitimité dans le respect des objectifs fixés pour l'ensemble du système éducatif, dans le cadre de contenus nationalement définis.

Cependant, de profonds obstacles restent à lever : « *Le conseil attire l'attention sur le fait que, pour que l'innovation soit considérée et accueillie comme une pratique normale, les modes actuels de gestion de l'Education nationale (administratifs, financiers, réglementaires) doivent être modifiés pour permettre aux établissements une véritable gestion par projets* ». L'addition d'innovations dans un établissement sans un projet global cohérent aboutit, effectivement, à l'éparpillement ou à une superposition qui démultiplie l'efficacité des effets.

Sur le plan national, l'empilement des dispositifs décrétés « *d'en haut* » qui se succèdent, sans une évaluation préalable de ceux qui précédaient, sans même contrôler qu'ils ont été appliqués sur le terrain, contribue à brouiller la pertinence des mesures et le sens de l'évolution du système, alors que les différents ministres n'ont pas mené une politique sensiblement différente depuis les années quatre-vingt.

L'innovation pédagogique est liée au développement de la capacité d'initiative des acteurs et à la marge de liberté qui leur est laissée. Dans cette perspective, il reste donc encore à infléchir la gestion du changement. On ne passe pas si facilement d'un enseignement dont la garantie d'égalité de traitement est fondée sur l'uniformisation du traitement à l'introduction d'une diversité garantissant l'égalité effective.

C - UNE GESTION PLUS DÉCONCENTRÉE

La complexité et la pesanteur du système ont été évoquées régulièrement, dès la fin des années soixante-dix, par les différents ministres de l'Education nationale, quelle que soit leur orientation politique, le plus souvent à travers des métaphores animalières. Ainsi le « *mammouth* » de M. Claude Allègre fait-il écho aux propos tenus, deux décades auparavant, par Alain Peyrefitte dans « *Le mal français* » (1977) : « *ministère qui se transforme en bureaucratie tentaculaire réglant, dans le plus petit détail, la vie scolaire et l'enseignement* ». Olivier Guichard, dans un article du « *Monde de l'éducation* » de février 1978¹ écrit : « *Notre système éducatif, le plus centralisé du monde, est un dinosaure massif et pataud* ».

Pourtant, un double mouvement de déconcentration et de décentralisation a tenté de répondre à la « *monstrueuse* » singularité de notre système d'éducation.

La déconcentration, entamée dès la loi Debré, s'est poursuivie en 1962 par la délégation aux responsables des services extérieurs, les recteurs, de pouvoirs de décision et de gestion. Elle s'est systématisée en 1987 par un transfert de certaines compétences du ministre aux recteurs (échelon régional), du ministère ou des recteurs vers les inspecteurs d'académie (échelon départemental), des recteurs et des inspecteurs d'académie vers les chefs d'établissements (échelon local). Depuis 1999, l'affectation des personnels, qui auparavant dépendait uniquement d'un mouvement national, se décompose en un mouvement national, puis académique.

Pour le premier degré, le mouvement des instituteurs et professeurs des écoles se déroule à l'échelle départementale, héritier du système séculaire de formation/affectation dans des écoles normales départementales.

Par ailleurs, avec la loi de 1983, l'Etat avait déjà décentralisé de nouvelles compétences. En 1985, est transférée à chaque niveau, région, département, commune, la responsabilité de la construction, de la reconstruction, de l'extension, et du fonctionnement des établissements scolaires. Pour sa part, l'Etat conserve toujours la définition du parcours scolaire et sa certification. Il assure la gestion et la rémunération des personnels, la définition de la carte scolaire du second degré, la répartition des emplois, le contrôle de l'utilisation des moyens dans les établissements.

La loi quinquennale de 1993, transfère aux régions de nouvelles responsabilités dans la formation professionnelle, en ce qui concerne les jeunes de 16-25 ans sortis du système scolaire, mais le plan régional de développement des formations professionnelles est cosigné par le recteur d'académie. L'Etat déconcentré continue à affecter et à rémunérer les enseignants dans ces formations. L'administration centrale, dans le souci d'imposer les mêmes conditions d'exécution sur tout le territoire, réglemente tout par circulaires, dans le plus extrême détail. Cette minutie centralisatrice, jointe à une hiérarchie descendante éloignée du terrain, produit des effets pervers sur la capacité d'initiative des différents acteurs. Les circulaires ne sont pas automatiquement appliquées, bien qu'elles soient en général pertinentes.

¹ Cité par M. Claude Lelièvre in « *Histoire des Institutions scolaires* », éditions Nathan, 2001.

Pour quelles raisons ne sont-elles pas respectées ? MM. Philippe Joutard et Claude Thélot avancent, dans leur ouvrage précité, des explications : « *Soyons justes, ce modèle d'administration régaliennes se reproduit au niveau de chaque rectorat : les chefs de division et de bureau reçoivent les chefs d'établissement, mais ne vont pas voir suffisamment sur place les réalités. Allons même plus loin, il arrive que la déconcentration, par un effet pervers, accentue le contrôle a priori et la réglementation, les services déconcentrés de l'éducation ajoutant à leur tour d'autres circulaires, pas forcément plus claires* ».

Une autre réponse tient au comportement des acteurs : « *Il n'est pas question de mettre en cause leur loyauté vis-à-vis de leurs supérieurs... Ces fonctionnaires dévoués et consciencieux ont vu tellement de velléités de réformes et tant de projets improvisés qu'ils sont dotés d'un profond scepticisme : leur réaction naturelle est donc d'attendre le prochain ministre et encore plus le prochain recteur ou le prochain directeur lorsque ceux-ci ont l'ambition d'une véritable politique active et dynamique. Compte tenu de l'histoire chaotique de notre système éducatif, qui pourrait leur jeter la pierre ?* ».

La multiplicité des circulaires et leur complexité engendrent une méconnaissance qui accroît l'opacité du système. Paradoxalement, cette école, qui nous est forcément familière en tant qu'anciens élèves et en tant que parents d'élèves, nous reste étrangère, dans nombre de ses fonctionnements institutionnels. Pire encore, elle demeure étrange, y compris, en interne, pour les personnels. Rien n'est plus révélateur à cet égard que le besoin avéré de créer une mission de médiation, interface entre l'école et les usagers de l'école.

1. Le rôle de la médiation

C'est ainsi que des médiateurs, indépendants du pouvoir hiérarchique des recteurs, ont été nommés dans les académies. Lors de son entretien au Conseil économique et social, M. Jacky Simon, médiateur au ministère de l'Education nationale, a dressé un bilan de cette mission, dont le rôle est d'intervenir en amont lors de conflits entre l'institution, d'une part, et les personnels et les usagers, d'autre part, afin d'éviter les actions en justice.

Elle est de plus en plus sollicitée, comme en témoigne le nombre des recours qui lui sont adressés, qui a doublé depuis 1999. Pour cette année-là, 2 500 demandes, provenant à 90 % des personnels et à 10 % des usagers, ont été traitées. En 2001, on atteint 5 000 demandes émanant à environ 60 % des personnels et à 40 % des usagers. Un premier constat s'impose : les usagers sont minoritaires, sans doute parce qu'ils entretiennent un rapport de crainte à l'égard de l'institution entière. C'est le cas en particulier des familles les plus fragiles, que même les associations de parents d'élèves n'arrivent guère à toucher. Il est un constat plus inattendu : la plupart des conflits sont générés par la méconnaissance du système, et une simple information suffit souvent à lever bien des malentendus. M. Jacky Simon souligne le fait qu'une administration qui ne répond pas à ceux qui la saisissent sape la confiance qu'elle inspire à ses personnels et à ses usagers, alors que, sur les sujets les plus divers, une réponse dans les vingt-quatre heures suffirait souvent à éviter les conflits.

Tous les rapports corroborent cette analyse et concluent à la nécessité d'un changement, permettant de passer d'une administration centrale de gestion pesante et lente à une administration de mission. Cette nouvelle démarche pourrait se traduire par une lettre de mission pour le responsable, une garantie de moyens pour remplir les objectifs fixés, une appréciation des résultats, une évaluation périodique de l'unité et de son responsable, un contrôle de l'autonomie par rapport aux règles de la déconcentration.

Un rapport relatif à la rénovation du service public de l'Education nationale, élaboré en 1998¹, pose aussi d'autres questions, celle notamment de la pertinence des différents niveaux territoriaux de responsabilité (académie, département) et plaide pour un recentrage sur l'académie et l'établissement. Il propose de répartir plus efficacement les responsabilités au niveau académique et de consolider la responsabilité des établissements scolaires.

2. Accentuer l'autonomie des établissements

Les établissements dotés, peu après la loi Haby (28 décembre 1976), d'un statut d'établissements publics à capacité juridique, n'acquièrent une certaine autonomie administrative, pédagogique et financière que lorsqu'ils deviennent des Etablissements publics locaux d'enseignement (EPLE), avec la loi de décentralisation de 1983. Cette relative autonomie place les établissements en situation frontale pour régler le problème de l'hétérogénéité croissante des élèves accrue par la suppression des filières dans un collège devenu unique. Comme le remarque M. Robert Ballion² : « *La fonction éducative étatiquement organisée s'actualise localement. Par son implantation, son histoire, sa taille, la composition de sa population d'élèves, celle de son personnel éducatif, chaque établissement est désormais perçu comme placé dans une situation particulière qui requiert des solutions appropriées. Il met donc en jeu, d'une manière explicite (le projet d'établissement) ou implicite, une politique qui est, sur le terrain, une traduction spécifique des objectifs nationaux* ».

Cette nouvelle responsabilité conférée aux établissements est ambivalente. Certes, elle laisse une liberté d'organisation, mais le contrôle strict de l'utilisation des fonds par la hiérarchie administrative, joint à une faible marge dans la dotation globale des établissements pour financer autre chose que les enseignements obligatoires et les options, réduit notamment les possibilités d'innovation. On peut constater aussi que la politique éducative des établissements, particulièrement des lycées, est très étroitement subordonnée à l'éventail des options offertes. Outre que cette politique est un des maillons de la mise en concurrence des établissements et qu'elle organise le contournement de la carte scolaire, elle favorise la seule transmission de savoirs disciplinaires au détriment du confort de la vie scolaire. On a pu le voir, une politique ambitieuse de développement d'options s'effectue au détriment d'autres activités tout aussi profitables.

¹ Mme Catherine Moisan, MM. Claude Pair, Jean-Marc Gebler, Paul Ricaud-Dussarget et Jacky Simon, in « *Rénovation du service public de l'Education nationale, responsabilité et démocratie* », Rapport au ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, février 1998.

² In « *Le choix du lycée* », éditions Hatier, 1991.

Cette dérive renvoie de façon récursive à la question centrale : plus d'autonomie certes, mais pour quoi faire ? Toute initiative d'un établissement ne saurait se justifier par le seul fait qu'elle existe.

Une autre répartition des moyens commence à être envisagée avec un système à double détente : une dotation globale normée concernant le fonctionnement habituel de l'établissement et une dotation spécifique en fonction du projet. En effet, au centre de la question de l'autonomie des établissements, se trouvent le projet d'école et le projet d'établissement qui devraient être assimilés à un contrat par lequel l'institution, l'établissement, s'engageraient sur des objectifs précis et des résultats.

3. Le projet d'école et le projet d'établissement

Le projet d'école est adopté par le conseil d'école après une élaboration collective. Il indique, notamment, les liens avec des projets plus généraux, s'il y a lieu : projet de ZEP, contrat de réussite de REP, contrat éducatif local, etc. **Depuis la loi d'orientation de lutte contre les exclusions (de juillet 1998), il indique aussi, comme le projet d'établissement, les moyens par lesquels l'école entend lutter contre les exclusions.**

Le projet d'établissement est adopté par le conseil d'administration du collège, du lycée d'enseignement général et technologique ou du lycée professionnel. Ce projet doit également reposer sur une démarche de concertation avec les équipes enseignantes, associant la totalité des membres de l'équipe éducative, les parents et les élèves.

En fait, le projet d'école et le projet d'établissement, préalables nécessaires à toute politique scolaire, restent encore, dans beaucoup de cas, un exercice convenu, plutôt constitué d'une mosaïque de minis projets que d'une réflexion avec des orientations globales s'inscrivant en cohérence avec le projet académique. Pour sa part, le projet d'école est souvent élaboré seulement par le directeur et quelques autres personnes. De même, le projet d'établissement est rarement le produit d'un travail collectif soutenu, ce qui explique qu'il soit, le plus souvent, constitué d'une agrégation de projets disciplinaires, voire ponctuels. Ces derniers ont certes en commun l'objectif de réussite scolaire, mais la distance entre cet objectif nébuleux et lointain et les réponses apportées, spécialisées et partielles, fait que la mise en cohérence relève plus de l'exercice de style que d'une dynamique interne.

Par ailleurs, l'établissement d'un projet suppose la mobilisation de moyens conséquents : il faut donc, d'un côté, que le projet soit établi en fonction des moyens possibles à obtenir, d'un autre côté, que les moyens parviennent lorsque le diagnostic initial a démontré la nécessité absolue de parvenir aux objectifs du projet.

Le projet local devrait s'inscrire dans le projet académique que la plupart des enseignants sur le terrain ignore. **L'objectif de mixité sociale, pour ses aspects qui dépendent en partie de l'intervention de l'Education nationale, devrait aussi être l'un des volets du projet d'établissement.** Sur ce dernier point, le rapport établi, en mars 2002, par M. Jean Hébrard, inspecteur général de l'Education nationale, propose douze axes d'action pour redonner à l'école son rôle d'intégration.

Manque aussi un diagnostic préalable qui ne se limite pas à la seule vision et appréciation interne de la situation et qui associe éventuellement d'autres regards : ceux de la collectivité, des familles, des élèves, « *au centre* » de tout mais à qui on ne demande jamais rien. Ainsi, en complément de l'indispensable réflexion menée en interne par l'équipe éducative, en concertation avec les élèves et les parents, il pourrait être envisagé d'avoir recours à des évaluations complémentaires externes (organismes publics d'évaluation, chercheurs...). Ces dernières pourraient être engagées sur la base d'un cahier des charges rigoureux établi en partenariat avec toutes les parties concernées. Ce regard extérieur permettrait, le cas échéant, d'impliquer davantage la communauté éducative dans la construction du projet. D'ailleurs, dans cet esprit, les Délégués départementaux de l'Education nationale (DDEN) assurent une fonction d'observation et de suggestion pour l'amélioration du fonctionnement de l'enseignement primaire ; ils associent en effet une connaissance fine du fonctionnement de l'école et le recul nécessaire que leur confère leur position hors hiérarchie.

Il est évident que, pour des raisons techniques, ce processus lourd ne peut être renouvelé chaque année, ce qui induit un projet pluriannuel sur trois ans au moins. Cette durée est d'ailleurs logique si l'on veut suivre la progression des mesures sur une cohorte d'élèves. Cela n'empêche nullement de rectifier entre-temps les dispositions qui s'avèreraient impraticables ou néfastes. La durée du mandat du conseil d'administration devrait être allongée en conséquence à trois ans.

Le projet, qui est normalement soumis au conseil d'administration (ou au conseil d'école), fait l'objet d'une présentation trop souvent formelle. En effet, le fonctionnement du conseil d'administration est largement biaisé. Le fait que le président du conseil d'administration soit aussi le chef d'établissement confère à ce dernier un rôle ambivalent : il est juge et partie. Le président du conseil devrait être une personne élue, différente du chef d'établissement, comme cela se pratique dans l'enseignement agricole. Les membres du conseil figurent plus souvent qu'ils ne décident. Ils devraient être formés à cette fonction et l'organisation des travaux du conseil devrait changer de méthodes et de rythme. Des groupes de travail thématiques rendraient le fonctionnement du conseil plus opératoire, plus apte à éclairer et à accompagner les décisions.

Les moyens attribués actuellement dans une enveloppe globale, la dotation horaire globale, sont calculés pour couvrir les enseignements habituellement prévus. La marge de liberté, très faible, ne laisse que peu de place à l'autonomie. Il faudrait que la dotation puisse comprendre un pourcentage de l'ordre au moins de 10 % à 15 % de moyens qui pourraient être affectés selon le projet d'établissement pour donner un peu de souplesse au système. C'est ce que préconise le rapport sur la rénovation du service public : « *Permettre une « respiration » dans un cadre normé : pour la plus grande part, des normes générales, s'imposant à tous et donnant des garanties à chacun ; pour une petite part, une souplesse, un traitement qualitatif, au cas par cas, concerté, permettant une différenciation, une adaptation, une innovation* ».

Bien entendu, dans une pareille configuration, l'évaluation du projet, qui n'existe pas à l'heure actuelle, tiendrait un rôle pivot. Il est logique en effet que ce soit l'intérêt, l'utilité du projet, sa rigueur qui déterminent l'attribution de moyens supplémentaires. Le renforcement de l'autonomie de l'établissement ne peut se concevoir sans mécanismes de régulation importants, ni sans obligation de résultats évalués. Or jusqu'à présent les expériences menées, même si elles sont de qualité et couronnées de succès, n'attirent au mieux que la sympathie de la hiérarchie ou des utilisateurs (élèves et/ou parents) ; or, elles génèrent un nombre important d'obstacles à lever et une énergie quotidienne face à l'inertie du système, à l'absence de reconnaissance officielle, et même parfois à l'hostilité du milieu, qui considère les écarts comme générateurs potentiels d'inégalités de traitement. Ainsi, bon nombre des enseignants qui s'investissent dans ces expériences tendent à se lasser, et parfois abandonnent sans que le flambeau soit repris par d'autres collègues, sans que surtout il reste de traces concrètes, à travers une évaluation interne et externe, du travail effectué et des résultats obtenus.

4. Pour un renouveau de l'évaluation

Le système éducatif français pâche par la faiblesse de la culture d'évaluation. Certes, les statistiques publiées chaque année par la DPD sont de plus en plus performantes, dans l'élargissement des champs concernés comme dans la prise en compte de facteurs et critères nouveaux. Mais il s'agit de statistiques générales sur un champ étendu d'établissements. Il manque une évaluation de l'efficacité d'expériences spécifiques. Par exemple, dans un lycée de banlieue, une classe spéciale d'accueil de seconde à petit effectif (vingt-cinq élèves) est créée pour des élèves en très grande difficulté scolaire et comportementale, avec une équipe d'enseignants volontaires, un dispositif renforcé de coordination intradisciplinaire et interdisciplinaire des enseignants, la constitution d'un tutorat pour les élèves. L'expérience a été très difficile pour les enseignants qui devaient, en quelque sorte, « *resocialiser* » les élèves après chaque vacance scolaire. Elle a été une réussite pour deux tiers d'entre eux, qui ont continué en première au lycée. Cependant, personne n'a évalué ensuite le devenir de ces élèves : leur succès au baccalauréat, conformément aux vœux exprimés en seconde, leur admission ou non dans les classes de BTS de l'établissement. Bref, sur le terrain, à l'intérieur même d'un établissement, on ne sait effectuer de suivi ni individualisé, ni de cohorte au long du parcours scolaire : l'évaluation, ponctuelle, ne fournit donc qu'une image à court terme de la réalité.

