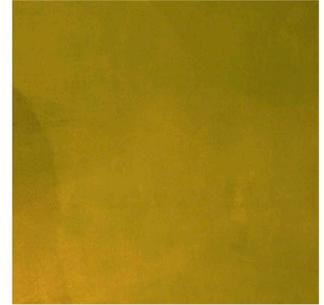




LES **RAPPORTS**
DU CONSEIL
ÉCONOMIQUE,
SOCIAL ET
ENVIRONNEMENTAL



Les inégalités à l'école

M. Xavier Nau

Septembre 2011



2011-09
NOR : CESL1100009X
Mardi 27 septembre 2011

JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Mandature 2010-2015 – Séance du 13 septembre 2011

LES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE

Rapport du Conseil économique, social et environnemental

présenté par

M. Xavier Nau, rapporteur

au nom de

la section de l'éducation, de la culture et de la communication

Question dont le Conseil économique, social et environnemental a été saisi par décision de son bureau en date du 22 février 2011 en application de l'article 3 de l'ordonnance n° 58-1360 du 29 décembre 1958 modifiée portant loi organique relative au Conseil économique, social et environnemental. Le bureau a confié à section de l'éducation, de la culture et de la communication la préparation d'un avis et d'un rapport sur *Les inégalités à l'école*. La section de l'éducation, de la culture et de la communication, présidée par M. Philippe da Costa, a désigné M. Xavier Nau comme rapporteur, ce rapport complétant l'avis 2011-09 adopté le mardi 13 septembre 2011.

Sommaire

■ Introduction	5
■ Savoir d'où l'on vient	6
■ Les succès de la modernisation du système éducatif jusqu'au tournant des années 1990	6
➤ Le système scolaire s'est adapté aux transformations de l'économie et de la société.	6
➤ Une longue progression de la scolarité et du niveau de diplôme	8
➤ Des effets positifs sur les destins professionnels	13
■ Un essoufflement voire un sentiment d'échec	14
➤ Un malaise multiforme déjà ancien	15
➤ Sans diplôme un avenir professionnel très compromis	15
➤ Le grand malentendu sur les missions de l'école	18
■ La difficile mise en place du collège unique	19
➤ Une réforme inaboutie	19
➤ L'école du « code sériel » à l'épreuve de la massification	20
■ De fortes inégalités, un échec scolaire massif	20
■ Un échec scolaire qui reste massif	21
➤ La réussite de tous : une ambition déçue	21
■ L'école et le collège ne fonctionnent bien que pour la moitié des élèves	25
➤ Quatre élèves sur dix en difficulté en fin de primaire	25
➤ Des résultats qui ont tendance à baisser, surtout pour les élèves les plus fragiles	25
➤ Le collège reproduit et aggrave les inégalités scolaires apparues en primaire	26

➤ Ce qu'il faut surtout retenir, à ce stade, de l'enquête internationale PISA	28
■ Inégalités scolaires et inégalités sociales	34
➤ Des disparités selon l'origine sociale des élèves toujours très présentes	34
➤ L'enquête PISA confirme la faible capacité du système éducatif français à atténuer les effets du milieu social	40
➤ Un climat scolaire médiocre facteur d'aggravation des inégalités	42
➤ Des inégalités selon l'origine	44
■ Inégalités selon le genre	47
■ Géographie des inégalités scolaires	49
➤ Les principales fractures territoriales	49
➤ La déstabilisation des collèges des secteurs les plus populaires	52
➤ L'école est plus en difficulté dans les grandes agglomérations	55
➤ L'école rurale : des résultats plutôt bons	60
■ Un pilotage politique qui manque de force et de constance	63
■ Des réformes peu ou pas appliquées	63
➤ Une mise en œuvre laborieuse et insuffisante des cycles à l'école	64
➤ Le socle commun : une réponse véritable discréditée par une mise en œuvre hésitante et confuse	66
■ Une gestion des personnels enseignants inadaptée au contexte et à la hauteur des enjeux éducatifs	74
➤ L'exercice du métier entre passion et désenchantement	74
➤ Une formation initiale des enseignants largement déficiente et une réforme conduite depuis 2008 sans objectif clair et dans de très mauvaises conditions	75

➤ L'enseignement change dans un cadre qui demeure trop rigide.	77
➤ Des choix actuels essentiellement axés sur un objectif budgétaire et qui obèrent les perspectives de réforme véritable	81
■ Une politique d'éducation prioritaire intermittente et peu lisible	82
➤ Les politiques d'éducation prioritaire : une histoire déjà longue, un bilan nuancé	82
➤ Les principales difficultés de l'éducation prioritaire	84
➤ L'assouplissement de la carte scolaire : une fragilisation accrue des établissements des quartiers défavorisés	87
■ Une intégration difficile des parents et des acteurs locaux	89
➤ Une place encore réduite pour les parents	89
➤ Le partenariat avec les collectivités locales et les associations	91
➤ Le rôle essentiel des collectivités territoriales	92
■ Conclusion	93
Liste des personnes auditionnées dans le cadre de la saisine sur <i>Les inégalités à l'école</i>	95
Liste des personnes entendues dans le cadre de la saisine sur <i>Les inégalités à l'école</i>	96
Table des sigles	99
Bibliographie	102

LES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE

Introduction

De nombreux enfants se trouvent, à l'école et au collège, en situation d'échec. Pour eux, les objectifs fondamentaux de la scolarité obligatoire, tels que définis par le code de l'éducation (article L.111-1), ne sont pas atteints. Et pourtant, notre système éducatif a pour mission de préparer l'insertion de tous les individus de chaque génération dans la vie sociale et professionnelle et de leur permettre d'exercer pleinement leur citoyenneté.

Lorsque ces enfants quitteront le système éducatif, ils n'auront pas la maîtrise suffisante de la langue nationale, parlée et écrite, théoriquement garantie. Ils n'auront pas non plus acquis la « culture générale » et la « qualification reconnue », en principe « *assurées à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique* ». Dans ces conditions, le partage « des valeurs de la République » sera loin de leur être facilité.

Par la mention de « l'origine sociale, culturelle, géographique », le législateur identifie un élément fondamental du projet éducatif : exercer une action compensatrice afin d'éviter une reproduction aveugle des inégalités sociales et culturelles dans le cadre scolaire. Il prévoit encore que « *le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants* ». Cette disposition disqualifie en principe une offre scolaire trop homogène dans ses méthodes et conduit, en revanche, à la prise en compte dans l'enseignement, de la diversité des élèves dans la classe et entre les établissements.

C'est donc au regard de l'objectif consistant à fournir aux jeunes les instruments de leur intégration sociale et de la construction de leur avenir personnel que les inégalités à l'école doivent être envisagées. Dans la poursuite de cet objectif, au bénéfice de tous les jeunes, le système éducatif est lui-même confronté aux tensions et clivages sociaux de la société. Il est sans doute plus facile pour l'école d'assurer des chances de réussite lorsque les inégalités entre les groupes sociaux sont limitées que lorsque la société est elle-même fortement inégalitaire.

Pourtant, ce rapport entre l'école et la société n'a rien de déterministe et un certain degré d'autonomie revient au système éducatif qui peut, à ce titre, être mobilisé pour agir sur son environnement. Comme l'ont montré François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérolet, dans un ouvrage récent, école et société entretiennent des relations très complexes qui s'inscrivent dans des processus dynamiques. La première est rarement l'exact reflet de la seconde. L'école peut être moins inégalitaire que ce qui l'entoure mais à l'inverse le risque qu'une école fasse, dans ce domaine, moins bien que la société dans son ensemble est aussi bien présent.

En France, l'éducation est un objet difficile, souvent polémique, du débat public. Les acteurs du système (enseignants, représentants des parents d'élèves, collectivités territoriales, État...) en pointent régulièrement les difficultés mais divergent souvent sur les réponses à y apporter. Depuis la fin des années 1950, lorsque l'enseignement secondaire a entamé sa mue démocratique, sa massification préféreront dire certains, les projets de réforme se sont succédés sans toujours pouvoir aboutir. Au total, sur toute cette période, domine l'impression d'un fort *dissensus* et d'un pilotage erratique qui semble parfois aller à l'encontre des objectifs officiellement poursuivis.

L'adaptation de la base de notre système éducatif aux besoins d'une société moderne et démocratique est à l'évidence loin d'être achevée et cet inachèvement, source de multiples incohérences, nuit gravement à l'efficacité de l'école et du collège qui ont aujourd'hui les plus grandes difficultés à ne pas systématiquement reproduire, voire accentuer, les inégalités présentes dans la société.

Le Conseil économique, social et environnemental a déjà souligné, à plusieurs reprises, dans la période récente, l'urgence d'agir. En 2002, dans un rapport et avis intitulé « Favoriser la réussite scolaire », il identifiait déjà la perpétuation des déterminismes comme une des grandes faiblesses de notre école. « *L'effort de démocratisation, en dépit des politiques volontaristes des ministres de l'éducation nationale, n'a pas réussi à vaincre les inégalités socio-économiques, territoriales et sexistes. Le système est resté subrepticement sélectif derrière des orientations affichées de réussite pour tous* » était-il alors écrit.

En 2004, à l'occasion d'un avis rendu à la demande du Premier ministre, le Conseil a soutenu le principe de l'acquisition par tous les élèves d'un socle commun de connaissances et de compétences et la rénovation des contenus et des méthodes d'apprentissages qui devaient en découler.

En 2009, dans un avis sur l'éducation civique, il soulignait la grande difficulté de la transmission, dans le cadre de l'école, des valeurs civiques indispensables à la cohésion de la société.

En dépit d'axes forts tracés par les pouvoirs publics, comme en 1989 et en 2005, l'esprit des réformes semble souvent se perdre dans les conditions de leur mise en œuvre au point que la question des inégalités, pourtant déjà clairement posée il y a dix ans, revêt aujourd'hui une dimension plus préoccupante encore.

Savoir d'où l'on vient

Les succès de la modernisation du système éducatif jusqu'au tournant des années 1990

➤ Le système scolaire s'est adapté aux transformations de l'économie et de la société.

Dans les années 1950, l'école, encore structurellement inégalitaire, sélectionnait très tôt les élèves. Au sein d'une même génération, les enfants connaissaient des destins scolaires très différents fortement déterminés par leur origine sociale.

Une majorité d'enfants particulièrement ceux des ouvriers et des paysans fréquentaient l'enseignement primaire qu'ils quittaient dès l'âge de 13 ou 14 ans, sans aucune qualification. Cette école qui était encore assez largement celle de Jules Ferry continuait d'offrir au plus grand nombre une formation minimale. Cette courte scolarité (6 années) et le bagage scolaire qui en résultait, suffisaient à une économie où le travail physique occupait toujours une grande place que ce soit dans le cadre taylorien des industries alors les plus modernes ou dans celui plus traditionnel d'activités reposant sur la transmission de tours de main et de savoir-faire en dehors de l'école. À côté de la diffusion des savoirs fondamentaux,

l'enseignement primaire, destiné aux masses populaires des campagnes et des villes visait aussi une éducation morale et à forger un sentiment d'appartenance nationale.

« L'enseignement secondaire » quant à lui restait destiné à une élite. Il constituait un enseignement complet et recevait la plus grande partie de ses élèves dès sept ou huit ans. Cette situation perdurera dans ses grandes lignes jusque dans les années 1960.

Toutefois, à la fin du XIX^e siècle et au début du suivant, cette école en s'adressant à la totalité de la population a constitué un incontestable progrès démocratique. Ulérieurement, des évolutions, encore assez timides, ont aussi favorisé un début de mobilité sociale. L'ouverture progressive du primaire supérieur a ainsi permis dans l'entre-deux guerre à une fraction des élèves, souvent issus du monde rural, d'accéder à de nouveaux emplois, essentiellement urbains, dans l'industrie et les administrations publiques ou privées¹.

Sans nier ces apports fondateurs de l'instruction primaire, il faut cependant se rendre à l'évidence : l'école de la méritocratie et de l'excellence républicaine donnant aux élèves des chances égales de réussite n'a jamais existé et relève de notre imaginaire collectif. Il n'y a pas eu d'âge d'or de l'enseignement en France et il n'aurait pas été suffisant de perpétuer le système ancien pour répondre aux besoins éducatifs de la société plus urbaine, plus riche et plus complexe qui émerge après la seconde guerre mondiale.

Ainsi, les élèves nés dans les années 1950 faisaient encore l'objet d'une sélection précoce et ne bénéficiaient pour la plupart que d'une scolarité courte. A l'issue de l'école primaire, 15 % d'entre eux poursuivaient une scolarité secondaire dans les lycées qui représentaient alors la voie royale ; dans une proportion équivalente, ils intégraient un cours complémentaire pour obtenir le brevet, le reste, soit quelque 70 %, rejoignaient une classe de fin d'étude ou redoublaient jusqu'à l'âge de fin de scolarité obligatoire².

Au tournant des années 1950 et 1960, dans le cadre de la planification, l'analyse et l'anticipation des besoins de formation de la population dans une économie en forte croissance conduisirent les pouvoirs publics à lancer les premières réformes d'où devait naître l'organisation scolaire que nous connaissons aujourd'hui³. Les IV^{ème} et V^{ème} plans (couvrant respectivement les périodes 1962-1965 et 1966-1970) firent de l'investissement éducatif une priorité devant permettre « la démocratisation de l'enseignement » qui devait elle-même servir le développement économique et « la promotion sociale ».

Un effort considérable de construction et de modernisation des infrastructures scolaires fut programmé pour permettre l'application de la loi Berthoin, adoptée en 1959, sur le report de l'âge de fin de scolarité de 14 à 16 ans. Cet allongement du temps passé à l'école devait conduire à « *la généralisation d'un enseignement moyen ouvert à tous les enfants* »⁴ ; les programmes d'équipements scolaires des années 1960 étaient ainsi en grande partie orientés vers la mise en place de Collèges d'enseignement secondaire (CES) et de Collèges d'enseignement technique (CET).

Consultés sur les lois de plan, le Conseil économique et social soulignait « *l'urgence des problèmes de qualification de main d'œuvre* » et considérait que « *à l'équilibre quantitatif de*

1 Jean-Michel Chapoulie, *Mutations de l'institution « éducation nationale » et inégalité à l'école : une perspective historique* Les temps modernes, n°637-639, 2006, pp. 9-83.

2 Eric Maurin, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfiques de la démocratisation*. Editions du Seuil, 2007, pp.101-108. Sur la nostalgie de l'école « à l'ancienne » se reporter à l'intervention de François Dubet devant le Forum Retz sur les enseignants du premier degré, tenu à Paris, le 9 mars 2011.

3 Travaux prospectifs de la commission de la main d'œuvre du Commissariat général du plan en 1965.

4 Avis du Conseil économique et social sur le projet de rapport général sur le V^{ème} plan, JO du 14 octobre 1965.

l'emploi devait correspondre un ajustement qualitatif » par la formation⁵. Pour y parvenir et conduire la démocratisation scolaire, il préconisait de mettre l'accent sur le développement de la filière technique et de la porter à un niveau de qualité et de reconnaissance équivalent à celui de la filière générale, en réunissant les deux filières dans les mêmes lycées et en ouvrant les spécialités techniques sur l'enseignement supérieur.

Dans la décennie 1960, les conditions d'une prolongation de la scolarité de la très grande majorité des enfants au-delà de l'école élémentaire, avec en perspective l'obtention de diplômes à finalité professionnelle (CAP, BEP) ou sanctionnant un niveau d'études générales (BEPC, baccalauréat), ont donc été réunies.

Toutefois, le problème des jeunes de 14 à 17 ans qui selon les termes même du V^{ème} plan « *ne reçoivent aucune formation autre que celle de l'enseignement du premier degré* », autrement dit la question des jeunes sans diplôme ni qualification, était déjà un sujet de préoccupation et le Conseil économique et social interrogeait les représentants du Commissariat au Plan, sur le type de formation et d'orientation professionnelles qui pourrait leur être proposé⁶.

➤ Une longue progression de la scolarité et du niveau de diplôme

Ascension, apogée et disparition du certificat d'études

Jusqu'aux années 1950, l'essentiel de l'amélioration des qualifications de la population française s'était donc appuyé sur l'effort entrepris depuis Jules Ferry pour doter tous les Français d'une formation minimale. La lente augmentation des lauréats du certificat d'études primaires témoignait de cet effort.

Créé en 1866 par Victor Duruy, ministre de l'instruction publique, généralisé et rendu obligatoire par Jules Ferry entre 1880 et 1882, le certificat d'études consacrait, dans les milieux populaires, une réussite tout-à-fait exceptionnelle à l'issue de l'école communale. En 1880, seulement 8 % des jeunes français l'obtenaient. La proportion de lauréats par génération s'est ensuite élevée lentement : elle était de l'ordre de 12 % vers 1900, de 30 % à la fin des années 1920. Juste avant la disparition de l'examen, en 1964-65, le pourcentage des lauréats culminait à 54 %. C'était pourtant le chant du cygne. La présentation du certificat d'étude primaire n'était pas nécessaire pour poursuivre une scolarité secondaire et, dès cette époque, nombre d'élèves envisageaient directement le BEPC.

De moins en moins de personnes sans diplôme

Le mouvement d'élévation des diplômes s'est fortement accéléré sous la Vème République comme l'ont montré Christian Baudelot et Roger Establet à partir de l'observation de la structure de la population active entre 1962 et 1987.

Parmi les actifs, la part des sans diplôme et seuls titulaires du certificat d'études primaires (qui, dans les faits cesse d'exister en 1970) a été divisée par deux en 25 ans passant de 80 à 40 %. Cette diminution est particulièrement spectaculaire puisque l'on raisonne ici sur des stocks, plusieurs générations étant représentées dans la population active.

5 Avis du Conseil économique et social sur le IV^{ème} plan national de développement, JO du 12 décembre 1961.
Avis du Conseil économique et social sur les principales options du Vème plan, JO du 13 novembre 1964.

6 Avis sur le projet de rapport général sur le Vème plan, précité.

À l'inverse, la part des détenteurs d'un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat dans la population active a crû fortement, en particulier pour les femmes. En 1987, un quart des femmes actives avaient un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat contre moins de 10 % vingt cinq ans auparavant. Mais la caractéristique principale de cette période réside dans l'augmentation de la part des titulaires de diplômes sanctionnant une formation technique (CAP et BEP) qui dépasse 30 % des actifs en 1987.

Si l'on s'intéresse aux flux, en comparant le niveau de diplôme de chaque classe d'âge, la progression, cette fois enregistrée en moins de vingt ans, est également impressionnante : 43 % des jeunes nés à la fin des années 1940 ont achevé leur scolarité sans avoir obtenu de diplôme (autre que le certificat d'étude) ; ce chiffre tombe à moins de 30 % pour les générations nées dans la première moitié des années 1960⁷.

Tableau 1 : évolution de la structure des diplômes de la population masculine au fil des générations nées entre 1946 et 1965

	Génération née en ... (en %)		
	1946	1956	1965
Non diplômés	43	36	29
CAP / BEP	30	35	38
Baccalauréat	10	11	11
BTS / DUT	5	6	9
Cycle 1 universitaire	1	2	2
Cycle 2/3 universitaires	7	7	6
Grandes écoles	1	4	5
TOTAL	100	100	100

Source : Enquêtes Emplois, M. Gurgand et E. Maurin (2006)

La proportion de personnes disposant d'une qualification technique (CAP ou BEP) a augmenté de 8 points et la proportion de celles disposant d'un diplôme universitaire technique de 4 points. Les réformes menées dans les années 1960 qui ont permis à la très grande majorité des élèves de poursuivre leur scolarité dans les collèges ont aussi, pour l'essentiel, contribué à augmenter la part de la population disposant de formation technique.

Sur une plus longue période, les destins scolaires des jeunes, selon leur origine sociale, se sont rapprochés. La fin d'une orientation précoce et l'investissement réalisé en faveur de l'éducation ont considérablement allégé le poids du déterminisme social. En effet, la moitié des enfants d'ouvriers nés au début des années 1980 obtiennent, 18 à 20 ans plus tard, le baccalauréat contre 6 % de ceux nés dans les années 1940. La progression a été particulièrement rapide pour les générations nées entre 1969 et 1978, soit si l'on considère le moment où elles ont passé l'examen, entre la deuxième moitié des années 1980 et le milieu des années 1990⁸.

⁷ Eric Maurin, op. cit.

⁸ *L'état de l'école* n°20 (édition 2010) pp.66-67.

Les inégalités scolaires ont pu reculer de manière sensible grâce à l'ouverture graduelle des différentes étapes du cursus scolaire à des fractions plus importantes de la jeunesse. La montée du collège a été relayée par l'effort considérable réalisé en faveur des lycées et des premiers cycles de l'enseignement supérieur à la fin des années 1980.

Un allongement progressif des parcours scolaires...

Les jeunes ont d'abord suivi davantage, dans les années 1980, l'enseignement des classes de 4^{ème} et de 3^{ème}, scellant théoriquement la disparition du palier d'orientation de fin de 5^{ème} (l'enseignement spécialisé est demeuré cependant, par exemple les classes de SEGPA). Ils se sont ensuite orientés plus souvent vers le second cycle général ou technologique, ont obtenu de meilleurs résultats au baccalauréat et ont poursuivi en plus forte proportion des études supérieures. Dans le même temps, l'enseignement professionnel a recruté un peu moins de jeunes, mais plus instruits et en les menant en plus grand nombre au baccalauréat.

Ainsi les progrès réalisés entre le milieu des années 1980 et le début des années 2000 ont été considérables. Ils sont d'abord venus parachever la démocratisation de l'enseignement secondaire dont les fondements matériels avaient été posés dans les années 1960 et la base institutionnelle installée en 1975 avec la création du collège unique. En 2000, la presque totalité d'une classe d'âge parvient en classe de 3^{ème} alors que ce n'était encore le cas que de deux jeunes sur trois en 1985. Environ 10 % commençaient un CAP en fin de 5^{ème} ; 10 % encore quittaient une 6^{ème} ou une 5^{ème} pour une classe préprofessionnelle de niveau ; 4 %, en butte à des difficultés d'apprentissage, étaient scolarisés en section d'enseignement spécialisé.

La proportion de bacheliers dans une classe d'âge a été multipliée par deux en dix ans. En 1985, un peu moins de 30 % des jeunes obtenaient le baccalauréat ; ils étaient plus de 60 % en 1995 et ce chiffre n'a pas été dépassé depuis lors. La diversification du baccalauréat a contribué à démocratiser l'accès au secondaire supérieur. À côté des baccalauréats généraux (aujourd'hui trois séries : économique et sociale, littéraire et scientifique) qui constituent toujours la voie principale de poursuite d'études supérieures, sont venus s'adjoindre en 1968, les baccalauréats technologiques (8 séries) qui associent formation générale et formation technologique, et en 1985 les baccalauréats professionnels qui forment des techniciens, des employés et des ouvriers très qualifiés dans les diverses spécialités de l'industrie et des services. Les baccalauréats professionnels ont contribué à 25 % de la progression du nombre de bacheliers entre le milieu des années 1980 et le milieu des années 1990⁹.

