



Les fondements du système éducatif français

Résumé

Le Grand Lyon a engagé un travail sur la question du vivre ensemble qui interroge notre société démocratique. Des fractures de plus en plus profondes existent en effet au sein des territoires, qui révèlent un risque croissant de sécession sociale. On peut évoquer, au sein de nos agglomérations, de nos villes, les séparations urbaines, culturelles, symboliques qui peuvent exister entre les populations des quartiers favorisés et celles des quartiers fragiles. On peut évoquer aussi les phénomènes de relégation dont souffrent les habitants des quartiers défavorisés. Il semblerait ainsi que l'on assiste de plus en plus à un évitement des populations fragiles par les plus favorisés, et réciproquement¹. Cette question constitue un défi pour la ville, pour les agglomérations. Elle constitue aussi un défi pour l'éducation en général, et pour l'école en particulier.

Pour nourrir cette réflexion qu'a souhaité mener le Grand Lyon, plusieurs synthèses, téléchargeables sur le site millenaire3.com, sont produites sur des thèmes aussi variés que la politique d'éducation prioritaire, la carte scolaire, les savoirs et les contenus à transmettre par l'école, les relations entre l'école et les familles populaires, le collège unique, etc. Elles visent à donner un éclairage des positions en présence sur chacun de ces sujets de réflexion.

Ces synthèses sont introduites par cette note problématique qui pose les fondements de notre système éducatif actuel et montre comment il prend en compte, dans ses évolutions, la question du vivre ensemble.

Sommaire

1- l'école de la république : un modèle scolaire fortement structurant.2

1.1 LES PRINCIPES FONDATEURS.....	2
1.2 L'ORGANISATION SCOLAIRE RÉPUBLICAINE.....	4

2- la mise en cause du modèle scolaire de l'égalité des chances..... 6

2.1 UNE ÉCOLE QUI NE RÉALISE PAS PLEINEMENT SA PROMESSE D'ÉGALITÉ.....	6
2.2 L'ÉCOLE MISE EN CAUSE DANS LES TERRITOIRES EN DIFFICULTÉ.....	7

3- la progressive prise en compte du niveau local par l'éducation nationale..... 8

3.1 LA MISE EN PLACE D'UN CADRE D'ACTION TERRITORIAL PAR L'ÉDUCATION NATIONALE.....	8
3.2 LA MOBILISATION CROISSANTE DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION...	10

4- quelques pistes de réflexion pour l'école aujourd'hui 12

4.1 UN SYSTÈME ÉDUCATIF QUI N'EST PAS ENCORE ÉQUITABLE.....	12
4.2 QUELQUES PISTES À CREUSER POUR RENDRE NOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF PLUS ÉQUITABLE.....	13

Valérie Pugin
Avril 2008

¹ J.Donzelot, *Faire société*, Seuil, Paris, 2003.

1 L'école de la République : un modèle scolaire fortement structurant

A partir du XIXe siècle, l'école se construit sur la base de principes fondateurs qui sont liés au renfort de l'État et à la constitution de la nation. Ces principes fondateurs se déclinent dans l'ensemble de l'organisation scolaire ainsi fortement structurée. Ils influenceront jusqu'à nos jours encore le système éducatif français.

1.1 Les principes fondateurs

Parmi les principes fondateurs les plus importants de l'école, il en existe au moins deux qui sont en relation directe avec la question du vivre ensemble qui nous préoccupe.

> *L'école pour renforcer l'État et constituer la nation*

Dès lors que les Hommes sont proclamés libres et égaux en droits, qu'il n'existe plus de cadres imposés fondés sur le rang ou la naissance, il est nécessaire de construire autre chose qui puisse permettre de rassembler les membres d'une même société. A cette période, selon les contextes politiques, ceci passe par la constitution d'un État fort qui ne sera plus en position d'être menacé par une nouvelle Révolution, ou par la restauration de la monarchie absolue, selon les points de vue politiques en présence. L'outil privilégié de la construction de cet État fort réside dans l'école.

Pour Guizot, Ministre de l'Instruction sous la Monarchie de Juillet, l'État doit gérer l'instruction du peuple car : « *c'est dans les établissements d'instruction publique qui existent à cette époque avant 1789 (...) et d'après les méthodes qui y étaient en vigueur, qu'a été formée cette génération imprudente et turbulente, dont les uns ont fait approuver la Révolution, et dont les autres n'ont su ni la prévoir ni la diriger* »². Seul l'État peut, en dirigeant l'école, réguler le fonctionnement de la société. L'école doit être au service de l'État et doit ainsi être présente sur l'ensemble du territoire. La Loi Guizot de 1833 stipule ainsi que « *toute commune est tenue soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, d'entretenir au moins une école primaire élémentaire* ». L'Inspection Générale de l'instruction primaire est d'ailleurs créée par Guizot pour recueillir « *des renseignements précis et détaillés sur l'état de l'instruction primaire dans toutes les communes du royaume (... concernant non seulement) le nombre des écoles, celui des élèves, leur âge (...), les sommes affectées à cet emploi (... mais aussi) le régime intérieur des écoles, l'aptitude, le zèle, la conduite des instituteurs, leurs relations avec les élèves, les familles, les autorités locales, l'état moral en un mot de l'instruction primaire et ses résultats définitifs* »³.

² Guizot, Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'Instruction Publique en France, Moradan, 1816, p.28.