Or l'évaluation dans le secondaire, strictement limitée par son caractère individuel et purement disciplinaire est contre-productive dans le cadre d'actions collectives. Les Inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) sont accablés par le poids de ces missions individuelles d'inspection sans effet sensible sur l'amélioration de la qualité pédagogique. Les enseignants, comme les élèves, se retrouvent classés en trois catégories (ceci expliquant cela) : les bons qui avancent dans leur carrière, « *au grand choix* », pour 20 % d'entre eux ; les moyens, « *au petit choix* », pour 60 % ; et les 20 % moins bons qui avancent « *à l'ancienneté* », sans que cela change beaucoup les pratiques des uns et des autres.

Il vaudrait mieux recentrer les fonctions de l'inspection sur l'animation pédagogique, tâche que remplissent les inspecteurs de l'Education nationale dans le primaire (mais encore pas majoritairement si l'on en croit l'enquête effectuée dans l'académie de Lyon) et regrouper l'ensemble des inspecteurs pédagogiques dans un service académique, chargé notamment d'organiser l'évaluation des établissements et des personnels avec d'autres modalités d'appréciation, par exemple collégiales. D'ailleurs, une note de service sur les missions des inspecteurs préconisait déjà, dès 1990, de faire évoluer le contrôle des personnels, en y impliquant plusieurs types d'inspecteurs, de manière à aller vers « *une complémentarité des analyses* »¹.

Rattachés directement au recteur qui les évaluerait, les inspecteurs ne devraient plus être nommés sur plusieurs académies, ce qui favoriserait leur présence sur le terrain, et leur nombre devrait être augmenté. Ce dysfonctionnement de l'inspection n'est pas propre à la France et devient plus crucial avec l'évolution du pouvoir local. M. Anton de Grauwe, chercheur et formateur à l'*International institute for educational planning* (IIEP), l'un des instituts de l'Unesco spécialisé dans le renforcement des capacités de planification et de gestion de l'éducation, a participé à une étude internationale sur la réforme des services d'inspection. Dans un entretien au « *Monde de l'Education* » en novembre 2001, il remarque que : « *Depuis quelques temps, un mouvement mondial tendant à donner plus d'autonomie aux écoles est à l'œuvre. Cela implique un changement des relations entre l'école et son administration, donc du rôle de l'inspection* ». En effet, il souligne que « *l'autonomie de l'école doit aller de pair avec un appui, faute de quoi il ne s'agit que d'une politique d'abandon* ». Il constate que généralement « *les enseignants expriment un besoin d'appui, en particulier dans les régions les plus défavorisées* », mais que « *cette demande est suivie presque partout d'une grande déception par rapport à l'impact de l'inspection* ».

En France, l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche (IGAENR) et l'Inspection générale de l'Education nationale ont pour mission de suivre les réformes engagées, de contrôler l'utilisation des moyens et d'alerter le ministre sur les dysfonctionnements rencontrés. Pour renforcer l'impact de leurs observations, le ministère a créé une « *commission des suites* », dont la première réunion a eu lieu le 13 juillet 2001. Dans son rapport annuel pour l'année 2001, l'IGAENR constate que les rapports et recommandations de l'Inspection sont peu suivies d'effets et que, si le conseil juridique et financier est bien développé, le conseil pédagogique n'existe presque pas. Ce dernier point n'est pas étonnant dans la mesure où rares ont été et sont encore les inspecteurs pédagogiques qui prennent le temps de réunir, lors de leur visite d'inspection, l'ensemble de l'équipe disciplinaire en dépit des injonctions de la circulaire Savary. Or, de plus en plus, la situation des établissements exigera que se développent les rôles de conseil et d'évaluation.

En effet, les établissements, pour exercer leur autonomie et bénéficier de cette « *respiration* », doivent obtenir la possibilité de déroger. Or, beaucoup rejettent cette possibilité par une peur justifiée qu'elle ne soit l'occasion

¹ In « *La lettre du Monde de l'Education* » n° 358 du 12 novembre 2000.

d'accentuer la concurrence qui existe déjà entre les établissements. Cette peur devient sans fondement lorsque le protocole est cadre, transparent et évalué. Le développement de l'autonomie implique, pour se prémunir d'une concurrence sauvage, que les établissements soient organisés autrement pour mutualiser leurs constats, leurs projets, leurs expériences, leurs richesses. Il s'agit de passer d'une gestion individuelle à une gestion collective des situations. Ce qui se réalise en ce moment avec l'extension du partenariat et le développement des contrats éducatifs locaux devrait favoriser le travail des établissements en réseaux.

Par ailleurs, dans le cadre du processus de réforme de l'Etat et des inspections ministérielles et interministérielles, il serait utile de réfléchir à la mission, aux méthodes et aux moyens de l'IGEN et de l'IGAENR.

D - CRÉER UN ESPACE ÉDUCATIF LOCAL

La création d'un espace éducatif local est une nécessité si l'on considère le nombre de dérives possibles qui animent les pratiques actuelles : l'absence de concertation école-collège-lycée ; les contradictions parfois flagrantes entre les politiques des établissements en matière d'orientation, de redoublement, d'objectifs généraux ; les pratiques « *dominatrices* » des gros établissements ; la gestion de la ruralité à court terme, au coup par coup ; la concurrence déloyale, par le biais des options, entre établissements du second degré ; la stratégie de certains parents (aisés ou informés) ou élèves pour déjouer la sectorisation.

Par ailleurs, cette création s'inscrit aussi dans la logique des évolutions actuelles des structures administratives et juridiques de l'Etat, en particulier l'émergence de la notion de structures intercommunales auxquelles les communes délèguent diverses compétences dont celles liées à l'école. L'émergence de structures plus larges, comme les comités de bassin d'emploi, les communautés d'agglomération ou les « *contrats de pays* » peuvent y concourir également. La démocratisation de l'école implique de passer d'une politique à courte vue du « *chacun pour soi* » à une vision plus globale et civique des enjeux d'éducation à l'échelle d'un territoire donné, jugé pertinent par l'ensemble des partenaires. Réfléchir en termes de politique de bassin de formation permet de penser la scolarité des jeunes dans un espace à l'intérieur duquel une majorité d'élèves pourra effectuer la scolarité de la maternelle au lycée, avec une politique éducative locale décidée au plus proche de la population.

Ces bassins de formation, plus petits que le département et plus grands que la commune (sauf dans les métropoles), seraient des lieux de proposition, de débats et de décision pour une politique éducative locale. Ils comporteraient un conseil de bassin, associant personnels de l'Education nationale, parents d'élèves, élèves et représentants des collectivités locales. Ils permettraient de définir les besoins en formation initiale et continue et les moyens nécessaires correspondants, l'organisation des options, des Formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) et de l'alternance sous statut scolaire.

Ils seraient aussi des lieux de confrontation en ce qui concerne les projets d'établissements et d'écoles, des lieux de dialogue, de partenariat pour d'autres dispositifs : accompagnement scolaire, dispositifs d'accueil, d'orientation, d'insertion, bassin d'emploi, politique de la ville ou développement rural...

Ils pourraient ainsi agir dans un objectif de complémentarité, de cohérence et de solidarité en coordonnant l'offre de formation et d'orientation et éviteraient les écueils du contournement de la sectorisation, dans la mesure où ils redessineraient une carte scolaire qui offrirait une mixité sociale partout. Dans ce contexte, les réseaux d'établissements favoriseraient la « *circulation* » des élèves dans le bassin de formation et deviendraient l'instrument d'une réduction des inégalités de ressources entre établissements, en particulier par des conventions entre établissements pour l'utilisation de certains matériels.

Les établissements de tous degrés, avec des moyens spécifiques adaptés, pourraient jouer un rôle important dans la vie de tous en tant que « *centres* » d'activités culturelles et de « *(re)-socialisation* » dans des quartiers ou des zones rurales particulièrement démunis.

Cependant, toutes ces nouvelles possibilités ne peuvent voir le jour si elles ne sont pas portées par des personnels à qui l'on demande déjà beaucoup et à qui l'on fournit peu, sauf des circulaires sans l'accompagnement nécessaire pour les appliquer, et sans la formation systématique susceptible de les rendre plus autonomes face au changement.

E - LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

1. La formation initiale

Les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ont été institués par l'article 17 de la loi d'orientation de 1989 et mis en place à partir de 1990, après une période d'expérimentation non évaluée. Ils visent un double objectif : réunir, d'une part, en un seul lieu la formation de tous les enseignants (primaire, secondaire général, technologique et professionnel) afin de leur dispenser une culture commune et, d'autre part, accroître leur professionnalisation. Ils se substituent en effet aux Ecoles normales d'instituteurs (ENI), aux Ecoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), aux Centres pédagogiques régionaux (CPR) ainsi qu'au Centre de formation des professeurs de l'enseignement technique (CFPET)¹. Depuis 1992, ils sont également chargés de la formation des Conseillers principaux d'éducation (CPE). Par conventions académiques, ils forment aussi les maîtres et documentalistes de l'enseignement privé sous contrat.

Le choix de dispenser la même culture n'est pas sans conséquence sur les choix pédagogiques et de gestion. Les IUFM ont été confiés à l'enseignement supérieur et sont devenus des Etablissements publics à caractère administratif (EPA) d'enseignement supérieur en liaison avec l'université de leur académie. Cependant, les anciens sites ont été conservés et la majorité des personnels formateurs maintenue. Ce choix structurel et juridique a eu un impact avéré sur la formation et sur sa mise en œuvre. Selon M. Gérard Bonnet² : « *La volonté - en fait la nécessité budgétaire - de conserver à la fois les implantations et les*

¹ A la rentrée 2002, pour stimuler le vivier de professionnels des métiers dans les disciplines déficitaires, le ministère de l'Enseignement professionnel a décidé l'ouverture d'un cycle préparatoire au CAPLP externe (200 places).

² « *L'adaptation des enseignements : la formation au métier d'enseignant du premier et du second degré* » in Le système éducatif, Cahiers français, n° 285.

personnels des anciennes écoles normales et ENNA pour construire les nouveaux instituts s'est imposée au détriment des impératifs pédagogiques. Même en prenant en compte la nécessaire notion d'aménagement du territoire, force est de constater que l'éclatement des sites dans les départements n'est pas de nature à favoriser certaines activités de formation. [...] L'arrivée d'enseignants chercheurs sur des emplois spécifiques dans les IUFM a cependant peu à peu permis d'apporter la dimension universitaire recherchée. »

L'admission en première année d'IUFM au niveau baccalauréat +3 se fait sur dossier, éventuellement suivi d'un entretien. En théorie, les étudiants peuvent bénéficier d'allocations de première année et d'année préparatoire à l'IUFM, allocations réparties prioritairement dans les académies et dans les disciplines où le recrutement est le plus difficile. Dans la pratique, la crise économique et la crainte du chômage ayant attiré de nombreux étudiants, les aides ont connu une forte diminution. La première année est orientée vers la préparation des concours externes de recrutement. Ces concours sont désormais ouverts aux Français ou ressortissants d'un autre Etat membre de l'Union européenne, possédant une licence ou un titre ou diplôme équivalent, français ou obtenu dans un autre Etat membre.

La première année s'articule essentiellement autour de la préparation disciplinaire au concours accompagnée par des stages. Elle s'effectue en IUFM pour le premier degré et dans les universités pour le second degré. Un court stage de sensibilisation permet une première approche des diverses sortes d'établissements et de classes. Il est complété par un stage de pratique accompagnée, au cours duquel l'étudiant peut observer la classe, puis intervenir à son tour. Enfin, une formation plus transversale, portant sur diverses connaissances nécessaires au métier d'enseignant, porte sur la psychologie de l'enfant, les techniques de communication, la connaissance des élèves, la gestion des apprentissages, la connaissance du système éducatif. Cependant, cette formation transversale est de valeur et d'efficacité variables. Dans l'académie de Lille et de Créteil, des modules de formation sur la grande pauvreté et sur la démarche de rencontre des familles ou encore sur l'intégration des jeunes handicapés ont, par exemple, été initiés, mais ce n'est pas le cas général.

Après le succès au concours, les étudiants deviennent des professeurs stagiaires rémunérés. A partir de la rentrée 2002, la seconde année visera à renforcer la formation professionnelle avec des stages de neuf semaines en pleine responsabilité. Ces stages, décomposés en trois périodes, recouvrent les trois cycles. Dans le second degré, les stagiaires exercent quatre à six heures par semaine toute l'année. Des cours communs ont été organisés pour rapprocher les différents ordres d'enseignement, mais il semble que les tentatives se soient soldées par un échec dans la mesure où ces rapprochements semblaient artificiels. Ils ont tendance à être abandonnés, ce qui est dommageable pour la construction d'une cohérence pédagogique d'ensemble inter-degrés.

2. La rénovation de la formation initiale des enseignants

Depuis février 2001, un plan de rénovation de la formation des enseignants prévoit de mettre en harmonie la formation avec les innovations spécifiques introduites à l'école primaire (l'enseignement d'une langue vivante...), au collège (les travaux croisés...), au lycée (les travaux personnels encadrés et l'aide individualisée...), ainsi qu'avec les plans concernant l'éducation artistique et les NTIC.

Les licences pluridisciplinaires devraient être développées et les professeurs techniques de lycées professionnels bénéficier de licences adaptées sur le mode des licences professionnelles.

Avant le concours, il est prévu de sensibiliser les futurs enseignants à l'exercice du métier par un stage dans un établissement scolaire.

Le concours de professeurs des écoles devient national et, au plus tard à la rentrée scolaire 2003, les candidats devront posséder un diplôme de compétences en langues de niveau 3 ou un certificat de langue de l'enseignement supérieur de niveau 2. La bivalence de professeurs d'enseignement général en lycée professionnel sera renforcée. Le ministère de l'Education nationale espère, par ces nouvelles mesures, améliorer la polyvalence. En effet, l'INRP, en septembre 2000, avait présenté les résultats d'une enquête portant sur « *la polyvalence des maîtres du primaire et la formation des professeurs des écoles* ». La synthèse montrait que les enseignants hiérarchisent les matières : « *d'un côté, les matières importantes, sérieuses mais scolaires* », de l'autre, « *les matières non scolaires, ludiques, parce que non évaluées* ». Si les maîtres « *souhaitent fortement enseigner le français et les mathématiques* », ils expriment en revanche « *des réticences marquées* » pour « *les langues vivantes, les arts plastiques, la musique, l'Education physique et sportive (EPS) et l'éducation civique* »¹.

En ce qui concerne le concours des enseignants du second degré, le ministère de l'Education nationale prévoit que² « *les programmes du CAPES iront dans le sens d'un haut niveau disciplinaire et d'une solide culture générale dans la discipline* ». La définition de cet objectif a de quoi étonner non seulement parce que les programmes correspondent déjà à cet objectif, mais aussi parce que le renforcement de l'aspect disciplinaire, si c'était encore possible, est contradictoire avec toutes les autres intentions précitées. Mme Nicole Mosconi, analysant la transformation du métier, évoque quatre points fondamentaux :

- la composante cognitive : « *Il ne suffit pas qu'un enseignant enseigne pour qu'un élève apprenne* ». Il faut aussi se préoccuper du « *comment faire* » (motivation, processus d'apprentissage, opérations mentales mises en jeu, culture) ;
- la composante organisationnelle, dont l'élément marquant est l'aspect collectif lié au développement de fonctionnements contractuels comme, entre autres, le projet d'établissement ;

¹ In « *La Lettre du Monde de l'Education* », 25 septembre 2000.

² In Rapport d'activité 2001

- la composante théorique, avec la conceptualisation de ce qui est opératoire dans une situation donnée en regard de la multiplicité des théorisations ;
- la composante éthique, avec la conviction que « *tout apprenant est éducable* », ce qui change le regard sur l'école et suppose une maîtrise plus accentuée du métier.

3. Nécessité de la professionnalisation

Le ministère de l'Education nationale a commandé un rapport à M. Philippe Meirieu pour définir un cahier des charges national pour la deuxième année en IUFM, qui devrait être centré sur la professionnalisation du métier. Il est évident qu'avec les nouvelles conditions d'exercice, la professionnalisation des métiers de l'enseignement apparaît comme un enjeu crucial, car plus il est difficile d'enseigner, plus l'enseignant doit être formé.

C'est pourquoi il semble nécessaire de réfléchir à la place des concours, qui ne devraient sans doute intervenir qu'après des modules de préprofessionnalisation, afin de mieux cerner la motivation et les aptitudes à communiquer des candidats. La formation générale devrait aussi être plus axée sur l'exercice du métier et confortée par une alternance véritable entre périodes sur le terrain et périodes à l'IUFM. Ainsi, les formateurs du terrain seraient-ils mieux insérés dans la formation de l'IUFM et les futurs enseignants plus expérimentés à gérer des aléas qui, sinon, restent, abordés très théoriquement, ce qui ne suffit pas à créer les bons réflexes en situation de face à face pédagogique.

En outre, l'entrée dans le métier est toujours difficile. Le ministère prévoit de proposer aux enseignants nouvellement nommés, dès l'année scolaire 2002-2003, une formation d'une durée minimale de trois semaines au cours de leur première année d'exercice et de deux semaines au cours de la seconde. En fait, il serait bon d'envisager plutôt une décharge de service pour les débutants, assortie d'un encadrement et de retours périodiques à l'IUFM, tant la première année d'enseignement est pesante par la quantité de travail à fournir en préparation et par l'effort nerveux induit en termes de communication.

4. La formation continue des enseignants

Les IUFM ont aussi la responsabilité de la formation continue des personnels assurée auparavant par les Missions académiques de formation des personnels de l'Education nationale (MAFPEN). Leurs liens avec l'enseignement supérieur leur confèrent aussi une mission de recherche en éducation.

La formation continue est essentielle parce que les savoirs, les méthodes et les dispositifs évoluent. Corollaire d'une véritable évaluation formative, elle permet de remettre à jour les connaissances et compétences, d'apporter une réponse aux dysfonctionnements et insuffisances constatés et d'offrir des ouvertures culturelles. Environ 68 % de l'activité de formation du premier degré et 56 % de celle du second degré sont consacrés à l'actualisation ou à l'approfondissement des connaissances. L'adaptation à un emploi concerne 10 % de l'activité. L'accompagnement de réformes de structures touche 8 % de l'activité de formation du premier degré et 12 % du second degré. Les nouvelles

technologies mobilisent 10 % de la formation dans le premier degré et 15 % dans le second degré.