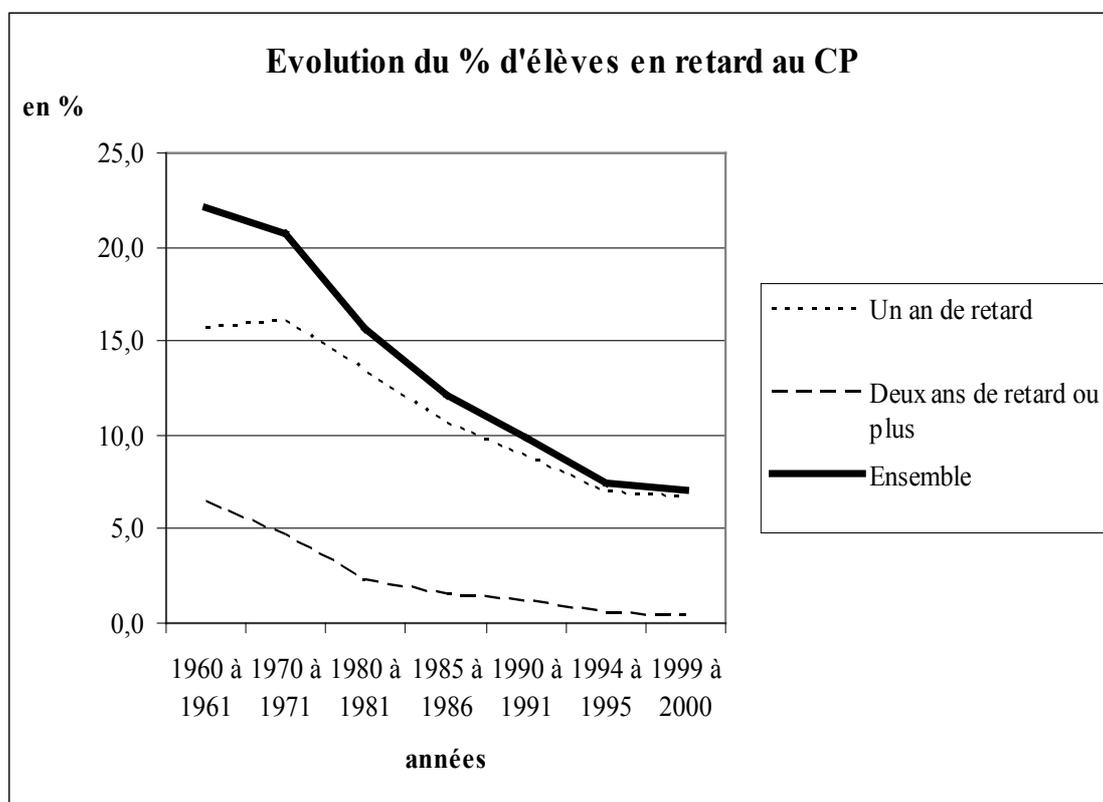
À partir de la fin des années 1970, les familles ont de plus en plus souvent assimilé une scolarité courte à un risque accru de chômage. Cette tendance a contribué à la montée quantitative du baccalauréat. L'objectif de « 80 % de chaque classe d'âge au niveau du baccalauréat » a été plutôt bien accueilli par l'opinion quand il a été énoncé en 1984 puis repris dans la loi de 1989. Une politique volontariste d'allongement des études s'est ainsi imposée comme une priorité nationale dans un contexte de dégradation de l'emploi des moins diplômés.

9 Sébastien Durier et Pascale Poulet-Coulibando, *Formation initiale et diplômes de 1985 à 2002*. Économie et statistiques n°378-379, 2004, pp.15-33.

... accompagné par une diminution du nombre de redoublements surtout à l'école primaire

La diminution du taux de redoublement a aussi accompagné l'allongement de la durée des études et accru pour les élèves les perspectives d'une fin de scolarité sanctionnée par un diplôme. Déjà très marquée à l'école élémentaire entre les années 1960 et 1980, portée par la généralisation de la scolarisation en maternelle, la baisse de la fréquence des redoublements s'est poursuivie avec l'instauration des cycles d'apprentissage à la rentrée de 1991¹⁰. Cette réforme a notamment prévu que la durée passée par un élève dans l'ensemble des cycles, des apprentissages fondamentaux et des approfondissements, ne pouvait en principe être allongée de plus d'un an même si, comme nous le verrons, ces dispositions n'ont été que partiellement et imparfaitement appliquées. En une vingtaine d'années, la proportion d'écoliers qui redoublent une fois dans le primaire a été divisée par deux et les retards scolaires de plus de deux ans sont devenus très rares, de l'ordre de 1 % contre 9 % vingt ans auparavant.

Évolution du nombre d'enfants en retard au CP

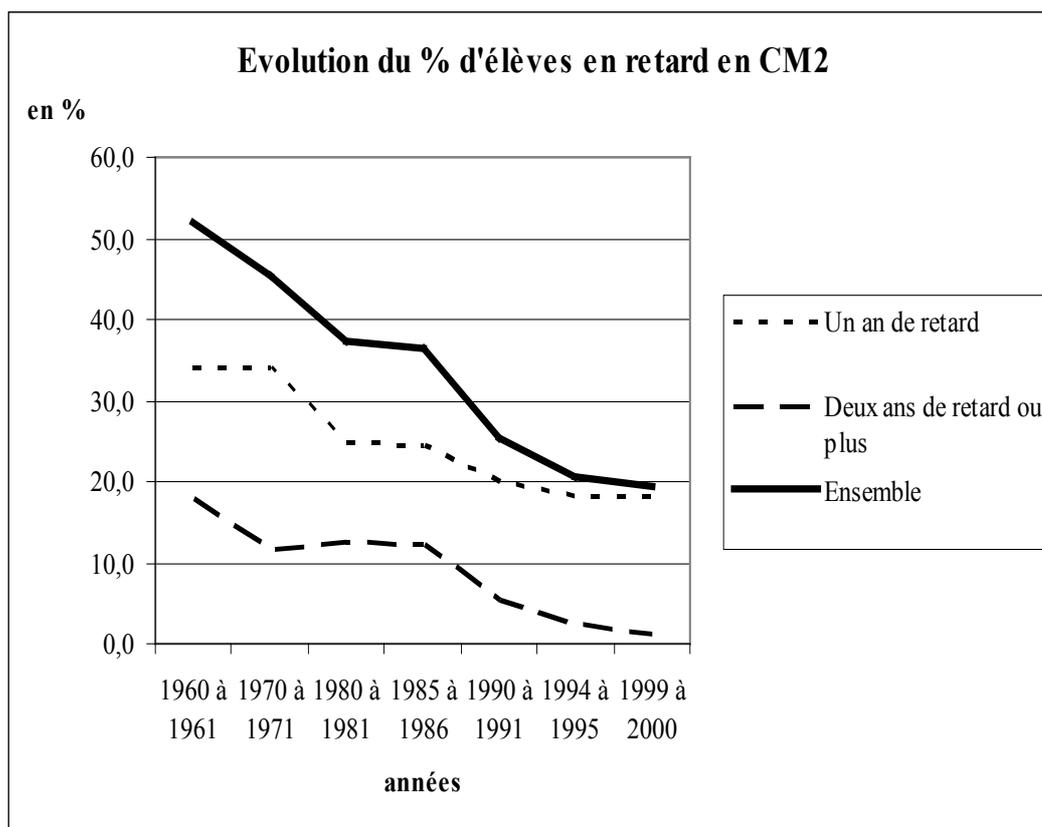


Source : enquête sur les effectifs d'élèves du premier degré. DEP/graphique CESE

La proportion d'élèves en retard en fin de scolarité élémentaire a été ramenée de 52 % à 37 % entre 1960 et 1980 pour diminuer encore de moitié depuis. Les retards ainsi évalués correspondent très majoritairement à des redoublements. L'effet de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage au début de la décennie 1990 est particulièrement visible dans le graphique ci-dessous.

¹⁰ Jean-Paul Caille, *Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000*. Éducation & formations - n°69 - juillet 2004, p.79.

Évolution du nombre d'enfants en retard en CM2



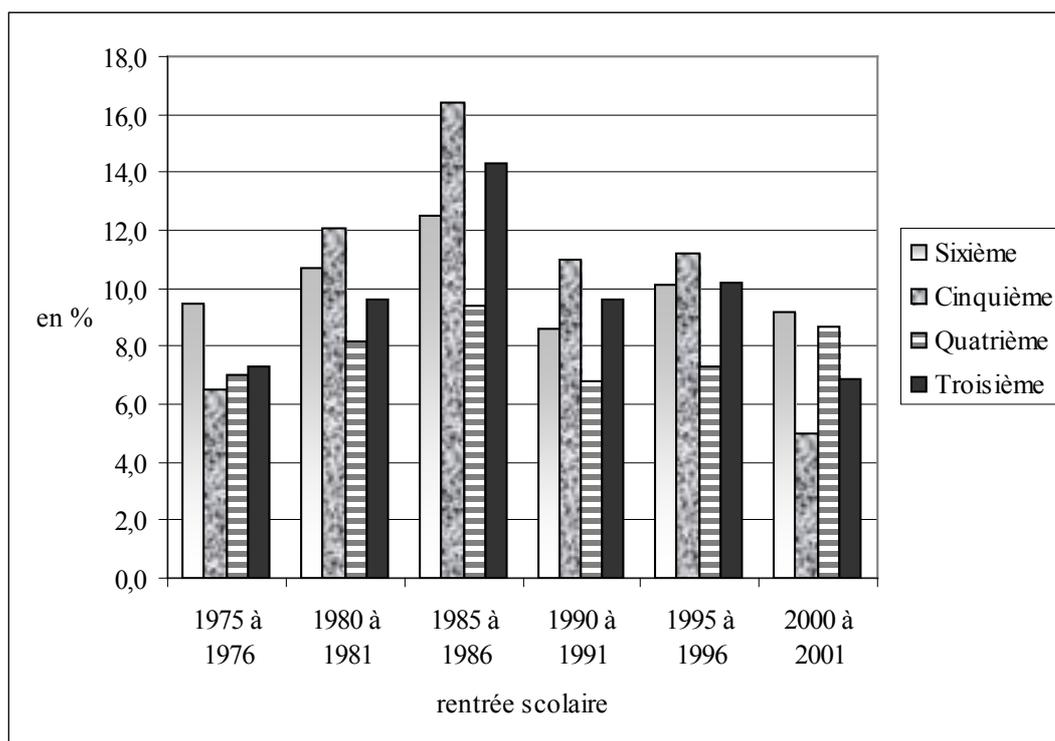
Source : enquête sur les effectifs d'élèves du premier degré. DEP/graphique CESE

Les écoliers des milieux défavorisés ont bénéficié de cette évolution. Ainsi, les deux tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés atteignent en 2005 la sixième à l'heure ou en avance alors que parmi les élèves entrés au cours préparatoire en 1978, moins de la moitié y étaient parvenus ¹¹.

Dans le secondaire, les pratiques de redoublement ont connu une évolution beaucoup moins régulière. Entre 1975 et 1985, les redoublements augmentent fortement en lien avec les conditions paradoxales de la mise en œuvre du collège unique (massification sans changement des buts et des méthodes d'enseignement). La hausse est très marquée pour les deux classes qui constituent des paliers d'orientation, la cinquième et la troisième. Cette tendance s'inverse au début des années 1990. La baisse du taux de redoublement est nette après la réforme du collège de 1995.

¹¹ Jean-Paul Caille et Fabienne Rosenwald, *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution. in France : portrait social*, INSEE, 2006, pp. 115-137.

Évolution des taux de redoublement



Source : DEP. Graphique CESE

Toutefois, en sixième, le nombre de redoublements se maintient à un niveau élevé au début des années 2000, ce qui tendrait à montrer que le passage de l'école élémentaire au collège est effectivement un cap difficile à franchir pour nombre d'élèves¹². En revanche, le rebond des redoublements en quatrième, dans un contexte de baisse générale, est plus difficilement explicable.

➔ Des effets positifs sur les destins professionnels

Le prolongement de la scolarité au collège pour tous les élèves et l'unification des premiers cycles du secondaire ont trouvé une traduction positive bien au-delà de l'affichage du niveau de diplôme atteint par les nouvelles générations.

L'effort réalisé en faveur de l'éducation dans les années soixante, relayé par les mesures de démocratisation de l'accès au lycée dans la deuxième moitié des années quatre-vingt ont effectivement provoqué une amélioration des destins sociaux des bénéficiaires de ces politiques.

Comme le souhaitaient les planificateurs du début des années soixante, l'élévation du niveau de formation a accompagné et favorisé les évolutions structurelles de l'économie et de l'emploi. Entre 1970 et 2000, la part d'ouvriers parmi les actifs a considérablement baissé alors que celle des employés d'une part, des cadres et professions intermédiaires d'autre part a augmenté. La croissance de ces catégories socioprofessionnelles s'est effectivement traduite dans une mobilité sociale ascendante pour un certain nombre d'individus par rapport à leurs parents.

¹² Jean-Paul Caille, op. cit. 2004, p.80.

À partir de l'analyse générationnelle des cohortes renseignées dans les enquêtes « emploi » de l'INSEE entre 1982 et 2006, le sociologue Eric Maurin a montré l'existence d'un lien étroit entre les temps forts de la politique éducative et l'amélioration des conditions d'emploi et d'insertion professionnelle

Un resserrement sensible de l'éventail des rémunérations entre les salariés les mieux formés (3^{ème} cycles universitaires et, surtout, grandes écoles) et les autres, a ainsi été constaté pour les générations nées entre 1946 et 1964 et doit être principalement attribué à l'effort accompli, dans les années 1960, en faveur des collègues.

La réforme du lycée de la fin des années 1980 avec la création et la montée en puissance du baccalauréat professionnel se serait traduite à la fois par une réduction du chômage à l'issue de la scolarité (« chômage d'insertion ») et une amélioration de la qualité des emplois. Les taux de chômage 2 à 3 ans après la sortie du système éducatif ont diminué de 5 points entre la cohorte née en 1965 et celle née en 1970, passant de 25,5 à 20,5 % et cette baisse a plus fortement bénéficié aux femmes qui profitent aussi plus que les hommes de l'allongement de la scolarité. Pour ce qui est de la nature des emplois, la proportion de jeunes occupant un emploi de cadre ou classé en profession intermédiaire quatre ou cinq ans après la sortie de l'école a connu un accroissement constant à partir des générations nées au milieu des années 1960.

A contrario, un essoufflement de l'effort éducatif global se traduirait par une stagnation, sinon un recul des avantages de la formation, pour les générations concernées. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les évolutions des taux de chômage et d'emploi deviennent moins favorables pour les générations nées à partir du milieu des années 1970¹³.

La modernisation du système éducatif entre 1960 et 1990 présente donc un bilan plutôt flatteur. Elle a accompagné de manière positive les transformations de l'économie et de la société et a contribué à corriger les inégalités de destin en allégeant un peu le poids du déterminisme social.

Cependant, pendant toutes les périodes caractérisées à la fois par l'accroissement des niveaux de formation et de graves difficultés sur le marché du travail, le chômage des moins de 25 ans qui se maintient alors à un niveau élevé, reste concentré sur les jeunes sans diplôme ou très peu diplômés.

Un essoufflement voire un sentiment d'échec

À la fin des années 1980, Christian Baudelot et Roger Establet pouvaient décerner ce *satisfecit* : « *Le système scolaire français assure à sa jeunesse un niveau de formation tout à fait exceptionnel dans le monde. Avec environ 25 % de niveau bac et plus, la France n'est aujourd'hui dépassée que par une demi-douzaine de pays très riches* ».

Cette appréciation louangeuse ne serait plus du tout d'actualité en 2011 tant le système paraît à nouveau figé et tant l'école semble dans l'incapacité d'agir positivement sur les trajectoires éducatives et sociales des élèves les plus modestes. Ce présent si difficile sera présenté de manière détaillée dans la deuxième partie. Le doute et le malaise exprimés par les acteurs et les partenaires de l'école bien avant que le blocage actuel du système ne soit constaté, retiendront d'abord notre attention.

¹³ Eric Maurin, op.cit. pp.129-153.

➤ Un malaise multiforme déjà ancien

Les acteurs du système éducatif, au premier rang desquels les enseignants, ont éprouvé très tôt les sérieuses difficultés auxquelles l'institution scolaire est aujourd'hui largement confrontée. Dès la fin des années 1970, l'opinion publique a eu conscience des graves défis lancés à l'école qui se traduisaient déjà par une tendance à la concentration de l'échec scolaire dans les établissements des périphéries urbaines dites sensibles, « cités », « quartiers ». Il y a 30 ans, bien des enseignants étaient déjà confrontés à une première affectation dans un de ces collèges redoutés où ils se trouveraient désorientés par le comportement peu scolaire d'une partie de leurs élèves. Les problèmes de la gestion des classes et de la grande difficulté à transmettre les savoirs se posent depuis longtemps.

Souvenons-nous que les zones d'éducation prioritaire ont été créées en 1981 précisément pour faire face à des situations encore exceptionnelles.

De nombreux facteurs externes ont assurément leur part dans les difficultés de l'école à la fin du XX^{ème} siècle : l'urbanisme, la crise économique et l'augmentation du chômage, les transformations de la famille, la montée d'une « culture » consumériste opposée aux valeurs de l'école et l'effet délétère de la globalisation sur les institutions publiques dont ce n'est pas ici le lieu d'analyser le détail. En revanche, c'est bien la logique interne du système scolaire, telle qu'elle s'est mise en place entre 1960 et 1980, qui doit aussi être interrogée.

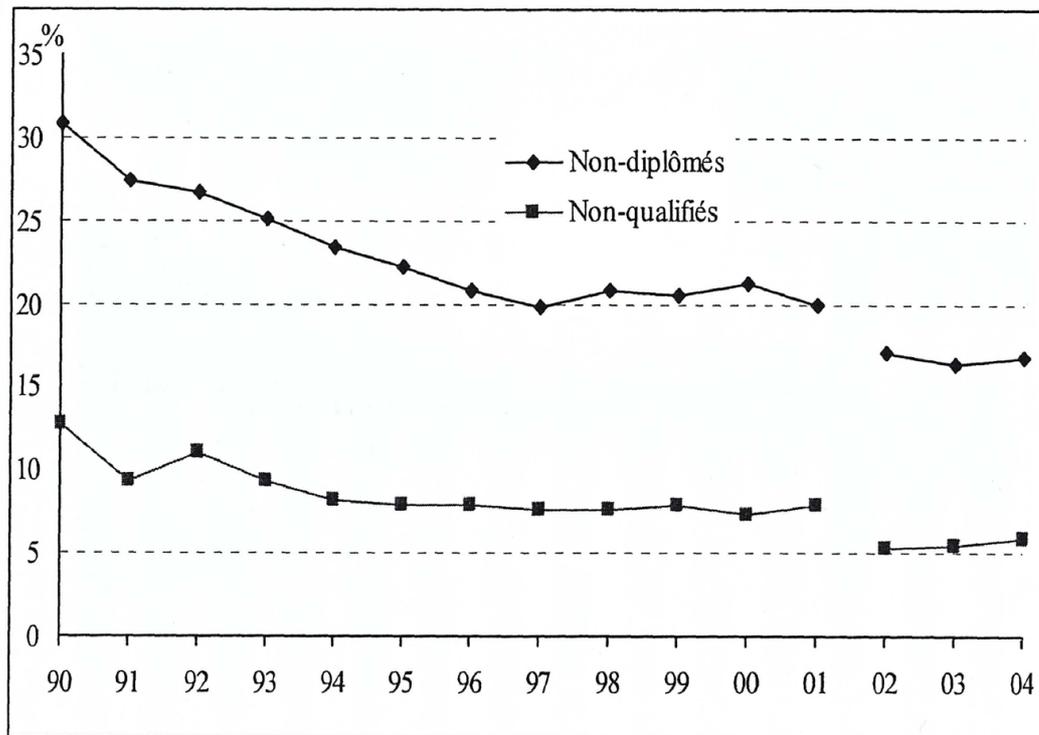
➤ Sans diplôme un avenir professionnel très compromis

Du point de vue des élèves des milieux les plus modestes - ceux qui ont *a priori* le moins de chance de réussir à l'école - et de leur famille, la réalité qui s'impose à partir de la fin des années 1970 est celle de l'absence de diplôme qui rend l'insertion professionnelle compliquée et même de plus en plus compliquée au fil du temps, même si, bien sûr, des cas de réussite professionnelle sans diplôme continuent d'exister.

Certes, comme nous l'avons vu, la part des non diplômés décroît avec la généralisation de la scolarité secondaire.

Toutefois, cette décrue est assez lente surtout à partir de 1997...

Proportion de non diplômés et de non qualifiés parmi les sortants de la formation initiale (1990-2004)



Source : CERC, Rapport n°9 : L'insertion des jeunes sans diplôme 2005 / INSEE-DEPP, Bilans Formation Emploi

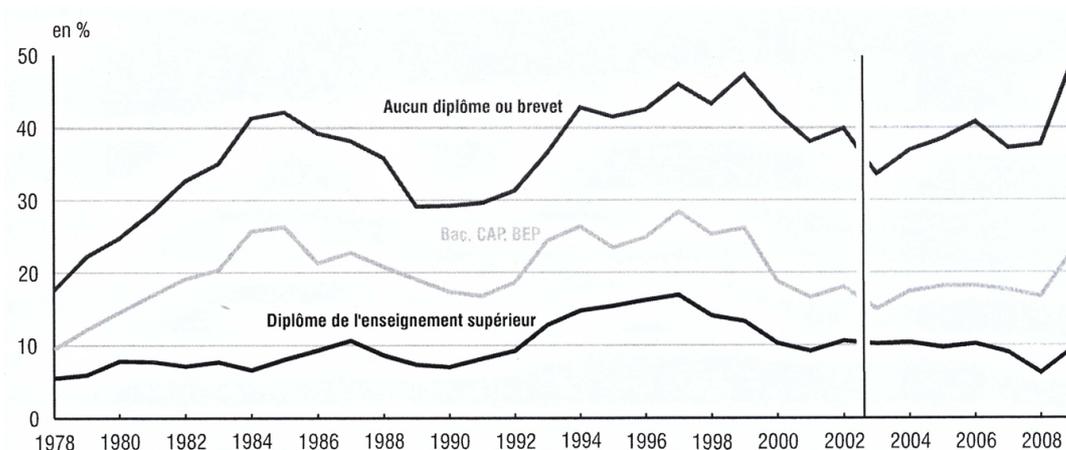
Note : une rupture de série intervient en 2002 liée à la nouvelle enquête Emploi.

Définitions : les non qualifiés sont les jeunes qui quittent le système scolaire sans avoir atteint l'année terminale de CAP ou de BEP ou la classe de seconde générale ou technologique. Un élève peut donc être réputé qualifié sans avoir obtenu de diplôme.

En 1992, plus de 146 000 jeunes sans diplôme sont entrés dans la vie active, soit 27,5 % de la génération ayant quitté cette année là le système scolaire. Ils sont encore 123 000 dans cette situation en 2004.

Dans un contexte de montée du chômage de masse, ces non diplômés doivent désormais supporter l'essentiel des difficultés d'insertion.

Taux de chômage de un à quatre ans après la fin des études, en fonction du niveau de diplôme (1978-2009)



Champ : France métropolitaine, population des ménages, actifs sortis de formation initiale depuis 1 à 4 ans.