³ Circulaire adressée à MM. Les recteurs relativement à l'Inspection Générale des écoles primaires (du 28 juillet 1833).

Dans un tout autre contexte politique puisque la République est advenue, Jules Ferry vise aussi le renfort de l'État pour affermir la République et constituer la nation, en instaurant l'obligation d'instruction et la laïcité de l'enseignement primaire public⁴. « *Quand nous parlons d'une action de l'État dans l'éducation, nous attribuons à l'État le seul rôle qu'il puisse avoir en matière d'enseignement et d'éducation... Il s'en occupe pour maintenir une certaine morale d'État, certaines doctrines d'État qui sont nécessaires à sa conservation* ».⁵

>

De l'élitisme républicain au principe d'égalité des chances

L'école républicaine est aussi aux prises avec la question de l'égalité, question qui est intimement liée à celle du vivre ensemble. Elle la traite d'une manière particulière en passant de l'élitisme républicain au principe d'égalité des chances.

Montrons tout d'abord brièvement en quoi la question de l'égalité rencontre celle du vivre ensemble.

Comme l'écrit A. de Tocqueville, la recherche de l'égalité est un combat constant pour les sociétés démocratiques. Il définit la société démocratique comme une société animée par « *la passion de l'égalité* »⁶ qui, comme telle, rejette toute forme de hiérarchie imposée par une autorité transcendante et extérieure à elle, et nie tous les critères de différenciation jugés non objectifs tels que la naissance, le rang, l'appartenance religieuse, sociale (etc.) dans l'accès aux fonctions du pouvoir. A propos de la Révolution française, il observe « *la haine violente et inextinguible de l'inégalité. Celle-ci était nourrie de la vue de cette inégalité même et elle poussait depuis longtemps les Français, avec une force continue et irrésistible, à vouloir détruire jusque dans leurs fondements tout ce qui restait des institutions du Moyen Age, et, le terrain vidé, à y bâtir une société où les hommes fussent aussi semblables et les conditions aussi égales que l'humanité le comporte* »⁷.

L'égalité est perçue comme la condition d'une société juste et donc d'une société harmonieuse.

Cette question de l'égalité traverse évidemment l'école dans la mesure où elle transmet des savoirs et des savoir-faire, où elle hiérarchise les élèves, et donne accès à des positions de pouvoir social ou politique différentes. Si l'école de Jules Ferry est d'abord élitiste puisqu'il existe deux systèmes d'enseignement qui fonctionnent en parallèle - le secondaire à destination des plus riches, et le primaire et primaire supérieur pour les enfants du peuple, c'est progressivement le principe d'égalité des chances qui s'impose. Celui-ci, qui consiste à permettre un accès égal à tous les enfants, quelles que soient leurs origines sociales, culturelles, économiques, au même enseignement, est parachevé par la mise en place du collège unique en 1975. Cette conception de l'égalité est en correspondance avec le modèle politique universaliste républicain qui tend à considérer comme égaux des citoyens dès lors que l'on ne retient que ce qu'ils ont en commun, indépendamment de leurs particularismes, de leur individualité.

Cette unification est paradoxalement initiée par Carcopino, Ministre de l'éducation du gouvernement de Vichy, qui intègre les écoles primaires supérieures dans l'ordre du secondaire pour réduire l'opposition politique des instituteurs. Ce faisant, il ouvre la possibilité d'études longues aux enfants méritants issus de milieux populaires. Vient en 1959 la réforme Berthoin qui, par un allongement de la scolarité et la mise en place de cycles successifs d'observation

⁴ Loi du 28 mars 1882.

⁵ Discours de Jules Ferry à la Chambre, le 26 juin 1879, Paul Robiquet, t3, p.117, Armand Colin, cité par C.Nique et C.Lelièvre, *La république n'éduquera plus*, Plon, 1993, p.80.

⁶ A. de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, t2, Laffont, Paris, 1986, p.493-495.

⁷ A. de Tocqueville, *L'Ancien Régime et la Révolution*, Laffont, Paris, 1986, p.1076.

favorisant l'orientation, poursuit la réforme des structures. La réforme Capelle-Fouchet, qui crée les collèges d'enseignement secondaire, met fin à la dissociation des deux ordres d'enseignement et établit un parcours composé de degrés successifs. C'est enfin la réforme Haby, en 1975, qui réalise la mise en place d'un collège unique par la suppression des filières qui persistaient encore. On remarque dès lors que le collège s'est constitué sur le modèle du secondaire qui existait alors, et non sur le modèle du primaire qui était initialement réservé aux enfants du peuple. Ce sont donc les savoirs académiques et leur mode de transmission verticale et segmentée selon les disciplines qui ont été privilégiés au niveau du collège. Le débat sur le socle minimum de savoirs communs à maîtriser au niveau du collège qui a accompagné l'établissement du collège unique tente de trouver une solution pour trouver un terrain commun entre les enfants du peuple et ceux des classes privilégiées alors réunis dans un même établissement et face aux mêmes apprentissages.