La formation continue qui vise à la promotion sociale par la réussite aux examens et aux concours internes ne concerne qu'une part minoritaire des activités de formation : seulement 2 % dans le premier degré et 13 % dans le second degré. L'importance qu'occupe la formation au « *poste de travail* » par rapport à l'objectif de la promotion professionnelle justifie que cette formation devienne un droit quand il s'agit de formation individuelle et une nécessité dès que les changements sont entraînés par une décision ministérielle. Or c'est loin d'être le cas, l'accompagnement des mesures nouvelles ne s'effectuant pas systématiquement, comme en témoigne la part faible de l'accompagnement aux nouvelles mesures, respectivement 12 % et 15 % de l'activité totale de formation. La formation sur le temps de travail gêne les chefs d'établissements, les parents et particulièrement l'enseignant du primaire qui ne peut fermer sa classe. Or il n'y a pas de remplaçants, car, dans le premier degré, ils sont, par manque de maîtres, nommés sur des postes fixes. Dans le second degré, où il n'existe pas de remplacement de courte durée, cela se traduit par la suppression pure et simple de certains cours. En lycée, une pression supplémentaire s'exerce sur les enseignants, qui souvent finissent par refuser le stage qu'on leur accorde, alors qu'ils l'ont demandé, car la hantise de ne pas terminer le programme l'emporte sur le désir de formation.

5. Les besoins de recrutement

Un plan pluriannuel de recrutement a été engagé, en novembre 2000, par le gouvernement. Les fondements de ce plan sont doubles ; il faut, en effet, prendre en compte, pour définir le nombre de postes à mettre au concours chaque année, à la fois les éventuelles créations de postes et les très importants départs à la retraite.

Les créations de postes correspondent, d'une part, à la prise en compte des évolutions positives ou négatives des effectifs d'élèves et, d'autre part, à l'amélioration de la qualité de la prise en charge des élèves, ainsi qu'à des changements pédagogiques (modification des horaires d'une discipline, par exemple). Ainsi :

- 184 000 élèves supplémentaires sont attendus d'ici 2010 dans l'enseignement primaire public et privé ;
- le second degré va, sur la même période, connaître une baisse importante de ses effectifs d'environ 247 000 élèves ;
- les créations prévues par le gouvernement de M. Lionel Jospin pour les années 2001, 2002, 2003 correspondent, pour l'essentiel, à l'accueil des nouveaux élèves du primaire et, dans l'enseignement secondaire, à la création d'emplois de nouveaux enseignants (5 900), à celle de personnels administratifs et de service (4 675 ATOSS), ainsi qu'à la titularisation de non-titulaires.

Par ailleurs, les enseignants actuellement en fonction sont relativement âgés et les années qui viennent seront donc caractérisées par de nombreux départs à la retraite :

- dans le premier degré, 44 % des enseignants présents vont partir dans la décennie 2001-2010, soit des départs annuels moyens de 17 000 personnes par an (public et privé) ;
- en moyenne, 17 300 professeurs titulaires des établissements publics du second degré vont partir chaque année jusqu'en 2010. S'y ajoutent environ 3 200 enseignants des établissements privés.

Il convient toutefois de noter que l'intégration des personnels en situation précaire (leur nombre actuel s'élève à près de 40 000) va absorber une partie des postes offerts au concours. Or, il s'agissait de personnels déjà en poste, ne constituant donc pas un nouveau vivier.

Les très importants recrutements qu'on va probablement connaître posent deux redoutables questions. L'Education nationale pourra-t-elle, chaque année, trouver, sur le marché des jeunes diplômés, plus de trente mille personnes ? Ne serait-il pas utile de réfléchir à des modalités de recrutement non limitées au marché des jeunes diplômés (par exemple, par le biais des concours dits de la « *troisième voie* » pour des personnes en activité ou à la recherche d'un emploi) ?

La deuxième question réside dans l'utilisation des moyens dégagés par la baisse d'effectifs prévue dans le second degré : à tailles de classe constantes, la demande en heures d'enseignement baissera sur la période 2000-2010 d'environ 4 % ; 252 000 heures seront ainsi « *libérées* ». Seront-elles utilisées pour améliorer la qualité du service rendu aux élèves ?

Enfin, il ne faut pas méconnaître « *l'effet concours* ». Un concours n'étant pas un examen, il est, par définition, censé recruter les meilleurs dans la limite des places offertes. Dans ce système d'évaluation des performances, c'est en quelque sorte le taux d'échec qui garantit la qualité du concours. Le malthusianisme de certains jurys a souvent, par le passé, posé problème, avec pour conséquence que les postes mis au concours n'étaient pas tous pourvus, mais que les personnes qui n'avaient pas été jugées dignes d'être reçues continuaient pourtant à être considérées dignes d'enseigner en tant qu'auxiliaires ou contractuels et ce, pendant des années.

Pour toutes ces raisons, si l'on désire éviter la pénurie d'enseignants et de cadres, il faut attirer davantage de candidats. Par exemple, faut-il rappeler qu'à la rentrée 2001, 4 500 postes de direction d'école sont restés vacants, sur un total de 55 000 écoles ? La difficulté de trouver des candidats pour ces postes de direction est due à la lourdeur du travail administratif, insuffisamment compensé par les décharges de service.

Sans doute serait-il bon de rendre les métiers plus attractifs en revivifiant et en améliorant le dispositif d'allocations d'études (au montant trop modeste de 50 000 francs à 70 000 francs par an). Par exemple, recréer un dispositif de « *pré-recrutement* » analogue à celui des Instituts provinciaux d'enseignement secondaire (IPES), qui existait dans les années soixante, serait sans doute à même de susciter des vocations plus nombreuses. De ce point de vue, le rapport établi, début 2002, par M. Jean-Pierre Obin, inspecteur général de l'Education nationale, formule un certain nombre de propositions concrètes.

CHAPITRE IV

CRÉER DES COMPLÉMENTARITÉS POUR FAVORISER L'ACCÈS DE TOUS À LA SOCIÉTÉ DU SAVOIR

La réussite scolaire, mesurée en termes de réussite au baccalauréat, est un fait acquis en pourcentage pour la majorité des élèves d'une classe d'âge. En effet, environ 62 % l'obtiennent. *A contrario*, ce résultat statistique signifie que le système échoue pour les 38 % d'élèves restant. En élargissant l'analyse au niveau V, sanctionné par l'obtention d'un CAP ou d'un BEP, le taux de réussite s'accroît, mais un échec important, de l'ordre de 10 %, perdure.

Cet échec est intolérable, non seulement parce qu'il bat en brèche le principe de justice sociale, parce qu'il ne permet pas à toutes les personnes de valoriser toutes leurs potentialités, mais encore, plus prosaïquement, parce qu'il se révèle coûteux à long terme, tant financièrement que pour ses conséquences sur la désagrégation sociale.

Dès lors, on pourrait être tenté d'abandonner l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat. Cet objectif paraît d'ailleurs irréalisable puisque, d'ici la fin de la décennie, la proportion de bacheliers oscillerait au mieux de 66 % à 75 % d'une classe d'âge. D'autre part, dans la mesure où il demeure environ 100 000 jeunes qui sortent sans aucun diplôme chaque année de l'école, on pourrait aussi être tenté de recentrer tous les efforts sur un impératif fondamental : aucune sortie sans qualification minimale de niveau V.

Ces objectifs manichéens ne résistent pas à la raison d'être du système éducatif français, à son sens, ni aux besoins qui seront ceux de la France, en termes de qualifications, dans les années à venir. En effet, sur la base des projections effectuées par le Bureau d'informations et de prévisions économiques (BIPE), la direction de la programmation et du développement du ministère de l'Education nationale prévoit un besoin accru de jeunes diplômés de niveau baccalauréat + 2 ou plus sur le marché de l'emploi d'ici à 2010.

En fait, l'analyse de la situation renvoie à des questions plus fondamentales qui, loin d'appeler des réponses simplistes, obligent à considérer conjointement ces deux aspects du problème qui interroge aujourd'hui le système éducatif.

Il ne saurait être question de supprimer le baccalauréat, qui a connu une diversification heureuse et une massification avec l'introduction des baccalauréats technologiques et professionnels, et qui jouit, du fait même de son ancienneté, d'une très forte reconnaissance sociale. Pour autant, ses modalités d'obtention doivent-elles nécessairement rester immuables ? Doit-il continuer à relever d'une logique qui s'apparente davantage à celle d'un concours plutôt qu'à celle d'un diplôme de fin d'études ? Ne convient-il pas enfin de considérer l'excellence en termes de niveau culturel nécessaire pour que chacun puisse répondre au défi des évolutions d'une société et d'une économie fondées de plus en plus sur le savoir ?

Dans cette deuxième hypothèse, qui intègre davantage les besoins de chacun et les rythmes individuels d'acquisition, favoriser la réussite scolaire relève d'un processus complexe. Son épicentre reste constitué, certes, par la pédagogie, intimement liée aux contenus, aux méthodes et aux moyens que l'on y consacre. Mais elle appelle également l'avènement d'une vision élargie de l'éducation et d'autres complémentarités. La mise en place de processus de validation des compétences par unités capitalisables tout au long des parcours de formation pourra, de ce point de vue, favoriser la souplesse et les passerelles entre les différentes filières.

Il ne saurait s'agir de promouvoir une vaste réforme de l'Education nationale, censée apporter une réponse globalisante et pertinente aux défis qui se posent à notre système d'enseignement. Une telle démarche serait nécessairement vouée à l'échec, en ce qu'elle tendrait à briser ce qui actuellement fonctionne bien, sans apporter, en temps réel, une véritable réponse – partagée par toutes les parties prenantes – aux problèmes rencontrés. Il s'agit plutôt, sur la base d'un examen critique, large et prospectif du système existant, d'identifier les adaptations rendues désormais nécessaires.

I - LES NOUVEAUX DÉFIS DE LA SOCIÉTÉ DU SAVOIR

L'école ne peut pas réduire à elle seule les disparités générées par des situations socio-économiques qui lui échappent. Elle ne peut pourtant pas se contenter d'attendre, pour faire réussir l'ensemble des élèves, que soient recomposé l'habitat et éliminé le chômage.

L'école se doit de travailler à ce que chaque enfant et chaque jeune, par l'acquisition des savoirs nécessaires, soient en mesure de valoriser, dans leur vie d'adulte, toutes leurs potentialités.

Quels seront les savoirs nécessaires demain ? La réponse est à la fois très difficile et très simple.

Très simple, parce que l'accélération de la société de la connaissance est telle qu'elle ne laisse pas le choix. Au début du XIXe, l'étendue des savoirs doublait en un siècle, maintenant elle double en quatre ans.

M. Edgar Morin, chargé d'une étude sur les savoirs à enseigner, commandée par le ministère de l'Education nationale, a posé les termes de cette problématique lors de son audition à la section des affaires sociales : « *Un grand problème se pose de notre temps : c'est en quelque sorte le fait que le découpage de la réalité en secteurs séparés empêche l'esprit d'exercer une de ses fonctions qui est non seulement d'isoler- séparer pour analyser- mais aussi de rassembler, de relier, et qui est d'autant plus importante qu'une connaissance pertinente situe toujours les objets dans le contexte. Si vous enlevez le contexte, vous ne savez plus rien. C'est vrai dans toute étude [...] Alors la question n'est pas seulement de savoir comment favoriser la réussite scolaire. La question est de savoir comment former les esprits, les esprits de ceux que l'on doit considérer comme citoyennes et citoyens, comment les former pour affronter la réalité dans laquelle ils vivent. Dans le fond, enseigner, la fonction du savoir, c'est quand même de contribuer à savoir vivre* ».

Dans cette étude, M. Edgar Morin a délimité sept champs de savoirs nécessaires pour répondre à la complexité de la pensée. Ces champs peuvent être présentés très schématiquement de la façon suivante.

Il faut d'abord éduquer à la connaissance, à ses processus, à ses obstacles et surtout attirer l'attention sur les illusions et les erreurs que le psychisme et la société entraînent. L'éducation ne rendra les connaissances pertinentes qu'en développant une intelligence générale qui rende apte à « *penser la globalité, la multidimensionnalité, la complexité* » et, de manière récursive, « *permet d'autant mieux le développement des compétences particulières ou spécialisées* ». On devrait alors sortir du positivisme et montrer que nous vivons sur des « *océans d'incertitudes* » parsemés « *d'archipels de certitudes* », et enseigner, en même temps qu'un savoir, la construction de ce savoir.

Ensuite il est important d'enseigner « *l'humain dans ce qu'il a d'unique et de multiple* », puis la compréhension humaine, « *qui n'est pas seulement nécessaire pour comprendre les peuples, les cultures étrangères* », mais pour éviter les processus d'autojustification égocentrique, sources d'incompréhension.

Il convient aussi de faire prendre conscience aux élèves que : « *L'humanité vit une communauté de destin* », notamment dans le cadre de la mondialisation économique ou écologique ; « *La nouvelle réalité technologique et économique ne fera sens et ne sera acceptée que dans la mesure où elle sert l'homme et la société* ».

Dans ce cadre, la question des savoirs et des aptitudes se pose autrement, il ne s'agit plus de penser la formation initiale comme un ensemble de disciplines qui existent d'elles-mêmes et pour elles-mêmes de l'école primaire à l'université. Sans éliminer leur rôle, il s'agit de repérer ce qui, dans chaque discipline, peut concourir à valoriser une aptitude, une compétence que l'on utilisera tout au long de la vie pour et à travers l'acquisition de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être. Pour cela il faudra innover, certains s'y préparent déjà dans le système éducatif.

Ainsi, lors de la journée nationale des assises de l'Enseignement catholique, en décembre 2001, à l'Unesco, M. André Blandin, secrétaire adjoint de l'Enseignement catholique, a ouvert les débats sur une métaphore qui exprimait, après quinze mois de débats décentralisés dans les régions, la volonté affirmée de changement : « *Il est temps de passer du roman au gothique, de laisser la lumière envahir l'école* ». Parmi les innovations proposées pendant cette journée, ont été relevées les propositions suivantes : une école sans classes, l'annualisation des programmes et des horaires d'enseignement, la systématisation du tutorat entre adultes et élèves et du monitorat entre élèves, l'invention de passerelles à tous les niveaux et l'acceptation des parcours individuels atypiques. Il convient toutefois de rappeler que l'enseignement privé possède, par son « *caractère propre* », une liberté d'innover que n'ont pas les établissements de l'enseignement public. Ceux-ci ont l'obligation d'accueillir tous les élèves et ils ont des contraintes fortes, compte tenu principalement de la sectorisation et des règles d'affectation et de mutation des enseignants. C'est bien cet espace de liberté que l'enseignement catholique compte utiliser pour mener à bien le renouveau attendu par beaucoup de parents et d'élèves.

Sans pour autant adopter une attitude stérile de compétition avec les autres types d'enseignements, l'école publique se doit, pour demeurer pleinement fidèle à sa vocation, de relever les défis posés par la société du savoir.

Cette démarche ne peut être cantonnée à un choix éducatif strictement limité à l'hexagone : la libre circulation des travailleurs implique une autre approche de la formation, dont les bases ont été jetées au Conseil européen de Lisbonne en mars 2000. L'école doit, pour amener toutes les personnes à leur point d'excellence, faire avec les jeunes tels qu'ils sont, en s'appuyant sur des complémentarités internes et externes au système.

Il ne s'agit en aucune manière de réduire le niveau d'exigence, ni de « brader » le baccalauréat, comme certains pourraient le craindre. Il ne s'agit pas non plus de baisser les bras devant la « fatalité » des sorties sans qualification. **Il s'agit – et cela est urgent – d'organiser davantage l'élévation du niveau de qualification et l'amélioration des compétences¹ de tous, en s'appuyant sur une orientation progressive et choisie et sur des parcours fluidifiés entre les différentes voies de formation qui permettent d'inclure l'ensemble des jeunes par les complémentarités offertes.** Cela apparaît comme la seule issue possible pour ne pas figer la situation aux extrêmes comme elle l'est actuellement, avec une élite scolaire brillante, mais qui tend à s'auto-reproduire, et un nombre beaucoup trop important d'élèves en échec total.

L'accès de tous à la société du savoir implique aussi une action volontariste qui, par un dialogue étroit entre toutes les parties concernées, aboutisse à transformer l'objectif politique « *former tout au long de la vie* » en réalité vécue par chacun.

II - L'ORIENTATION, UN PROCESSUS CONTINU

La scolarité d'un jeune est aujourd'hui insuffisamment considérée dans sa globalité. Paradoxalement, le domaine qui pêche le plus, de ce point de vue, est l'orientation.

A - L'ORIENTATION DOIT ÊTRE CONÇUE COMME UN INVESTISSEMENT

L'insuffisance de notre système éducatif en matière d'orientation avait déjà été relevée, en 1992, par le Conseil économique et social, dans un rapport et avis intitulés « *L'espace éducatif européen* », rapporté par M. Jean Andrieu². Dix ans après, la situation, on a pu le constater, ne semble pas avoir changé.

Pourtant la réflexion avance sur cette question, et il convient de s'en féliciter, même si le débat en la matière reste souvent biaisé. En effet, on se contente, le plus souvent, d'une analyse qui rejette la responsabilité soit sur l'individu (l'élève et son projet), soit sur le système de reproduction sociale (la sélection et l'orientateur). Or la question mérite que l'on sorte d'explications mécanistes pour aborder l'analyse en termes de processus continu.

¹ La Commission « Education » du Conseil de l'Union européenne définit ainsi les compétences : « capacités à utiliser efficacement l'expérience, les connaissances et les qualifications ».

² « *L'espace éducatif européen* », rapport et avis rapportés par M. Jean Andrieu, au nom de la section des affaires sociales, en 1992.

De ce point de vue, un rapport du CESR de Poitou-Charentes s'est attaché, en 1997, à mener une recherche approfondie sur l'orientation des jeunes. Cette démarche était motivée par « *la volonté de prendre à bras le corps* » des questions de fond, telles que : « *Comment redonner du sens à ce qui apparaît comme incohérent ? Comment retrouver une logique au milieu de systèmes éclatés ? Comment y voir clair, trouver un chemin dans un monde de plus en plus complexe ?* ». Plusieurs constats toujours d'actualité fondent cette démarche : « *Nous sommes loin des schémas mécanistes où une bonne information sur des métiers connus et répertoriés permettaient (mais ce passé idyllique a-t-il existé ?) à chacun d'opérer un choix de vie, de carrière, choix qui se voulait définitif. Nous sommes loin également d'une courbe de vie au travail quasi biologique qui se traduisait par des étapes bien marquées : préparation à un métier, progression, stabilité dans le poste et déclin progressif vers la retraite. [...] La trajectoire personnelle et professionnelle est de plus en plus cyclique, de moins en moins linéaire [...] Tout projet trop rigide risque d'y être mis à mal* ».