Note : taux de chômage en mars de chaque année sauf celles du recensement (janvier en 1990 et 1999) jusqu'en 2002, en moyenne annuelle à partir de 2003. Suite à la mise en place de l'enquête Emploi en continu, il y a un changement de série à partir de 2003. Les taux de chômage présentés dans ce graphique correspondent à l'interprétation française du chômage BIT jusqu'en 2002. À partir de 2003, ils correspondent à l'interprétation d'Eurostat, adoptée par l'Insee depuis novembre 2007.

Source : Insee, enquête Emploi.

La dégradation de la situation des non diplômés sur le marché de l'emploi est impressionnante. Le taux de chômage des non diplômés passe de 20 % environ à la fin des années 1970 à 40 % en moyenne dans les années 1990-2000. Il passe brutalement au dessus de 50 % après la crise financière de 2008.

De surcroît, parmi les jeunes sortis depuis 1 à 4 ans de formation initiale et qui sont en emploi, la proportion de ceux qui occupent un emploi précaire est depuis la fin des années 1980 environ deux fois plus élevé pour les jeunes sans diplôme que pour ceux diplômés du supérieur.

À une époque dans laquelle l'intégration dans la société, l'autonomie et les conditions d'une vie décente, sinon heureuse, ne dépendaient que d'assez loin de la performance scolaire, a donc succédé une autre époque où l'offre scolaire est certes plus généreuse mais où elle conditionne désormais l'insertion même des individus dans la société. Les enjeux de la scolarité n'ont probablement jamais été aussi forts qu'au cours des trente dernières années.

Même si le poids du déterminisme social dans la réussite scolaire s'est allégé pour une grande partie des jeunes français grâce à la démocratisation de l'accès à l'enseignement secondaire, il s'est en revanche accru pour les plus fragiles qui ne parviennent pas à décrocher de diplôme.

D'une part, les évolutions technologiques ont rendu l'emploi peu qualifié moins attractif et ont en outre provoqué la disparition de certaines qualifications ouvrières. D'autre part, avec la montée du chômage, le rôle de signal joué par le diplôme s'est renforcé, si bien que les non diplômés se retrouvent en fin de liste, premières victimes du déclassement des diplômés¹⁴.

Le découragement des élèves les plus faibles avec au bout du compte le rejet (parfois violent) d'une scolarité qui ne les mènera à rien trouve là une explication essentielle.

14 Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale, *Un devoir national. L'insertion des jeunes sans diplôme*. Rapport n°9, 2005, p. 21.

Même au plus fort du processus de démocratisation scolaire, les plus grandes difficultés étaient déjà en germe.

➤ Le grand malentendu sur les missions de l'école

Dans les sociétés modernes, l'école s'est généralement vue assigner trois grands objectifs : la transmission des savoirs ; l'éducation des individus en vue de leur socialisation (enjeu fondamental pour la collectivité) ; la sélection des élèves comme base de leur distribution dans la hiérarchie professionnelle, et implicitement dans la hiérarchie sociale. La manière dont ces trois missions sont articulées, l'importance respective qui leur est donnée ne sont pas sans effet sur l'agencement des inégalités scolaires et des inégalités sociales.

Or, l'absence de choix cohérent de la part des promoteurs des réformes des années 1960 et 1970 a conduit à prolonger la scolarité du plus grand nombre tout en continuant à confier au système de formation initiale un rôle prépondérant voire quasi exclusif dans l'attribution des positions sociales. La formation continue et d'autres dispositifs dits de « 2^{ème} chance » n'ont malheureusement pu desserrer l'étau du déterminisme scolaire de manière à fluidifier un peu les relations entre les différentes couches de la société. Ce blocage apparaît d'autant plus crûment qu'en contexte professionnel, ce sont en règle générale les moins qualifiés qui bénéficient le moins des actions de formation continue.

En France, le processus de sélection a continué à s'appuyer sur des méthodes d'apprentissage impersonnelles, cloisonnées dans les disciplines et privilégiant l'abstraction. La mission éducative et intégratrice de la scolarité est ainsi passée largement au second plan, ce qui n'est peut-être pas sans rapport avec la perception très complexe que la plupart des familles ont aujourd'hui de l'école, un mélange d'espérance et de doute dont témoignent, par exemple, les réponses recueillies dans le cadre du sondage sur les services publics organisé régulièrement par l'institut Paul Delouvrier et BVA. Si globalement les Français identifient l'éducation comme un des principaux problèmes actuels, avec en 2010, seulement 39 % de bonnes opinions sur le fonctionnement de ce service public, les parents d'élèves lorsqu'ils sont spécifiquement interrogés sur l'éducation donnée à leurs enfants se disent satisfaits à 78 %. Mais lorsque le degré de satisfaction des principales attentes exprimées vis-à-vis des établissements publics d'enseignement est précisément envisagé, les taux de satisfaction reviennent à un niveau plus modeste : 51 % pour les parents qui privilégient le fait de transmettre aux enfants un savoir et des connaissances et seulement 41 % pour les élèves qui attendent avant tout que le système éducatif les oriente pour réussir, favorise leur insertion professionnelle et garantisse une certaine égalité scolaire¹⁵.

En définitive, l'Éducation nationale a conduit au cours des quarante dernières années une entreprise très paradoxale : prolonger la scolarité de tous les élèves dans le secondaire tout en continuant à les sélectionner, de manière plus ou moins avouée, sur la base d'un style d'enseignement difficilement accessible, de manière directe, aux enfants des milieux populaires.

Les conditions du passage au collège unique en 1975 quel que fût le bien fondé de la démarche elle-même, ont poussé jusqu'à son terme cette logique contradictoire.

15 Institut Paul Delouvrier/BVA, *Le baromètre des services publics : les services publics vus par les usagers*. 2010, pp.20-30

La difficile mise en place du collège unique

➤ Une réforme inaboutie

Le passage au collège unique en 1975, avec l'adoption de la loi dite Haby, du nom du ministre de l'éducation nationale de l'époque, s'inscrivait dans un mouvement général qui a concerné, à partir de la fin des années 1950, la plupart des pays d'Europe du Nord-Ouest. Certains comme la Suède et la Norvège ont précédé la France dans cette voie, tandis qu'au Royaume-Uni et en Finlande les réformes furent à peu de choses près contemporaines des nôtres. L'Allemagne quant à elle est restée fidèle à son système si particulier dans lequel une sélection précoce s'articule avec une formation duale efficace, elle-même complétée par une formation professionnelle continue qui ne l'est pas moins.

Dans tous ces pays, exceptée l'Allemagne, le projet consistait à mettre fin à la sélection précoce qui privait la plupart des enfants des milieux populaires d'une scolarité poursuivie dans les mêmes établissements et dans les mêmes classes que ceux des familles plus favorisées.

Les expériences françaises et britanniques furent plus douloureuses et finalement moins abouties. Dans ces deux pays, les réformes ont rencontré dans le corps social de très fortes résistances en partie liées au prestige de la formation des élites dans les *grammar schools* et les lycées. En France la lenteur du processus témoigne des hésitations des pouvoirs publics sur le parti à adopter. Seize années séparent la loi Berthoin qui portait de 14 à 16 ans l'âge minimum de fin de scolarité et jetait les bases du premier cycle du secondaire, de la loi Haby qui créait le collège unique en mettant fin à ce qu'il restait des trois filières d'orientation (enseignement général, collège technique, transition vers la vie active).

Mais le plus lourd de conséquence est le fait que la réforme de 1975 n'ait pas été conduite avec la détermination et la cohérence nécessaires. En effet, l'adaptation de la scolarité et des méthodes d'enseignement au nouveau public, plus nombreux et plus hétérogène, s'est faite très lentement et de manière incomplète dans le cadre officiel. Les équipes enseignantes largement livrées à elles-mêmes dans un contexte radicalement transformé, ont souvent su faire preuve d'imagination et de bonne volonté pour que le système fonctionne vaille que vaille. Mais l'absence de véritable pilotage innovant ne pouvait être compensée par des tentatives d'adaptation locales, par définition très variables, et qui sans soutien réel trouvaient difficilement à se pérenniser. Dans bien des cas, le collège unique est finalement resté « un petit lycée » qui a creusé, tant sur le contenu que sur l'organisation des enseignements, le fossé avec l'enseignement primaire¹⁶.

Ce qui est à la fois un inachèvement et une contradiction s'est traduit d'abord dans l'importance du nombre de redoublements puis par la reconstitution mal assumée de filières et de classes de niveau au sein même du nouveau collège unique. La réforme a été en partie contournée et les modes de sélection anciens maintenus. Avant la fin des années 1980 et l'augmentation rapide du nombre de bacheliers, seules les formations techniques courtes ont continué à se diffuser réellement dans la population.

¹⁶ C'est une des principales démonstrations faites par Eric Maurin dans son ouvrage de 2007, précité, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*.

➔ L'école du « code sériel » à l'épreuve de la massification

Le « code sériel » est une notion inventée par Basil Bernstein, sociologue américain dans les années 1970. Elle est reprise, à propos de la France, par François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Véréout dans un ouvrage récent où ils analysent et comparent les relations complexes entre les sociétés et leur école¹⁷.

L'école française en donnant la priorité à la transmission, l'initiation aux disciplines et à la culture nationale et en séparant nettement les tâches d'instruction de la « vie scolaire », correspondrait ainsi à la définition du « code sériel », mode d'organisation scolaire dans lequel les matières sont isolées les unes des autres, les savoirs scolaires nettement distingués des savoirs non scolaires, ceci dans un système hiérarchisé où un rythme d'apprentissage précis et uniforme est en principe imposé aux élèves. Ce système s'oppose à celui du « code intégré » caractérisé par un moindre découpage des savoirs et à leur subordination à un projet pédagogique commun pouvant mobiliser les apports de disciplines variées.

Avec la France, la Belgique, la Pologne, la Hongrie et, avec des traits très spécifiques, l'Allemagne entrent dans le premier cas de figure. La plupart des pays anglo-saxons, les pays scandinaves mais aussi, selon des modalités propres, l'Espagne et l'Italie relèvent du « code intégré ».

Pour les élèves français, l'objectif premier est donc l'acquisition de connaissances dont ils doivent faire preuve lors d'examens standardisés. Ils sont invités « à travailler seuls et en rang face au tableau ». L'expression n'est pas seulement métaphorique, elle renvoie, aujourd'hui encore, bien souvent, à une réalité physique. « Les valeurs centrales du système sont l'universalisme et le rationalisme et il faut se conformer à des normes venues d'en haut relativement décalées par rapport au contexte local »¹⁸.

Il s'agit moins dans ce modèle de tenir compte localement de la situation des élèves ou d'individualiser les enseignements mais d'assurer et d'asseoir les processus d'enseignement et d'évaluation, sur des principes abstraits d'égalité et de justice en diffusant à tous, dans les mêmes termes et dans des conditions identiques un savoir présenté comme un instrument de libération et de progrès collectifs.

On conçoit aisément que les qualités de ce système, initialement adapté à la formation académique d'une minorité de Français, aient été mises à rude épreuve par la massification conduite à partir des années soixante. Fortement ébranlé et sans cesse remanié, il ne paraît se maintenir aujourd'hui qu'au prix d'une accentuation des inégalités scolaires et d'un affaiblissement de sa performance d'ensemble.

De fortes inégalités, un échec scolaire massif

« Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. » (Code de l'éducation, L111-1). Un tel droit reste certainement aujourd'hui inégalement assuré. Mais où en est le système éducatif français dans la poursuite de l'objectif de la réussite de tous ? En est-il éloigné et surtout quelle est la tendance actuelle ? La dynamique de démocratisation des apprentissages reste-t-elle positive où s'infléchit-elle de manière inquiétante ?

17 François Dubet, Marie-Duru-Bellat, Antoine Véréout, *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Editions du Seuil, 2010, pp.122-125.

18 Dubet, Duru-Bellat, Veretout, op. cit. p.124.

Les inégalités de résultats scolaires entretiennent, nous l'avons vu, un rapport pour ainsi dire classique avec les autres inégalités dans la société. S'il s'agit d'un phénomène universel, l'intensité de ce rapport peut varier sensiblement dans le temps et dans l'espace. Elle constitue un indicateur précieux du fonctionnement équitable de l'école dans un projet visant à conforter la cohésion sociale et la démocratie.

Les difficultés de l'éducation s'inscrivent aussi dans une géographie humaine. Les déséquilibres territoriaux d'ordres démographique et économique, entre concentration de populations fragiles en milieu urbain et évolution radicale des milieux ruraux de moins en moins caractérisés par l'activité agricole, sont à l'origine d'immenses défis lancés à l'école. Les inégalités scolaires sont autant de fissures qui passent à l'intérieur des classes mais aussi entre les établissements, les quartiers, les départements, les académies, les régions...

Cette seconde partie, dresse un tableau des inégalités, de la façon la plus « clinique » qui soit. Mais derrière les chiffres, ce sont des histoires humaines qui se jouent, des drames souvent pour ceux qui ne réussissent pas et intériorisent l'image de perdants que l'école leur renvoie d'eux-mêmes. Les personnels des écoles élémentaires et des collèges, enseignants ou non, vivent eux aussi difficilement ces situations d'échec face auxquelles les réponses individuelles sont, à l'évidence, inadaptées.

Un échec scolaire qui reste massif

➤ La réussite de tous : une ambition déçue

Les sorties sans diplôme restent nombreuses

Les sorties sans diplôme sont un des principaux écueils et sans doute le plus apparent sur lequel est venu buter la modernisation du système éducatif entreprise à la fin des années cinquante. Elles se situent aujourd'hui encore à un niveau élevé.

Selon le Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ), 17 % des jeunes ont achevé leur scolarité sans diplôme au cours de l'année 2003-2004, soit 123 000 sur 737 000. D'après les résultats de l'enquête la plus récente, ce taux est même passé à 18 %, pour la génération sortie trois ans plus tard, en 2006-2007. Ces jeunes sont en moyenne âgés de 18 ans lorsqu'ils quittent le système scolaire et ce sont majoritairement (à 62 %) des garçons.

Les non diplômés sont confrontés à de graves difficultés d'insertion professionnelle

En 2010, trois ans après avoir quitté le collège ou le lycée, plus de 33 % des non diplômés sont au chômage et seulement 48 % travaillent. Ces taux étaient respectivement de 28 % et 56 %, en 2007 pour la « génération 2004 ».

Les différences entre diplômés et non diplômés pour l'accès à l'emploi sont marquées. Les non diplômés ont des trajectoires d'insertion plus difficiles que les autres, caractérisées soit par un éloignement durable de l'emploi, soit par une alternance récurrente entre périodes de non emploi et périodes d'emploi. Quand ils sont en emploi, ils sont beaucoup plus souvent recrutés sur des contrats précaires.

Le tableau suivant montre qu'à quelques nuances près, l'accès à l'emploi, dans les trois années qui suivent la sortie du système éducatif (2004+3 et 2007+3), est d'autant plus aisé que le niveau de diplôme est élevé.

**Tableau 2 : Situation d'activité trois ans après la sortie d'études
(pour les « générations » sorties en 2004 et 2007)**

	Part en emploi (%)		Part au chômage (%) (nb)		Taux de chômage (%) (nb)	
	2004	2007	2004	2007	2004	2007
Sans diplôme	56	48	28	33	33	40
CAP ou BEP	76	70	16	22	17	24
Bac professionnel ou technologique	78	75	12	13	13	15
Bac général	62	55	10	13	14	19
Bac+2	88	86	7	9	7	9
Licence – L3	83	80	6	10	7	11
Bac+ 4 *	83	85	9	7	10	8
DEA, DESS, M2, École ingénieurs ou commerce	91	88	5	9	5	9
Doctorat	91	92	7	5	7	5
Ensemble supérieur	87	85	7	9	7	9
Total	77	73	13	16	14	18

Source : Céreq - enquête 2010 auprès de la « génération 2007 » ;
enquête 2007 auprès de la « génération 2004 »

Champ : ensemble des sortants de formation initiale

* évolution non significative résultant avant tout du recul des sorties au niveau M1 dans les universités

^(nb) Le taux de chômage est la proportion de jeunes chômeurs sur le nombre de jeunes actifs (en emploi et en recherche d'emploi). La part au chômage est calculée sur l'ensemble des jeunes de la génération qu'ils soient actifs ou inactifs.

Pour les non diplômés, que l'on considère la part en emploi, la part au chômage ou le taux de chômage (40 % en 2010), l'insertion professionnelle apparaît beaucoup plus difficile que pour les titulaires d'un diplôme de CAP et de BEP (niveau V) et, *a fortiori*, que pour l'ensemble des diplômés. La part des jeunes qui ne sont ni en emploi, ni au chômage trois ans après leur sortie du système scolaire apparaît en creux dans le tableau ci-dessous. Elle est très élevée pour ceux qui sont dépourvus de diplôme (19 % en 2010 pour la génération 2007), beaucoup moins pour les titulaires de CAP et BEP (8 %) et faible pour les diplômés de l'enseignement supérieur (6 %). Le CEREQ ne peut malheureusement pas encore décrire de façon détaillée ces situations d'inactivité. La forte proportion d'inactifs parmi les sortants titulaires du seul baccalauréat général (32 % en 2010 pour la génération 2007) nous rappelle que ce diplôme a d'abord pour vocation de permettre la poursuite des études dans l'enseignement supérieur.

Ils paient aussi un très lourd tribut à la crise avec une diminution de 8 points de leur part dans l'emploi et une augmentation de 7 points de leur taux de chômage. Les diplômés dans leur ensemble résistent évidemment beaucoup mieux même si les évolutions concernant ceux de niveau V sont de même ampleur que celles des non diplômés, ce qui constitue un constat inquiétant.

Au regard de la « qualité » ou de la stabilité des emplois occupés dans les trois ans qui suivent la fin de scolarité, la situation des non diplômés s'est dégradée plus fortement que celle de toutes les catégories de diplômés. Ils ne sont plus que 37 % à être employés en CDI

ou comme fonctionnaire contre 41 % trois ans auparavant. Comme le souligne le CEREQ, « *le diplôme reste un atout gagnant pour les jeunes face à la crise* ».

Un tel constat ne porte cependant pas fondamentalement à l'optimisme si l'on considère l'impressionnant gâchis que constitue le cinquième de chaque génération sortant sans reconnaissance formelle de sa scolarité.

Aux 18 % de non diplômés (130 000 personnes), il faut ajouter les diplômés de niveau V dans des spécialités identifiées comme « problématiques » dans l'analyse des parcours scolaires (comptabilité, secrétariat, services à la collectivité ou textile-habillement et spécialités industrielles des transformations). Les jeunes de ce groupe connaissent des taux et des durées de chômage qui se rapprochent de ceux des non diplômés et ont souvent des parcours d'insertion erratiques dans les trois ans qui suivent l'obtention du diplôme. À l'issue de cette période, ils ne sont que deux sur dix à être parvenu à se stabiliser dans un emploi à durée indéterminée.

Il faut noter ici que l'apprentissage accroît à ces niveaux V et IV les chances d'une insertion professionnelle rapide¹⁹.

Des situations d'échec pourtant prévisibles

Le parcours antérieur, c'est à dire la scolarité à l'école élémentaire et au collège, influe sur la capacité à préparer et à obtenir un diplôme et également, en termes d'orientation, sur la possibilité pour l'élève d'opter pour la spécialité technique et professionnelle de son choix. L'accès aux spécialités et aux modalités de formation les plus « porteuses » est assez sélectif et les élèves les plus en difficulté s'en trouvent généralement écartés lors de l'orientation de fin de troisième.

En fait, les situations d'échec constatées à la sortie du système scolaire, au moment où doit s'effectuer l'entrée dans la vie d'adulte sont très fortement prévisibles car de l'avis de nombreux observateurs, elles sont profondément inscrites dans le passé scolaire des individus. L'origine de l'échec peut dans la plupart des cas être rapportée aux premières grandes difficultés éprouvées à l'école primaire. Sur la base des enquêtes nationales et internationales, quelque 20 % des élèves français âgés de 15 ans connaissent de très lourdes difficultés d'apprentissage dont les marqueurs les plus évidents sont un retard scolaire supérieur à un an et/ou d'une orientation en Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)²⁰.

Comme le dit Christian Forestier, membre du Haut Conseil de l'éducation et ancien recteur, le primaire reste assez opaque et c'est le collège qui révèle les problèmes. Mais pour n'être révélées qu'au collège, les difficultés n'en existent pas moins dès l'école primaire, et c'est donc dès ce niveau qu'il faut les étudier pour tenter de les traiter.

La réussite de tous : un décalage cruel entre le discours et la réalité

La situation des 130 000 jeunes sortis sans diplôme du système scolaire en 2007 a en fait peu de choses à voir avec celle des 250 000 qui, 40 ans auparavant, achevaient très tôt leur scolarité, avec ou sans le certificat d'études. L'échec scolaire conduit désormais presque à coup sûr à de sérieuses difficultés sociales. Une scolarité courte non sanctionnée par un diplôme est aujourd'hui très éloignée de la norme attendue.

19 Jean-Jacques Arrighi, Céline Gasquet, Olivier Josphe, *L'insertion des sortants de l'enseignement secondaire : des résultats issus de l'enquête Génération 2004*. NEF, n°42, CEREQ, 2009.

20 Audition de Christian Forestier, membre du Haut conseil de l'éducation, Président du Céreq au Conseil économique, social et environnemental, le 15 février 2011.

Les destins sociaux se jouent donc sur le diplôme, ce qui était beaucoup moins vrai dans le passé. Les métiers actuels, dans l'industrie comme dans l'artisanat, demandent une technicité inconnue auparavant, aux niveaux d'exécution. Le marché du travail s'en trouve radicalement transformé. Dans la branche agricole, par exemple, il faut désormais détenir un diplôme de niveau IV pour pouvoir s'installer comme exploitant. Les attentes vis-à-vis de l'enseignement sont donc considérablement renforcées et l'échec à l'école est d'autant plus durement ressenti que, sans diplôme, les possibilités d'intégrer la vie active dans de bonnes conditions et, par la suite, de faire carrière sont actuellement des plus réduites. Or, les flux de sans diplôme représentent toujours des effectifs importants, une forte minorité qu'il est difficile de considérer comme résiduelle. Cette réalité accuse un décalage cruel avec le discours sur « la réussite scolaire pour tous », objectif (heureusement) toujours officiellement affiché.

Un enseignement identique dans le cadre d'une scolarité prolongée pour tous les élèves devait permettre de réaliser le projet libérateur et démocratique énoncé pour la première fois à la fin du XVIII^{ème} siècle lorsque l'instruction publique comme fondement de l'égalité politique et vecteur du progrès technique et économique a été pensée par Condorcet²¹. Cette idée qui a guidé la réalisation de l'enseignement primaire universel sous la III^{ème} République, avant d'inspirer, à la Libération, le « Plan Langevin-Vallon » puis la marche hésitante vers le collège unique sous la V^{ème} République, fait partie intégrante du patrimoine politique républicain²².

Or, en ce début de XXI^{ème} siècle, cette vieille ambition républicaine se trouve déçue et les valeurs qui y sont attachées fortement malmenées. Cette déception collective est à la mesure de l'aggravation du fossé entre ceux qui sont bien intégrés à la vie de la nation sous ces différents aspects, économique, culturel, politique et ceux qui ne le sont pas ou dans les plus mauvaises conditions.