1.2 L'organisation scolaire républicaine

> *Un Etat au centre et une école extra-territoriale*

Puisqu'il s'agit de renforcer l'État et de constituer la nation à travers l'école, l'État est au centre de toutes les décisions qui la concernent. La définition des contenus à transmettre et des méthodes d'enseignement, la formation des enseignants (etc.) sont du ressort de l'État. L'école est ainsi « *une affaire d'État* », selon l'expression de C. Nique. Le niveau local, avec l'obligation faite aux communes d'assurer la gestion et la construction des écoles, et de permettre leur fonctionnement, n'est, quant à lui, chargé que du contenant.

L'école est ainsi extra-territoriale. Elle n'est pas du tout en lien avec le territoire sur lequel elle est implantée. Les savoirs enseignés, les méthodes d'enseignement sont identiques sur l'ensemble du territoire national. Les particularismes locaux sont gommés, comme en témoigne l'interdiction du patois dans les écoles de l'hexagone ou encore l'enseignement des programmes d'histoire dans les colonies françaises d'Afrique traitant de « nos ancêtres les Gaulois ». Les bâtiments scolaires sont construits et organisés sur le même modèle, quelles que soient les communes.

> *L'élève plutôt que l'enfant*

De la même manière, les particularismes de l'enfant sont mis de côté. C'est l'élève qui est convoqué à l'école républicaine, indépendamment de sa religion, de son origine sociale, de sa langue maternelle, de sa situation familiale, etc. On fait appel à ses capacités intellectuelles, à la rationalité supposée présente en chacun, et non à ses déterminants propres (ses émotions, ses caractéristiques physiques et corporelles, son vécu, etc.). La blouse identique pour tous les écoliers vient gommer les différences.

Face au maître savant, les élèves se situent en position de recevoir ce savoir qui vient d'en haut, qui n'est pas discutable, qui s'adresse à lui en tant qu'individu doué de raison, et qu'il se doit d'assimiler.

>

La réussite par le mérite

On l'a vu, avant l'unification des structures d'enseignement, le processus de sélection des enfants s'opérait avant même leur entrée à l'école puisque les enfants du peuple et ceux des milieux favorisés ne fréquentaient pas les mêmes écoles. On peut ainsi dire que c'est la société qui hiérarchisait les enfants préalablement à leur entrée à l'école.

Le fait de permettre à tous les enfants d'accéder au même enseignement constitue un grand pas en termes d'égalité puisqu'elle les place devant la même offre scolaire. Une fois cette égalité des chances face à l'école assurée pour tous les enfants, ceux-ci sont censés, selon l'idéologie républicaine, être dans des conditions égales pour réussir. Ainsi, leur réussite, ou leur échec, est de leur responsabilité propre. S'ils travaillent, s'ils se concentrent, s'ils respectent le maître, s'ils sont sérieux, ils réussiront, et sinon, ils échoueront. C'est le mérite individuel qui est en jeu dans la réussite ou l'échec scolaire. Et c'est à l'école que revient la sélection des élèves selon leur degré de réussite.

Du milieu du XIXe siècle au milieu du XXe se met ainsi en place l'institution scolaire communément appelée l'école républicaine. Pour reprendre les termes de J.L. Dérouet, elle fonctionne comme une « *boîte noire* »⁸, un ensemble cohérent qui n'est pas remis en cause ni de l'intérieur, ni de l'extérieur.

Or, comme nous allons le voir, les travaux de la sociologie critique et l'expérience des faits vont faire tomber ce mythe. Ils montrent en effet que la réussite ou l'échec scolaire dépendent avant tout des caractéristiques socio-culturelles des enfants et de leur famille, et non du mérite individuel. C'est alors l'école, qui est en charge du processus de sélection des enfants, qui est interrogée dans son organisation, son fonctionnement, les contenus qu'elle transmet, sa pédagogie, etc.

⁸ J.L. Dérouet, *Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Seuil, Paris, 1992.

2 La mise en cause du modèle scolaire de l'égalité des chances

Sous l'effet des travaux issus de la sociologie critique et à l'épreuve de la réalité, cette « *boîte noire* » s'effrite petit à petit. L'école devient l'objet d'interrogations, de débats, de remises en cause. Ceci prend particulièrement de l'ampleur dans un contexte économique devenu plus difficile, qui n'assure plus le plein emploi et qui donne beaucoup plus d'importance qu'avant à la qualification ou au diplôme obtenu.

2.1 Une école qui ne réalise pas pleinement sa promesse d'égalité

Malgré une démocratisation quantitative indiscutable qui se traduit non seulement par une augmentation massive des effectifs au niveau primaire, puis secondaire⁹, puis supérieur de l'enseignement, mais aussi par un accroissement du niveau culturel général de la population¹⁰, l'école ne réalise pas toutes ses promesses en matière d'égalité.

L'étude sociologique de la démocratisation qualitative de l'institution scolaire met en évidence que la réussite scolaire fait entrer en jeu l'origine sociale des enfants et ne dépend pas uniquement de leurs capacités intellectuelles et de leur personnalité¹¹.