Le CESR assigne une finalité essentielle et supplémentaire au processus d'orientation : « *C'est en fait développer la capacité à saisir les opportunités, à se mettre en mouvement en s'appuyant sur les différents lieux où se fait l'apprentissage de la socialisation* ». Sur cette base, il souligne deux axes de réflexion : « *La recherche de solutions innovantes ne peut se mettre en place que par la mise en mouvement d'un réseau local, en s'appuyant sur le professionnalisme des acteurs directs de l'orientation* ».

Dès lors, l'orientation « *doit être considérée, au même titre que la formation, comme un investissement humain, social et économique* ». En effet, comme le pointe le rapport, si « *l'évaluation directe et immédiate des effets de cet investissement est difficile [...], les effets d'une mauvaise orientation sont vécus quotidiennement* ».

Il est alors inutile d'abreuver les jeunes d'informations qui ne s'inscrivent pas dans la réalité. L'orientation, au même titre que l'éducation, requiert une mobilisation qui dépasse les seuls professionnels, et engage la collectivité, car elle ne peut se satisfaire du seul projet de l'individu, même assuré d'un accompagnement théorique. La notion de parcours est, dans cette optique, plus opératoire, car la maturation est un processus complexe, qui dépend aussi de l'image que renvoie l'extérieur, l'environnement social et économique.

Le CESR met enfin en évidence la complémentarité des lieux d'acquisition des savoirs par l'alternance, dont il convient de mieux cerner les différentes formes d'existence. Le rapport préconise, entre autres, d'introduire un stage obligatoire pendant l'année de seconde générale pour « *aider à la lisibilité des métiers* ». D'autre part, il suggère de sensibiliser les entreprises, les administrations, le secteur associatif qui, bien qu'ils se soient déjà investis dans les stages professionnels, perçoivent encore insuffisamment l'intérêt de s'impliquer dans l'orientation.

Cette tentative collective pour rendre cohérence et lisibilité à la situation de travail et aux choix qui en résultent n'est heureusement pas isolée.

Par exemple, dans le Val-de-Marne, a été créée, en mars 2001, dans le cadre du projet territorial entre l'Etat et le département, une structure appelée « *Comité 3 E* »¹, qui regroupe les représentants des acteurs publics - Directions départementales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DDTEFP), Agence nationale pour l'emploi (ANPE), Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce (ASSEDIC), collectivités locales - et privés - représentants du Mouvement des entreprises de France (MEDEF), de l'artisanat, des syndicats de salariés et des chambres consulaires, notamment -. Cette cellule, interface entre l'école et le monde du travail, a mené une enquête auprès de 6 000 entreprises sur les besoins locaux en matière d'emplois et étudie la mise en œuvre de la nouvelle loi sur la validation de l'expérience.

Des actions ont également été menées par l'Etat dans ce domaine. Ainsi, il y a quelques années, le Haut-Comité éducation économie emploi (HC3E), sur la base d'une étude menée par Mme Claudie Vuillet et M. Christian Forestier, avait étudié les flux d'orientation insuffisants vers l'enseignement technique industriel, et, à l'inverse, hypertrophiés vers le tertiaire. Depuis, une politique tenace d'infléchissement du déséquilibre est menée par le ministère de l'Education nationale qui a, dans une certaine mesure, stabilisé les effectifs du technologique industriel. Pour autant, la présence des filles dans ce secteur n'a toujours pas sensiblement augmenté.

Toutefois, par-delà ces réflexions et des initiatives louables, les actions en faveur de l'amélioration des conditions d'orientation des jeunes restent encore largement insuffisantes et ne font pas l'objet d'une stratégie globale, partagée et cohérente.

B - DES PROCESSUS D'ORIENTATION ENCORE PEU SATISFAISANTS

A n'en pas douter, l'organisation de l'orientation manifeste des choix éminemment politiques. Accepter un fort taux de redoublement est un choix national, politique et économique, et non pas la simple conséquence des décisions de conseils de classes. Orienter davantage vers l'enseignement autre que général relève aussi d'un tel choix. C'est donc bien un choix politique volontariste qu'il convient d'engager désormais pour assurer la meilleure orientation des jeunes, en fonction des besoins de la société, mais aussi en fonction des potentialités et des attentes du jeune lui-même.

Par exemple, le déséquilibre filles/garçons dans les filières scientifiques reste une regrettable constante. Alors qu'elles réussissent mieux que les garçons en seconde et qu'elles pourraient s'engager vers une première S, les filles choisissent d'autres sections et ce, quelle que soit la catégorie socio-professionnelle de leurs parents. C'est parmi les filles d'enseignants que l'écart est le plus réduit.

¹ Monsieur Daniel Thomas, directeur départemental du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle du Val-de-Marne, en a décrit les grandes lignes lors de son audition, le 15 mai 2002, devant la section des affaires sociales.

Or le choix de la première « *pré-oriente* » déjà la poursuite des études dans le supérieur. Ainsi, les bachelières optent majoritairement pour les filières longues à l'université, tandis que les garçons s'engagent majoritairement dans les filières sélectives STS, IUT ou classes préparatoires aux grandes écoles. En effet, la classe de S est celle dont les débouchés en classes préparatoires et en IUT sont les plus nombreux.

Ces exemples prouvent, s'il en était besoin encore, qu'au-delà des choix individuels, l'orientation joue un rôle considérable, autant par les représentations collectives que l'on peut avoir de la composante des métiers que par les conséquences, sur le plan national et maintenant européen, des flux de travailleurs vers les différents secteurs de l'emploi.

Globalement, la France manque de scientifiques. Si on ne les trouve pas ici, il faudra aller les chercher ailleurs, dans l'espace européen et, au-delà, dans l'espace international. De même, certains secteurs de l'artisanat manquent de candidats et de candidates, comme celui du bâtiment. Or il semble que ce déficit global devienne difficilement supportable : sur les 190 000 jeunes préparant un diplôme du bâtiment, dont 70 000 par la voie de l'apprentissage, 60 000 sortent chaque année diplômés du système de formation. Le tiers d'entre eux poursuivant d'autres études, les 40 000 qui entrent sur le marché du travail ne permettent pas d'assurer le remplacement des départs dans ce secteur et n'assurent qu'à moitié les besoins à saisir compte tenu de son développement. Sans doute l'image des conditions de travail et de rémunération pèse-t-elle dans ce choix insuffisant des métiers du bâtiment.

Ainsi, la recherche de l'adéquation entre les formations professionnalisautes et les besoins présents et futurs de l'économie constitue un problème non traité.

Devrons-nous privilégier l'employabilité immédiate ou l'adaptation ultérieure à l'évolution des métiers et des technologies ? Si l'école a la charge de développer, en fonction du potentiel de chacun, la culture scientifique et technique, il revient aux entreprises de prévoir et d'exprimer, à moyen terme, leurs besoins en qualifications. Dès lors, il nous semble utile d'inciter les branches professionnelles à mettre en œuvre des observatoires destinés à permettre l'expression de ces besoins. Ceci est d'autant plus urgent que l'inversion de la pyramide des âges de la population active va générer, dans les cinq ans à venir, des formes de pénuries de qualifications difficilement surmontables pour le tissu de PME. S'il convient que les écoles préparent mieux les jeunes à l'entrée dans la vie active, il convient aussi de rendre leur orientation professionnelle moins aléatoire par une aide au choix des métiers plus anticipatrice et mieux éclairée quant aux besoins réels de l'économie.

Certes, l'école n'a que peu de prise sur ces réalités économiques. Toutefois, elle a la responsabilité d'organiser son système pour qu'il serve les intérêts des individus, futurs salariés, car l'école n'existe pas « *en soi* », « *pour soi* », mais pour le service des jeunes qu'elle accueille et forme.

Il n'est pas possible que la formation initiale puisse répondre en temps réel aux enjeux des évolutions, notamment celles du savoir, *a fortiori* en l'absence de souplesse. Le temps de réponse de l'Education nationale, comme on a pu le voir,

est conditionné par l'existence préalable ou non de l'offre de formation et de formateurs compétents. Si tel n'est pas le cas, cela suppose la création d'un contenu d'enseignement et la formation rapide des enseignants. Si l'on y ajoute le délai nécessaire à l'apprentissage, il est quasiment impossible de créer un cursus opératoire en moins de trois ans, sauf dans le cadre d'une formation courte, ciblée, modulaire, en quelque sorte complémentaire de la formation d'origine, à l'instar de ce que devrait être une formation continue qui ne soit pas pilotée par l'offre de formation, mais par les besoins réels exprimés. De ce point de vue, sans se substituer à la formation continue, la formation initiale pourrait, sans doute, introduire en son sein davantage de souplesse et admettre une certaine porosité entre ses différentes filières.

III - INTRODUIRE DE LA SOUPLESSE DANS LES PARCOURS DE FORMATION INITIALE : FLUIDIFIER LES PARCOURS

Introduire de la souplesse ne signifie pas galvauder la qualité de la formation. C'est au contraire repérer les adaptations nécessaires pour s'assurer de son efficacité dans les acquis réels.

Introduire de la souplesse suppose d'organiser différemment les transitions entre l'école primaire et le collège, entre le collège et le lycée, entre le lycée et la première année de l'enseignement supérieur, tant au niveau des méthodes que des enseignants. C'est aussi, transversalement, permettre une circulation entre les voies de formation après le collège. C'est enfin, au sein d'une même voie de formation, tolérer des formes de différenciation, des détours, pour atteindre la même qualité sans exclure ou reléguer certains élèves dans des filières spécifiques.

Or force est de constater que ces éléments de souplesse font encore aujourd'hui largement défaut dans le système éducatif français.

A - DES PASSERELLES INSUFFISANTES

Notre système reste gouverné par des parcours linéaires, avec une évaluation terminale sur le mode du « *tout ou rien* », sans guère d'autre solution en cas d'échec que le redoublement.

Même lors d'une réorientation au terme d'une seconde générale vers une seconde d'enseignement professionnel, technologique ou agricole, l'élève recommence, dans la plupart des cas, une classe de seconde, alors que, parmi les matières étudiées, celles de l'enseignement général sont, le plus souvent, au bout d'un an de formation (même si l'élève est moyen), suffisamment maîtrisées pour poursuivre des études dans un cursus moins « *spécialisé* » en enseignement général.

Pourquoi faut-il, quand il y a eu erreur d'orientation, ou quand le jeune lui-même découvre avec retard sa vraie voie, qu'il doive tout recommencer ? Il convient en effet de mesurer que ce qui est déjà difficile à supporter pour un élève qui conserve un regard positif à l'égard de l'école devient intolérable à celui qui, fragilisé, se replie dans une attitude défensive à l'égard du savoir.

Un récent rapport de Mme Nicole Belloubet-Frier, rectrice de l'académie de Toulouse, remis à la demande du ministre de l'Education nationale en mars 2002, plaide pour une nouvelle organisation qui, sans bouleverser le système, permettrait d'éviter les erreurs de choix, les fourvoiements et les abandons en cours de scolarité : « *Repenser les interfaces collèges-lycées et lycée-supérieur comme des temps spécifiques dans la construction du parcours du jeune est un élément essentiel pour une ambition d'excellence portée par la lisibilité des choix. [...] La classe de troisième et la classe de seconde doivent être globalement conçues comme deux étapes d'un même cycle de détermination-orientation* ». Ce cycle comprendrait, à côté du tronc commun, des itinéraires de détermination, sur le mode des itinéraires de découvertes qui existent en collège avant la classe de troisième. Un travail pour l'orientation, inscrit à l'emploi du temps afin d'explorer les différentes voies de formation, serait accompagné d'un dossier personnel assurant la traçabilité de l'itinéraire de l'élève.

L'institution d'un « *droit à l'erreur* » assurerait, en outre, aux élèves la possibilité, à l'issue du premier trimestre de la seconde, de modifier le choix de leur itinéraire de détermination. Ils pourraient aussi, ainsi que cela est suggéré dans le rapport précité, mettre à profit cette période pour expérimenter l'alternance ou effectuer une période de scolarité dans une école de l'Union européenne. Dans ce cadre, la formation des professeurs principaux apparaît comme essentielle. Les expériences de liaison CM2/sixième et troisième/seconde sont nées du constat que les enseignants méconnaissaient largement le niveau, les programmes et les aptitudes réelles des élèves d'un cycle à l'autre. Pour remédier à cet état de fait général, ce rapport préconise aussi la possibilité pour les enseignants d'avoir pour partie des échanges de services entre enseignants de troisième et de seconde.

La logique voudrait qu'on ne recommence pas ce qui n'est pas strictement nécessaire. Cette logique a inspiré le législateur lors de l'adoption de la loi quinquennale sur l'emploi et la formation professionnelle en 1993, lorsqu'il prévoit la possibilité d'effectuer des cursus en temps réduit pour les élèves ayant commencé une autre filière. Alors que l'on conserve un enseignement général trop étanche, il serait préférable de s'inspirer du modèle de l'enseignement agricole caractérisé par un découpage modulaire qui favorise les transversalités et, par-là, une progression continue des élèves, au lieu de former des poches de rétention ou d'exclusion. Les récents rapport et avis du Conseil économique et social, présentés en 2000, par M. Christophe De Rycke sur « *La formation : une nécessité pour accompagner les changements dans les exploitations agricoles* »,¹ montrent combien l'enseignement agricole participe en cela à la réussite des élèves.

Toutefois, il ne faudrait pas, sur la base de ce constat critique, en conclure que le ministère de l'Education nationale est résolument passéiste. Les circulaires qui régissent l'application de la loi quinquennale existent. En outre, depuis la rénovation des lycées, les textes prévoient sans ambiguïté qu'au sortir

¹ « *La formation : une nécessité pour accompagner les changements dans les exploitations agricoles* », rapport et avis rapportés par M. Christophe De Rycke, au nom de la section de l'agriculture et de l'alimentation, en 2000.

d'une seconde générale, les élèves ont accès de plein droit à une première technologique.

Mais, encore une fois, ces textes sont peu appliqués dans les faits : on fait redoubler les élèves en seconde, ou, tout simplement, leur dossier dans des cursus adaptés n'est pas accepté faute de places, ce qui revient au même. La situation reste la suivante : d'une part, les élèves ne sont pas réellement informés de leurs droits et donc de cette possibilité ; d'autre part, ces instructions, qui figurent pourtant au Bulletin officiel, ne sont pas appliquées dans tous les établissements parce que leur mise en œuvre supposerait une organisation modulaire des contenus du travail, avec une réduction d'une partie du bloc d'enseignement général déjà acquis, et une augmentation en revanche de la partie technologique ou professionnelle à acquérir. Or cette organisation modulaire perturberait l'aménagement traditionnel.

Le rapport de Mme Nicole Bellouet-Frier insiste sur cette nécessité de pouvoir accomplir, de façon courante, un BEP en un an après une seconde ou après une première, un baccalauréat professionnel en un an, au lieu de deux. Il souligne combien il est important de maintenir aussi les passerelles dans l'autre sens, de la voie professionnelle vers la voie technologique par l'augmentation des premières d'adaptation.

Le développement de ces passerelles apporterait la fluidité nécessaire, supprimerait le coût d'un redoublement et, surtout, éviterait que la réorientation ne soit vécue par l'élève comme un échec, avec le sentiment démotivant d'avoir passé une année au lycée « *pour rien* ».

B - DES ACQUIS TROP RAREMENT RECONNUS

Eviter les redoublements brutaux, avec une construction progressive de parcours pourrait devenir l'une des manières de reconnaître les progrès et les acquis des jeunes. Mais pour les reconnaître comme acquis, encore faut-il les valider. Cette démarche est aujourd'hui très largement absente de notre système scolaire.

Certes, dans ce domaine, l'enseignement professionnel est précurseur. Tous les diplômes professionnels ont été restructurés, depuis quelques années, par les commissions professionnelles consultatives où siègent les partenaires sociaux, des référentiels ont été constitués en « *unités de contrôle* », autorisant ainsi leur acquisition progressive lors de la formation continue, notamment par le biais de la validation des acquis professionnels. Ces unités dissociables affichent clairement des contenus de formation en fonction des compétences à acquérir avec la plage horaire globale qui leur est consacrée sur l'ensemble du cursus. Elles sont ainsi plus aisément repérables et transposables pour établir des équivalences d'un diplôme à un autre, et particulièrement utiles dans le contexte européen pour faciliter la libre circulation des travailleurs. En outre, les référentiels des différents diplômes ont en commun certaines unités de formation : par exemple, le français dans les diplômes tertiaires de même niveau, ou les mathématiques dans les diplômes industriels de même niveau, ce qui facilite les changements de filière ou les retours en formation. Dès lors, un « *positionnement* » individuel des compétences permet de cerner les besoins en formation.

Toutefois, la reconnaissance d'acquis n'est pas admise en formation initiale, sauf dans le cas, très minoritaire, des élèves en très grande difficulté, pour lesquels il est essentiel d'obtenir un CAP. Cette mesure est une alternative à la tentation de délivrer des diplômes « *spécifiques* » aux publics en grande difficulté, diplômes de niveau plus bas et qui seraient rapidement dévalorisés. Par ailleurs, la restructuration des diplômes n'a pas encore concerné tous les diplômes d'enseignement technologique, ce qui freine la fluidité et leur acquisition progressive lors de la formation continue ; c'est le cas des baccalauréats technologiques.

La logique de fluidité voudrait pourtant que la formation initiale puisse bénéficier ordinairement de ces diverses avancées.

En effet, en quoi est-il utile de faire recommencer toutes les épreuves d'un examen à un moment identique pour tous, quand une note satisfaisante a été obtenue pour certaines d'entre elles ? Un examen n'est pas un concours qui, lui, a légitimement pour objectif de sélectionner, à un moment donné, les meilleurs parmi des candidats placés dans des conditions identiques. En revanche, quand il s'agit, par un examen, de contrôler des connaissances sur un programme précis sans changement d'une année sur l'autre, à quoi sert de la recommencer l'année suivante quand on a déjà satisfait à l'épreuve qui montre que l'on maîtrise les méthodes et les contenus ? *A contrario*, est-il logique de devenir bachelier ce qui suppose un niveau précis dans toutes les matières d'examen, avec des incapacités notoires dans certains domaines que le système de notes compensatoires masque ? Un élève bon mathématicien peut, en effet, se révéler incapable de communiquer correctement dans sa propre langue. En revanche, en ce qui concerne les langues étrangères, on conçoit bien qu'il faille continûment en réévaluer la maîtrise.