Le rôle fondamental tenu par l'éducation dans l'insertion économique mais aussi sociale et civique des individus a pourtant été clairement perçu par l'Union européenne qui en a fait une dimension essentielle de sa stratégie de moyen et long terme (Stratégie de Lisbonne récemment relayée par la Stratégie « UE 2020 »). Un récent rapport de la Commission, s'appuyant sur des études récentes, met en avant l'effet macro-économique positif à long terme d'une augmentation du niveau d'éducation de la population. L'accroissement de la part des travailleurs de niveau éducatif moyen aux dépens de celle des travailleurs de plus bas niveaux provoquerait ainsi une augmentation de la productivité, variable mais sensible dans tous les pays de l'UE. L'augmentation de la part des plus hauts niveaux d'éducation emporterait des effets comparables.

De surcroît, les gains attendus d'une amélioration du niveau de formation de la population seraient supérieurs à ce qui est immédiatement mesurable en termes monétaires

21 Condorcet, Premier mémoire sur l'instruction publique, Editions Klincksiek, 1989.

22 Ce projet global de réforme de l'enseignement et du système éducatif français élaboré, par une commission placée sous la présidence de Paul Langevin puis d'Henri Wallon prévoyait un enseignement gratuit et obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans, avec un corps professoral unique. Il visait une élévation continue du niveau culturel de la nation en insistant sur l'importance d'une culture générale commune comme préalable à la spécialisation professionnelle. Ce « plan » ne sera finalement jamais présenté au Parlement et il faudra attendre le début de la V^{ème} République pour que son contenu trouve un début d'application assez timide.

car ce type d'évolution contribue aussi à la qualité de la vie sociale et civique, à la capacité des individus à se réaliser et à atteindre une certaine forme de bonheur personnel²³.

L'école et le collège ne fonctionnent bien que pour la moitié des élèves

Le Haut Conseil de l'Éducation a dressé un constat clair et énergique de la médiocrité des résultats obtenus par la base de notre système éducatif, dans deux de ces rapports l'un consacré à l'école primaire en 2007, l'autre au collège en 2010. Nous en reprendrons ici l'essentiel.

➤ Quatre élèves sur dix en difficulté en fin de primaire

Les élèves obtiennent des résultats très contrastés à l'issue de l'école primaire et seulement 60 % d'entre eux ont atteint à la fin du CM2 le niveau de connaissances attendu en français et en calcul.

Les autres forment deux groupes selon leurs acquis :

- 25 % ont des acquis fragiles. Ce sont encore des lecteurs peu entraînés et peu autonomes. En calcul, ils ne maîtrisent pas les opérations de bases ;
- 15 % connaissent de très sérieuses difficultés. Ils ont un vocabulaire limité et des problèmes de compréhension. En lecture, ils n'ont pas dépassé le stade du déchiffrement et sont donc incapables de comprendre un texte simple.

Ce retard scolaire, au niveau du primaire pèsera sur la suite du parcours de ces élèves. Les 25 % d'élèves dont le niveau est médiocre auront une scolarité difficile au collège et la poursuite d'études au-delà de la classe de 3^{ème} est pour eux incertaine. A propos des 15 % d'élèves dont les résultats en fin de primaire sont très mauvais, le « verdict » du Haut Conseil est malheureusement sans appel : « *Ces lacunes rendent impossible, aussi bien un réel parcours scolaire au collège, qu'une formation qualifiante* »²⁴. Le destin scolaire puis social d'un nombre significatif d'enfants serait-il donc scellé très tôt malgré les quatre années d'enseignement encore à suivre ?

De surcroît ces disparités sont accompagnées et même renforcées par une baisse tendancielle des résultats que font apparaître les évaluations nationales et internationales.

➤ Des résultats qui ont tendance à baisser, surtout pour les élèves les plus fragiles

La comparaison des résultats de l'enquête « lire, écrire, compter », à vingt ans d'intervalle, en 1987 et en 2007, révèle une nette diminution des résultats des élèves de fin de CM2 dans ces trois registres. Des points intermédiaires de l'enquête, en 1997 pour la lecture et en 1999 pour le calcul permettent même de périodiser assez finement la dégradation. Pour la lecture,

23 *Progress toward the Common European objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks Commission staff working document (2010-2011) pp. 73.* et F. D'Auria, A. Pagano, M. Ratto et J. Varga, A comparison of structural reform scenarios across the UE member states : simulation based analysis using the QUEST model with endogenous growth. Economic papers, 392, December 2009.

24 Haut Conseil de l'Éducation, *L'école Primaire. Bilan des résultats de l'École - 2007*, p. 10.

la baisse est sensible à partir de 1997. Pour le calcul, elle est amorcée dès 1987. En lecture, la dégradation concerne surtout les élèves les plus faibles : ils sont deux fois plus nombreux au niveau de compétence le plus bas en 2007 : 21 % contre 10 % en 1987 et 11 % en 1997. Les élèves de 2007 ont un vocabulaire plus pauvre que ceux de 1997, une moins grande maîtrise de l'orthographe et une plus faible compréhension des énoncés écrits. En calcul, la baisse a touché tous les niveaux, quoique de manière inégale, avec une stabilisation plus précoce pour les meilleurs après 1997 si bien que l'écart avec les plus faibles s'est encore accentué²⁵.

Les élèves du primaire relevant de l'éducation prioritaire pâtissent plus que les autres de cette dégradation. C'est ce que fait ressortir une étude de leurs compétences en Français entre 1997 et 2007 : un nombre croissant d'élèves sortant du CM2 est en difficulté pour tous les critères étudiés (connaissance du lexique, phonologie, grammaire, orthographe, compréhension d'énoncés) et la proportion globale de ceux qui n'atteignent pas le minimum de capacités, attendu à l'entrée en 6^{ème}, passe de 21 à plus de 31 %, en ZEP, sur cette période de dix ans²⁶.

L'enquête internationale PIRLS (*Progress in International Reading and Literacy Study*) qui porte sur les capacités de lecture des élèves de quatrième année d'école obligatoire (le CM1 pour la France) confirme cette tendance, relativement récente, à la baisse de la performance de l'école primaire. Entre 2001 et 2006, le score moyen des élèves français n'a certes enregistré qu'une légère diminution, passant de 525 à 522, différence en soi peu significative mais cachant des disparités qui elles le sont. Les résultats des élèves du public hors ZEP, sont en diminution de 8 points. Au niveau de l'éducation prioritaire, les résultats très médiocres restent stables.

En 2006, les élèves français de CM1 étaient surreprésentés parmi les élèves européens les plus faibles (32 % contre 25 % pour l'ensemble de l'UE) et sous-représentés dans le groupe de plus haut niveau (17 % contre 25 %). Ils se situaient en dessous de la moyenne européenne pour l'ensemble des compétences littéraires évaluées : « prélever dans un texte », « inférer », « interpréter et apprécier ». C'est sur cette dernière compétence que l'écart à la moyenne européenne (base 500) était le plus marqué (-20).

➡ Le collège reproduit et aggrave les inégalités scolaires apparues en primaire

L'âge d'entrée en 6^{ème}, c'est-à-dire le fait d'avoir ou non redoublé dans le primaire, apparaît fortement corrélé au parcours scolaire ultérieur : 82 % des élèves entrés à 11 ans ou moins en classe de 6^{ème} en 1995 ont atteint le niveau IV de formation contre seulement 17 % de ceux qui y sont entrés avec deux ans de retard. Parmi ces derniers, 1/3, n'ont pas atteint le niveau de la classe terminale de CAP, de BEP ou de la classe de seconde générale ou technologique. Les redoublements précoces minimisent les chances d'obtenir le baccalauréat : seulement 25 % des élèves qui avaient un an de retard et 13 % de ceux qui comptaient deux ans de retard en 6^{ème} ont réussi cet examen²⁷.

25 Ministère de l'Éducation nationale, *L'état de l'École*, n°19 de 2009 et n° 20 de 2010.

26 Enquête sur les dysfonctionnements dans la pratique de la lecture en début de 6^{ème}, 1997-2007, cité dans l'État de l'École, n°20, 2010.

27 Repères et références statistiques- édition 2010, p. 139.

Les insuffisances qui apparaissent dans l'évaluation des élèves de fin de primaire sont en fait construites beaucoup plus tôt et sont manifestes dès le début du cycle des apprentissages fondamentaux en CP, voire en grande section de l'école maternelle.

Le parcours des élèves à l'école primaire est fortement prédictif de ce qu'il sera au collège et ce dernier hérite des déficiences de l'école primaire. Le collège, loin de corriger ces insuffisances, les reproduit et même les accentue²⁸. D'après l'enquête 2009 sur la mesure des compétences de base en français et en mathématiques, 14 % des élèves de CM2 et 39 % de ceux de 3^{ème} étaient en retard d'au moins un an. Cette enquête fait aussi apparaître que la proportion d'élèves maîtrisant les compétences de base est nettement inférieure parmi les élèves en retard, en fin d'école primaire comme en fin de collège.

À partir des résultats de la France à l'enquête PISA 2009, le Président du CEREQ, Christian Forestier présentait lors d'une audition devant le Conseil économique, social et environnemental, au début de l'année 2011, le schéma de répartition suivant pour les élèves de 15 ans en fonction de leur parcours et de leurs résultats :

- 50 % sont en seconde et peuvent être qualifiés de bons élèves ;
- 30 % sont en 3^{ème} après avoir redoublé une fois ;
- 20 % sont en quatrième générale ou en SEGPA ou dans un autre dispositif de même nature. Ils sortiront du collège sans même avoir obtenu le brevet et se trouvent déjà dans la catégorie des exclus.

Sur l'ensemble primaire et collège, notre système ne fonctionnerait vraiment bien que pour la moitié des élèves.

L'évaluation nationale sur échantillon des compétences en mathématiques des élèves de 3^{ème} générale des collèges publics et privés, réalisée en 2008 renvoie une image assez proche de la population scolaire en fin de collège en fonction de ses acquis. 45 % des élèves sortant de 3^{ème} avaient alors un niveau de connaissances en mathématiques considéré comme insuffisant. Ils étaient faibles dans cette discipline à 29,3 % et très faibles à 15 %. Par rapport à l'orientation en cours, les élèves de ce groupe « faibles et très faibles » sont surreprésentés parmi ceux souhaitant une orientation en seconde professionnelle. A l'inverse, les élèves ayant un niveau moyen à très bon (55 % de l'échantillon) sont surreprésentés parmi ceux qui optent pour une orientation en seconde générale ou technologique²⁹.

En ce qui concerne la lecture, les résultats des tests réalisés, en 2009, dans le cadre de la journée d'appel à la préparation de la défense (JAPD), sur des jeunes de 17 ans, donc deux ans après l'âge théorique de sortie du collège, confirme les ordres de grandeur et les disparités précédentes. 80 % des jeunes ayant participé aux tests peuvent être considérés comme des lecteurs efficaces et 20,2 % se répartissent entre lecteurs médiocres (9,6 %), lecteurs de très faible capacité (5,5 %) et lecteurs présentant des difficultés sévères (5,1 %)³⁰.

De l'école primaire à l'insertion professionnelle, l'évaluation de l'échec scolaire présente une constance assez remarquable :

- 15 % des élèves de CM2 présentent de très lourdes difficultés en lecture et en calcul ;

28 Haut Conseil de l'Éducation. *Le Collège. Bilan des résultats de l'École* – 2010, pp.13-20.

29 *L'État de l'école* n°20. Ministère de l'éducation nationale, pp.251-252.

30 Source : ministère de la défense-DSN, ministère de l'éducation nationale-DEPP, 2010.

- 20 % des élèves de 15 ans ont un niveau inférieur au niveau 2 de l'enquête PISA et sont dans leur très grande majorité en retard et/ou orientés précocement dans des dispositifs d'enseignement adaptés ;
- 15 % des élèves de fin de 3^{ème} ont un très faible niveau de mathématiques ;
- 20 % des jeunes de 17 ans « testés » à la JAPD sont de mauvais lecteurs ;
- 18 % des jeunes terminent leur scolarité sans diplôme et connaissent des difficultés d'insertion professionnelle très supérieures à celles rencontrées par les jeunes diplômés.

L'échec scolaire au collège conduit aussi à contourner, de manière inavouée, la norme du collège unique par le maintien ou la reconstitution de filières. Le Haut Conseil de l'Éducation estime ainsi à 13 % la proportion d'élèves non scolarisés en 3^{ème} générale et qui se répartissent entre différents dispositifs (SEGPA, CLIPA, DIMA, et classes en MFR³¹).

➤ Ce qu'il faut surtout retenir, à ce stade, de l'enquête internationale PISA

L'enquête internationale PISA (acronyme pour « *Program for International Student Assessment* » en anglais et pour « *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* » en français), conduite par l'OCDE, évalue les connaissances et les compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, culture mathématiques et culture scientifique afin de comparer les systèmes éducatifs des pays membres. Elle a été conduite à quatre reprises, en 2000, 2003, 2006 et 2009. L'échelle de compréhension de l'écrit a été le domaine principal de l'évaluation de 2009 comme elle l'avait été en 2000, ce qui permet de suivre précisément l'évolution sur une décennie d'un ensemble primordial de compétences.

Dans sa méthodologie même, PISA est originale. L'enquête cherche à évaluer la capacité des jeunes à utiliser leurs connaissances et compétences pour des situations proches de celles du monde réel. La priorité est donnée à ce que les élèves savent faire avec ce qu'ils ont appris à l'école plutôt qu'à la mesure dans laquelle ils ont assimilé des matières spécifiques³². Cette méthodologie a suscité un certain nombre de critiques notamment en France. Dans un domaine aussi complexe que celui de la mesure de l'efficacité de l'enseignement, aucune méthodologie n'est exempte de critiques. En revanche, lorsque leurs résultats convergent, ils n'en prennent que plus de pertinence pour étayer les analyses.

En 2009, comme lors des enquêtes précédentes, le système éducatif français occupe une position moyenne parmi les pays de l'OCDE, avec un score de 496 points. Sa performance s'est un peu affaïssée par rapport à l'édition de 2000 (505 points). La France tient donc depuis plusieurs années une place assez médiocre qui la situe désormais au 22^{ème} rang des pays de l'OCDE et des économies partenaires et au 12^{ème} rang européen derrière la Finlande, les Pays-Bas, la Belgique, la Norvège, l'Estonie, la Suisse, la Pologne, l'Islande, la Suède,

31 Les SEGPA, sections d'enseignement général et professionnel adaptées, accueillent au collège des élèves présentant de très sérieuses difficultés d'apprentissage, qui ne maîtrisent pas les connaissances et les compétences attendues à la fin de l'école primaire. Les CLIPA, classes d'initiation préprofessionnelle en alternance sont accessibles en 4^{ème} et visent à consolider les apprentissages fondamentaux tout en faisant découvrir à leurs élèves les métiers et l'entreprise. Les DIMA, dispositifs de formation en alternance s'adressent à des élèves ayant atteint l'âge de 15 ans et leur permet d'intégrer un CFA avant la fin de la scolarité obligatoire. Il s'agit d'une formule de préapprentissage. Les MFR, maisons familiales et rurales, forment en alternance, de la classe de 4^{ème} au BTS, des jeunes majoritairement inscrits sous statut scolaire dépendant du ministère de l'agriculture.

32 Résultats du PISA 2009 : synthèse. OCDE, 2010 p. 3.

l'Allemagne et l'Irlande, au même niveau que le Royaume-Uni et devant la Grèce, le Portugal, l'Italie et l'Espagne.

Pour la « compréhension de l'écrit », les élèves français sont aussi juste dans la moyenne de l'OCDE avec, là encore, un score de 496 très loin des meilleurs, à 43 points de la Corée et à 40 points de la Finlande.

Le résultat assez peu favorable de cet exercice de comparaison internationale n'est pas la conséquence d'une insuffisance en nombre des élèves les plus performants. En compréhension de l'écrit, la proportion d'élèves parmi les plus performants (niveau 5 et 6 de l'échelle PISA) a augmenté passant de 8,5 % à 9,6 % entre 2000 et 2009 et, pour ce seul aspect, la France dépasse la moyenne de l'OCDE.

La très grande faiblesse du système français tient essentiellement à la forte proportion d'élèves se situant sous le niveau en deçà duquel les responsables de l'enquête considèrent que toute scolarité devient problématique. Cette démarcation est située sous le deuxième des six niveaux de l'échelle de compétences de PISA.

Sur l'échelle des compétences en « compréhension de l'écrit », près de 20 % des élèves français de 15 ans sont classés sous le niveau 2. Depuis 2000, cette proportion d'élèves faibles a augmenté de près de 5 points (passant de 15,2 à 19,8 %), correspondant à une hausse de 30 %, ce qui est tout à fait considérable. Par le nombre d'élèves en situation d'échec scolaire, la France fait désormais moins bien que ses principaux partenaires européens. Elle se classe aussi parmi les pays dont les élèves sont très dispersés sur l'échelle de compréhension de l'écrit. En d'autres termes, l'écart entre les scores des meilleurs et des moins bons élèves de 15 ans y est très marqué.

Le niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit, dans l'enquête PISA

Le niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit (score compris entre 407 et 480 points aux tests PISA)

Les élèves qui se classent au niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de mener à bien des tâches qui consistent à localiser des informations dans le respect de plusieurs critères ; de faire des comparaisons ou des contrastes autour d'une seule caractéristique ; de découvrir le sens d'un passage bien délimité dans un texte, même si les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée et d'établir des liens entre un texte et leur expérience personnelle.

A ce niveau, certaines tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'informations, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur. Dans les tâches de ce niveau, les élèves peuvent avoir à faire des comparaisons ou à opposer des contrastes en se basant sur un aspect du texte. À ce niveau, les tâches de réflexion demandent généralement aux élèves de faire une comparaison ou d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles : 81.2 % des élèves de 15 ans de l'OCDE ont atteint ce niveau en 2009.

Source : résultats du PISA 2009-vol.1

Le niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit, dans l'enquête PISA

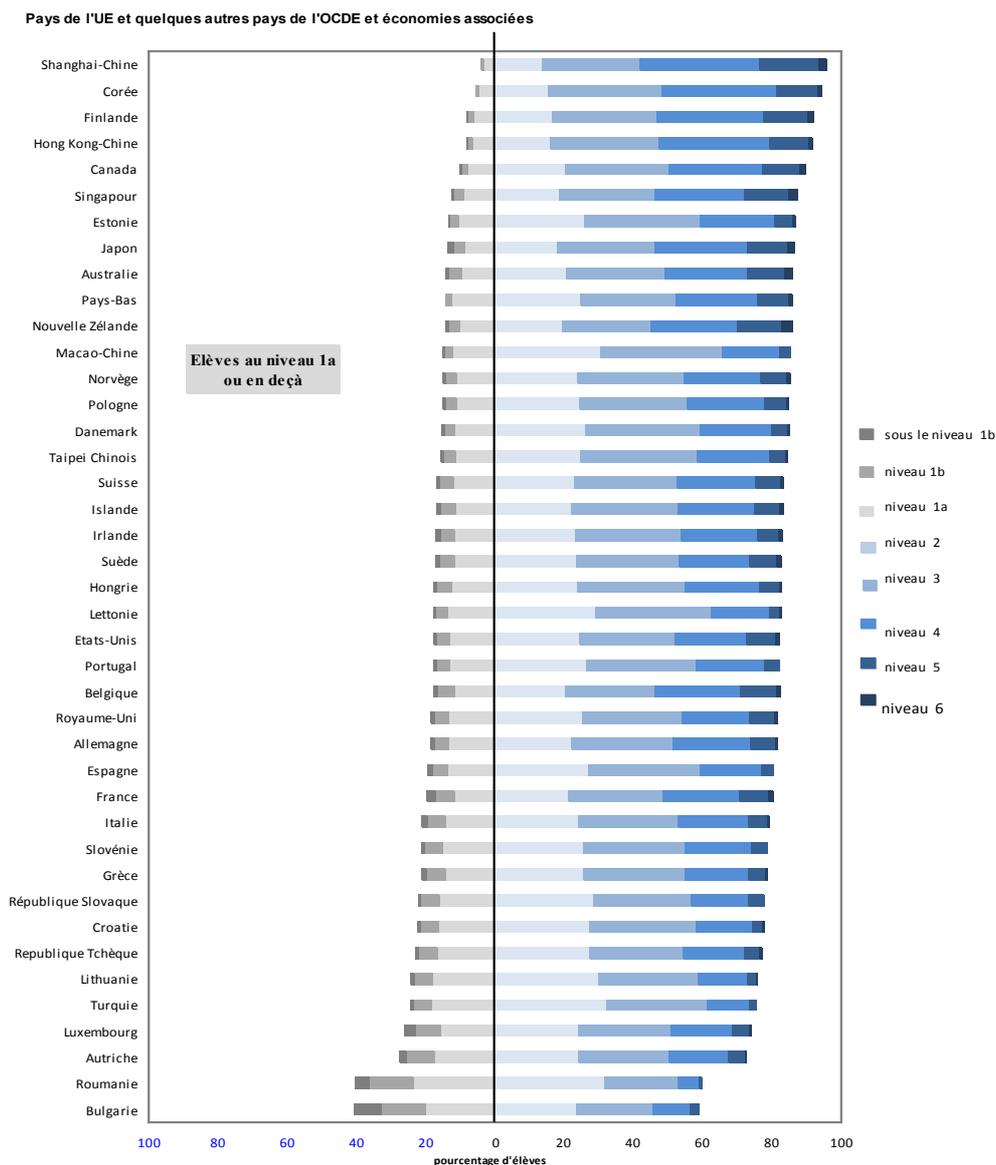
Le niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit (score supérieur à 626 points mais inférieur ou égal à 698 points)

Les élèves qui se situent au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables d'aborder des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier. Ils réussissent à y trouver des informations, à les comprendre dans le détail et à identifier celles qui sont pertinentes pour la tâche à accomplir. Ils sont également capables de faire des évaluations critiques de ce type de textes et de formuler des hypothèses sur ces derniers en se basant sur des connaissances spécialisées et en utilisant des concepts parfois contraires aux attentes. L'analyse des types de tâches que les élèves de ce niveau sont capables de mener à bien donne à penser que ceux qui parviennent à ce niveau peuvent être considérés comme la future élite intellectuelle au service de l'économie du savoir. À cet égard, le pourcentage d'élèves à ce niveau dans un pays est donc un indicateur de l'évolution de sa compétitivité économique à l'avenir.

Les élèves qui se situent au niveau 5 ou 6 sont souvent désignés sous l'expression générique d'« élèves les plus performants » dans les publications du PISA. Moins de 1 % (0.8 %) des élèves parviennent au niveau 6 dans les pays de l'OCDE, mais ce pourcentage varie entre les pays. Ces élèves très performants (se classant au niveau 6) sont nettement plus nombreux que la moyenne, plus du double, dans sept pays, à savoir, dans les pays de l'OCDE, en Nouvelle-Zélande, en Australie, au Japon, au Canada et en Finlande, et dans les pays et économies partenaires, à Singapour et à Shanghai (Chine). Trois de ces pays sont asiatiques et trois autres sont des pays anglophones membres de l'OCDE. Ces pays affichent des performances relativement élevées dans l'ensemble puisqu'ils comptent moins de 5 % d'élèves sous le niveau 1a. Toutefois, les élèves sont relativement dispersés sur l'échelle de compréhension de l'écrit dans deux d'entre eux (au Japon et en Nouvelle-Zélande), alors qu'ils le sont très peu dans deux autres pays (en Finlande et à Shanghai [Chine]).