A. Girard et H. Bastide, de l'Institut national des études démographiques, mènent la première grande enquête consacrée aux déterminants sociologiques des trajectoires scolaires en suivant une cohorte d'élèves sortis de l'école primaire en 1962. Elle révèle l'ampleur de la sélection sociale dans l'institution scolaire. Influant dès le niveau primaire, la sélection sociale se cristallise lors de l'entrée en sixième : les enfants de cadres et de professions libérales passent en sixième deux fois plus souvent que les enfants d'agriculteurs et d'ouvriers, l'écart étant même de 1 à 4,6 pour l'accès aux classes de sixième implantées dans les lycées. Ces inégalités sociales s'accroissent tout au long du cursus puisque le rapport ci-dessus passe de 1 à 3,5 au niveau du baccalauréat et de 1 à 5,7 à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Les travaux de Bourdieu et Passeron approfondissent ces recherches¹². Ils mettent en évidence non seulement la diversité mais encore la hiérarchie qui existe entre les différents types d'établissement qui recoupent une hiérarchisation sociale. Alors que les élèves issus des lycées (issus de l'ordre secondaire auparavant séparé de l'ordre primaire) parviennent facilement à obtenir le baccalauréat et accéder à l'enseignement supérieur, ceux des collèges d'enseignement général (nouvellement créés pour permettre à tous les élèves d'accéder aux études secondaires) y réussissent beaucoup moins bien. Est aussi révélée une différence de recrutement social des élèves et des professeurs : dans les lycées, les professeurs comme les

⁹ A. Prost, « Pour une histoire « par en bas » de la scolarisation républicaine », *Histoire de l'éducation*, n°57, 1993, p.59-74.

¹⁰ J.P. Terrail, *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, La Dispute, Paris, 1997.

¹¹ Van Haecht, *L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation*, De Boeck Université, Bruxelles, 1998.

¹² P. Bourdieu et C. Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, Paris, 1964.

P. Bourdieu et C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris, 1970.

élèves sont issus de milieux favorisés, dans les collèges, les professeurs comme les élèves sont issus de milieux plus modestes.

Dans les faits, le développement massif de l'échec scolaire à partir des années soixante sous l'effet de l'unification des structures d'enseignement, témoigne de ces conclusions sociologiques. Bon nombre d'enfants issus de milieux populaires ne réussissent pas dans le secondaire. Dès lors, l'échec scolaire devient un phénomène social et n'est plus interprété comme un fait isolé. On passe de la figure isolée du « cancre », développée au XIXe, à un phénomène d'envergure qu'on ne peut plus simplement interpréter en mettant en cause les potentialités des enfants¹³.

2.2 L'école mise en cause dans les territoires en difficulté

Concrètement, au début des années 1980, certains établissements scolaires situés dans les territoires où les difficultés sociales et scolaires sont les plus marquées, rencontrent une situation extrêmement difficile et la mission d'une éducation nationale ne peut plus s'y exercer. Cela se déroule au cœur d'une vaste crise urbaine.

On y voit aussi émerger un vaste mouvement d'actions qui se situent à la périphérie de l'école. Ici ou là, des parents d'élèves, des équipements sociaux, des associations culturelles, des mouvements d'éducation populaire se positionnent sur le scolaire en dehors de l'école, et plutôt sur le principe du « tout contre ». Autrement dit, ces actions se mettent en place sur le modèle de la seconde école, avec l'ambition de réussir là où cette dernière échoue.

C'est le début d'un processus qui ne fera que s'accroître où de nombreux acteurs se positionneront en dehors de l'école pour traiter de l'école et de la réussite. Celui-ci se décline aujourd'hui aussi bien sous la forme d'actions de soutien scolaire pour les enfants des quartiers défavorisés, que de cours particuliers ou de tutorats mis en place par des entreprises privées florissantes pour les enfants plus favorisés.

L'école est donc très fortement mise en cause dans ses principes comme dans son fonctionnement. L'institution scolaire prend en compte ces évolutions et opère des modifications profondes dans son fonctionnement. Cela se traduit à la fois par l'expérimentation d'actions innovantes dans des territoires très en difficulté et par la modification du cadre national d'intervention dans le champ de l'école. L'Éducation nationale tente alors de prendre en compte le niveau local et territorialise son action. Le niveau local apparaît en effet comme le niveau le plus pertinent pour pouvoir trouver les moyens les plus adaptés pour répondre aux besoins des publics en difficulté et pour construire des solutions en partenariat avec les acteurs éducatifs sur chaque territoire.

¹³ L. Legrand, *Les politiques de l'éducation*, PUF, Paris, 1988, p. 109-110.

3 La progressive prise en compte du niveau local par l'Éducation nationale

3.1 La mise en place d'un cadre d'action territorial par l'Éducation nationale

> *Le collège Paul Éluard à Vénissieux, un travail exemplaire du collège en lien avec les acteurs du quartier*

Dans les faits, des expériences innovantes sont mises en place ici ou là pour répondre aux situations extrêmement difficiles auxquelles certains établissements scolaires font face. C'est par exemple le cas sur un site emblématique de cette période, le quartier des Minguettes à Vénissieux. Le collège Paul Éluard, situé au cœur de cette ZUP, est victime d'un absentéisme des élèves très important, avec la moitié des enseignants en congés maladie. Confrontée à cette situation, l'institution nomme un nouveau principal sur la base du volontariat pour permettre la continuité du service public. Ce dernier engage toute une démarche de partenariat avec les différents professionnels présents sur le quartier, dont ceux de l'action sociale¹⁴. Face à cette situation difficile, les uns et les autres apprennent à travailler ensemble et certains enseignants s'approprient même, pour leur démarche d'enseignement, des pratiques réservées jusqu'alors aux professionnels de l'action sociale, notamment de l'animation. Ce processus se poursuivra en s'institutionnalisant avec le recrutement d'un animateur dans le collège sur un poste de maître auxiliaire, expérience unique en France qui s'est d'ailleurs terminée au début des années 1990. De plus, à l'extérieur du collège, des travailleurs sociaux, des associations d'habitants et des enseignants réussissent à créer un lieu, « (à) prendre », qui accueille les élèves après la classe et leur offre la possibilité de faire du scolaire en dehors du cadre physique du collège. Le projet d'établissement intègre également les différents partenaires du quartier et s'ouvre largement au relationnel au sein de la vie du collège, mais aussi en dehors, tout en poursuivant une démarche d'innovations pédagogiques¹⁵.