De ce point de vue, un texte de février 1993 permet aux candidats de conserver, pendant cinq ans, l'acquis de leurs notes au baccalauréat et donc de ne se présenter l'année suivante qu'aux épreuves souhaitées. Ce texte, prévu à l'origine pour tous les élèves, a été modifié pour en restreindre l'application aux candidats de la formation continue, parce que les chefs d'établissement n'admettaient pas l'idée que l'on puisse être autorisé à ne pas suivre certains cours. Rien n'interdit pourtant à l'heure actuelle aux élèves redoublants de s'inscrire à l'examen par le biais de la formation continue et, de cette façon, de contourner la réglementation applicable à la formation initiale...

Un autre cadre juridique « *dérogatoire* » permet aux élèves triplants, que les lycées n'acceptent plus d'inscrire, de suivre un cursus allégé dans le cadre de la Mission générale d'insertion à travers les Modules de préparation d'examen par alternance (MOREA)¹. Mais il existe, concrètement, peu de MOREA, d'abord parce que 95 % des élèves finissent par obtenir le baccalauréat au bout de deux ans, ce qui, fort heureusement, restreint considérablement le nombre des triplants, ensuite parce qu'une partie d'entre eux se découragent et abandonnent la voie scolaire.

¹ Ces modules sont ouverts à tous les jeunes ayant échoué pour tout ou partie à un examen de niveau V (BEP, CAP, CFPA), de niveau IV (baccalauréat) ou de niveau III (BTS, DUT ou fin de 1^{er} cycle universitaire). Ils prévoient, sous un statut scolaire, des parcours individualisés de préparation de ces examens et comportent des périodes en alternance.

Ainsi, selon M. Christian Forestier, permettre aux élèves de ne subir que les épreuves auxquelles ils ont échoué allègerait certaines classes pléthoriques de terminales, simplifierait l'organisation très lourde de l'examen et en diminuerait les coûts. Sans réduire le niveau de ce qui reste un examen et non un concours, sans désorganiser les établissements, on pourrait ainsi polariser davantage l'attention des élèves sur leurs carences et gagner en qualité ce que fait perdre la quantité.

Ce manque de fluidité dans les parcours explique pour partie, selon Mme Belloubet-Frier, une « *inversion de tendance qui se traduit aujourd'hui par une baisse significative, de l'ordre de 10% en cinq ans, du taux d'accès immédiat des bacheliers dans les différentes filières de l'enseignement supérieur* ». Les jeunes délaisse davantage la formation initiale pour se tourner vers d'autres voies, tels l'apprentissage et la formation continue.

L'association, au sein d'un même établissement, des trois voies de formation, avec des services mixtes pour les enseignants, constitue une autre forme de réponse pour fluidifier les parcours et favoriser les allers et retours positifs dans l'élaboration d'un itinéraire construit non plus sur une linéarité rigide, mais sur une complémentarité des apports de formation. Cette piste doit cependant être appréciée au regard de la taille de l'établissement qui serait ainsi constitué. Il convient en effet de conserver aux établissements une taille humaine. Une autre voie réside dans la constitution d'un espace éducatif local. L'association peut alors, à travers les réseaux d'établissements, reposer sur des partenariats et des outils de coopération qui permettent un véritable travail en cohérence.

La démarche de reconnaissance des acquis dans le système scolaire doit en outre être mise en cohérence avec la démarche de validation des acquis dans la formation continue (voir développement ci-après), pour aboutir à une véritable continuité des parcours.

IV - OUVRIR LA SOCIÉTÉ DU SAVOIR À TOUS : L'ARTICULATION FORMATION INITIALE/FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Dire aujourd'hui que les perspectives de n'exercer qu'un seul métier au cours de sa carrière s'amenuisent et que la formation sur le tas ne peut répondre qu'aux évolutions mineures du métier apparaît bien comme un truisme.

C'est en fait prendre toute la mesure de trois éléments majeurs qui interfèrent fortement désormais dans le domaine de la formation initiale : l'émergence de la société de la connaissance et du *eLearning*, la dimension européenne et, dans une économie fondée sur le savoir, le recours indispensable au prolongement des apprentissages. Ce dernier doit pouvoir se réaliser tout au long de la vie active dans un souci de progrès professionnel et personnel du bénéficiaire. Il doit aussi pouvoir se réaliser tout au long de la vie (y compris après la fin de l'activité professionnelle) pour permettre à chacun, quel que soit son âge, d'accomplir les progrès personnels qu'il souhaite. L'avis de notre assemblée sur « *Les personnes âgées dans la société* »¹, rapporté par M. Maurice

¹ « *Les personnes âgées dans la société* », avis rapporté par M. Maurice Bonnet, au nom de la section des affaires sociales, en 2001.

Bonnet, souligne l'importance, pour les personnes concernées et pour la société toute entière, de cette dernière perspective.

Il convient de rappeler ici que la notion de « *savoir* » doit être appréhendée dans son acception la plus large, incluant bien entendu les savoirs fondamentaux et les savoirs professionnels, mais aussi tous les savoirs de la vie. En effet, pour restituer aux enfants le goût d'apprendre, encore faut-il qu'ils se sentent reconnus dans les connaissances qui tissent et structurent leur vie quotidienne et familiale. Ceci impose à l'école d'en prendre la mesure et, à son tour, d'apprendre à les valoriser.

A - LE DÉVELOPPEMENT DE LA SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE ET L'*eLearning*

1. La stratégie européenne en faveur de l'*eLearning*

Le Comité économique et social européen (CESE) considère que « *l'initiative eLearning constitue la principale entreprise lancée par l'Europe pour initier les citoyens à l'ère numérique. Elle représente plus particulièrement un effort visant à promouvoir l'utilisation d'internet, à mettre en réseau les systèmes éducatifs et à développer la mobilité virtuelle* ».

Aussi, le CESE recommande-t-il de lever le plus rapidement possible les obstacles qui entravent le développement efficace de cette initiative, au premier rang desquels figurent le coût et les déficiences qualitatives de l'infrastructure, le prix de la connexion, le problème du contenu virtuel et la situation linguistique sur internet.

En effet, par rapport aux Etats-Unis, les pays européens accusaient encore, au début de l'année 2000, un retard important en la matière : 12 % des foyers en Europe étaient reliés à internet, contre 36 % aux Etats-Unis. Ces statistiques recouvrent des disparités importantes, car la France se trouvait en dessous de 10 %, tandis que la Suède se situait à 50 %. Selon un rapport de l'*European information technologie observatorium*, l'Europe devrait rejoindre les Etats-Unis en 2003.

A cette fin, la Commission européenne a lancé un programme ambitieux incitant les Etats membres à doter toutes les écoles d'un accès à internet avant le début 2002. En France, en 2000, les écoles primaires n'étaient connectées qu'à 30 %, contre 89 % en collèges et 98 % en lycées ; en pratique, elles devraient l'être toutes en 2003. Malheureusement, la formation des enseignants n'a pas suivi ce rythme d'investissement. Plus généralement, ce sont les adultes qualifiés dans les TIC qui devraient le plus faire défaut. L'Europe enregistrerait ainsi un déficit général de 1 600 000 personnes en 2002.

2. Une introduction encore insuffisante des NTIC dans le monde scolaire et universitaire français

Le Conseil économique et social a déjà étudié, de manière approfondie, dans les rapports et avis précités, la question des campus numériques. Ceux-ci ont enregistré un développement certain, puisqu'il existe vingt et une opérations de campus numériques à ce jour.

Toutefois, l’Institut de recherche sur l’économie de l’éducation (IREDU), dans une étude publiée dernièrement¹, fait le constat que l’enseignement universitaire à distance manquerait encore d’efficacité. Parmi les dysfonctionnements relevés, un manque d’incitations, une évaluation des performances insuffisante et peu diffusée, des capacités d’adaptation peu développées par rapport à la mondialisation des systèmes éducatifs et une faible introduction des NTIC.

Sur cette base, le rapport recommande de mettre en place des politiques correctives et d’accorder une plus grande autonomie organisationnelle aux centres de télé-enseignement universitaire. Peut-être conviendrait-il d’ajouter le manque d’investissement des enseignants-chercheurs, souvent rebutés par la non prise en compte, dans leur carrière de chercheur, du travail qui peut être effectué dans la mise au point des nouveaux outils pédagogiques qui, particulièrement dans ce domaine, sont consommateurs de temps.

3. Des atouts français

En ce qui concerne l’*eLearning* et l’enseignement à distance, la France possède un système complet d’enseignement à distance. Le rapport et avis précité de notre assemblée, rapporté par M. Jean-Claude Barbarant, en a souligné toutes les potentialités. Ce dernier agit en complémentarité avec l’enseignement présentiel, soit en s’y substituant, dans les cas où l’école ne peut assurer sa mission comme par exemple l’enseignement de langues rarement parlées en France (rappelons qu’au baccalauréat on peut choisir une option parmi vingt-deux langues aussi diverses que le Finnois ou l’Araméen) et pour lesquelles on ne peut mobiliser un enseignant pour un élève, soit parce que l’élève ne peut se rendre à l’école ponctuellement pour des motifs divers.

Il convient aujourd’hui de porter un nouveau regard sur le CNED, peut-être occulté dans l’opinion publique par l’échec, dans les années cinquante, de la télévision scolaire et par le stéréotype d’un enseignement réservé aux élèves malades et aux enseignants malades.

Il apparaît aujourd’hui comme un des pionniers de l’enseignement de demain, déjà à l’œuvre dans certaines réalisations. Il offre un cursus complet de la grande section de maternelle aux BTS. Il utilise tous les moyens audiovisuels et informatiques, cassettes vidéo, CD-ROM, correction électronique annotée en hypertexte, tutorat par courrier électronique... Il est réservé aux Français résidant à l’étranger (30 000) et à certaines catégories d’élèves résidant en France qui ne peuvent assumer la contrainte d’une scolarité ordinaire. Cela concerne des élèves atteints d’une maladie ou de handicaps (pour les grands handicaps, un tuteur se déplace au domicile), des sportifs de haut niveau, des musiciens, des enfants appartenant à des familles qui n’ont pas de domicile fixe (déplacement sur les chantiers ou gens du Voyage), enfin des enfants qui possèdent un Quotient intellectuel (QI) anormalement élevé et sont très souvent ascolaires.

¹ Cf. : <http://www.u-bourgogne.fr/IREDU/new.htm>

M. Guy Aubert, directeur du CNED reçu en entretien¹, a souligné la grande flexibilité de son établissement qui est obligé de refuser beaucoup de demandes, et les possibilités qui restaient encore inexploitées sans pour cela concurrencer le système ordinaire. Quelques exemples parmi d'autres peuvent à ce sujet être évoqués : la possibilité de scolariser un élève pénalisé par la fermeture de classes qui entraîne une scolarisation dans un lieu si éloigné du domicile que le ramassage scolaire devient par sa durée un désavantage quotidien pour le jeune. Un pan entier est laissé en jachère par le service public dans le dispositif de l'accompagnement scolaire qui en la matière pourrait mieux faire. Le secteur de la formation tout au long de la vie constitue également une ouverture que le service public pourrait développer avec plus d'investissement.

De même, il convient de citer les initiatives nombreuses en matière d'*eLearning* des universités. Par exemple, l'avis de Mme Jeannette Gros intitulé « *Santé et nouvelles technologies de l'information* »², soulignait le développement d'activités de formation médicale (initiale et/ou continue) à distance dans le cadre de l'Université médicale virtuelle francophone (UMVF) associant les universités de Grenoble, Lille, Marseille, Paris V, Paris VI, Rennes et Rouen.

De même, l'*eLearning* est-il devenu une priorité du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Ce dernier, à travers son initiative de Formation ouverte à distance (FOD), met à disposition, sur tout le territoire métropolitain et en Outre-mer, une partie des enseignements de ses centres régionaux. Les étudiants peuvent ainsi bénéficier de ses formations par le biais d'internet, de télécours (en direct ou téléchargés) ou encore de télétutorat.

Par ailleurs, en France, un dispositif interactif de la chaîne de télévision éducative « *Les amphis de la Cinquième* » propose une diffusion en ligne de ses émissions 24 heures sur 24.

B - UNE AMBITION EUROPÉENNE RÉAFFIRMÉE

Depuis le Conseil européen de Lisbonne, l'éducation et la formation se trouvent au centre de la stratégie des pays de l'Union. Ces derniers misent sur le développement de la société de la connaissance pour devenir plus compétitifs dans une économie dont la valeur ajoutée sera largement constituée par le savoir. Cet accord des quinze a été confirmé à plusieurs reprises, par les réunions de Feira, de Stockholm, puis, dernièrement, de Barcelone ; le processus est donc engagé.

1. Une réflexion qui s'approfondit

L'Union européenne fait aujourd'hui le choix volontariste de promouvoir l'élévation du niveau de qualification dans une perspective de progrès culturel des personnes mais aussi afin de donner à l'Union européenne un avantage compétitif essentiel. Une telle orientation impose de rechercher certes une

¹ M. Guy Aubert, directeur général du CNED, recteur d'académie, a été reçu en entretien par le rapporteur, le 31 janvier 2002.

² « *Santé et nouvelles technologies de l'information* », rapport et avis présentés par Mme Jeannette Gros, au nom de la section des affaires sociales, en 2002.

élévation du niveau de compétences mais aussi de ne pas abandonner ceux qui sont les moins formés, pour ne pas agraver une fracture supplémentaire, celle du savoir¹.

Avec un tel choix, il faut donc faire porter les efforts aux extrêmes : développer davantage la recherche, favoriser les échanges, accroître le taux d'accès à l'université, et, ce faisant, éliminer les sorties sans formation, pour ne pas accentuer l'écart qui, sinon, risquerait de générer une fracture du savoir.

Cette démarche peut apparaître paradoxale. En effet, est-il possible de concilier un tel choix, alors que, dans un système tel que le nôtre, il existe un vrai risque, lorsqu'on augmente le niveau de qualification des uns, de dégrader celui des autres ?

Pourtant, la seule solution est de concilier ces deux exigences apparemment contradictoires en adoptant une autre stratégie, qui fasse porter tous les efforts (et pas seulement les efforts financiers) en faveur des uns et des autres, avec des mesures adaptées. L'Union européenne a déjà fait ce choix.

1.1. Le partage des compétences entre l'Union et les Etats membres

En matière d'éducation, l'Union ne dispose que d'une compétence encadrée et subsidiaire : son action vient compléter, avec des moyens limités, celle des Etats membres.

Ainsi, le contenu de l'enseignement relève de la compétence des Etats. L'organisation du système éducatif reste une prérogative nationale et l'Union se borne à favoriser l'échange d'informations et d'expériences sur les performances scolaires. Toutefois, l'Union peut prendre des mesures incitatives visant à développer la dimension européenne dans le domaine de l'éducation, notamment par le plurilinguisme ou par la coopération entre établissements d'enseignement.

L'Union peut intervenir aussi par le biais de la réglementation en matière de reconnaissance de diplômes à des fins professionnelles, tandis que la reconnaissance des diplômes à des fins académiques se fait sur une base volontaire.

1.2. Le Conseil européen de Lisbonne

A Lisbonne, le Conseil européen a non seulement fixé des grands objectifs éducatifs, mais il a aussi redéfini l'application d'une méthode d'action plus efficace pour mettre en œuvre les recommandations, l'application de « *la méthode ouverte de coordination* ». En effet, dans le domaine de l'éducation, où les normes juridiques ne sont pas directement applicables du fait du principe de subsidiarité, et où les mesures de soutien financier saupoudrées n'ont pas de véritable impact, cette méthode permet de renforcer la coopération entre Etats membres pour atteindre les objectifs du traité, de manière souple et pragmatique, sans remettre en cause les compétences des Etats ou des collectivités décentralisées.

¹ Le risque d'aggravation de cette fracture du savoir a été mis en exergue par l'avis commun du Conseil économique et social et du Comité économique et social européen, en date du 8 novembre 2000, sur « *Nouveaux savoirs, nouveaux emplois* ».

Il s'agit donc de définir les lignes directrices pour l'Union, assorties de calendriers spécifiques pour réaliser à court, moyen et long terme les objectifs fixés par les Etats membres. La méthode peut avoir recours à l'élaboration d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs et de critères d'évaluation par rapport aux meilleures performances mondiales. Les lignes directrices européennes sont traduites en politiques nationales et régionales en délimitant des objectifs spécifiques et en adoptant des mesures qui tiennent compte des diversités. Enfin il est procédé périodiquement à un suivi, à une évaluation et à un examen par les pairs.

Le Conseil européen de Lisbonne a également fixé de grandes orientations en termes de flux et d'objectifs de qualification, ainsi qu'en termes de domaines prioritaires, et a donné mandat au Conseil « *éducation* » d'entamer une réflexion générale sur les objectifs concrets des systèmes d'enseignement pour entrer dans le « *nouveau paradigme* » de la société de la connaissance pour tous.

En termes quantitatifs, le Conseil européen a ainsi défini deux axes. Le premier consiste à réduire de moitié, d'ici 2010, le nombre de jeunes de 18 à 24 ans qui interrompent toute formation au-delà du premier cycle du secondaire. En effet, le modèle social européen ne peut accepter une avancée vers une « *société de la connaissance* », qui suppose des compétences accrues dans le domaine de la recherche, des sciences de l'information, de la technologie, si elle s'opère au détriment de la cohésion sociale. Le second axe vise à éviter d'aggraver la bipolarisation de la société entre ceux qui, non formés, accompliraient des tâches standardisées et ceux qui bénéficiaient de tâches qualifiées toujours davantage liées à la poursuite de formation ; à cette fin, il est indispensable d'augmenter parallèlement l'accès à la formation pour tous ; actuellement, dans l'Union européenne, seuls 8 % en moyenne des personnes âgées de 25 à 64 ans prennent part à des actions d'éducation ou de formation ; ce taux se réduit à 2,8 % en France.

Notre assemblée rappelle que cette ambition ne devra pas se limiter à un objectif chiffré et exprimé avec solennité, mais devra impérativement se traduire par des mesures et des résultats concrets, dans les délais impartis.

En termes qualitatifs, le Conseil européen de Lisbonne a insisté sur la nécessité de moderniser les systèmes d'éducation, de définir de nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie permettraient l'acquisition dans un espace éducatif européen.