Source : Résultats du PISA 2009 – vol. 1

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, Table I.2.1

Dans le domaine de la culture mathématique, la situation de la France en 2009, est proche de ce qu'elle est pour la compréhension de l'écrit. Là encore sa performance se situe juste à la moyenne des pays de l'OCDE. Cette situation est cependant assez nouvelle car les élèves français ont vu leurs résultats à PISA chuter de 14 points entre 2003 (511 points) et 2009 (497 points) et sont ainsi sortis du groupe des plus performants.

Les écarts entre les résultats des meilleurs et ceux des moins bons sont, en mathématiques également, très prononcés. Avec une différence de 331 points entre les 5 % d'élèves réussissant le mieux aux tests et les 5 % les moins performants, la France entre dans le groupe de pays où cette variation est la plus forte.

Comme en compréhension de l'écrit, la proportion d'élèves sous le niveau 2 en culture mathématique a augmenté sensiblement entre 2003 et 2009, passant de 16,6 % à 22,5 % tandis que la proportion d'élèves performants restait stable.

Pour nombre de pays européens dont la France, les marges de progression les plus significatives sont sans doute à rechercher du côté des élèves de plus faible niveau. C'est en tout cas la démarche que s'efforce de promouvoir l'Union européenne qui a retenu le pourcentage d'élèves inférieur au niveau 2 de l'enquête PISA comme un des ses principaux indicateurs du volet éducatif de sa stratégie de moyen terme (2010-2020). L'objectif ainsi assigné aux Etats membres est de faire passer les élèves de 15 ans de faible niveau (en lecture, mathématiques et sciences) sous la barre des 15 %. Pour notre pays, la réalisation d'un tel objectif reviendrait dans un premier temps à revenir à la situation qu'il connaissait en 2000.

Élèves de 15 ans en échec scolaire (niveaux 0 et 1 de l'enquête PISA) en lecture et mathématiques en 2009

	% des élèves sous le niveau de 2 en lecture	% des élèves sous le niveau 2 en mathématiques	Score moyen du pays en lecture	Score moyen du pays en mathématiques
EU 27 pays	19,6	22,2	493	497
Corée	5,8	8,1	539	546
Shanghai (Chine)	6,6	4,9	556	600
Finlande	8,1	7,8	536	541
Canada	10,3	11,5	524	527
Estonie	13,3	12,7	501	512
Japon	13,6	12,5	520	529
Pays-Bas	14,3	13,4	508	514
Norvège	14,9	18,2	503	498
Pologne	15	20,5	500	495
Danemark	15,2	17,1	495	503
Liechtenstein	15,6	9,5	499	536
Islande	16,8	17	500	507
Irlande	17,2	20,8	496	487
Suède	17,4	21,1	497	494
Lettonie	17,6	22,6	484	482
Portugal	17,6	23,7	489	487
Belgique	17,7	19,1	506	515
Hongrie	17,7	22,3	494	490
USA	17,7	23,4	500	487
Royaume-Uni	18,4	20,2	494	492
Allemagne	18,5	18,6	497	513
Espagne	19,6	23,7	481	483
France	19,8	22,5	496	497
Italie	21	24,9	486	483
Slovénie	21,2	20,3	483	501
Grèce	21,3	30,3	483	466
Slovaquie	22,3	21	477	497
Croatie	22,5	33,2	476	460
Rép. Tchèque	23,1	22,3	478	493
Lituanie	24,3	26,2	468	477
Turquie	24,5	42,1	464	445
Luxembourg	26	23,9	472	489
Autriche	27,5	23,2	470	496
Roumanie	40,4	47	424	427
Bulgarie	41,1	47,1	429	428

Pays de l'Union européenne

Tri par ordre croissant sur le % des élèves sous le niveau 2 en lecture
Source OCDE (PISA)

Le fait que des pays européens (Finlande, Pays-Bas, Pologne) ou proches de la France de par leur niveau économique (Corée, Canada) parviennent à maintenir la part d'élèves de 15 ans en échec scolaire sous la barre des 15 % montre qu'il n'y a pas de fatalité en ce domaine et que tous les efforts de notre système éducatif devraient tendre à amener les élèves faibles vers les niveaux moyens, tout en stabilisant la part des bons élèves. Le taux très moyen de l'Allemagne (18,6 % d'élèves faibles en compréhension de l'écrit) est lui-même riche d'enseignements car il correspond en réalité à une amélioration considérable : une baisse de quatre points depuis 2000 de leur pourcentage d'élèves faibles. Le tableau, ci-dessus, fait logiquement apparaître une association assez étroite entre les scores moyens des pays et la proportion d'élèves de faible niveau.

Pour reprendre les termes de Christian Baudelot et Roger Establet dans un ouvrage récent, « *l'essentiel des difficultés de l'école en France se situe en bas de la pyramide scolaire* »³³. Sur les dix dernières années, en effet, le niveau le plus faible des résultats scolaires n'a cessé de baisser alors que le niveau le plus élevé restait stable ou même augmentait légèrement.

Inégalités scolaires et inégalités sociales

Un des enjeux majeurs de l'éducation dans un contexte démocratique est de parvenir à faire réussir tous les élèves, de les préparer à l'autonomie et à la responsabilité, indépendamment de la disparité des avantages culturels et sociaux que leur procure leur milieu familial. Autrement dit, il s'agit pour l'école d'éviter que les inégalités sociales ne se traduisent, de manière systématique, en termes d'inégalités scolaires. On retrouve là le débat ouvert dans les années 1960 sur la reproduction de l'ordre social par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron³⁴ et sur la capacité du système d'enseignement à sortir d'une logique simple de reproduction et de légitimation des hiérarchies.

D'autres déterminants combinent leurs effets sur la scolarité avec ceux de l'origine sociale. Ainsi, les inégalités scolaires selon l'origine géographique et selon le genre doivent être prises en considération.

➡ Des disparités selon l'origine sociale des élèves toujours très présentes

En dépit d'une évolution assez favorable sur une longue période, les inégalités sociales continuent de peser fortement sur les parcours scolaires.

Un recul limité des inégalités sur le long terme : l'indicateur du baccalauréat

La moitié des enfants d'ouvriers nés au début des années 1980 sont bacheliers. Les chances de terminer avec succès le second cycle de l'enseignement secondaire ont progressé dans tous les groupes sociaux. Le « rattrapage » pour les jeunes issus des familles ouvrières est même assez spectaculaire sur l'ensemble de la période : dans les générations des années 1930, 41 % des enfants de cadres obtenaient le baccalauréat contre seulement 2 % des enfants d'ouvriers ; dans les générations des années 1980, ces proportions sont de 89 % et 49 %³⁵.

33 Christian Baudelot et Roger Establet, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Editions du Seuil, 2009, p.32.

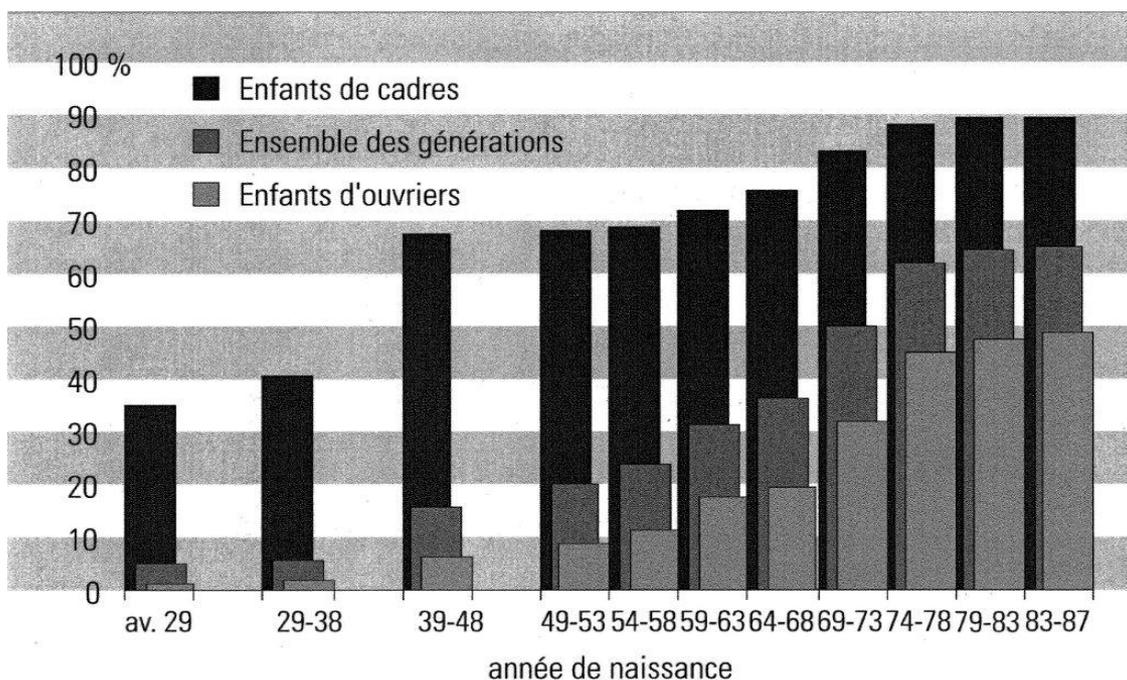
34 Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction des élites*, Paris, Minuit, 1970.

35 L'état de l'école n°20 – 2010 pp.66-67.

Le différentiel reste cependant très marqué (40 points). Toutes catégories sociales confondues la proportion de bacheliers par génération a connu une augmentation très marquée pendant une dizaine d'années jusqu'à dépasser légèrement la barre des 60 % en 1995 mais elle a depuis cessé de croître et se limite à de faibles oscillations d'une année sur l'autre. Dans le même temps, le rythme du « rattrapage » de la catégorie ouvrière a subi un très net tassement, comme le montre le graphique ci-dessous pour les générations des années 1980. L'arrêt de la progression de la part des bacheliers aurait donc été très préjudiciable aux enfants issus de familles modestes pour lesquels « l'ascenseur » scolaire s'est arrêté.

Obtention du baccalauréat selon la génération et le milieu social



Source : calculs Centre Maurice Halbwachs à partir des enquêtes formation et qualification professionnelle et DEPP à partir des enquêtes Emploi de l'INSEE

Surtout, les inégalités sont fortes au regard de l'orientation dans les différentes filières du baccalauréat. En 2009, les enfants d'ouvriers et d'inactifs sont surreprésentés parmi les bacheliers professionnels avec respectivement 38,3 % et 30,1 % de l'ensemble des bacheliers relevant de ces deux PCS alors que les bacheliers dont les parents appartiennent à la catégorie cadres et professions intellectuelles supérieures ont, à plus de 75 %, obtenu un baccalauréat général. Seulement 33 % des bacheliers enfants d'ouvriers et 41 % de ceux dont les parents sont inactifs se trouvent dans la même situation.

Dans l'orientation entre les trois filières conduisant au baccalauréat se joue évidemment la poursuite d'études supérieures longues. Tous savent que la voie générale est la plus favorable à un tel projet, très loin devant la voie professionnelle. L'augmentation de la part des bacheliers dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle s'est faite de façon différenciée selon le milieu social³⁶.

³⁶ Magali Befly, Delphine Perlmutter, *Depuis vingt-cinq ans, une population de plus en plus diplômée mais avec des disparités selon le milieu social encore importante*. in France : portrait social – 2008, INSEE, pp.25-33.

Une concentration des sorties précoces et sans diplôme du système éducatif sur les catégories socioprofessionnelles les plus modestes

L'interruption précoce de la scolarité et les sorties sans diplôme dont le caractère assez massif révèle les faiblesses de notre système éducatif, touchent beaucoup plus fréquemment les enfants des catégories socioprofessionnelles les plus modestes. Ainsi, parmi les sorties du système éducatif en 2009, 21 % des enfants d'employés et d'ouvriers étaient dépourvus de diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire (CAP, BEP, Baccalauréat) alors que 8 % des enfants des catégories indépendants, cadres et professions intermédiaires étaient dans la même situation.

Pour les seuls enfants d'ouvriers, la part des sans diplôme même si elle a fortement diminué depuis 1982 atteint encore 32 %, ce qui la situe bien au dessus de celle constatée chez les enfants de cadres et de professions libérales (5 %), de professions intermédiaires (9 %) ou même d'employés (18 %)³⁷.

Nous avons vu qu'une grande partie du parcours éducatif des élèves se jouait à l'école primaire. L'influence du milieu familial sous ses différents aspects (capital économique, capital culturel, capital relationnel) est très tôt repérable, dès le début de la scolarité.

Une forte corrélation entre l'origine sociale et les difficultés scolaires dès l'école primaire

Les écarts absolus de retard scolaire sont encore importants même s'ils se sont réduits au fil du temps. Sur l'indicateur de parcours scolaire jusqu'à la sixième sans redoublement, l'écart entre enfants d'enseignants et enfants d'ouvriers était de 46 points, en faveur des premiers, pour ceux entrés en CP en 1978 et de 31 points pour ceux entrés en 1997 (et ayant atteint la 6^{ème} en 2002).

De fortes différences de retard scolaire sont également constatées selon le niveau d'étude de la mère dont le rôle culturel au cours de la scolarité élémentaire l'emporte sur celui du père et le niveau économique de la famille.

Le niveau initial de l'enfant est en fait déterminant : un élève faisant partie des 10 % les plus faibles à l'entrée au CP a seulement une chance sur deux d'arriver « à l'heure » au CE2 et une sur trois d'atteindre dans les mêmes conditions la 6^{ème}. Le niveau de compétences en français et mathématiques aux évaluations nationales de 6^{ème} est fortement lié au niveau à l'entrée en CP.

Or, les résultats aux évaluations à l'entrée en CP sont déjà très différenciés socialement. A caractéristiques démographiques et familiales comparables, un enfant d'enseignant réussit 7 items de plus sur 100 qu'un enfant d'ouvrier non qualifié et 9 items de plus qu'un écolier dont le père est inactif. Ces écarts sont deux fois plus élevés que ceux associés à la taille de la famille ou au fait d'être issu d'une famille immigrée³⁸.

Selon la même source, en fin d'école élémentaire, les disparités scolaires selon l'origine sociale peuvent être rapportées à deux phénomènes conjugués :

- les performances scolaires des écoliers sont très liées à leur degré de compétences à l'entrée au CP, lui-même variable selon le milieu social d'origine ;

³⁷ Idem.

³⁸ Jean-Paul Caille et Fabienne Rosenwald, *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution*. In France : portrait social – 2006, INSEE, pp.115-137.

- à niveau initial comparable, les enfants originaires des milieux sociaux les plus favorisés ou ceux dont les parents sont les plus diplômés progressent davantage, si bien que les inégalités sociales se creusent au fur et à mesure de l'avancée de la scolarité élémentaire.
- le niveau de diplôme des parents (particulièrement celui de la mère) et, de manière plus globale, les possibilités d'encadrement de la scolarité par les familles revêtent une importance au moins aussi grande que leur situation socio-économique *stricto sensu*.

Seulement 24 % des enfants d'ouvriers et d'inactifs parviennent en 6^{ème} sans redoublement et en ayant atteint la médiane en français et en mathématiques aux évaluations nationales. C'est le cas de 65 % d'enfants de cadres, d'enseignants, de chefs d'entreprise. Sur les 41 points séparant les deux groupes, 21 points (51 %) s'expliquent par des différences de compétence à l'entrée en CP, 7 points (16 %) reflètent des disparités apparues entre le cours préparatoire et l'entrée au CE2 et 14 points (33 %) résultent de différences qui se sont manifestées entre le CE2 et l'entrée en sixième.

Ainsi, la moitié des disparités sociales sont déjà constituée avant l'entrée à l'école élémentaire et, chaque année, les écarts de réussite entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres se creusent de près de 10 %. Loin de remédier aux inégalités de départ, l'école primaire tend au contraire à les conforter³⁹. Un suivi d'élèves entre l'évaluation nationale de CE2 en 2004 et l'évaluation de 6^{ème} en 2007 a montré que la différence de résultats entre le groupe socialement le plus favorisé et le groupe le plus défavorisé passait de 21 % de la moyenne nationale en CE2 à 45 % en 6^{ème}. Ces chiffres ne signifient pas seulement que les écarts se sont accrus entre les plus performants et les moins performants, ils indiquent aussi que parmi des élèves initialement de niveaux équivalents, les progrès ont été plus importants en moyenne pour les élèves des milieux favorisés⁴⁰.

Par ailleurs, les facteurs liés à l'environnement familial (niveau de diplôme de la mère, situation économique des parents,...) qui sont responsables d'une part très importante des résultats des élèves se cumulent avec d'autres caractéristiques sociodémographiques comme le sexe ou le mois de naissance des enfants (deux enfants nés la même année civile n'en ont pas moins 12 mois d'écart selon qu'ils sont nés en janvier ou en décembre, ce qui n'est pas sans conséquence sur leurs capacités d'apprentissage). Une étude des acquis à l'entrée du CE2 révèle l'ampleur des différences qui peuvent ainsi être atteintes entre les élèves lorsque différentes variables sont prises en compte. Ainsi, une fille née en janvier, sans retard scolaire et dont le père est cadre obtiendrait un score de 78 % en français alors qu'un garçon, en retard scolaire, né en décembre et dont le père est ouvrier aurait quant à lui un score de 53,6 % soit une différence de 24,5 points. Ce « cas d'école » est sans doute schématique, mais il montre bien en quoi les caractéristiques des élèves en cumulant leurs effets créent une très forte hétérogénéité des niveaux⁴¹.

39 Jean-Paul Caille et Fabienne Rosenwald, op.cit.

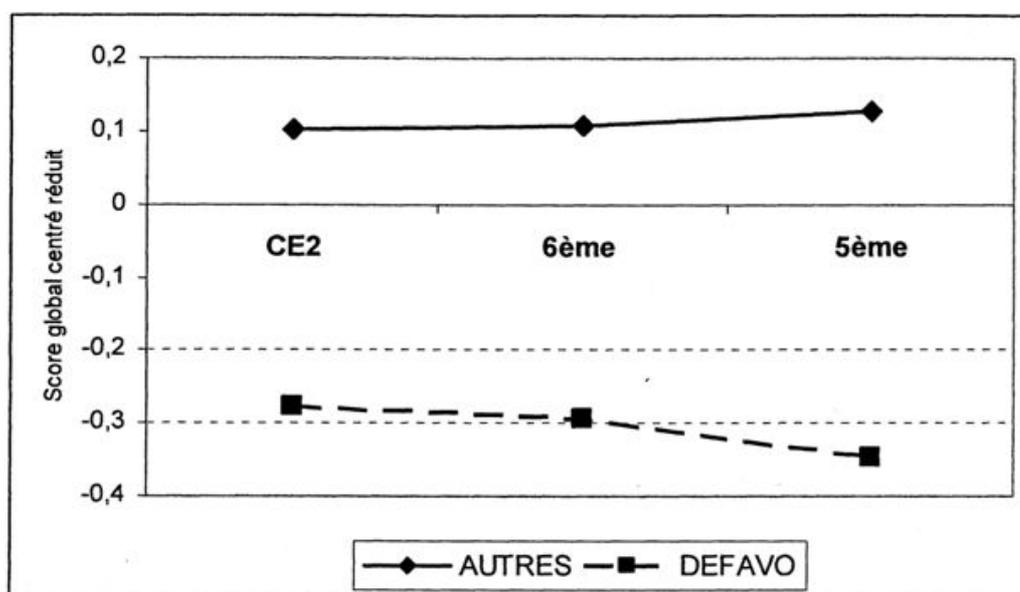
40 Sylvain Broccolichi, *Idéaux démocratiques et criantes inégalités scolaires* in *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Editions La découverte, 2010, pp.28-30.

41 Sophie Morlais et Bruno Suchaut, *Evolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège. Une analyse empirique des évaluations nationales*. Cahiers de l'IREDU n°68, mai 2007, pp.28-30.

Tous ces résultats sont à rapprocher de ceux d'une étude de 2004 sur la moindre réussite des enfants de milieu défavorisé en fin d'études secondaires qui montre que 81 % des écarts de réussite sont apparus avant le collège⁴².

Néanmoins, ce dernier ne peut être dédouané de toute responsabilité dans l'échec scolaire des enfants les moins favorisés, comme l'illustre le graphique ci-dessous.

Écarts d'acquisition du CE2 à la 5^{ème} en fonction de l'origine sociale (scores globaux centrés réduits)



Source : S. Morlaix et B. Suchaut, *Évolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège*, Les Cahiers de l'IREDU, n°68, 2007, p.14

Le collège ne réduit pas les inégalités d'origine sociale. Comme la scolarité élémentaire, le début de la scolarité secondaire tend à les aggraver.

Il reste que la contribution du premier degré est tout à fait déterminante et que le début de la scolarité devrait en toute logique constituer une « cible » prioritaire des actions destinées à réduire les disparités sociales de réussite. Il est aussi plus difficile d'agir par la suite parce que les apprentissages constituent un processus fortement cumulatif et que le retard pris par les élèves aux acquis les plus fragiles finit par être trop important pour pouvoir être rattrapé.

Dans de telles conditions, les tout premiers apprentissages, à l'école maternelle, doivent également faire l'objet de la plus grande attention.

L'école maternelle : une première étape décisive ?

Une grande partie de l'écart culturel entre les élèves est constitué, dans leur milieu d'origine, avant même leur entrée à l'école élémentaire. L'école maternelle est le lieu de l'apprentissage et de la maîtrise du langage oral. A ce titre, elle a un rôle essentiel à tenir dans la prévention précoce de l'échec scolaire. Mais à l'évidence, les effets de la « préscolarisation »

42 A. Davallon, E. Nauze-Fichet, *Les trajectoires scolaires des enfants « pauvres »* Éducation & Formations, DEP, n°70, décembre 2004.

ne parviennent pas à empêcher l'apparition de fortes inégalités scolaires dès le début du primaire et à atténuer l'impact du milieu d'origine même si certaines enquêtes révèlent des écarts de performance très importants entre les élèves en fonction de la fréquentation ou pas de l'école maternelle⁴³.

Ce constat un peu décevant est assez étonnant si l'on considère que la France a été pionnière en termes de préscolarisation et qu'avec un taux de 100 % pour les enfants à partir de quatre ans, elle se place encore en tête de la classe européenne.

Taux de participation à l'éducation préélémentaire (à partir de 4 ans) en 2008 dans quelques pays de l'Union européenne

Moyenne UE à 27	92,3 %
Allemagne	95,6 %
Finlande	70,9 %
France	100 %
Pays-Bas	99,5 %
Royaume-Uni	97,3 %

Source : Eurostat

Cette dynamique semble cependant quelque peu marquer le pas. En effet, le nombre moyen d'enfants par enseignant (19) étaient, en 2008, un des plus élevés de l'Union européenne, très au-dessus de la moyenne des 27 (13,7)⁴⁴.

Évolution du nombre d'enfants par professeur dans l'éducation préélémentaire dans quelques pays de l'Union européenne (2005-2008)

	2005	2007	2008
Moyenne UE à 27	14,2	14,1	13,7
Allemagne	13,9	14,4	13,8
Finlande	12,5	11,4	11,4
France	19,3	19,2	19
Pays-Bas	nc	nc	nc
Royaume-Uni	11,9	13,2	17,9

Source : Eurostat

Il s'agit d'un positionnement très médiocre même si ces chiffres doivent être interprétés avec prudence en raison de fortes différences dans la conception même des différents systèmes nationaux et de l'intervention auprès des enfants d'autres catégories de personnel que les enseignants.