« Les initiatives existent bien souvent là où la situation du quartier est aussi difficile que celle de l'école, dans des sites où le quartier a finalement investi l'espace scolaire ». Cependant, « s'il est possible de répertorier un certain nombre d'expériences au cours desquelles des enseignants se sont efforcés, dans le cadre de leur démarche pédagogique, de prendre en compte la réalité de l'environnement, dans la majorité des cas, l'école a continué à fonctionner comme un territoire neutre ignorant son environnement proche, une enclave au sein des quartiers. La culture professionnelle des enseignants reste en effet marquée par le mythe de l'école égalitaire, définie par son caractère extraterritorial, imperméable aux influences du local (...) Il faut le reconnaître, l'initiative des changements est venue de l'État central, et ce dès 1981, avec la mise en place, par le ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary, des zones d'éducation prioritaires. »¹⁶

¹⁴ Paul Eluard, *Un collège aux Minguettes*, Une œuvre des enseignants parue aux éditions Syros en 1987.

¹⁵ P. Bavoux, « L'école et la ville », *La ville et l'urbain, l'état des savoirs*, T.Paquot, M.Lussault, S.Body-Gendrot (dir.), La découverte, Paris, 2000.

¹⁶ P. Bavoux, « L'école et la ville », *La ville et l'urbain, l'état des savoirs*, T.Paquot, M.Lussault, S.Body-Gendrot (dir.), La découverte, Paris, 2000, 285-286.

>

Les zones d'éducation prioritaires

En 1981 sont mises en place les zones d'éducation prioritaires. L'objectif général poursuivi et les moyens fixés sont les suivants : il s'agit de « *contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux défavorisés où le taux d'échec scolaire est le plus élevé.* »¹⁷ Par opposition à la politique scolaire antérieure qui considérait chacun en dehors de ses spécificités, il s'agit ici de considérer la diversité et les particularités des différents publics et donc des territoires, pour y adapter l'institution scolaire. Il s'agit d'identifier des territoires, caractérisés par des spécificités urbaines, sociales, économiques, culturelles et donc par des niveaux de réussite scolaire différents pour définir l'offre scolaire correspondante, pour permettre à tous de bénéficier d'une situation égale de réussite. L'adage « donner plus à ceux qui ont moins » définit l'orientation de la politique des zones d'éducation prioritaires qui introduit en France la notion de discrimination positive. On assiste donc à une rupture nette avec l'histoire d'une institution pour laquelle le territoire n'existait pas. A cet égard, il est d'ailleurs important de remarquer que l'Education nationale a été pionnière en France dans la mise en œuvre d'une action territorialisée. Elle sera suivie de près par la mise en place de l'ensemble des procédures liées à la politique de la ville.

>

Un rôle accru pour les établissements publics locaux d'enseignement

L'apparition et l'officialisation du projet d'établissement procèdent d'une même logique. Les lycées et les collèges qui deviennent des « établissements publics nationaux » par les décrets de la loi Haby, puis des « établissements publics locaux d'enseignement » par la loi du 22 juillet 1983, reçoivent l'obligation de se doter d'un projet d'établissement qui consiste à définir une orientation spécifique pour lutter contre l'échec scolaire et permettre une réelle démocratisation par la loi du 14 juillet 1989. Il s'agit ici de permettre à l'établissement de jouer un rôle accru, parce qu'il est jugé plus proche des difficultés locales, plus en capacité de proposer des solutions adéquates, plus impliqué au niveau du territoire, et plus entendu par les parents et les acteurs locaux.

>

La loi d'orientation de 1989

La loi d'orientation de 1989 qui fait descendre le niveau des négociations de celui de l'établissement vers celui des rapports interindividuels, est aussi révélatrice de ce mouvement. En proposant de « *mettre l'élève au centre du système scolaire* », la loi propose une recomposition de l'accord dans le domaine de l'éducation, qui partirait désormais des personnes et de leur capacité à contracter avec l'institution scolaire. A l'évaluation qui maintient l'idée d'un cadre national par les normes qu'elle suppose, est associée la reformulation de la question de l'orientation et de la sélection en un contrat à établir entre le projet d'un établissement et le projet d'un enfant et de sa famille.

¹⁷ Circulaire du 1^{er} juillet 1981 relative à la mise en œuvre des ZEP, cité in J.P. Terrail, *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, La Dispute, Paris, 1997.

3.2 La mobilisation croissante des collectivités territoriales en faveur de l'éducation

>

Une évolution récente et signifiante

Avec l'effritement de la « boîte noire » de l'égalité des chances, c'est, nous l'avons vu, l'ensemble du champ de l'éducation qui s'ouvre. D'une part, on assiste à une plus grande reconnaissance du fait que l'éducation ne recouvre pas seulement l'aspect scolaire, mais aussi le versant socio-éducatif, socio-culturel, etc. D'autre part, les acteurs qui souhaitent s'impliquer dans l'éducation sont plus nombreux et apparaissent plus légitimes dans leur action. Enfin, le niveau local apparaît progressivement comme étant pertinent pour aborder la question éducative entendue au sens large.