1.3. *La position du Comité économique et social européen*

L'avis d'initiative du Comité économique et social européen (CESE) sur « *La dimension européenne de l'éducation : nature, contenu et perspectives* », de février 2001, constate avec satisfaction que les décisions de Lisbonne concrétisent et promeuvent grand nombre de propositions qu'il avait formulées.

En ce qui concerne le rôle de l'école et sa dimension polyvalente dans le monde d'aujourd'hui (...), le CESE souligne certes que l'école ne peut résoudre tous les problèmes de société. Il n'en reste pas moins qu'elle peut y contribuer. Dans ce contexte, le Comité économique et social européen propose plusieurs axes, « pour la construction d'une nouvelle école qui soit :

- *démocratique, participative et progressiste dans la planification de son fonctionnement ;*
- *efficace dans la mise en oeuvre de cette planification ;*
- *souple et capable de s'adapter, de façon dynamique, aux rythmes des changements actuels, quelle qu'en soit la forme ;*
- *innovatrice dans le domaine de la recherche scientifique et la découverte de solutions aux problèmes économiques, sociaux et technologiques ;*
- *dotée d'esprit d'entreprise dans les coopérations qu'elle noue, en particulier dans celles qui permettent de résoudre les problèmes liés à l'emploi (coopération et accords avec les partenaires sociaux pour couvrir les besoins du marché du travail en main d'œuvre spécialisée) ;*
- *attrayante, dans le sens où elle attirera autour d'elle les citoyens de tout âge, indépendamment des particularités qu'ils présentent (ainsi elle doit être accessible aux personnes présentant des besoins spécifiques), mais aussi dans le sens où elle saura attirer et retenir dans ses rangs les personnes pourvues de talents pédagogiques ;*
- *axée sur la communication (dans le sens où elle devra avoir le souci de multiplier sans cesse les échanges au sein de l'Union, les contacts et les mises en réseau), la connaissance (dans le sens où elle devra adopter une logique et des mécanismes de recherche continue et de contrôle de la validité du savoir) et l'information (dans le sens où elle devra permettre aux citoyens avec lesquels elle est en relation de s'informer correctement et de façon continue) ;*
- *locale et régionale, en ce sens qu'elle créera des liens directs avec la société locale, avec chaque citoyen pris individuellement et avec les problèmes plus ou moins graves auxquels ceux-ci se trouvent confrontés ;*
- *nationale, protégeant, cultivant et développant les traits de culture et de civilisation caractéristiques de la Nation ;*
- *européenne, dans le sens où elle participera à l'action européenne menée aujourd'hui dans le domaine de l'éducation et à son élaboration, mais aussi dans le sens où elle cultivera, exploitera et préservera les valeurs de l'Europe, de sa civilisation, de son acquis social et de l'histoire de sa construction ».*

1.4. Le Conseil européen de Barcelone

Le Conseil européen de Barcelone a confirmé, en mars 2002, les orientations définies à Lisbonne, sur la base desquelles la Commission a défini un programme d'action. Notamment, il fixe aux Etats membres l'objectif de « *transformer radicalement leurs systèmes d'éducation et de formation, y compris les systèmes d'éducation initiale, en vue de rendre accessibles à tous et en permanence les offres d'éducation et de formation* ». Dans ce cadre, ses priorités sont « *la création d'une culture de l'apprentissage* » et « *la recherche de l'excellence* ». Un consensus s'est dégagé au sein du Conseil européen pour considérer que les cinq dimensions suivantes se renforcent mutuellement : l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, l'inclusion sociale, la capacité d'insertion professionnelle et l'adaptabilité.

Le Conseil de Barcelone a en outre engagé la mise en œuvre d'améliorations en matière d'éducation et dans le domaine de la formation des étudiants et des travailleurs européens, visant également à promouvoir la mobilité de ces personnes. Parmi ces améliorations, il a prévu, entre autres :

- l'équipement avant la fin 2003 de tous les élèves en outil d'accès à internet, à raison d'un ordinateur pour 15 élèves ;
- le lancement d'une étude de faisabilité sur la possibilité de mener à bien, par le biais d'internet, le jumelage d'établissements d'enseignement secondaire ;
- l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge et la mise en place d'un indicateur de compétences linguistiques avant 2003 ;
- la promotion, au sein des programmes, de la dimension européenne et son intégration dans les compétences de base des élèves d'ici 2004 ;
- la mise en place effective des conditions juridiques requises pour permettre la mobilité de tous ceux qui interviennent dans l'éducation, la recherche et l'innovation.

Dans ce cadre institutionnel, il convient de mesurer que les priorités définies au niveau européen rétroagissent fortement sur les systèmes éducatifs nationaux. Par exemple, c'est déjà le cas notamment de l'apprentissage des langues dès l'enseignement primaire, accéléré par le choix européen du multilinguisme. En effet, les processus européens ne demeureront pas sans conséquence sur les systèmes éducatifs de chaque pays de l'Union qui, il faut le rappeler, représentent plus de 80 millions d'élèves et d'étudiants, soit 22 % de la population européenne totale.

Cela signifie, pour notre école, des adaptations importantes à venir, et dans les domaines déjà en cours de développement par la Commission européenne, comme l'*eLearning*, les sciences et la technologie, le plurilinguisme (domaines qui se développent de manière concertée), et dans des domaines qui n'en sont qu'à leur balbutiements comme l'innovation et la formation tout au long de la vie.

C - L'INDISPENSABLE RÉFLEXION SUR LE CONTENU DES SAVOIRS ET SUR L'ARTICULATION FORMATION INITIALE/FORMATION CONTINUE

Force est de constater, et c'est heureux, que les élèves peuvent désormais avoir accès à d'autres sources de connaissances et de soutien scolaire que celles offertes par l'enseignement présentiel et frontal.

Ce nouvel état de fait, qui devrait rétroagir peu à peu sur la formation elle-même, interroge plus sur le contenu des savoirs que sur le mode de transmission qui ne peut pédagogiquement se dispenser d'enseignants. Il pose aussi, avec une acuité renouvelée, la question essentielle des conditions d'articulation entre la formation initiale et la formation continue.

1. De nouveaux contenus pour les savoirs

L'engagement des quinze chefs d'Etat et de gouvernement et du Conseil européen apporte indubitablement à la société européenne la garantie qu'en Europe, l'éducation ne perdra de vue ni ses objectifs fondamentaux, ni son identité humaniste. Le Comité économique et social européen estime, quant à lui, que l'enseignement peut réussir à s'adapter aux données nouvelles et augmenter son efficacité si l'on renforce son identité tout en opérant des choix semblables à ceux avancés par le Conseil européen de Lisbonne. Il s'agit en l'occurrence de retenir des options qui créeront des passerelles de communication et de coopération entre les systèmes éducatifs nationaux et régionaux et qui s'attacheront à mettre en place un espace éducatif européen... Plus spécifiquement, il leur faudra répondre :

- aux besoins du multiculturalisme et du multilinguisme de l'Europe, c'est-à-dire à ceux qui découlent de l'immigration, de l'élargissement et de la mondialisation de l'économie ;
- aux impératifs résultant de la libre circulation des citoyens européens (par exemple, la reconnaissance des diplômes) ;
- aux exigences qui découlent de l'apprentissage tout au long de la vie comme institution.

Il demeure que cette volonté devrait être un signe pour l'enseignement public.

Une partie des savoirs est déjà conditionnée désormais par les objectifs définis au niveau européen : le plurilinguisme précoce avec l'acquisition, au terme des études, de trois langues dans tous les types d'enseignement ; l'histoire européenne déjà introduite dans le primaire et le secondaire au sein des programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique, juridique et sociale.

Toutefois, un rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale, de septembre 2000, concluait que l'Europe apparaît plus dans les discours et les projets d'établissement pour recueillir des fonds européens que dans les pratiques quotidiennes des établissements. Or cet enseignement de la dimension européenne est fondamental pour contribuer à la construction de l'espace européen d'éducation, comme l'a rappelé le Conseil européen de Barcelone en mars 2002. Mieux dispensé, il serait à même d'inciter les jeunes à aller étudier en partie dans d'autres pays européens. En effet, le programme Socrates, destiné

à développer les échanges, n'aurait touché en fin de compte qu'un peu plus de 2 % des étudiants, contrairement à l'objectif initialement fixé de 10 %.

Par ailleurs, le fait que le développement des cursus scientifiques soit devenu un impératif européen appellera immanquablement des réponses en termes de mesures incitatives, soit par une rénovation des contenus et des méthodes, soit, comme on le privilégie en France, par une réforme structurelle, afin de susciter davantage de vocations. Et pourtant la réponse en termes structurels a montré ses limites et retardé une réflexion plus importante sur les savoirs et sur les nouvelles aptitudes.

2. Une formation initiale, socle de la formation continue

Le développement de la formation tout au long de la vie, programmé explicitement par le Conseil européen, pose, de façon recursive, la légitimité d'une formation initiale considérée comme acquise une fois pour toute. Il s'agit bien là de mettre en œuvre une nouvelle approche : la formation initiale doit être perçue comme le socle sur lequel se fondera la formation continue ; elle doit s'articuler avec les objectifs assignés à cette dernière.

Le Comité économique et social européen demande, dans son avis d'initiative précité, que soient mieux cernées les nouvelles aptitudes de base rendues nécessaires, estimant qu' « *un lien étroit doit être créé entre l'apprentissage tout au long de la vie et l'enseignement formel* ».

De ce point de vue, il apparaît que la prégnance de la formation initiale en France limite fortement les retours en formation à l'université.

Alors que la moyenne européenne se situait, en 1997, à 17 %, on n'enregistre qu'un taux de 8 % en France, contre 32 % au Royaume-Uni, 30 % en Suède, 24 % au Danemark et 19 % en Allemagne. La France est le pays où la sortie de l'école est la plus tardive (21,6 ans en moyenne), sans que le taux de réussite à l'université soit satisfaisant : moins de 40 % réussissent un premier cycle universitaire en deux ans.

De même, le taux ultérieur de formation continue¹, variable en fonction du niveau d'éducation atteint, de la tranche d'âge et du sexe, s'accroît, avec toutefois de grandes disparités entre les pays du Nord et les autres. En 2000, parmi les quinze Etats membres, la France se situe en 11^{ème} position en ce qui concerne les femmes (avec un taux de 3,1 %), et les hommes (avec un taux de 2,6 %). Pour ceux qui sont restés à un niveau d'études inférieur² ou moyen, la France est en avant dernière position avec 1,72 %, alors que le Danemark affiche un taux de 17,32 % et la Suède de 16,56 %. Plus graves encore, les abandons précoces non suivis de formation, importants chez les jeunes de 18 à 24 ans, nous placent en 8^{ème} position, avec un taux de 13,3 %. alors qu'il n'est que de 7,7 % en Suède.

¹ Le taux ultérieur de formation continue mesure la part, au sein du groupe considéré, des personnes qui auront recours, après la fin de leur formation initiale, à la formation continue.

² Selon la Commission européenne, les niveaux d'éducation sont dits « élévés » si la personne a reçu une formation post-secondaire, « moyen » si la formation suivie correspond au cycle secondaire supérieur (second cycle de l'enseignement secondaire), et « inférieur » si l'intéressé a quitté l'école avant le secondaire supérieur.

La nécessité de mieux articuler la formation initiale avec la formation continue et d'accroître cette dernière devient, dans ces conditions, un impératif, d'autant qu'elle est appelée à se développer dans les autres pays d'Europe.

3. L'objectif de formation tout au long de la vie

La formation tout au long de la vie, que la Commission européenne impulse, est aussi l'un des objectifs communs des partenaires sociaux au niveau européen. La Confédération européenne des syndicats (CES), l'Union de l'industrie et des employeurs d'Europe (UNICE/UEAPME), le Centre européen des entreprises à participation publique et des entreprises d'intérêt économique général (CEEP) sont convenus, dans un texte commun, le 28 février 2002, d'un « *cadre d'actions pour le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie* ».

A ce titre, les partenaires sociaux demandent que, dans le cadre institutionnel de chaque Etat membre, soient créées des conditions propres à encourager le développement concerté des compétences et des qualifications. Ce faisant, la déclaration évoque clairement l'articulation formation initiale-formation continue comme devant en découler : « *Développer les compétences professionnelles tout au long de la vie suppose l'existence d'un socle de base qui doit être acquis par chaque individu durant sa formation initiale. Ce socle de base doit être conjointement défini et actualisé par les systèmes éducatifs nationaux et les partenaires sociaux. Il est nécessaire d'approfondir la réflexion en la matière, afin de préciser le contenu de ce socle de base et les conditions permettant à tout jeune de l'acquérir. Les partenaires sociaux doivent être associés à cette réflexion*

 ».

Dans ce texte, le socle de base lui-même est défini de manière ouverte comme « *la maîtrise de la lecture, de l'écriture, du calcul et d'au moins une seconde langue, la capacité de résolution de problèmes, la créativité et l'esprit d'équipe, la maîtrise des outils informatiques, l'aptitude à communiquer, y compris dans un contexte multiculturel, et la capacité à apprendre, etc.*

 ».

Dans cet esprit, la rétroaction des mesures prises par l'Union européenne sur la formation initiale signifie que les contenus et les structures de formation devront contenir en germe la possibilité de jeter des ponts entre le savoir initial et la poursuite de formation. Ces contenus et structures devront également favoriser de réelles complémentarités, tant dans les lieux de formation où devraient être présents côté à côté formation initiale sous statut scolaire et sous statut de salarié et formation continue, que dans la manière de construire la chaîne des acquisitions par adjonctions successives de qualifications ou de compétences nouvelles.

Pour cette raison, les filières étanches ne peuvent plus constituer un modèle adapté, non seulement parce qu'elle ne permettent plus désormais d'organiser la souplesse attendue des parcours, mais aussi parce qu'elles ne semblent pas avoir un degré de réussite convaincant. De même, en Allemagne, le système des trois voies de formation plutôt étanches n'a pas produit de meilleurs résultats dans les acquisitions de base. Là encore, il faudra désormais multiplier les passerelles pour favoriser les retours en formation et surtout développer concrètement la reconnaissance des acquis.

4. La validation des acquis professionnels et des acquis de l'expérience

La mise en œuvre de la formation tout au long de la vie implique que la validation des acquis professionnels et des acquis de l'expérience soit une réalité pour tous.

La loi française dite de modernisation sociale, de décembre 2001, favorise davantage, par la validation des acquis de l'expérience, le dispositif plus ancien de validation des acquis professionnels. Elle ouvre ainsi davantage de possibilités dans la prise en compte des activités réelles et de l'implication citoyenne, au premier rang desquelles figurent notamment le bénévolat, le militantisme associatif, mutualiste ou syndical.

L'Union européenne est, pour sa part, en train d'élaborer une méthode pour arriver à la reconnaissance mutuelle des diplômes qui est déjà mise en construction au niveau des universités, par l'*European transfert credit system* (ECTS).

Les diplômes professionnels ont aussi fait l'objet d'une harmonisation dans les domaines de l'hôtellerie, du tourisme et de l'automobile. Le ministre délégué à l'Enseignement professionnel s'est même engagé dans une coproduction européenne de référentiels de diplômes. Si cette méthode n'est pas forcément la plus souple pour suivre au plus près les évolutions des métiers, elle témoigne de la forte volonté de construire en commun des formations européennes, dans le domaine de compétence de la Commission, à savoir la formation professionnelle.

Le système des unités capitalisables utilisé déjà dans la formation continue, qui suppose un positionnement des acquis avant d'entreprendre la formation complémentaire nécessaire, est donc appelé à se développer. Nul doute, dans ce schéma, que la formation initiale ne puisse rester longtemps isolée dans un système rigide d'acquisition et de validation des connaissances au risque de susciter de plus en plus d'abandons.

Elle se trouve confrontée en effet à l'avènement d'une vision de la formation et de l'activité qui englobe désormais les temps sociaux et situe la question dans une problématique plus vaste. Le Conseil économique et social a d'ailleurs eu l'occasion de souligner cette dimension nouvelle dans l'étude rapportée par Mme Chantal Lebatard sur « *Les perspectives socio-démographiques à l'horizon 2020-2040* »¹ et dans les rapports et avis de M. Bernard Quintreau sur « *Age et emploi à l'horizon 2010* »².

De même, le rapport « *Jeunesse, un devoir d'avenir* » de la commission « *Jeunes et politiques publiques* » du Commissariat général du plan, présidée par M. Dominique Charvet, abordait, en avril 2001, cette question en faisant le constat que l'allongement des études, l'entrée tardive des jeunes sur le marché du travail impliquaient une « *vision collective redéfinie de la jeunesse et de l'avenir* » qui met « *au premier plan l'enjeu d'une obligation éducative partagée* ». C'est autour de l'enjeu central d'une obligation éducative partagée que le Commissariat général a proposé que soit institué un droit individuel à

¹ « *Les perspectives socio-démographiques à l'horizon 2020-2040* », étude rapportée par Mme Chantal Lebatard, au nom de la section des affaires sociales, en 1999.

² « *Age et emploi à l'horizon 2010* », rapport et avis rapportés par M. Bernard Quintreau, au nom de la Commission spéciale du plan, en 2001.

l'éducation et à la formation tout au long de la vie, ayant la nature et la portée d'un véritable droit-créance. Il vise ainsi à réduire les inégalités cumulatives que peuvent produire tant le système éducatif que la formation continue, en réinscrivant ces systèmes dans une vision commune. Tout jeune disposerait alors de ressources propres liées à sa situation, qu'il soit encore en formation initiale ou en formation continue ou dans l'emploi, pour effectuer une formation et bénéficier d'un droit calculé sur une base de 20 ans de formation pour tout jeune.

En effet, ainsi que l'a bien montré l'avis précité de M. Hubert Brin, la question de l'autonomie des jeunes est étroitement liée à leur dépendance financière envers leur famille, qui, si elle pose moins de problèmes à des adolescents, devient de plus en plus pesante pour les jeunes au fur et à mesure de l'entrée tardive sur le marché du travail. Il est indéniable que l'aspect financier reste un facteur majeur dans le choix de la poursuite d'études par des lycéens qui, pour une proportion significative d'entre eux, travaillent à temps partiel dès le second cycle du secondaire.

Les fédérations de parents d'élèves ont évoqué, lors des entretiens avec le rapporteur, les difficultés financières des familles, qui conduisent d'ailleurs la FCPE à revendiquer la totale gratuité des études.

Comme l'a remarqué M. Dominique Charvet, lors de son audition devant la section des affaires sociales : « *Dans la moyenne de présence dans le système éducatif, qui est de 18,9 ans en France, il y a tous ceux qui sortent silencieusement de l'école vers 14 ans et il y a aussi ceux qui n'y arrivent pas car ils sont confrontés à deux métiers : apprendre et gagner sa vie* ».