Il existe aussi en France un débat sur l'efficacité d'une scolarisation très précoce mais qui relève souvent d'une méconnaissance du travail réalisé au sein des écoles maternelles. La véritable question porte sur les avantages d'une scolarisation à deux ans, ciblée en principe sur les écoles situées dans un environnement social défavorisé, dans un contexte budgétaire où les moyens alloués pour scolariser les enfants à partir de 3 ans sont tout juste suffisants.

Les travaux qui ont été conduits dans ce domaine font ressortir que la scolarisation précoce se traduit en moyenne par de meilleures compétences à l'entrée en CP mais qui ne perdurent pas au cours des deux premières années d'école élémentaire. À l'entrée en 6^{ème}, l'écart de résultats entre le groupe des élèves entrés à l'école maternelle à deux ans et celui des admis à trois ans est des plus réduits même si la fréquence des redoublements est un peu moindre pour les premiers⁴⁵.

43 PISA 2009, Note de présentation (France), décembre 2010, p.2. et pp.13-14.

44 Commission européenne, *Progress towards the common European objectives in education and training* (2010/2011), pp. 77-79.

45 Eric Maurin et Delphine Roy (2000) cités par Alain Gérard Slama, *L'éducation civique à l'école*, Avis du CESE, 2009 et Jean-Paul Caille, Fabienne Rosenwald (2006), op.cit.

À la réflexion, un tel constat ne devrait pas servir à disqualifier l'intérêt de la scolarisation à deux ans pour les enfants évoluant dans un environnement peu favorisé. En effet, il fait plutôt apparaître en creux les insuffisances de la scolarité élémentaire qui annihilent des effets antérieurs et socialement compensateurs. Il y a là une raison supplémentaire de s'interroger sur les orientations profondes d'un système qui laisse à ce point libre cours au jeu des inégalités d'origine.

➤ **L'enquête PISA confirme la faible capacité du système éducatif français à atténuer les effets du milieu social**

L'influence des aspects socio-économiques du milieu familial sur la réussite scolaire constitue une réalité universelle. L'enquête PISA réalisée en 2009 le confirme en constatant globalement un effet important des antécédents économiques, sociaux et culturels des élèves sur leurs résultats aux tests en lecture. Toutefois, elle permet aussi d'apprécier de très grandes différences entre les systèmes éducatifs nationaux. Certains plus que d'autres parviennent à atténuer très sensiblement les conséquences scolaires du profil socio-économique des familles.

Au regard de ces indicateurs d'équité, l'Éducation nationale française est plutôt mal positionnée.

Elaboré à partir de données décrivant le niveau d'études, la profession des parents et les biens matériels et culturels disponibles à la maison, le pourcentage de variation de performance des élèves, en lecture, expliquée par le milieu socio-économique s'établit à 17 % pour la France et dépasse nettement la moyenne de l'OCDE (14 %). Il est de 6 % en Islande, de 8 % en Finlande, de 9 % au Canada et au Japon. Notre pays figure dans le groupe de ceux qui parviennent le moins à corriger les inégalités sociales et culturelles de départ.

Si l'on considère un autre indicateur : celui de l'écart moyen de score des élèves en fonction du statut socio-économique de leur milieu (ou pente du gradient socio-économique), la France se classe encore moins bien. Le nombre de points qui sépare les élèves de milieu défavorisé de ceux de milieu favorisé dépasse les cinquante comme en Nouvelle-Zélande où cette contreperformance trouve son explication dans un passé colonial et dans le fossé socioculturel qui sépare encore aujourd'hui les populations de souche européenne des populations maori.

Les trois indicateurs PISA d'équité sociale de l'éducation

	«pente du gradient socio- économique»	«% variance performance/ milieu socio-économique»	«% des élèves résiliants»
moyenne OCDE	38	14	8
Hong Kong	17	5	18
Islande	27	6	7
Finlande	31	8	11
Estonie	29	8	9
Canada	32	9	10
Japon	40	9	11
Norvège	36	9	6
Corée	32	11	14
Italie	32	12	8
Grèce	34	12	7
République Tchèque	46	12	5
Shanghaï	27	12	19
Taipei	36	12	10
Australie	46	13	8
Pays-Bas	37	13	8
Suède	43	13	6
Irlande	39	13	7
Israël	43	13	6
Suisse	40	14	8
Royaume-Uni	44	14	6
Slovénie	39	14	6
Espagne	29	14	9
Mexique	25	14	7
Pologne	39	15	9
Danemark	36	15	6
République Slovaque	41	15	5
Singapour	47	15	12
Nouvelle-Zélande	52	17	9
Etats-Unis	42	17	7
France	51	17	8
Portugal	30	17	10
Autriche	48	17	5
Allemagne	44	18	6
Luxembourg	40	18	5
Belgique	47	19	8
Turquie	29	19	10
Chili	31	19	6
Hongrie	48	26	6

non OCDE (économies partenaires)

Tri par ordre croissant sur % variance performance/milieu socio-économique

Source des données : OCDE (PISA 2009)

Le taux d'élèves résilients constitue un troisième indicateur d'équité sociale de l'éducation. En effet, si la plupart des élèves peu performants aux tests PISA sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé, les résultats d'un certain nombre d'élèves de milieu modeste confinent à l'excellence. Ces élèves dits résilients sont assez nombreux en Finlande, au Japon, au Canada et au Portugal et très nombreux dans les économies partenaires asiatiques, Hong-Kong, Shanghai et, dans une mesure un peu moindre, Singapour et Taipei. Sur ce troisième indicateur la France se situe dans la moyenne.

La relation entre le milieu des élèves et leurs résultats scolaires est certes observable dans tous les pays mais son intensité varie fortement selon les systèmes d'éducation et en fonction de modalités assez diverses. Au Canada, en Finlande, au Japon, les élèves tendent à être performants quel que soit le niveau socio-économique de leur famille ou celui de l'établissement qu'ils fréquentent. Les systèmes d'éducation les plus efficaces parviennent à dispenser un enseignement de qualité à tous les élèves.

L'enquête PISA s'efforce aussi de mesurer et d'analyser cet « effet établissement ». Dans un certain nombre de pays, les résultats donnent à penser que de nombreux élèves sont doublement pénalisés : ils cumulent le fait de vivre dans un milieu défavorisé avec la fréquentation d'un établissement où les conditions d'apprentissage sont moins favorables. Malheureusement, PISA ne peut fournir en ce domaine aucune donnée concernant la France qui est le seul pays à avoir refusé de participer à cette partie du programme⁴⁶.

Ces comparaisons, sur la base de la relation entre les résultats et les différentes caractéristiques socio-économiques des élèves, montrent que les pesanteurs de l'environnement social peuvent être considérablement atténuées et suggèrent par là-même des marges d'amélioration importantes pour notre système éducatif.

Les résultats de PISA montrent aussi que la qualité et l'équité ne doivent pas être considérées comme des objectifs contradictoires : les pays qui enregistrent les performances les plus élevées par le nombre d'élèves dans les niveaux supérieurs de compétence, sont aussi souvent les plus équitables, c'est-à-dire ceux qui font également le mieux réussir les élèves situés aux niveaux inférieurs de compétence.

➤ **Un climat scolaire médiocre facteur d'aggravation des inégalités**

Un climat scolaire médiocre semble entraver la lutte contre l'échec scolaire à moins qu'il ne faille l'interpréter comme un symptôme de l'incapacité de l'institution à prendre véritablement en charge les élèves socialement et culturellement défavorisés. L'ambiance et les relations au sein de l'école influent sur la qualité de la scolarité et la souffrance éprouvée par certains jeunes élèves empêche leur engagement total dans les apprentissages. Des acteurs de l'éducation témoignent aussi de l'extinction psychologique progressive de certains enfants dans les classes⁴⁷.

46 PISA 2009, OCDE, vol. I et II.

47 Audition de Régis Félix, ancien principal de collège et responsable de réseau ATD Quart Monde, devant le CESE, 11 mai 2011 et entretien avec Christophe Paris, directeur et Eunice Mangado-Lunetta, directrice déléguée de l'association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV), 11 mai 2011.

Le malaise des élèves a deux origines principales. En premier lieu, l'école est loin d'être toujours un espace de sérénité et de sécurité et certains élèves souffrent de violences verbales et parfois physiques de leurs pairs. En second lieu, des élèves éprouvent une véritable hantise au regard des modalités de l'apprentissage.

Le baromètre annuel 2010 de l'AFEV basé sur une enquête conduite auprès de 760 écoliers et collégiens des quartiers populaires permet de se représenter l'importance que revêt cette question de l'ambiance des apprentissages.

Dans les quartiers populaires, les relations avec les pairs sont ressenties comme plutôt difficiles par une assez forte proportion des élèves. 53 % déclarent avoir déjà été victimes de violence dans l'enceinte de l'école. 83 % ont subi des insultes et des moqueries et 33 % des violences physiques. C'est à l'école primaire que ces violences physiques seraient les plus fréquentes (50 % des écoliers contre 26,5 % des collégiens disent en avoir été victimes). Le racket est signalé par 7 % des élèves de l'échantillon.

À l'intérieur de la classe, seuls 5 % des élèves de ces quartiers populaires déclarent qu'il n'y a jamais de chahut et 49 % disent qu'il y en a très souvent.

Une enquête réalisée à plus grande échelle - sur tous types d'établissements et élèves de tous milieux- par l'observatoire international de la violence à l'école (OIVE) et l'UNICEF a permis d'évaluer à 12 % la proportion d'élèves victimes de micro violences répétées, c'est-à-dire de harcèlement et à 7 % ceux victimes de violences physiques fréquentes. Surtout l'étude montre que ces violences se répètent sur les mêmes enfants avec des conséquences graves en termes de dépression et de décrochage scolaire.

Le baromètre de l'AFEV pointe, par ailleurs, les modes d'enseignement comme une source d'angoisse et de tensions pour une forte proportion des élèves. 54 % des enfants interrogés (et 64 % de ceux du primaire) anticipent l'échec en déclarant qu'ils ont le sentiment qu'ils ne vont pas arriver à faire ce qui leur est demandé. Ce phénomène semble devoir être associé aux difficultés de compréhension des consignes formulées par les enseignants (69 % des élèves sont parfois dans cette situation et 17 % souvent). Ces incompréhensions face aux attentes de l'école sont plus souvent déclarées par les écoliers du primaire (31 %). Plus de la moitié des élèves se trouvant dans cette situation renoncent à solliciter l'enseignant pour obtenir des explications.

La comparaison des résultats des deux enquêtes déclaratives précitées (même si elle doit être relativisée en raison de méthodologie et de taille d'échantillons différentes) fait apparaître un ressenti du climat scolaire plus négatif chez les élèves des quartiers populaires que parmi les élèves de tous les milieux confondus. 50 % des écoliers de l'échantillon AFEV ont subi des violences physiques alors qu'ils sont 17 % dans l'enquête UNICEF/OIVE. 73 % des enquêtés AFEV déclarent n'aimer que peu ou pas du tout l'école pour 28 % des enfants interrogés par l'OIVE qui disent ne pas aimer aller à l'école. Ces données semblent témoigner d'une assez forte inégalité des conditions de scolarisation.

Certains éléments de l'enquête internationale PISA pour les élèves de 15 ans montrent que la France est assez mal positionnée dans l'OCDE pour le climat scolaire. Elle se classe en effet parmi les pays où la discipline est la moins respectée ce qui, d'ailleurs, peut sembler paradoxal compte tenu de son « style » éducatif qui valorise plutôt l'autorité. Le climat de discipline s'est même dégradé entre 2000 et 2009. Les relations élèves/enseignants sont aussi légèrement moins bonnes que la moyenne des pays de l'OCDE bien qu'elles se soient améliorées depuis 2000. Cet exercice comparatif révèle aussi une corrélation marquée entre

le climat en classe et la performance des pays en compréhension de l'écrit⁴⁸. Pour notre pays, cela est particulièrement vrai en ce qui concerne le climat de discipline de la classe qui influence fortement les résultats des élèves et un peu moins vrai pour ce qui est des relations élèves/ enseignants. Dans les deux cas, la France fait moins bien que la moyenne des pays de l'OCDE⁴⁹.

Néanmoins, toutes les sources indiquent que les élèves de primaire et de collège ont une perception plutôt positive de leurs maîtres ou professeurs et qu'ils ne les tiennent pas pour responsables de leurs difficultés scolaires. Le baromètre de l'AFEV établit même que 57,2 % des élèves de quartiers populaires qui ont été interrogés considèrent que leurs enseignants s'intéressent à eux.

➔ Des inégalités selon l'origine

L'enquête Trajectoire et Origines : les enfants d'immigrés, en particulier les garçons, n'ont pas bénéficié de la démocratisation de l'enseignement au même degré que la population majoritaire

Cet important travail, réalisé récemment par l'INED et l'INSEE, fait apparaître que les effets positifs de la scolarité en termes d'insertion professionnelle et de niveau de diplôme seraient en moyenne beaucoup plus faibles pour les enfants d'immigrés⁵⁰. L'enquête effectue un retour sur les trajectoires des personnes. Il est donc impossible de déduire de ses résultats les effets de l'éducation à un instant T ou pour une classe d'âge déterminée. En effet, l'âge de la population entrant dans le champ de l'étude est compris entre 18 et 50 ans pour les données sur les métiers, sur le chômage et sur le niveau de diplôme et entre 18 et 35 ans pour celles concernant les parcours scolaires. La scolarité est donc une expérience plus ou moins éloignée dans le temps pour les personnes interrogées : certaines étaient encore scolarisées à la veille de l'enquête tandis que d'autres avaient quitté l'école à la fin des années 1970. L'enquête agglomère donc des expériences réalisées dans des contextes temporels différents. L'information qu'elle fournit sur les parcours des personnes en fonction de leur groupe d'origine n'en est pas moins pertinente.

Les sorties sans aucun diplôme du système éducatif sont plus nombreuses chez les descendants d'immigrés (13 % contre 8 % dans la population majoritaire de l'enquête). Cependant, les filles obtiennent, quel que soit le pays d'origine considéré, des résultats sensiblement meilleurs que les garçons, à l'exception toutefois des descendantes d'immigrés venus de Turquie. Parmi les descendants d'immigrés dont les parents sont venus d'Algérie, du Maroc, de Tunisie ou de Turquie, la part des hommes sans diplôme est presque deux fois plus importante que dans la population majoritaire⁵¹.

Après le collège, les garçons descendants d'immigrés sont moins souvent orientés vers des filières d'enseignement général. Les filles ont en revanche des taux de passage dans l'enseignement général comparables, voire, selon l'origine de leurs parents, supérieurs

48 PISA 2009, notre de présentation (France).

49 Résultats du PISA 2009 : synthèse, OCDE 2010, pp.20-22.

50 Le but de cette enquête était d'améliorer les connaissances sur les trajectoires sociales et les conditions de vie des migrants et de leurs descendants. Elle a été réalisée entre septembre 2008 et février 2009 sur un échantillon de 21000 personnes ; immigrés et natifs d'un DOM, descendants d'immigrés, descendants d'origine d'un DOM, natifs de France métropolitaine dont aucun parent n'est émigré ou originaire d'un DOM. Le devenir des enfants d'immigrés, par comparaison avec le destin de leur parent est au cœur des analyses de l'enquête.

51 Laure Mogueu, Yaël Brinbaum, Jean-Luc Primon, *Niveaux de diplôme des immigrés et de leurs descendants*. Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats. INED-INSEE, octobre 2010.

à ceux du reste de la population. Cette différence sexuée très marquée se retrouve dans l'accès à l'enseignement supérieur.

L'impact des origines sociales des jeunes doit évidemment être pris en compte. Il existe des différences socialement marquées entre les groupes d'origine. Dans leur majorité, les descendants d'immigrés appartiennent à des familles ouvrières par leur père (65 % contre 41 % des jeunes de la population majoritaire) mais pour les descendants d'immigrés originaires du Maghreb, de Turquie ou du Portugal, cette proportion dépasse 70 %. À l'inverse, les immigrés d'Asie du sud-est dont les enfants, filles et garçons, ont une réussite scolaire égale ou supérieure à celle de la population majoritaire, étaient en moyenne assez fortement diplômés lors de leur arrivée en France. Ces origines sociales contribuent à l'explication des niveaux d'éducation atteints.

Les différenciations scolaires selon les origines doivent aussi être mises en relation avec le vécu de l'orientation que l'enquête permet d'appréhender : en moyenne, 14 % des descendants d'immigrés déclarent « avoir été moins bien traités » lors des décisions d'orientation, soit environ trois fois plus que la population majoritaire. Parmi les motifs cités comme causes potentielles de ces traitements défavorables, l'origine géographique prédomine, suivie de la couleur de la peau. Ces situations scolaires sont donc ressenties comme des discriminations ethno-raciales⁵².

D'autres travaux permettent d'appréhender ces inégalités de réussite dès l'école primaire.

Repérables dès l'école élémentaire, ces inégalités sociales selon l'origine sont étroitement associées au niveau économique des familles

Parmi les enfants d'immigrés entrés au CP en 1997, seulement 72 % contre 83 % des enfants de familles mixtes et 84 % de ceux de familles non immigrées parviennent à l'heure ou en avance en sixième. Par rapport aux collégiens issus de familles non immigrées, les écoliers dont les parents sont immigrés réussissent 9 items de moins sur 100 en français et 11 de moins en mathématiques à l'évaluation nationale en sixième.

Cependant, le critère « immigré » est fortement corrélé avec les milieux sociaux défavorisés, le faible niveau de diplôme des parents et des fratries plus nombreuses qui sont autant de caractéristiques associées à un risque élevé d'échec scolaire.

De fait, à situation sociale et familiale comparable, les enfants d'immigrés ont des chances équivalentes - voire légèrement supérieures - de parvenir à l'heure ou en avance en 6^{ème}, sans redoublement donc.

À niveau initial comparable, ils progressent plus en français et en mathématiques et redoublent moins. À niveau social des parents identique (ouvriers), les enfants d'immigrés progressent davantage que les autres élèves au cours de leur scolarité élémentaire mais insuffisamment pour combler l'important déficit d'acquis qui était le leur en début de scolarité⁵³.

52 Yaël Brinbaum, Laure Mogueuou, Jean-Luc Primon, *Parcours et expériences scolaires des jeunes descendants d'immigrés en France*. Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats. INED-INSEE, octobre 2010.

53 Jean-Paul Caille et Fabienne Rosenwald, *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire ; construction et évolution*. In France : Portait social, 2006, pp.115-137.

Au total, la scolarité secondaire des enfants de parents immigrés qui représentent environ 10 % des élèves entrant en 6^{ème}, est bien plus aléatoire et erratique que celle de la population majoritaire. Le redoublement les touche plus souvent que les autres élèves : 1/4 d'entre eux a redoublé contre 1/5 dans la population majoritaire. Ils sont 40 % à parvenir en seconde générale et technologique contre 50 % des autres élèves. Ils sont plus souvent dans les voies professionnelles (35 % contre 25 % des autres élèves) tout en ayant moins souvent accès à l'apprentissage (6 % contre 9 %)⁵⁴.

Les enfants d'immigrés plus vulnérables au chômage mais avec de fortes disparités selon l'origine et le sexe

Le déroulement de la scolarité et le niveau de diplôme atteint influencent évidemment fortement les conditions d'insertion dans l'emploi même si d'autres facteurs, comme la discrimination à l'embauche, sont aussi à considérer. La convergence entre les taux de chômage inférieurs des descendantes d'immigrés et leur meilleur parcours scolaire n'est pas fortuite.

L'ensemble « descendants d'immigrés ou natifs d'un DOM » présente des taux de chômage très sensiblement supérieurs à ceux du reste de la population : 13 % pour les hommes contre 8 % pour ceux de la population majoritaire ; 12 % pour les femmes contre 10 % pour celles de la population majoritaire. Les disparités sont cependant très fortes selon l'origine géographique.

Les taux de chômages sont très élevés pour les hommes originaires du Maroc, de Tunisie, de Turquie (21 %) d'Afrique subsaharienne (21 %) et d'Algérie (20 %). Le taux reste sensiblement supérieur à la moyenne pour les descendants d'immigrés d'Asie du sud-est (16 %).

En revanche, les hommes descendants d'immigrés d'Europe du sud ont des taux de chômage inférieurs à ceux de la population majoritaire : 7 % pour les origines espagnole et italienne ; 8 % pour l'origine portugaise.

Les femmes descendantes d'immigrés ont des taux de chômage égaux ou inférieurs à ceux de leurs homologues masculins, compris entre 15 et 20 % pour celles dont les parents sont originaires d'Afrique subsaharienne, Maroc, Tunisie ou Algérie. Les femmes d'origine turque font exception avec un taux de chômage à 34 %. Les descendantes d'immigrés sont cependant plus souvent inactives : 26 % d'entre elles sont dans ce cas contre 15 % des hommes. Mais il est intéressant de noter qu'elles sont aussi plus souvent « en études » que leurs congénères masculins (14 % contre 11 %) ce qui correspond effectivement à des parcours scolaires en moyenne plus longs et mieux réussis que ceux des hommes.

Dans la population masculine, la comparaison du chômage des immigrés à celui des descendants d'immigrés montre que pour une origine identique le taux de chômage est généralement plus élevé pour les seconds. Parmi les femmes actives en revanche, les descendantes d'immigrés ont des taux de chômage inférieurs aux femmes immigrées.

Le problème de l'insertion professionnelle se pose de manière particulièrement aigue pour les jeunes hommes issus de parents immigrés. Il est la conséquence d'un échec scolaire sensiblement supérieur à ce qu'il est dans la population majoritaire.

54 Haut Conseil de l'Intégration, *Les défis de l'intégration à l'école*. Rapport au Premier ministre pour l'année 2010.

Pour l'avenir, à l'appui des efforts qui seraient faits pour adapter notre système éducatif, un facteur externe pourrait produire un effet positif sur l'insertion scolaire des enfants d'immigrés. Il s'agit de l'élévation régulière du niveau de formation des immigrés eux-mêmes au moment de leur arrivée en France. Ainsi, parmi les immigrés qui sont arrivés en France avant 1974 âgés de plus de 17 ans, l'enquête décompte 76 % de personnes non ou peu diplômées et seulement 11 % de diplômés du supérieur. Parmi ceux, des mêmes tranches d'âge, qui ont émigré après 1998 le groupe des non ou peu diplômés ne représente plus que 40 % contre 34 % de certifiés de l'enseignement supérieur. Les données de l'enquête *Trajectoires et origines* semblent attester que les migrants représentent par rapport aux non-migrants de la société de départ une population de plus en plus sélectionnée sur le plan scolaire⁵⁵.

La responsabilité de la médiocre performance française aux tests PISA ne saurait être rejetée sur les enfants issus de l'immigration. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, ces derniers, « toutes choses égales par ailleurs » (statut socio-économique de la famille, niveau de diplôme de la mère...) réussissent aussi bien, sinon mieux que les autres⁵⁶. Dans les faits, les enfants d'immigrés voient leurs chances de réussite scolaire considérablement réduites par le fait qu'ils sont issus, dans leur très grande majorité, de famille socialement défavorisées et dont le statut sur le territoire national est parfois précaire. C'est là encore une illustration de la faible capacité de notre système éducatif à compenser les effets négatifs du milieu social sur la réussite scolaire.