Les collectivités territoriales l'ont bien compris et elles s'investissent de plus en plus dans le champ éducatif.

Depuis la fin des années 1980, de nombreuses procédures contractuelles, impulsées par l'Etat, ont été mises en place dans le champ éducatif. Les Contrats Bleus, les Contrats d'Aménagement du Temps de l'Enfant, les Contrats Ville Enfance Jeunesse et les Contrats d'Aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ) visent à favoriser la socialisation et l'autonomie de l'enfant ainsi que sa réussite scolaire, et tentent d'articuler le temps de l'école avec la pratique d'activités culturelles, sportives, de loisirs, etc. Les Contrats Éducatifs Locaux et les Contrats Temps Libres structurent davantage encore le champ de l'éducation. Ils sont souvent mis en place après la réalisation de diagnostics portant sur les temps périscolaires et extrascolaires qui révèlent l'intérêt qu'il y a à « réfléchir à une véritable politique locale d'éducation pour laquelle les collectivités locales ont un rôle essentiel à jouer en terme d'animation d'une réflexion et du partenariat »¹⁸.

« A l'incitation de l'État, les collectivités territoriales ont répondu en s'investissant fortement dans le champ de l'éducation. Il faut dire que les lois de décentralisation de 1982-83 avaient créé les conditions d'un investissement du champ éducatif par les différents niveaux de collectivités : les Régions pour les lycées, le Conseil général pour les collèges, et la commune pour les écoles. Les communes en particulier, qui jusqu'alors géraient surtout le « contenant » (bâtiments et fournitures scolaires) se sont de plus en plus investies dans le « contenu » en organisant des activités pendant les temps scolaire (intervenants sportifs et culturels, TICE, etc.) et périscolaire (accueil périscolaire, activités péri-éducatives en soirée, etc.). Elles ont été de plus en plus sollicitées pour financer des projets à visée éducative développés dans le cadre des projets d'école, des projets de réseau d'éducation prioritaire ou de la politique de la ville. Enfin, elles ont aussi beaucoup investi le temps extrascolaire (centres de loisirs, etc.). A partir de ces évolutions a progressivement émergé le concept de Projet Éducatif de Territoire (ou Local) qui prend en compte toutes les dimensions de l'éducation et vise la cohérence programmatique de l'action partenariale à l'échelle d'un territoire. A travers le Projet Éducatif Local, ce sont de véritables politiques éducatives locales qui se sont peu à peu structurées (...) ».¹⁹

¹⁸ P.Bavoux, « Le PEL : « remue-ménage » institutionnel ou politique éducative locale ? », *Les cahiers du DSU*, décembre 2002.

¹⁹ *Mettre en œuvre un Projet de Réussite Éducative*, Guide Repères, Les éditions de la DIV, p.7.



L'exemple de Lyon

Pour illustrer ce propos, on peut citer l'exemple précurseur de la Ville de Lyon qui fait partie des collectivités très engagées dans le champ de l'éducation.

La Ville de Lyon est l'une des rares villes en France qui possède par exemple une Division Prévention Santé Enfant, laquelle s'occupe, dans les écoles et pendant le temps scolaire, de la santé scolaire, de la prévention et de l'éducation à la santé.

La Ville a aussi initié, en 2002, le Programme d'éducation artistique pour la petite enfance dans 8 écoles maternelles. A la rentrée 2006, le programme a été mis en œuvre dans huit écoles maternelles lyonnaises pour les deux prochaines années, soit 1200 élèves concernés. Les écoles en réseau d'éducation prioritaire ou situées dans les quartiers sensibles sont privilégiées. Concrètement, des artistes sont présents à mi-temps dans les écoles, c'est-à-dire 12 heures par semaine, et accompagnent les enfants dans la découverte et la pratique des arts²⁰.

De manière plus globale, la Ville de Lyon est l'une des rares villes de France à avoir conclu un Contrat d'objectifs et de moyens avec l'Éducation nationale, dont le premier contrat date de 1989. Celui-ci s'est prolongé depuis. Il fait maintenant partie intégrante du Projet Educatif Local. Il vise le développement d'une école de qualité en faveur de la réussite, de l'épanouissement et de la socialisation de l'enfant. La mise en place de Bibliothèque Centre de Documentation en réseau avec les bibliothèques municipales et équipées d'outils informatiques, l'équipement des écoles élémentaires d'une salle informatique de postes connectés à internet, l'aide à la scolarisation des enfants atteints de troubles de la santé par la signature de projets individualisés sont quelques exemples d'actions développées dans ce cadre.

²⁰ Pour plus d'informations, se référer à la fiche initiative Programme d'éducation artistique pour la petite enfance sur le site Millenaire3.com.