L'école de la république ne peut donc dissocier ces réalités économiques du développement de la réussite scolaire. Ainsi que le rappelle encore M. Dominique Charvet : « *Je crois que, comme à la fin du XIXe siècle l'école a servi d'utopie démocratique - c'est Jules Ferry -, en ce début de XXIe siècle l'utopie peut être retrouvée par une autre approche de l'éducation tout au long de la vie, qui commence par un grand moment de partage et de construction du futur citoyen qui est le collège* ».

CONCLUSION

Si l'on mesure la performance d'un système éducatif à sa capacité à délivrer des diplômes, un constat ambivalent s'impose. Positif quantitativement, le nombre de bacheliers a plus que doublé pour une classe d'âge depuis le début des années quatre-vingt, notamment avec l'apparition des bacs professionnels et l'envolée des bacs technologiques tertiaires. A l'autre bout de la chaîne, les sorties sans qualification infra niveau V ont été très fortement réduites depuis les années quatre-vingt. Cependant, qualitativement, l'effort de démocratisation, en dépit des politiques volontaristes des ministres de l'Education nationale, n'a pas réussi à vaincre les inégalités socio-économiques, territoriales, ethniques et sexistes. Le système est resté subrepticement sélectif derrière des orientations affichées de réussite pour tous, et la hausse générale du niveau de qualification fait ressortir l'échec, le rendant plus intolérable encore.

L'Ecole de Jules Ferry avait ambitionné pour la République une éducation de base pour tous et une poursuite d'études dans le secondaire pour une minorité des plus méritants. Un siècle après, par le jeu de réformes de structures, le secondaire est ouvert à tous, mais tous n'y réussissent pas. Qualitativement, la relation entre le degré de performance scolaire d'un élève et la catégorie socio-professionnelle de ses parents demeure... La réforme par les structures, sans changements suffisamment significatifs dans les contenus et les méthodes, continue à privilégier ou à écarter le même type de public scolaire et a donc échoué à mener à son terme une véritable démocratisation.

D'autre part, il semble que, malgré une élévation du niveau moyen de formation, le degré de réussite générale stagne depuis plusieurs années : le pourcentage de bacheliers dans une classe d'âge n'augmente plus depuis 1995, le taux de poursuite d'études à l'université enregistre une baisse, tandis qu'à l'autre extrême, la proportion de jeunes sortant sans qualification s'est stabilisée depuis 1994.

Cette situation interroge le système et appelle des réponses. Des réponses d'ordre économique et social, car l'école ne peut, à elle seule, résoudre l'ensemble des problèmes de société, dus notamment au chômage, à l'existence de « *ghettos* » urbains. Mais des réponses pédagogiques aussi, car un système éducatif démocratique a pour vocation première d'accueillir, sans attendre de solution globale, les jeunes tels qu'ils sont et de tirer, à leur profit, le meilleur parti possible de leurs aptitudes.

Peut-on dans ce domaine se satisfaire d'un demi-succès ? La réponse est évidemment négative, non seulement parce qu'elle serait contraire aux principes républicains, mais aussi parce que le contexte européen actuel impose d'élargir la réflexion au-delà des frontières dans lesquelles s'inscrivait l'école du temps de Jules Ferry.

En effet, l'Europe, en termes d'objectifs économiques, s'est fixée de devenir la plus compétitive, dans une économie où le savoir constituerait désormais la valeur ajoutée, ce qui se traduit, en termes de démarche, par une vision élargie de la formation tout au long de la vie. Cette orientation majeure ne

peut rester sans conséquences sur l'évolution de la formation dans les Etats membres. La construction d'un espace éducatif européen, que le rapport du Conseil économique et social de M. Jean Andrieu appelait déjà ses vœux en 1992, s'est accélérée dernièrement avec les décisions du Conseil européen de Lisbonne, confirmées et précisées par le Conseil de Barcelone. De manière récursive, l'articulation formation initiale/formation tout au long de la vie en sera, sans aucun doute, affectée.

L'analyse établie dans le présent rapport conduit à la nécessité de transformer en profondeur notre approche éducative. La solution est-elle dans une nouvelle et grande réforme « *clé en main* » ?

La taille de notre système d'éducation et ses délais de réaction incitent à trouver davantage les solutions dans une adaptation permanente et résolue des pratiques : agir en vue de la réussite scolaire, c'est passer d'une sanction des échecs à une valorisation des réussites ; c'est aussi mettre en œuvre un système de complémentarités, susceptibles, à partir des compétences de base indispensables à tous, de favoriser l'épanouissement et le développement de l'excellence de chacun tout au long de la vie. Afin que chaque individu puisse devenir véritablement un citoyen, acteur politique, économique et social.

La loi d'orientation de 1989 avait, en son temps, tracé des axes forts qui restent toujours d'actualité, notamment quant à l'objectif de qualification pour tous. Dans l'avis présenté par M. Jean Andrieu, le Conseil économique et social avait, au-delà de son approbation globale du projet de loi d'orientation, souligné un certain nombre d'insuffisances. Force est de constater qu'elles perdurent de façon dommageable, et que l'objectif essentiel de la loi n'est toujours pas atteint. Bien plus, les préconisations de la loi, les textes réglementaires eux-mêmes sont, dans certains cas, restés lettres mortes. Des obstacles ou des pesanteurs obèrent la portée des textes et en limitent l'application sur le terrain.

Certes, chacun dans son domaine d'intervention, le Commissariat général du plan, les CESR, le Conseil économique et social ont tracé des perspectives sur certains aspects de ce champ. Toutefois, la question de la réussite scolaire n'a donné lieu, depuis la loi d'orientation de 1989 sur l'éducation, à aucun débat public organisé, d'ampleur nationale, qui associe l'ensemble des acteurs de la vie économique, sociale, culturelle et politique.

Le Conseil économique et social espère, aujourd'hui, par cette contribution initier une réflexion qui, répondant au vœu du Comité économique et social européen, associe « *les acteurs de la communauté éducative existante (enseignants, parents, étudiants et élèves), les partenaires sociaux et, plus généralement, la société civile organisée* », afin que l'on passe d'un système de l'égalité des chances à l'égalité des droits en matière d'éducation et que ne se creuse pas une fracture supplémentaire, celle du savoir.

ANNEXES

Annexe 1 : Liste des personnes auditionnées par la section des affaires sociales et des personnes rencontrées par le rapporteur

Pour l'élaboration de ce rapport, la section des affaires sociales a entendu les personnalités suivantes :

- M. Christian Forestier, recteur, inspecteur général de l'Education nationale, directeur du cabinet du ministre de l'Education nationale ;
- M. Christian Assouline, directeur du cabinet du ministre délégué à l'Enseignement professionnel ;
- M. Dominique Charvet, président de la Commission « *Jeunes et politiques publiques* » du Commissariat général du plan ;
- M. Claude Thelot, président du Haut-Conseil de l'évaluation de l'école ;
- M. Anders Hingel, chef de l'unité « *Développement des politiques éducatives* » à la Commission européenne ;
- M. Philippe Meirieu, directeur de l'IUFM de l'académie de Lyon ;
- M. François Dubet, professeur des Universités, directeur du département de sociologie, UFR des sciences de l'Homme, Université Victor Segalen - Bordeaux II ;
- M. Edgar Morin, sociologue et philosophe ;
- Mme Claire Lepoutre, chargée du groupe « *Grande pauvreté et réussite scolaire* » au rectorat de Lille, militante d'ATD-Quart-Monde-Lille ;
- Mme Chantal Nay, directrice de l'école Anatole France, ZEP de Vaux-en-Velin ;
- Mme Hélène Mouchard-Zay, chargée de la Mission interministérielle sur les projets éducatifs locaux, vice-présidente du Réseau français des villes éducatrices ;
- M. Edgar Leblanc, ancien directeur de l'enseignement agricole ;
- M. Alain Dumont, directeur de la formation au MEDEF ;
- M. André Cottenceau, président du groupe « *Patrimoine* » de la Confédération artisanale des petites entreprises du bâtiment (CAPEB) ;
- M. Daniel Thomas, directeur départemental du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle du Val-de-Marne.

Pour l'élaboration de ce rapport, le rapporteur a rencontré les personnalités suivantes :

- M. Luc Ferry, président du Conseil national des programmes, ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche depuis juin 2002 ;
- M. Yvon Robert, chef de l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale (IGAEN), ministère de l'Education nationale ;

- M. Jean-Paul de Gaudemar, directeur de l'enseignement scolaire, ministère de l'Education nationale ;
- M. Jacky Simon, médiateur au ministère de l'Education nationale ;
- M. Thomas Roge, délégué national à la vie lycéenne, ministère de l'Education nationale ;
- Mme Anne-Marie Vaille, présidente du Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire, ministère de l'Education nationale ;
- Mme Elisabeth Rueff, conseiller au cabinet du ministre de l'Intérieur ;
- M. Georges Lefevre, préfet, président de la Cellule interministérielle d'administration et de suivi des contrats locaux de sécurité ;
- M. Claude Coquart, directeur adjoint du cabinet du ministre délégué à la Famille, l'Enfance et aux Personnes handicapées ;
- M. Didier Lallement, directeur de l'administration pénitentiaire, ministère de la Justice ;
- M. Robert Finielz, directeur des affaires criminelles et des grâces, ministère de la Justice ;
- Mme Hélène Mathieu, directrice de la jeunesse et de l'éducation populaire, ministère de la Jeunesse et des Sports ;
- M. François Harvey, chef du bureau des politiques éducatives, direction de la jeunesse et de l'éducation populaire, ministère de la Jeunesse et des Sports ;
- M. Luc Machard, délégué interministériel à la famille ;
- M. Claude Pair, recteur d'académie honoraire, médiateur académique de Nancy ;
- M. Jean-Charles Ringard, inspection d'académie de Seine-Saint-Denis ;
- M. Guy Aubert, recteur d'académie, directeur général du Centre national d'enseignement à distance (CNED) ;
- M. Alain Cadix, président de la Conférence des grandes écoles ;
- M. Gérard Chauveau, directeur au Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS) ;
- Mme Martine Kherroubi, responsable du Centre Alain Savary, Institut national de recherche pédagogique (INRP) ;
- Mme Marie Duru-Bellat et M. Denis Meuret, Institut de recherche sur l'économie de l'Education (IREDU) ;
- M. Jean-Yves Rochex, professeur des Universités au département de sciences de l'éducation de l'Université Paris VIII - Saint-Denis ;
- M. Georges Dupont-Lahitte, président de la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) ;

- M. Eric Favey, secrétaire national délégué à l'éducation, et M. Arnold Bac, responsable du secteur de l'éducation, Ligue de l'enseignement ;
- M. Christian Janet, président, et Mme Holub, secrétaire générale de la Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) ;
- Mme Brigitte Masure, secrétaire général adjoint à la Confédération syndicale des familles ;
- M. Barthélémy Trimaglio, président de l'Union départementale des associations familiales de Paris (UDAF) ;
- Professeur Philippe Joutard, Ecole des hautes études en sciences sociales ;
- Mme Huguette Peirs, surintendante de la Maison d'éducation de la Légion d'honneur (MELH) ;
- M. Alexandre Jardin, écrivain, membre du programme de soutien à la lecture « *Lire et faire Lire* ».

TABLE DES SIGLES

AEPS	: Animation éducative périscolaire
AFPA	: Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes
ANPE	: Agence nationale pour l'emploi
ASE	: Aide sociale à l'enfance
ASSEDIC	: Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce
BOEN	: Bulletin officiel de l'Education nationale
CAF	: Caisse d'allocations familiales
CAP	: Certificat d'aptitude professionnelle
CAPEB	: Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment
CCPD	: Conseil communal de prévention de la délinquance
CEEP	: Centre européen des entreprises à participation publique et des entreprises d'intérêt économique général
CEL	: Contrat éducatif local
CEMEA	: Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active
CES	: Confédération européenne des syndicats
CESC	: Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté
CESE	: Comité économique et social européen
CET	: Collège d'enseignement technique
CFA	: Centre de formation d'apprentis
CFPET	: Centre de formation des professeurs de l'enseignement technique
CGI	: Confédération générale de l'industrie
CIPPA	: Cycle d'insertion pré-professionnelle en alternance
CLAS	: Contrat local d'accompagnement à la scolarité
CLS	: Contrat local de sécurité
CNAM	: Conservatoire national des arts et métiers
CNED	: Centre national d'enseignement à distance
CNP	: Conseil national des programmes
CNVL	: Conseil national de la vie lycéenne
CPA	: Classe préparatoire à l'apprentissage
CPC	: Conseiller pédagogique de circonscription
CPE	: Conseiller principal d'éducation
CPGE	: Classe préparatoire aux grandes écoles
CPPN	: Classe pré-professionnelle de niveau
CPR	: Centre pédagogique régional
CSE	: Conseil supérieur de l'éducation
CVL	: Conseil de la vie lycéenne
DDEN	: Délégué départemental de l'Education nationale
DDTEFP	: Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle
DPD	: Direction de la programmation et du développement
ECJS	: Education civique, juridique et sociale
ECTS	: European transfert credit system
ENI	: Ecole normale d'instituteur
ENNA	: Ecole normale nationale d'apprentissage
ENP	: Ecole nationale professionnelle

EPA	: Etablissement public à caractère administratif
EPCI	: Ecole professionnelle du commerce et de l'industrie
EPS	: Education physique et sportive
EREA	: Ecole régionale d'enseignement adapté
FASILD	: Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations
FCIL	: Formation complémentaire d'initiative locale
FI	: Formation intégrée
FOD	: Formation ouverte à distance
FRANCAS	: Francs et franches camarades
FSE	: Fonds social européen
GENEPI	: Groupement étudiant national pour l'enseignement aux personnes incarcérées
GPV	: Grand projet de ville
HC3E	: Haut-Comité éducation économie emploi
IEN	: Inspecteur de l'Education nationale
IGAENR	: Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche
IGEN	: Inspection générale de l'Education nationale
IIEP	: International institute for educational planning
INRP	: Institut national de recherche pédagogique
IPES	: Institut provincial d'enseignement secondaire
IPR	: Inspecteur pédagogique régional
IREDU	: Institut de recherche sur l'économie de l'éducation
IUFM	: Institut universitaire de formation des maîtres
MAFPEN	: Mission académique de formation des personnels de l'Education nationale
MEDEF	: Mouvement des entreprises de France
MGI	: Mission générale d'insertion
MILS	: Mission interministérielle de lutte contre les sectes
MODAL	: Module d'accueil en lycée
MOREA	: Module de re-préparation à l'examen par alternance
NTIC	: Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OCCE	: Office central de la coopération à l'école
ORPA	: Office des retraités et des personnes âgées
OZP	: Observatoire des ZEP
PAC	: Projet artistique et culturel
PEEP	: Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public
PPCP	: Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel
ACOR	: Agence municipale pour la réalisation d'activités éducatives et culturelles
QI	: Quotient intellectuel
RASED	: Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté
REP	: Réseau d'éducation prioritaire
SEGPA	: Section d'enseignement général et professionnel adapté
TC	: Travaux croisés
TICE	: Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement

TIMSS	: Third international mathematics and science study
TPE	: Travaux personnels encadrés
UMVF	: Université médicale virtuelle francophone
UNAF	: Union nationale des associations familiales
UNAPEL	: Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre
UNSS	: Union nationale du sport scolaire
UPR	: Unité pédagogique régionale
VVV	: Ville-vie-vacances

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Rapports et documents internationaux et européens :

- « *L'éducation pour le XXIème siècle* », rapport de la Commission internationale de l'Unesco, 1996 ;
- « *La mondialisation, l'évolution technique et la demande de personnel qualifié* », Bureau international du travail in *Rapport sur l'emploi dans le monde*, 1998-1999 ;
-
- Christian Monseur et Marc Demeuse, « *Gestion de l'hétérogénéité des caractéristiques des élèves, comparaison européenne* », analyse pour la Commission européenne de questions d'intérêt commun concernant la politique d'éducation, janvier 1995 ;
- « *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation* », rapport de la Commission européenne, 31 janvier 2001 ;
- Christoforos Koryfidis et M. Rupp, corapporteur, « *La dimension européenne de l'éducation : nature, contenu et perspectives* », avis du Comité économique et social européen, 8 février 2001 ;
- Christofos Koryfidis et M. Rupp, corapporteur, « *Le plan d'action eLearning : Penser l'éducation de demain* », avis du Comité économique et social européen, 5 septembre 2001 ;
- « *Réaliser un espace européen de l'éducation et la formation tout au long de la vie* », Communication de la Commission européenne, 21 novembre 2001 ;
- « *Education et jeunesse* », session du Conseil européen, 29 novembre 2001 ;
- Plan d'action de la Commission en matière de compétences et de mobilité, communication de la Commission au Conseil, 8 février 2002 ;
- « *Education et jeunesse* », session du Conseil européen, 14 février 2002 ;
- Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe, Conseil de l'Union européenne, 20 février 2002 ;
- « *Conclusions de la Présidence* », Conseil européen de Barcelone, mars 2002 ;
- « *Education et jeunesse* », session du Conseil européen 30 mai 2002 ;
-
- « *Nouveaux savoirs, nouveaux emplois* », avis commun du Conseil économique et social et du Comité économique et social européen, novembre 2000.