Inégalités selon le genre

Les inégalités de performances scolaires entre les élèves sont aussi étroitement associées au genre. Les filles sont en moyenne meilleures que les garçons. Contrairement à ce qui est observable pour l'origine géographique, il n'y a pas de rapport aussi direct entre les disparités de résultat selon le genre d'une part, et le milieu économique, social et culturel dans lequel évoluent les enfants d'autre part. Il y a là une réalité complexe, difficile à saisir, qui renvoie très probablement à des différences dans les conditions de socialisation des filles et des garçons dont nous ne sommes pas toujours parfaitement conscients.

Les principaux indicateurs de la scolarité rendent compte du meilleur comportement scolaire et de la plus grande réussite des filles jusqu'à un stade avancé de leurs études.

Leur espérance de scolarisation à l'âge de deux ans est supérieure de cinq mois à celle des garçons (F : 18,7 ans ; G : 18,2 ans). Elles sont plus nombreuses à poursuivre leurs études au-delà de l'âge de fin de scolarité obligatoire : 92 % des filles de 17 ans sont scolarisées contre 89 % des garçons du même âge. A 20 ans, cet écart atteint 8 points (54 % contre 46 %).

Les filles obtiennent de meilleurs résultats. Leur retard scolaire est moindre : à 14 ans, elles sont 69 % à avoir atteint la classe de 3^{ème} contre 61 % des garçons. Au même âge 8 % des filles mais 11 % des garçons ont mis fin à leur scolarité. Au brevet des collèges, leur taux

55 Bertrand Lhommeau, Dominique Meurs, Jean-Luc Primon, *Situation par rapport au marché du travail des 18-50 ans selon l'origine et le sexe*. Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats. INED-INSEE, octobre 2010.

56 C'est ce que confirme une étude réalisée en 2009 par Louis Maurin, directeur de l'observatoire des inégalités, sur les taux de bacheliers selon l'origine.

de réussite est supérieur de 6 points (F : 86 % ; G : 80 %) et au baccalauréat, toutes séries confondues, de 2 points. L'écart est cependant supérieur pour les baccalauréats généraux : 4 points au bac S (F : 92 % ; G : 88 %) ; 3 points au bac ES (F : 90 % ; G : 87 %) ; 4 points au bac L (F : 88 % ; G : 84 %). Les filles sont toutefois moins nombreuses que les garçons à préparer un baccalauréat scientifique (45 %) et sont en revanche surreprésentées dans la série économique et sociale (61 %) et plus encore dans la série littéraire (79 %). Dans la génération 2009, 71 % des filles sont titulaires du baccalauréat et seulement 60,5 % des garçons.

Ce phénomène n'est pas propre à la France, loin de là. Si l'on considère la différence des scores moyens des garçons et des filles de 15 ans, aux tests PISA, elle est pour notre pays de 40 points, c'est-à-dire un écart exactement identique à ce qu'il est en Allemagne, en Irlande et au Japon et équivalent à un point près à la moyenne de l'OCDE. L'inégalité des résultats selon le genre apparaît même comme le talon d'Achille du système éducatif finlandais avec un écart de score de 51 points. Toutefois, ce qui est préoccupant dans le cas de la France est que le différentiel de performance se soit creusé (+11 points) depuis 2000 un peu plus fortement que chez la moyenne de ses partenaires (+7 points dans l'OCDE).

Pour l'ensemble des pays de l'OCDE, il apparaît clairement que c'est en compréhension de l'écrit que les filles font la différence. Elles sont légèrement meilleures que les garçons en sciences mais la situation tend à s'inverser pour les mathématiques, discipline dans laquelle les garçons obtiennent des résultats un peu supérieurs. A cet égard, la France ne fait pas exception. Selon les évaluations, pour 2010, du ministère de l'éducation nationale, en CM2 90 % des filles et 85 % des garçons maîtrisent les compétences de base en français mais, en mathématiques, les garçons prennent un léger avantage (G : 91 % ; F : 88 %). En fin de collège, 83 % des filles maîtrisent les compétences de base en français contre seulement 72 % des garçons qui, là encore compensent, très partiellement ce retard grâce aux mathématiques (ils sont 89 % à maîtriser les compétences de base alors que 87 % des filles sont dans ce cas)⁵⁷.

La représentation par genre des niveaux les plus faibles à PISA est particulièrement éloquent. Elle montre la concentration de la difficulté scolaire sur les garçons. En France, 26 % des garçons et 14 % des filles n'atteignaient pas, en 2009, le niveau 2 de compétence en lecture, considéré comme un minimum à atteindre pour réussir son parcours personnel (ce rapport est de 23/14 au Royaume-Uni, de 24/13 en Allemagne, de 13/3 en Finlande, de 14/6 au Canada et de 9/2 en Corée).

Ces piètres performances des garçons, souvent issus de milieux socio-économiques défavorisés sont une source d'inquiétude dans de nombreux pays développés : leur incapacité à lire correctement ne leur permettra pas de participer pleinement à la vie de la cité.

La question du lien entre la moindre réussite des garçons et le statut socio-économique de leurs familles doit être posée. L'échec scolaire supérieur des garçons n'est pas en effet également distribué de bas en haut de la hiérarchie sociale. Il semble bien que ce soit dans les milieux modestes que l'écart avec les résultats scolaires des filles soit le plus prononcé.

⁵⁷ *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. Ministère de l'éducation nationale DEPP, 2011.

Les données de PISA vont assez clairement dans ce sens. Parmi les élèves en échec scolaire issus de milieux défavorisés⁵⁸, les filles sont en moindre proportion que les garçons : 3,6 % pour les unes et 6,9 % pour les autres. A l'inverse, elles sont deux fois plus nombreuses parmi les élèves « résilients » c'est-à-dire ceux qui bien qu'issus de milieux défavorisés, obtiennent d'excellents résultats scolaires. 10,1 % des filles et seulement 5,1 % des garçons sont dans ce cas.

Pour les formations les plus élevées et les plus exigeantes, le rapport de performance scolaire entre les sexes semble complètement basculer. En effet, les filles ne représentent que 42,7 % des effectifs des classes préparatoires aux grandes écoles et si elles sont souvent majoritaires dans les cursus licence et master, elles ne le sont plus en doctorat.

Il faut sans doute voir ici l'influence de la représentation sexuée des rôles dans la société, dans les familles comme entre pairs, qui favoriserait la réussite scolaire des filles dans un premier temps mais, à partir d'un certain niveau, prédisposerait plus les garçons que les filles à entreprendre des études longues et utiles en termes d'accès à un statut social supérieur.

Géographie des inégalités scolaires

La France ne constitue pas un territoire homogène au regard de la scolarité. L'inscription des inégalités dans l'espace constitue à n'en pas douter un élément supplémentaire de difficulté qui peut être appréhendé à différents niveaux, académique, départemental ou même dans des territoires plus restreints, à l'échelle de l'agglomération et du quartier. La question est de savoir si les inégalités territoriales que l'on observe correspondent simplement ou non à des différenciations socio-économiques ; elle est aussi de repérer si d'autres facteurs peuvent éclairer les stratégies de réduction des inégalités.

➤ Les principales fractures territoriales

Une typologie des académies selon les moyens et les besoins

Patrice Caro et Rémi Rouault dans leur récent *Atlas des fractures scolaires* ont identifié six types d'académies en fonction d'un ensemble d'indicateurs de besoins et de moyens (effectifs scolarisés, dépenses, caractéristiques des établissements et des corps enseignants).

À une extrémité du spectre, les académies du Sud-est, Aix-Marseille, Nice, Montpellier, Toulouse apparaissent plus favorisées avec une surreprésentation d'équipements récents, des enseignants souvent titulaires et des dépenses par collégien élevées. Elles concentrent une grande masse de jeunes qu'il a fallu scolariser en se dotant de bâtiments neufs. Les dotations des Conseils généraux aux collèges sont importantes.

À l'autre extrémité, les départements d'Outre-mer et la Corse sont marqués par une sous-représentation d'enseignants titulaires, des dépenses par collégiens faibles et une part importante prise par l'éducation prioritaire. La population lycéenne y est plus faible qu'ailleurs de même que le nombre d'apprentis. Le corps enseignant, en grande partie

58 Un élève est considéré comme défavorisé et en échec scolaire lorsqu'il se situe dans le quart inférieur selon l'indice de statut économique, social et culturel (ESCS) dans son pays et dans le quart inférieur des performances de tous les élèves de tous les pays de l'enquête après prise en compte de l'environnement socio-économique. PISA – 2009, Vol. II « Surmonter le milieu social, l'égalité des chances et l'équité du rendement dans l'apprentissage » Tableau II.3.3.

originaires de métropole n'est pas stabilisé localement et se trouve souvent confronté à de grandes difficultés sur le terrain, en particulier en Guyane où la plupart des élèves étrangers, en forte proportion dans la population scolaire, ont un accès difficile au français.

Cette typologie fait surtout apparaître la situation difficile des très grosses académies. Versailles, Créteil et Lille partagent de fortes proportions de collèges et d'écoles classés « ambition réussite ». Elles accueillent beaucoup d'enseignants en début de carrière ou non titulaires. Les académies de Créteil et de Lille sont confrontées à une très grande précarité des familles tandis que dans celle de Versailles, la présence de banlieues très riches atténue, lorsque les situations sont observées à cette échelle, l'effet statistique des cités défavorisées.

De grandes académies de la périphérie de l'hexagone se situent quant à elles dans une situation moyenne. Il s'agit en particulier des académies de la façade atlantiques (Rennes, Nantes, Bordeaux) très attractives ces quinze dernières années mais dont le développement ne s'est pas appuyé sur de nouvelles constructions.

De petites académies (Dijon, Besançon, Reims, Amiens et Rouen) incarnent aussi un profil moyen. Les dépenses par collégien y sont certes supérieures à la moyenne mais de nombreux établissements relèvent de l'éducation prioritaire avec les difficultés qui y sont attachées.

Enfin, les académies de Poitiers, Limoges, Clermont-Ferrand et Caen sont en situation favorable mais rassemblent peu d'élèves et leurs effectifs connaissent même une baisse tendancielle.

En s'efforçant de simplifier cette carte académique construite sur un principe de correspondance des moyens et des besoins, nous trouvons :

- d'un côté, une France du Sud-est favorisée, une région atlantique plutôt bien lotie en fonction de caractéristiques propres (un réseau dense et ancien d'écoles et de collèges privés) et de petites académies peu urbanisées et dont les moyens suffisent au regard d'une démographie scolaire en déclin ;
- de l'autre, un grand bassin parisien confronté aux défis d'une urbanisation et d'une massification difficiles à maîtriser et un Outre-mer marqué par l'éloignement de la métropole et, dans le cas de la Guyane, par la pression démographique de son environnement.

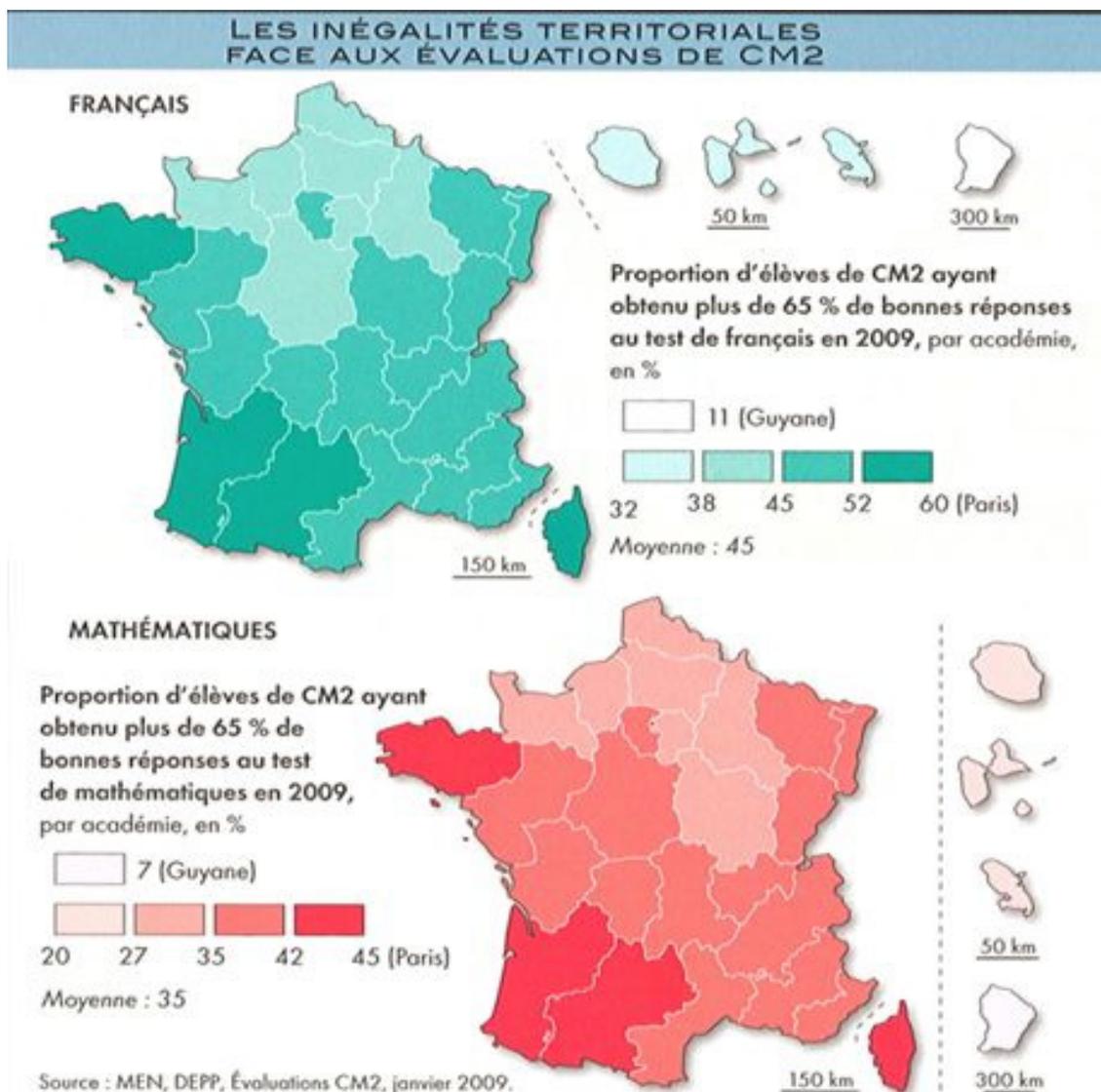
Il est alors utile de recouper entre les fractures dessinées à partir des ressources et celles basées sur l'évaluation de la scolarité.

De fortes disparités territoriales dans les résultats des élèves

L'analyse territoriale des résultats de l'évaluation nationale de CM2 réalisée en 2009, confirme la force du lien entre le milieu social et culturel des élèves et leurs résultats scolaires. Les académies d'Outre-mer, de Créteil et d'Amiens où une forte proportion de la population vit dans la précarité obtiennent, pour les élèves de CM2, des résultats inférieurs à la moyenne nationale. Les écarts entre les académies sont considérables. Ainsi, les performances des élèves en français et en mathématiques sont cinq à six fois supérieures à Paris qu'elles ne le sont en Guyane. Toutefois, les déterminants économiques et culturels n'interviennent pas de façon simple et uniforme.

Les cartes ci-dessous font nettement apparaître un clivage scolaire entre deux parties de l'hexagone⁵⁹.

Les inégalités territoriales face aux évaluations de CM2



Source : MEN, DEPP, évaluations CM2, janvier 2009

Dans une France du Sud, de l'Ouest et de l'extrême Est (Lorraine et Alsace) la réussite des élèves de CM2 est plutôt au rendez-vous (45 à 60 % d'entre eux ont obtenus plus de 65 % de bonnes réponses aux tests de français et de mathématiques). Les plus forts taux de réussite sont enregistrés en Bretagne, en Aquitaine, en Midi-Pyrénées et en Corse.

Une France du Nord (comprenant la région Nord-Pas-de-Calais et la majeure partie du Bassin parisien auquel il faut intégrer la Normandie armoricaine) est marquée par une faible réussite des élèves. Paris intra-muros s'isole de cet ensemble par de très bons résultats tandis que les élèves de l'académie de Versailles qui sont nombreux à être issus de milieux favorisés réalisent des scores qui les situent dans la tranche intermédiaire-supérieure. Les départements d'Outre-mer peuvent aussi être rattachés à cet ensemble mais avec des performances encore inférieures.

59 Cartes extraites de *L'Atlas des fractures scolaires* (2010) de Patrice Caro et Rémi Rouault.

Une carte construite sur la base des évaluations et des examens du secondaire (brevet, baccalauréats) ne serait pas fondamentalement différente. La Guyane est toujours en situation extrêmement défavorable et les Antilles sont en grande difficulté.

La France métropolitaine reste scindée. Le grand Bassin parisien et le Nord-Pas de Calais forment toujours une aire de performances médiocres mais ils sont rejoints par le Sud méditerranéen, en dépit nous l'avons vu de moyens plus importants qu'ailleurs, et par la Corse dont les élèves décrochent fortement dans le secondaire. Dans ce groupe, le retard en 3^{ème} est fréquent et le nombre de sorties sans qualification reste important.

Les académies de l'Ouest-atlantique, du Sud-ouest, du Massif Central, de la région Rhône-Alpes, de Franche-Comté et d'Alsace enregistrent de bons voire de très bons résultats dans le secondaire. On observe quelques changements par rapport aux performances du primaire : la Basse-Normandie intègre le groupe des meilleurs, la Lorraine s'en sépare, à l'instar, nous l'avons déjà noté, des trois académies méditerranéennes⁶⁰.

Il existe, à l'évidence, un rapport entre le dynamisme économique et social des territoires et les résultats scolaires de leurs élèves. Les collectivités d'Outre-mer qui concentrent les populations les plus pauvres, avec de très forts taux de chômage sont effectivement les premières touchées par l'échec scolaire. En métropole, des régions d'industrie ancienne dont la reconversion est un processus difficile, sont aussi confrontées à de très médiocres performances scolaires. C'est le cas du Nord-Pas-de-Calais, de la Picardie, de la Seine Maritime...

Les cas de l'Ile-de-France et du littoral méditerranéen entrent plus difficilement dans ce schéma. A ce stade, limitons nous à constater qu'il s'agit de deux régions pesant très lourd dans l'économie hexagonale, fortement urbanisées et socialement contrastées. Mais la suite de l'analyse devra sans doute rechercher l'explication de cette spécificité à un niveau-infra-académique.

➤ **La déstabilisation des collèges des secteurs les plus populaires**

De la démocratisation scolaire à la ségrégation

Une véritable déstabilisation de la géographie scolaire est intervenue au cours des trente dernières années. Elle a débuté dans le secondaire en raison de ce qui peut être qualifié de marche désordonnée vers le collège unique. En 1985, le palier d'orientation en fin de 5^{ème} a finalement été supprimé, conformément à l'esprit de la réforme adoptée dix ans auparavant. Le passage en 4^{ème} a été ainsi généralisé. Mais cette mesure n'a pas été accompagnée de l'effort de rénovation organisationnelle et pédagogique qu'exigeait l'ambition de faire réussir tous les élèves.

En l'absence de réduction de la fréquence des situations d'échec dans les milieux sociaux à faible capital scolaire, la disparition du palier d'orientation en fin de 5^{ème} a eu pour effet d'accentuer les inégalités de niveau entre les collèges en lien avec leur secteur de recrutement. L'impossibilité d'écarter de la voie générale les élèves les moins « scolaires » a rendu bien plus visibles les inégalités de recrutement entre les établissements.

60 Patrice Caro et Rémi Rouault, op. cit. p. 49.

Dans un mouvement cumulatif, cette déstabilisation scolaire des secteurs populaires est devenue un phénomène de très grande ampleur et de très grande intensité. L'aggravation des situations d'échec et d'indiscipline a conduit à définir une catégorie des collèves « sensibles ». Rapidement, les inégalités de recrutement se sont amplifiées dès la 6^{ème} par le développement des phénomènes de fuites vers des collèves plus rassurants. Dans certains établissements devenus très peu attractifs, le nombre d'entrants en 6^{ème} a été divisé par deux entre le milieu des années 1980 et le milieu des années 1990. Ce sont les moins démunis qui parviennent à trouver place ailleurs. « *En forçant le trait, on pourrait dire que la fraction d'élèves qui continue d'entrer dans ce type d'établissement correspond à celle qui aurait été orientée hors du collève en 5^{ème} quand ce palier d'orientation existait.* »⁶¹.

D'abord très apparentes dans les collèves, ces difficultés finissent par gagner les écoles élémentaires vis-à-vis desquelles les attentes collectives et individuelles changent. Elles sont elles aussi un objet d'inquiétude pour les familles et subissent elles aussi une pression concurrentielle aux résultats.

La concentration de l'échec scolaire dans l'espace

Cette évolution très négative fait sentir pleinement ses effets dans les grandes agglomérations où voisinent des zones d'habitat socialement contrastées. Le cas de l'Île-de-France est certainement le plus emblématique et peut-être le plus préoccupant. La région concentre une grande part de la richesse nationale et regroupe un grand nombre de familles aisées. La proportion de parents d'élèves cadres ou chefs d'entreprises y est supérieure d'au moins 20 % à ce qu'elle est dans les autres régions françaises. Avant 1985, la part des bacheliers y était donc assez logiquement de loin la plus élevée, 25 % au-dessus de la moyenne nationale. Or, au fil du temps l'Île-de-France a perdu cette avance scolaire. Elle est aujourd'hui rattrapée par de nombreuses régions peu urbanisées et même durablement dépassée par des régions du grand Ouest, en particulier la Bretagne⁶².

Les tentatives de solutions basées sur une compensation territoriale, en termes de moyens, développées à partir du début des années 1980 dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire, ont été submergées par l'immensité du problème. L'instauration des ZEP n'a pu que tenter de lutter contre la disqualification d'un certain nombre d'établissements, disqualification d'abord imputable au recul de la mixité sociale sous l'effet conjugué des difficultés socio-économiques et d'une forme d'urbanisme aujourd'hui étroitement associée à l'idée de quartier sensible.

La massification scolaire a donc dérivé, en particulier dans les très grandes agglomérations, vers des formes de concentration territoriales de la difficulté sociale et de la difficulté scolaire. Ce phénomène de ségrégation a été très bien analysé par la sociologue Agnès Van Zanten qui a montré toute la complexité des interactions entre la situation des quartiers et des pratiques variées de contournement scolaire⁶³. La dégradation du contexte éducatif a en effet favorisé l'apparition de ces stratégies d'évitement de la part de familles qui en avaient les moyens.

61 Sylvain Broccolichi, *Idéaux démocratiques et criantes inégalités scolaires* in *École : les pièges de la concurrence*. Editions La découverte, 2010 p. 33.

62 Idem pp.34-35.

63 Agnès Van Zanten, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiation locale*. PUF, 2009 et audition devant le Conseil économique, social et environnemental, le 8 février 2011.

La plus radicale et la plus coûteuse de ces stratégies est celle d'un choix résidentiel subordonné à celui de l'école. Alors, la déperdition de mixité sociale lèse non seulement l'établissement d'origine mais aussi tout son environnement.