<http://www.millenaire3.com/affichage-popup.128+M5e5dc47da13.0.html>

4 Quelques pistes de réflexion pour l'école aujourd'hui

Nous venons donc de situer les grandes évolutions du système éducatif français à travers les questions directrices de l'égalité, et donc du vivre ensemble. Celle-ci est en effet étroitement liée à la question du vivre ensemble puisqu'on ne peut concevoir que les membres d'une même société aient envie de vivre les uns avec les autres s'ils ne se reconnaissent pas comme des semblables, s'ils perçoivent des écarts trop importants de situations les uns par rapport aux autres, s'ils éprouvent des injustices.

Fortes de ces évolutions, comment l'école se situe-t-elle par rapport à ces questions ? Les élèves se situent-ils dans une certaine équité vis-à-vis de la réussite scolaire ? Le système scolaire permet-il de corriger les inégalités qui existent très tôt entre les enfants, liées à des différences sociales, économiques et culturelles importantes ?

4.1 Un système éducatif qui n'est pas encore équitable

De nombreuses études montrent aujourd'hui que le destin scolaire, et ainsi l'occupation des positions professionnelles ultérieures, sont en étroite corrélation avec le milieu social d'origine. Nous ne citerons ici que ces quelques chiffres révélateurs concernant l'obtention de diplômes qui, on le sait, pèsent un poids très important en France pour l'accès à l'emploi.

« Parmi les jeunes entrés en 6^e en 1989, 85% des enfants de cadres ont obtenu un baccalauréat général ou technologique, contre 37% des enfants d'ouvriers et 23% des enfants d' « inactif ». Aujourd'hui, plus de 72% des enfants de cadres quittent le système scolaire avec un diplôme de l'enseignement supérieur, et seulement 6% avec le brevet ou sans aucun diplôme. Pour les enfants d'ouvriers non qualifiés, ces deux derniers chiffres sont respectivement de 22 et 31% ».

« L'allongement moyen des études cache des évolutions divergentes. L'âge de sortie du système scolaire des 10% d'élèves les moins scolarisés s'est moins élevé (passant de 15,7 à 17,2 ans, entre 1985 et 2001) que pour les 10% d'élèves les plus scolarisés (passant chez eux de 22,2 ans à 25,4 ans). (...) Depuis 1997, on observe même pour les moins favorisés une stagnation, voire une légère réduction de leur durée d'études, alors que les 10% les plus favorisés continuent à rester de plus en plus longtemps dans le système. »

« En outre, plus d'études pour tous ne veut pas dire les mêmes études pour tous. (...) Aujourd'hui, parmi les jeunes qui atteignent une terminale générale ou technologique, ce sont 50% des enfants d'enseignants (45% pour les autres cadres) qui fréquentent une filière S, contre à peine 20% chez les enfants d'ouvriers non qualifiés. (...) De plus le développement du bac professionnel (qui représente aujourd'hui un bachelier sur cinq) a constitué un facteur de démocratisation ségrégative : il accueille environ 70% d'enfants d'ouvriers, employés ou inactifs (ce chiffre étant de 40% dans la filière générale). (...) Parmi les jeunes gens nés entre 1959 et 1968, environ 21% des enfants de professeurs ou de professions libérales ont accédé à une grande école contre moins de 1% chez les enfants d'ouvriers non qualifiés »²¹.

Pour ce qui concerne le Grand Lyon, dans les collèges de l'agglomération, *« les enfants issus de catégories sociales définies comme « très favorisées » (...) représentent 28% des élèves de sixième. En terminale, cette proportion varie de 47% des effectifs en terminale générale, à*

²¹ M.Duru-Bellat, L'inflation scolaire, Les désillusions de la méritocratie, Seuil, 2006, p.18-20.

seulement 9% en terminale professionnelle. Les enfants issus de catégories « défavorisées » représentent 34% des effectifs en sixième. En terminale, leur proportion varie de 17% des effectifs en terminale générale à 56% en terminale professionnelle. La comparaison avec les données nationales montre que cette spécialisation relative des parcours selon l'origine est constatée également au niveau national, mais est plutôt plus accentuée dans le Grand Lyon, principalement pour les enfants issus de catégories « très défavorisées »²².

Notre système éducatif pourrait ainsi être plus équitable. Ceci est confirmé par l'analyse des résultats de l'enquête du programme PISA²³ menée en 2003 qui évalue les résultats d'élèves d'une même classe d'âge à des tests (lecture compréhension, mathématique, etc.) et met en regard leurs résultats avec les systèmes éducatifs nationaux. En mettant en rapport le statut socio-économique des enfants et les résultats obtenus aux tests, quatre types de pays sont identifiés. Le premier type est celui où les hautes performances sont liées à une haute équité, « c'est-à-dire que le système éducatif permet mieux que dans d'autres pays de compenser le statut socio-économique et culturel relativement faible des enfants ». Le second type est celui où « non seulement nous avons de mauvais résultats mais en plus nous ne sommes pas équitables ». Le troisième type est constitué par les pays « qui choisissent une école un peu élitiste dont les performances sont relativement élevées, réservées à une élite ». Et enfin, le quatrième type est celui qui regroupe les pays qui « choisissent une école dite d'éducation de masse, avec un niveau peu élevé, mais où l'ensemble des enfants a accès à ce système ». L'auteur de l'analyse remarque d'abord que les pays où les enfants ont les meilleurs résultats aux tests PISA sont aussi ceux qui sont les plus équitables (Finlande, Corée, Japon, Canada, Islande, Macao, Suède, Autriche, Irlande, etc.). Il remarque également que « la France, qui a des résultats honorables, est à la marge et n'est pas très loin d'un système qui pourrait devenir excellent si des efforts étaient faits en matière peut-être d'équité »²⁴.