Rapports et documents administratifs :

- Condorcet, « *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* », présenté à l'Assemblée nationale législative, les 20 et 21 avril 1792, au nom du Comité d'instruction publique ;
- Condorcet, « *Sur la nécessité de l'instruction publique* », rapport présenté à l'Assemblée nationale législative présenté au nom du Comité d'instruction publique, avril 1792 ;
- Jean-Pierre Jallade, « *La formation professionnelle à l'étranger, quels enseignements pour le France ?* » rapport du Commissariat général du plan, décembre 1987 ;
- De Chalendar, « *Ecole de la deuxième chance, deuxième chance de l'école, former les professionnels pour le 21^e siècle* », tome I, rapport du Commissariat général au plan, 1998 ;
- « *Jeunes et politiques publiques* », rapport au Premier ministre du Commissariat général au plan, 2000 ;
- « *Une nouvelle actualité pour l'internat scolaire public ?* », rapport au Premier ministre de Mme Marie-Françoise Perol-Dumont, députée de Haute-Vienne, novembre 2001 ;
- « *Guide de l'éducateur contre le sectarisme contemporain* », rapport au Premier ministre de la Mission interministérielle de lutte contre les sectes, novembre 2001 ;
- Pierre Bourdieu et François Gros, « *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement* » rapport au ministre de l'Education nationale, mars 1989 ;
- Philippe Joutard, « *Grande pauvreté et réussite scolaire, changer de regard* », rapport au ministre de l'Education nationale, octobre 1992.
- Roger Fauroux, « *Pour l'école* », rapport au ministre de l'Education nationale, Calman-Lévy/Documentation française, 1996 ;
- Mme Catherine Moisan, MM. Claude Pair, Jean-Marc Gebler, Paul Ricaud-Dussarget et Jacky Simon, « *Rénovation du service public de l'Education nationale, responsabilité et démocratie* », rapport au ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, février 1998.
- Phillippe Meirieu : « *Quels savoirs enseigner dans les lycées ?* », rapport au ministre de l'Education nationale, avril 1998 ;
- Christian Forestier, « *Proposition pour une rénovation de la voie technologique au lycée* », rapport au ministre de l'Education nationale, avril 1999 ;
- François Dubet « *Le collège de l'an 2000* », rapport à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire, septembre 1999 ;
- Bernard Descomps, « *Une nouvelle ambition pour la voie technologique au lycée* », rapport au ministre de l'Education nationale, 2001 ;

- Philippe Joutard, « *Rapport sur l'évolution du collège* », rapport au ministre de l'Education nationale, mars 2001 ;
- Antoine Prost, « *Pour un programme stratégique de recherche en éducation* », rapport au ministre de l'Education nationale, juillet 2001 ;
- Jean-Pierre Delaubier, « *La scolarisation des élèves intellectuellement précoce* », rapport au Ministre de l'Education nationale, janvier 2002 ;
- Régis Debray, « *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque* », rapport au ministre de l'Education nationale, février 2002 ;

- André Borceau, « *Projet de loi d'orientation en faveur des handicapés* », rapport et avis présentés, au nom de la section des activités sociales, Conseil économique et social, 1974 ;
- Jean Andrieu, « *L'espace éducatif européen* », rapport et avis présentés au nom de la section des affaires sociales, Conseil économique et social, 1992 ;
- Jean Bastide, « *Projet de loi de programmation pour l'Ecole* », avis présenté au nom de la section des affaires sociales, Conseil économique et social, 1994 ;
- Geneviève Anthonioz-De Gaulle, « *Evaluation des politiques publiques de lutte contre la grande pauvreté* », avis présenté au nom de la section des affaires sociales, Conseil économique et social, 1995 ;
- Geneviève Anthonioz-De Gaulle, « *Avant-projet de loi d'orientation relatif au renforcement de la cohésion sociale* », avis présenté au nom de la section des affaires sociales, Conseil économique et social, 1996 ;
- Jean-Claude Barbarant, « *Enseignement à distance : réalités, enjeux et perspectives* », rapport et avis présentés au nom de la section des affaires sociales, Conseil économique et social, 1997 ;
- Pierre Joly, « *Prévention et soins des maladies mentales : bilan et perspectives* », rapport et avis présentés au nom de la section des affaires sociales, Conseil économique et social, 1997 ;
- Alain Chauvet, « *La protection de l'enfance et de la jeunesse dans un contexte social en mutation* », rapport et avis présentés au nom de la section des affaires sociales, Conseil économique et social, 1998 ;
- Chantal Lebatard, « *Les perspectives socio-démographiques à l'horizon 2020-2040* », étude présentée au nom de la section des affaires sociales, Conseil économique et social, 1999 ;
- Vincent Assante, « *Situations de handicap et cadre de vie* » rapport et avis présentés au nom de la section du cadre de vie, Conseil économique et social, 2000 ;

- Daniel Lorthiois, « *Mutations de la société et travail social* », rapport et avis présentés au nom de la section des affaires sociales, Conseil économique et social, 2000 ;
 - Christophe De Rycke, « *La formation : une nécessité pour accompagner les changements dans les exploitations agricoles* », rapport et avis présentés au nom de la section de l'agriculture et de l'alimentation, Conseil économique et social, 2000 ;
 - Bernard Quintreau, « *Agés et emploi à l'horizon 2010* », rapport et avis présentés au nom de la Commission spéciale du plan, Conseil économique et social, 2001 ;
 - Maurice Bonnet, « *Les personnes âgées dans la société* », avis présenté au nom de la section des affaires sociales, Conseil économique et social, 2001 ;
 - Hubert Brin, « *Familles et insertion économique et sociale des adultes de 18 à 25 ans* », avis présenté au nom de la section des affaires sociales, Conseil économique et social, 2001 ;
 - Jeannette Gros « *Santé et nouvelles technologies de l'information* », rapport et avis présentés au nom de la section des affaires sociales, Conseil économique et social, 2002 ;
 - Monique Mitrani et Geneviève Couraud, « *A partir de la mixité de l'école, construire l'égalité* » contribution présentée au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre hommes et femmes du Conseil économique et social, 2000 ;
 - Bernard Quintreau, « *Programme régional d'orientation des jeunes vers l'entreprise et le travail* », étude du Conseil économique et social régional de Poitou-Charentes, 1997 ;
 - Armelle Destailler et Francis Vandweeghe, « *Le partenariat dans l'éducation prioritaire* », rapport du Conseil économique et social régional du Nord-Pas-de-Calais, 1999 ;
-
- Rapport d'activité du ministère de l'Education nationale, année 2001 ;
 - « *Repères références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* », ministère de l'Education nationale, année 2001 ;
 - « *Bilan de l'enseignement sur l'année scolaire 2000-2001 et le premier semestre de l'année scolaire 2001-2002* », rapport de la direction de l'administration pénitentiaire, mars 2002 ;
-
- « *Regards sur l'éducation* », in *Les indicateurs de l'OCDE*, édition 2000 ;
 - « *Education en Europe, statistiques et indicateurs 1999* », Eurostat ;
 - « *Quand l'école est finie... 1998-2001. Premier pas dans la vie active de la génération 98* », enquête du CERÉQ, 2002 ;

- Walo Hutmacher, « *Constantes et changements dans les écoles et les systèmes éducatifs* » in *L'école de demain - Les écoles innovantes*, rapport du Centre pour la recherche et l'innovation, OCDE, 1999 ;
- Catherine Moisan, programme « *Nouvelles chances* », *Bulletin officiel de l'Education nationale*, mai 1999 ;
- « *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Rennes* », rapport conjoint de l'Inspection générale de l'Education nationale et de l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche, septembre 2000 ;
- Denis Meuret, « *Les recherches sur la réduction de la taille des classes* », rapport établi à la demande du Haut-Conseil de l'évaluation de l'école, université de Bourgogne, IREDU, janvier 2001 ;
- Claude Pair, « *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France* » rapport établi à la demande du Haut-Conseil de l'évaluation de l'école, octobre 2001 ;
- Rapports du Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire, juin 2001 et mars 2002 ;
- « *Les familles et l'école* », DEP/IREDU 1997, *Les dossiers d'éducation et formations du ministère* n° 101, juin 1998 ;
- « *L'état de l'Ecole, 30 indicateurs sur le système éducatif français* » direction de la programmation et du développement, ministère de l'Education nationale, octobre 2001 ;
- « *Géographie de l'Ecole* », direction de la programmation et du développement, ministère de l'Education nationale, octobre 2001.
- « *78 actions pour la voie des métiers* », bilan d'étape de l'enseignement professionnel du ministère de l'Education nationale, janvier 2002 ;
- Gilles Ferréol, « *La loi d'orientation dix ans après : mise en œuvre et interprétation* », recherche réalisée dans le cadre d'une convention UNSA-Education/IRES par l'université de Poitiers, juin 2001 ;
- « *Journée nationale des assises* », in *Enseignement catholique actualités* n° 260, décembre 2001 ;

Ouvrages :

- Roger Auffrand, « *Changer l'école* » A.I.E. Possible, 2002 ;
- Jean-Claude Barbarant, « *Les enfants de Condorcet* », Laffont, 1989 ;
- Alain Bentolila, « *Le Propre de l'homme : parler, lire et écrire* », Plon, 2000 ;
- Régine Boyer et Brigitte Larguèze « *La réussite scolaire en milieu défavorisé* », INRP, 1993 ;
- Pascal Bouchard, « *Innovation Ecole !* », Autrement, 2001 ;
- Raymond Boudon, « *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles* » ; Armand Colin, 1973 ;

- Bernard Charlot et Jean Claude Emin, « *Violences à l'école. Etat des savoirs* », Armand Colin, 1997 ;
- Bernard Charlot, « *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue* », Anthropos, 1999 ;
- Gérard Chauveau, « *Comment réussir en ZEP ? Vers des zones d'excellence pédagogique* », Retz, 2000 ;
- M. Marcel Crahay, « *L'école peut-elle être juste et efficace ?* », De Boeck Université, 2000 ;
- Eric Debardieu, « *La violence en milieu scolaire* » Tome 1 et 2, éditions ESF, 1996 ;
- François Dubet, « *Les lycéens* », Le Seuil, 1991 ;
- François Dubet et Marie Duru-Bellat, « *L'hypocrisie scolaire, pour un collège enfin démocratique* », Le Seuil, 2000 ;
- Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, « *Sociologie de l'école* », Armand Colin, 1999 ;
- Alain Finkelkraut, « *L'ingratitude* », Gallimard, 1999 ;
- Brigitte Frelat-Kahn, « *L'école en France et la pensée libérale* », Ellipses, 1999 ;
- Sous la direction de Agnès Henriot Van Zanten, « *L'école, l'état des savoirs* », La découverte, 2000, en particulier les contributions suivantes :
 - Catherine Agulhon, « *L'enseignement professionnel entre rénovation et domination* » ;
 - Louis Chauvel, « *Valorisation et dévalorisation sociale des titres scolaires : une comparaison France–Etats-Unis* » ;
 - Marie Duru-Bellat, « *Les inégalités face à l'école en Europe : éclairage des comparaisons internationales* » ;
 - Jacqueline Gautherin, « *L'universalisme de l'école laïque à l'épreuve* » ;
 - Dominique Glasman, « *Accompagnement scolaire et cours particuliers : variations dans le sens, les modalités et les contenus* » ;
 - Bernard Lahire, « *Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire* » ;
 - Catherine Marry, « *Filles et garçons à l'école* » ;
 - Philippe Masson, « *La division du travail dans les établissements secondaires* » ;
 - Denis Meuret, « *Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger* » ;
 - Jean Paul Payet, « *L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire* » ;

- Danièle Trancart, « *L'enseignement public : les disparités dans l'offre d'enseignement* ;
- Agnès Van Zanten, « *Les sciences sociales et l'école* » ;
- Philippe Joutard et Claude Thélot, « *Réussir l'école* », Le Seuil, 1999 ;
- Saïd Koutani, « *Le système d'enseignement entre rationalité et devenir* », L'Harmattan, 1999 ;
- Gabriel Langouët et Alain Leger, « *Le choix des familles. Ecole publique ou école privée ?* », Fabert, 1997 ;
- Jean-Michel Leterrier, « *Citoyens Chiche* », Le livre blanc de l'éducation populaire, avril 2001 ;
- Claude Lelièvre, « *Histoire des institutions scolaires* », Nathan, 2001 ;
- Olivier Masson, « *Tenir parole sur l'école* », L'Harmattan, 2000 ;
- Philippe Meirieu, « *L'école ou la guerre civile* », Plon, 1997 ;
- Philippe Meirieu, « *L'Ecole et les parents : la grande explication* », Plon, août 2000 ;
- Philippe Meirieu et Stéphanie Le Bars, « *La machine école* », Editions de poche, collection Folio actuel, 2001 ;
- Pierre Merle, « *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral* » PUF, 1996 ;
- Franc Morandi, « *Modèles et méthodes pédagogiques* », Nathan, 1997 ;
- Edgar Morin « *Relier les connaissances, le défi du XXIème siècle* », Le Seuil, 1999 ;
- Edgar Morin, « *Les sept savoirs* », Le Seuil, 2000 ;
- Claude Pair, « *Faut-il réorganiser l'Education nationale ?* », Hachette, 1998 ;
- Henri Pena-Ruiz, « *La laïcité pour l'égalité* », Fayard, collection Mille et une nuits, 2001 ;
- Marie-Danielle Pierrelée et Agnès Baumier, « *Pourquoi vos enfants s'ennuient à l'école - Une place pour chacun dans un collège pour tous* », Syros, 1999 ;
- Antoine Prost, « *Histoire de l'enseignement en France de 1800 à 1967* », Armand Colin, 1968 ;
- Bernard Ravon, « *L'Echec scolaire, histoire d'un problème public* » Press Editions, 2000 ;
- Jean-Yves Rochex, « *Le sens de l'expérience scolaire* », PUF, 1995 ;
- Bernard Toulemonde, « *L'autonomie des établissements scolaires et universitaires* » in *L'administration de l'Education nationale*, Economica, Paris, 1992 ;
- « *L'avenir des formations professionnelles des jeunes* », 1987 ;

- Ouvrage collectif de l'Académie d'éducation et d'études sociales, « *Repenser l'Education nationale* », Bayard, 2001 ;
- Ouvrage collectif, « *Manifeste pour un débat public sur l'école* », La découverte, 2002 ;
- Ouvrage collectif, « *La république sociale : le manifeste pour une école globale* », L'Harmattan, 2002 ;
- « *Différences, indifférence* », actes du XVI^{ème} congrès de l'Association française des psychologues scolaires, Nancy, CRDP, 1999 ;
- « *Comment réformer l'Ecole ?* », actes de la journée d'études d'« *Education et Devenir* », Hachette, 15 janvier 2001 ;
- « *Illettrisme et exclusion, quels liens entre ces situations ?* », actes du colloque, Fondation caisse d'épargne pour la solidarité, 23 octobre 2001 ;

Articles :

- Christian Baudelot et Roger Establet, « *Le niveau monte, les écarts se creusent* » in *Le Monde de l'Education*, n° 271, 1999 ;
- Gérard Bonnet, « *La formation au métier d'enseignant* », in *Cahiers français*, n° 285, La documentation française ;
- Sylvain Broccolichi, « *Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture* », in *Vie Enjeux* n° 122, 2000 ;
- Jean Michel Chaussois, « *La place de l'école dans l'économie en France* », in *Futuribles*, n° 287, septembre 2001 ;
- Yves Déloye, « *L'apprentissage de la citoyenneté* », in *Cahiers français* n° 285, La documentation française ;
- Lise Demainly, « *Management et évaluation des établissements* », in *Cahiers français* n° 285, La documentation française ;
- François Dubet, « *Les nouveaux publics scolaires* », in *Cahiers français* n° 2, La documentation Française ;
- Marie Duru-Bellat, « *Les inégalités sociales à l'école : les théories sociologiques à l'épreuve des faits* », in *Cahiers français* n° 285, La documentation française ;
- Marie Duru-Bellat ; « *Les résistances des familles (de certaines d'entre elles) à l'école pour tous* », in *VEI Intégration* n°127, décembre 2001 ;
- Jean-Claude Emin et Paul Esquieu, « *Un siècle d'éducation* », in *Education et formation* n° 54, 1998 ;
- Martine Fournier, « *La fabrication des disciplines* », in *Sciences humaines* n° 121, novembre 2001 ;
- Martine Fournier « *Les évaluations scolaires* » in *Sciences humaines* n° 122, décembre 2001 ;

- Pierre Grelley, « *Qui transmet quoi ?* », in *L'éducation en question* n° 2631 ;
- Bernard Lahire, « *Sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs* », in *Education et sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation* n° 4, 1999 ;
- Gabriel Langouët, « *Ecoles publiques, écoles privées : le choix des familles* », in *Cahiers français*, n° 285, La documentation française ;
- Françoise Lorcerie, « *La scolarisation des enfants de migrants : fausses questions et vrais problèmes* », in *Immigration et intégration, l'état des savoirs*, La découverte, 1999 ;
- Denis Meuret « *Les inégalités de bien-être au collège* », in *Les Dossiers de l'éducation et formation* n° 89, 1997 ;
- Ahmed Mohamed, « *Faut-il des « zépelogues » pour construire l'école de la réussite pour tous ?* », in *VEI Enjeux* n° 127, 2001 ;
- Raoul Pantanella, « *Les TPE vers une autre pédagogie* », in *La Lettre du Monde de l'Education* ;
- Antoine Prost, « *L'Education nationale depuis la Libération* », in *Cahiers français* n° 285, La documentation française ;
- Jean-Marie de Queiroz, « *L'école pour tous : quel avenir ?* », in *VEI Enjeux* n° 127, décembre 2001 ;
- Jean Yves Rochex, « *Réformer le collège ou repenser la scolarité obligatoire ? Réflexions sur les termes d'un débat récurrent* », in *VEI Enjeux* n° 127, décembre 2001 ;
- Françoise Ropé, « *Les programmes et les contenus d'enseignement* », in *Cahiers français* n° 285, La documentation française ;
- Patrick Saramon, « *Panser ou repenser les ZEP. Les dispositifs d'éducation compensatoires français à l'épreuve du temps* », in *VEI Enjeux* n° 127, décembre 2001 ;
- Claude Sauvageot, « *Les besoins en recrutement de jeunes sortant du système éducatif d'ici 2010* », in *Education et Formations* n° 62, janvier-mars 2002 ;
- Lucie Tanguy, « *La formation, un bien universel ?* » in *Cahiers français* n° 285, La documentation française ;
- Ivan Ursinof, « *Les défis de l'éducation* », in *Futuribles hors série*, janvier 1999 ;
- Agnès Van Zanten, « *L'Ecole de la périphérie, le marché et le management. Pressions et contraintes locales* », in *VEI Enjeux* n° 127, décembre 2001 ;
- Agnès Van Zanten, « *Les zones d'éducation prioritaires* », in *Cahiers français* n° 285, La documentation française ;
- « *Autorité ? Education, Sécurité* », in *Les idées en mouvement*, hors série, avril 2002 ;

- « *A quoi servent les innovateurs ?* », in *Le Monde de l'Education*, novembre 2001 ;
- « *Echec scolaire, comment sauver nos enfants ?* », in *Le Nouvel Observateur* n° 1945, janvier 2002 ;
- « *L'enseignement de demain* », in *L'Observateur* n° 225, mars 2001 ;
- « *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral* », in *La lettre du Monde de l'Education* n° 374, avril 2002 ;
- « *L'illettrisme : les conditions d'une seconde chance* », in *Agora*, L'Harmattan, 1^{er} trimestre 1999 ;
- « *La lutte contre l'illettrisme en milieu pénitentiaire* », direction de l'administration pénitentiaire, in *Travaux et documents* n° 51, mai 1997 ;
- « *Projection du système éducatif à dix ans* », in *Education et formations* n° 151, 1997 ;
- « *Les cadres en mutation* », in *Les cahiers de l'observatoire de l'emploi cadre : bilan de dix ans d'enquête*, janvier 2002.