4.2 Quelques pistes à creuser pour rendre notre système éducatif plus équitable

Comment rendre notre système éducatif plus équitable encore, sans toutefois perdre sa qualité en termes de performances ? Quelles sont aujourd'hui les pistes de réflexion à creuser pour résoudre ces difficultés ? Il est certain qu'il est nécessaire d'agir dans ce sens et qu'on ne peut pas laisser se développer un système où se joue la concurrence généralisée (entre les élèves, les familles, les établissements scolaires, les filières, etc.) et où les perdants du système sont vaincus non seulement dans leur trajectoire scolaire mais aussi dans leur insertion sociale et professionnelle. Plusieurs champs de questionnement émergent alors.

>

La question de la mixité

Face à une concurrence de plus en plus accrue (entre les élèves, entre les familles, entre certains établissements scolaires, entre les filières d'enseignement, etc.), comment l'école

²² *Agenda 21, Observatoire du développement durable, Volet social*, Grand Lyon, Agence d'urbanisme pour le développement de l'agglomération lyonnaise, Parution n°1, 2007.

²³ L'enquête PISA est une enquête menée périodiquement par l'OCDE dans 41 pays dans le monde qui évalue les performances d'enfants d'une même classe d'âge et permet de comparer les différents systèmes éducatifs entre eux.

²⁴ B.Hugonnier, Directeur adjoint de la direction pour l'éducation de l'OCDE chargée de l'enquête PISA.

peut-elle se positionner ? Comment peut-elle résister à ces pressions extérieures ? Doit-elle entériner les demandes des uns et des autres ?

Par exemple, la carte scolaire doit-elle être supprimée pour laisser jouer pour tous cette concurrence ? Ou doit-elle plutôt développer un autre modèle qui propose « autre chose » pour les parents, pour les élèves, pour la société en général ? Que serait cet « autre chose » ? Et comment pourrait-il se développer dans une société qui promeut elle aussi, à travers le poids déterminant dans l'embauche des diplômés par exemple, la forte concurrence ?

N'est-t-il pas nécessaire de mener une réflexion sur le collège unique ? Doit-il répondre aux volontés individuelles des familles et de certains professionnels par la remise en cause de son principe fondateur (l'accueil de tous les enfants dans un même espace scolaire) ? Est-ce pertinent de garder tous les élèves jusqu'en classe de troisième générale, ou n'y a-t-il pas lieu de réinstaurer des filières de différenciation ? Doit-il continuer d'accueillir tous les élèves ensemble, et dans ce cas, n'y a-t-il pas lieu de repenser ses missions, son organisation, son fonctionnement ? Comment peut-il, tout en entendant les inquiétudes des familles quant à leur enfant, proposer quelque chose qui puisse à la fois permettre à tous les enfants de trouver la meilleure issue en son sein, et leur permettre de se côtoyer, de se confronter à la différence, de vivre ensemble ? N'est-il pas, en effet, le lieu qui devrait être privilégié pour l'apprentissage du vivre ensemble entre les élèves, entre les adultes et les enfants ?

> ***La prise en compte des territoires et du niveau local***

La prise en compte des territoires par l'Éducation nationale a-t-elle permis de mieux adapter son action en prenant en compte les particularités locales ? Faut-il aller plus avant encore dans cette direction ? Faut-il par exemple confier plus de responsabilités et d'autonomie aux établissements scolaires, et notamment aux collèges, dans la mise en œuvre de démarches pédagogiques plus adaptées à leurs publics, dans la prise en charge des élèves les plus en difficulté, dans la gestion du partenariat local, etc. ? Comment aller plus avant dans cette ouverture de l'école sur l'extérieur, sur la société, sans pour autant perdre son autonomie ? Quels moyens devrait-on se donner si l'on choisissait cette voie, en termes de formation des enseignants et des personnels de l'Éducation nationale notamment, mais aussi des autres acteurs éducatifs en lien avec l'enfant sur un territoire ?

Qu'a d'ailleurs produit la politique d'éducation prioritaire, à travers la mise en place des zones d'éducation prioritaires puis des réseaux d'éducation prioritaires ? Quelles en sont les plus-values ? Ont-ils permis une meilleure réussite scolaire des élèves les plus fragiles ? Quels bilans peut-on en faire aujourd'hui ? Quels enseignements peut-on en tirer pour l'avenir ?

> ***Les savoirs et les contenus, et leur mode de transmission***

Comment aider les enfants les plus en difficulté ? N'y a-t-il pas une réflexion à mener sur les méthodes pédagogiques à employer, sur la nature des savoirs à transmettre ? Doit-on renforcer le mode de transmission verticale des savoirs fondamentaux, de l'enseignant vers l'élève, ou doit-on plutôt prendre en compte l'enfant tel qu'il se caractérise en propre et y adapter les modalités de la transmission ? N'y a-t-il pas non plus des voies à explorer plus avant dans le champ du suivi individuel des enfants les plus fragiles qui ne semblent pas pouvoir évoluer au rythme du groupe ? Quels changements de pratiques cela suppose-t-il ? Quels sont les savoirs qu'il sera nécessaire de transmettre pour le XXI^e siècle, et comment faire en sorte que tous les enfants puissent y accéder ?