Le choix de l'enseignement privé ou d'un autre établissement public situé dans une commune proche permet à nombre de familles de s'affranchir des contraintes de la sectorisation. Ces pratiques très répandues et désormais encouragées par l'assouplissement de la « carte scolaire » conduisent à homogénéiser socialement et culturellement les établissements et à les répartir entre deux pôles celui de la réussite et du « bon climat scolaire » d'un côté, celui de l'échec massif et des élèves difficiles de l'autre. Notons d'ailleurs ici qu'un certain nombre d'élèves peuvent être piégés par le choix d'un « bon établissement » dont l'orientation extrêmement sélective leur convient peu si bien qu'ils n'y réussissent finalement pas.

Très souvent aussi, les souhaits des parents et des équipes éducatives s'accordent tacitement, au sein d'un même établissement, pour renouer avec le tri des élèves en fonction de leur niveau et de leur comportement scolaire. Une politique d'options initiée par le ministère (qui renonce d'ailleurs ainsi à assurer l'égalité de l'offre d'enseignement) autorise, en fait, les établissements à ouvrir des classes de niveau. Cette pratique qui constitue à l'évidence une remise en cause du principe du collège unique présente toutefois l'avantage de ne pas avoir d'effet spatial négatif. Les chefs d'établissement et les enseignants peuvent y voir une planche de salut en espérant que l'ouverture de classes à options empêchera le départ des élèves scolairement les plus performants. A l'inverse, elle présente l'inconvénient de mettre à mal les relations entre élèves d'un même établissement, certains éprouvant un sentiment de relégation.

Dans ce contexte, une tendance à la sélection des candidatures dans l'enseignement privé comme dans l'enseignement public contribue à renforcer les inégalités. Or, un environnement populaire fortement ségrégué accroît toujours les difficultés de l'école : les élèves sont moins intéressés par l'enseignement ; les problèmes de discipline sont plus massifs ; la durée du travail scolaire est donc plus faible⁶⁴. Schématiquement, l'espace scolaire connaît une bipolarisation inquiétante : les bons établissements et les bonnes classes sont constitués par des enfants des classes moyennes et favorisées alors que les mauvais établissements et les mauvaises classes accueillent des enfants des milieux populaires souvent issus de l'immigration non européenne. Cette dichotomie recoupe largement, de par l'implantation des établissements, la ségrégation socio-spatiale de l'habitat dans les grandes agglomérations qui est elle-même devenue particulièrement visible à partir des années 1970.

64 Marie Duru-Bellat, professeur de sociologie à Sciences-Po, Paris, audition devant le Conseil économique et social, le 23 mars 2011.

➔ L'école est plus en difficulté dans les grandes agglomérations

Des départements très urbanisés font moins bien que ne le laissent espérer les caractéristiques socio-économiques de leur population

Comme nous l'avons vu précédemment, l'école française fait globalement moins bien qu'elle ne pourrait puisque les acquis des élèves y sont plus étroitement liés à leur origine sociale que dans la plupart des pays comparables. En d'autres termes, elle est plutôt faible dans son combat contre le déterminisme social.

Dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire sur les variations des disparités territoriales d'éducation et de formation, une équipe de sociologues et de statisticiens a récemment mesuré, par département, les écarts entre la performance scolaire attendue compte tenu des caractéristiques sociales des élèves (proportion d'élèves issus de familles défavorisées, d'élèves boursiers et d'élèves étrangers...) et la performance scolaire réelle appréciée à partir des évaluations des connaissances à l'entrée en 6^{ème} complétées par les résultats du diplôme national du brevet (DNB)⁶⁵.

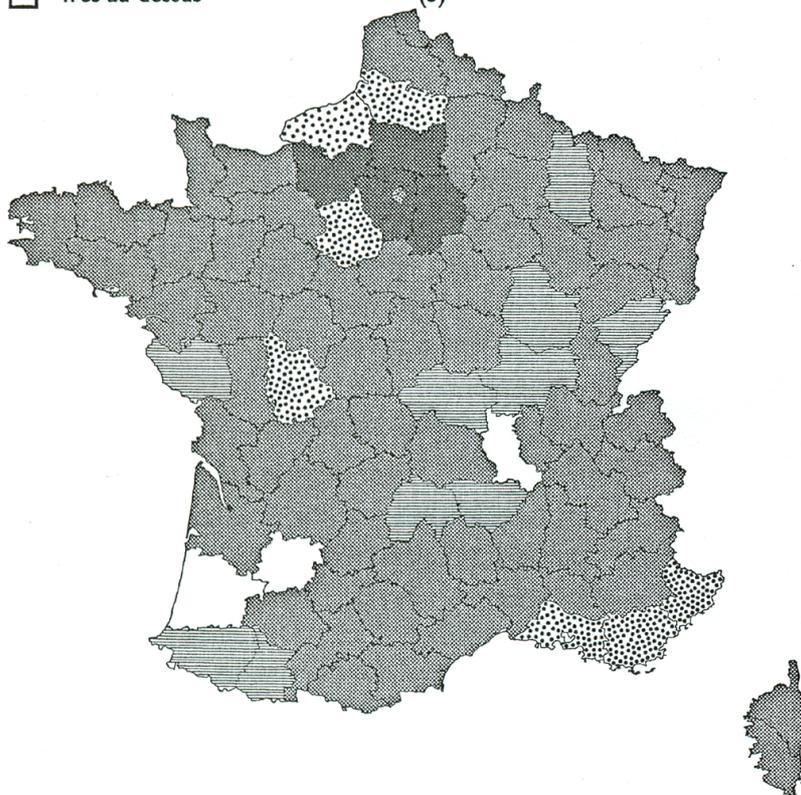
Cette démarche a fait apparaître une géographie scolaire inédite en identifiant des départements en sur-réussite et d'autres en sous-réussite. Plus de la moitié des départements s'inscrivent cependant, assez logiquement, dans une « moyenne » : les acquis des élèves y sont liés à leur origine sociale de la même façon qu'à l'échelle nationale. Il est important de bien comprendre que cette approche hiérarchise des territoires non pas en fonction de la moyenne des résultats obtenus par leurs élèves (ce qui aboutirait à un tout autre classement) mais en fonction d'une performance scolaire qui intègre l'avantage ou le handicap initial que constitue la composition sociale de la population. On parvient ainsi à isoler des territoires où le système éducatif compense mieux les effets du milieu social que dans la France entière et d'autres où, au contraire, il fait pire.

65 Le développement qui suit est pour l'essentiel basé sur l'ouvrage coordonné par Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed et Danièle Trancart, *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française* (La découverte, Paris, 2010) et sur un entretien du rapporteur avec MM. Ben Ayed et Broccolichi au mois d'avril 2011.

« Sous-réussites et « sur-réussites » départementales à l'entrée en 6^{ème}

Légende

	Très en dessous des scores prévus (8)
	En dessous (7)
	Proche (64)
	Au-dessus (10)
	Très au-dessus (3)



Source : S. Broccolichi et D. Trancart, 2010

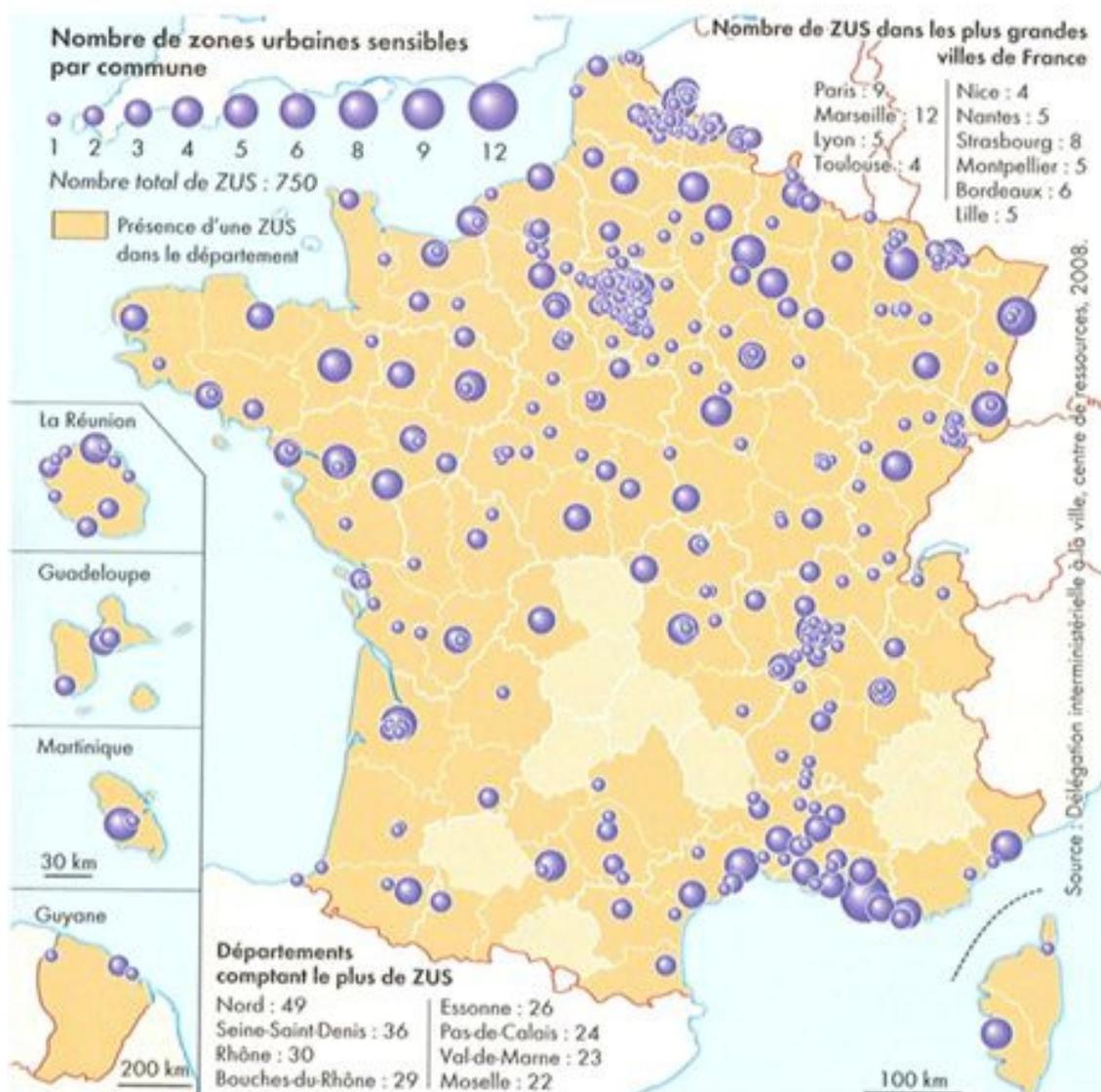
Les départements en sous-réussite sont tous situés dans le bassin parisien, en Ile-de-France et à proximité. Un autre groupe en sous-réussite, un peu moins marquée est localisée à l'extrême sud-est sur le littoral méditerranéen, des Bouches-du-Rhône aux Alpes-Maritimes.

Les départements qui se trouvent régulièrement en sur-réussite sont situés dans le Massif Central et le sud-ouest. Ils sont peu urbanisés. Ils ne comptent aucune grande agglomération à l'exception notable du département de la Loire avec Saint-Etienne.

Les territoires en sous-réussite ont en revanche pour point commun d'englober de très grandes agglomérations où d'être situés dans leur orbite. Il s'agit aussi de régions riches et attractives qui dans un passé récent se distinguaient encore par une scolarisation supérieure à la moyenne. Ce dernier constat s'applique particulièrement au sud-est qui jusque dans les années 1980 affichait une des plus fortes proportions de bacheliers par génération de l'hexagone.

Quel que soit le niveau socio-économique moyen de leurs populations (par exemple, très élevé dans les Yvelines et les Hauts-de-Seine et très bas en Seine-Saint-Denis) les départements en sous-réussite sont aussi parmi les plus ségrégués de l'hexagone. Il y a d'ailleurs une correspondance assez forte entre la cartographie de la sous-réussite scolaire et la concentration des zones urbaines sensibles, avec deux pôles très développés la grande région parisienne et le littoral méditerranéen. Nous avons ici un début de réponse à la question que nous posions plus haut sur la spécificité de ces deux régions.

Les zones urbaines sensibles en France



Source : P. Caro et R. Rouault, Atlas des fractures scolaires, 2010 p. 43

Deux éléments opposent nettement les départements en sur-réussite et les départements en sous-réussite :

- la continuité et la densité de l'urbanisation. Les départements où le système scolaire est le plus efficace comptent en effet un nombre relativement faible de collèges et d'écoles en agglomération et à l'inverse ceux qui sont en sous réussite compte peu d'établissements en milieu rural ou dans une ville isolée ;
- l'indice de disparité sociale et scolaire du recrutement entre les collèges à l'entrée en 6^{ème} qui est deux fois plus élevé dans les départements en sous-réussite.

Les disparités entre collèges sont, en règle générale, peu marquées en milieu faiblement urbanisé. Tous les départements peu urbanisés ne sont cependant pas en sur-réussite, loin de là. Beaucoup se situent dans la moyenne nationale et quelques uns comme la Creuse et la Corse du Sud se classent très mal. Cette dernière a toutefois la particularité de présenter des disparités entre établissements très supérieures à la moyenne nationale tout en étant dépourvue de grande ville.

Des enseignants nettement plus jeunes dans les départements en sous-réussite

Les enseignants sont sensiblement plus jeunes dans les départements en sous-réussite. La Seine Saint-Denis bat tous les records avec 40 % de moins de trente ans en collège contre 15 % en moyenne dans les collèges français. C'est également là que l'on trouve le plus d'enseignants non titulaires, précaires sous des statuts divers et qu'un certain nombre de postes restent non pourvus. Dans les écoles des départements en sous-réussite, la proportion de jeunes enseignants est moindre car le recrutement y est départemental. Elle est cependant supérieure à la moyenne nationale et constitue aussi un bon indicateur de répulsivité. Par exemple, les professeurs des écoles sont plus jeunes dans les académies de Créteil et Versailles, où les résultats des élèves sont « inférieurs à l'attendu » sur la base des données sociales, que dans celles de Lille, Amiens et de Corse où les résultats bruts des élèves sont les plus faibles.

Les auteurs de l'étude proposent d'interpréter cette situation comme la manifestation de la faible attractivité des départements concernés plutôt que comme une cause de la difficulté scolaire. En effet, le mode de gestion du personnel enseignant fait aujourd'hui de l'ancienneté un élément déterminant de la possibilité de choix de l'affectation. Cette faible attractivité explique certes que les enseignants plus anciens ne cherchent pas à y être nommés, elle explique aussi que ceux qui y sont cherchent à en partir. La conséquence directe en est une faible permanence des équipes éducatives, rendant difficiles l'élaboration et la mise en œuvre de projets d'établissement. L'institution favorise même cela en accordant des points supplémentaires au barème des mutations pour les enseignants ayant exercé dans certains établissements difficiles.

Une offre scolaire de qualité inégale et un climat scolaire dégradé dans de vastes territoires urbains

Certains territoires se caractériseraient donc par un « climat » éducatif nettement plus défavorable. Ce constat laisse entrevoir une évolution très inquiétante à plusieurs titres :

- la contreperformance éducative concernant des territoires qui pèsent très lourd en termes démographiques et économiques (la Côte d'Azur, l'Île-de-France et sa périphérie mais sans la ville de Paris) ;
- une telle situation traduit l'incapacité du système éducatif dans son fonctionnement passé et actuel à composer avec une tendance géographique lourde de ces cinquante dernières années, à savoir, l'urbanisation et l'extension du mode de vie urbain ;
- enfin, toutes les couches sociales pâtissent, certes à des degrés divers, du contexte territorial de sous-réussite scolaire.

Ce dernier point mérite particulièrement d'être examiné car il introduit dans le bilan un élément nouveau. Les fractures scolaires n'affectent pas seulement les couches les plus défavorisées.

Certes, il est établi que les collèges scolarisant les populations les moins favorisées sont les plus sensibles au contexte territorial de sous-réussite. Néanmoins, les effets négatifs ou positifs des conditions de scolarisation, mises en évidence au niveau des départements, concernent tous les milieux sociaux. Les résultats des élèves des départements en sous-réussite sont inférieurs à ceux des élèves des départements en sur-réussite quelle que soit leur origine sociale.

Inégalités de réussite scolaire selon les groupes de départements et selon la profession du responsable de l'élève.

*Moyenne maths-français (sur 20) aux épreuves du DNB 2004
(France métropolitaine, collèges publics et privés)*

	Cadre, professions intellectuelles	Chef d'entreprise (+ de 10 salariés)	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers
Groupe des 10 départements en « sous-réussite » maximale*	11,3	10,3	9,5	8,8	7,7
Groupe des dix départements en « sur-réussite »* maximale	12,5	11,7	11,4	10,9	10
Ecart de résultats entre les deux groupes	1,2	1,4	1,9	2,1	2,3

Compte tenu des caractéristiques sociales des familles de ces départements

Source : Sylvain Broccolichi, Danièle Trancart, 2010, données MEN-DEP

L'écart est faible pour la catégorie cadre et professions intellectuelles mais se creuse à mesure que l'on descend les degrés de l'échelle socioculturelle. Les enfants d'origine modeste améliorent considérablement leurs résultats dans le deuxième groupe de départements.

De cette différence de sensibilité des élèves au contexte scolaire départemental en fonction de leur origine sociale, les auteurs donnent l'explication suivante : dans les départements en sous-réussite où, par définition, les conditions de scolarisation ne sont pas partout satisfaisantes, les parents dont le capital culturel et/ou économique est élevé sont mieux placés pour savoir et pouvoir choisir un autre établissement que celui du secteur. Les élèves de familles peu ou pas du tout favorisées socialement réussissent beaucoup mieux, en revanche dans les départements où les conditions de scolarisation sont meilleures et plus homogènes.

Cette analyse territoriale fait finalement ressortir que la variable établissement (au sens large du terme car les écoles élémentaires sont aussi concernées) joue un rôle central dans la réussite ou l'échec scolaire, spécialement pour les plus défavorisés. Là où le service public est en capacité d'organiser une offre scolaire convenable et assez homogène, l'efficacité du système est plutôt bonne en termes de corrections des inégalités socioculturelles de départ et de niveau moyen des élèves. Là où l'offre scolaire est de qualité très inégale, non seulement les écarts de réussite se creusent selon le milieu d'origine des élèves mais toutes

les couches sociales finissent aussi par en pâtir. Notons que l'enquête PISA pourrait venir en appui à cette analyse si la France acceptait que cette partie de l'enquête soit renseignée.

L'Île-de-France, une région dont la situation se dégrade

L'Île-de-France où sont concentrés la plupart des départements en « sous-réussite » maximale à l'entrée et plus nettement encore à la sortie du collège a connu au cours des trois dernières décennies un développement spectaculaire des pratiques d'évitement et une hiérarchisation exacerbée des établissements qui sont allés de pair avec une polarisation sociale de l'espace résidentiel. Aux disparités sociales entre collèges publics, plus fortes que partout ailleurs en France, s'ajoute un accroissement sans précédent des disparités entre collèges publics et collèges privés. L'inscription d'un enfant d'ouvrier y est aujourd'hui dix fois moins fréquente que celle d'un enfant de cadre. Hors Ile-de-France, cette fréquence ne varie que du simple au double.

Pourtant, les politiques très sélectives pratiquées par ces établissements « haut de gamme » ne se traduisent pas par des résultats supérieurs, pour une même origine sociale, à ce qu'ils sont en dehors de l'Ile-de-France, bien au contraire. En Ile-de-France, les résultats scolaires des enfants de cadres et d'enseignants sont, en moyenne, moins élevés qu'ailleurs. Paris *intra muros* continue cependant de tenir une place à part, il bénéficie d'une migration de très grande ampleur dans ses établissements d'élèves de la périphérie dont on sait, par leur scores aux évaluations nationales, que ce sont de très bons élèves. Cette singularité est à rapprocher de la très faible proportion de jeunes enseignants dans la ville. Pourtant, Paris n'est pas en sur-réussite, seulement moyen au regard des caractéristiques socioculturelles des parents d'élèves. Inégalités et forte sélection à l'entrée des meilleurs établissements et pendant la scolarité s'accompagnent aussi, comme dans toute l'Île-de-France, d'un surcroît d'échecs qui n'épargne aucun groupe social.

➡ L'école rurale : des résultats plutôt bons

Les conclusions auxquelles sont parvenues des chercheurs de l'Observatoire de l'école rurale (CER) s'articulent bien avec ce qui vient d'être évoqué sur les difficultés que notre système éducatif éprouve à s'adapter à un environnement urbain très dense avec ce que cela suppose, dans les faits, de renoncements aux principes et aux objectifs sensés guidés le service public⁶⁶.

L'école rurale, au sens très large du terme car le milieu rural n'a cessé de se transformer et de se diversifier, ne connaît rien de tel. Depuis la fin du XIX^{ème} siècle, le monde de la campagne, du bourg ou de la petite ville provinciale constitue la terre d'élection de l'école universelle, laïque et obligatoire. C'est peut-être encore un peu vrai, même si cet espace à dominante rurale est aujourd'hui, en partie, placé sous influence urbaine et même si les ruraux actuels ne sont plus du tout ceux d'hier.

Il reste que cette relation positive de la scolarité avec le milieu rural va à l'encontre d'une tendance encore très répandue à la dénonciation de la piètre qualité de l'école rurale et de son éloignement de la modernité, dénonciations justifiées par des situations prétendument exemplaires, en général puisées dans un rural très profond qui relève désormais seulement de l'exceptionnel. Cette prévention à l'encontre de l'école rurale rejoint depuis longtemps un souci de rationalité budgétaire et d'économie d'échelle qui a conduit et conduit encore à condamner les petites structures.

66 Yves Alpe et Jean-Luc Fauguet, *Sociologie de l'école rurale*. Paris, L'Harmattan, 2008.

L'école rurale scolarise encore environ 20 % des écoliers et des collégiens dans de petites structures

Avec plus du cinquième des élèves du primaire et un peu moins du cinquième des élèves de collèges soit environ 2 millions d'élèves dont 600 000 dans le rural isolé (principalement des aires de montagnes), l'école rurale conserve un poids non négligeable.

Cependant, les effectifs connaissent depuis longtemps une baisse tendancielle et la taille moyenne des écoles et des classes est plus faible qu'en milieu urbain. Des écoles à classe unique (un peu moins de 6 000 en 2005) continuent de fermer. 30 % des communes françaises n'ont pas d'école et ce taux s'élève à 50 % dans les départements les plus ruraux. Généralement, dans le cadre de Regroupements pédagogiques intercommunaux, (RPI), les classes sont réunies dans une seule commune. Ce qui a fait, jusqu'à présent, la spécificité et l'identité de l'école rurale – classes à cours multiples, classes uniques tend aujourd'hui à s'estomper.

Quant aux collèges de zone rurale, ils représentaient en 2002, 26 % des collèges pour 18 % des élèves. En dépit d'une reprise démographique dans les années 2000 et une tendance au repeuplement de l'espace rural, là aussi, le repli semble amorcé. Après la multiplication des petits collèges dans les chefs lieux de canton dans les années 1960 et 1970, leur fermeture est désormais envisagée lorsque les effectifs sont jugés insuffisants⁶⁷.

L'enseignement agricole constitue une offre d'éducation importante en milieu rural, en formation initiale et de plus en plus souvent en formation continue. À la rentrée 2009⁶⁸, 62 594 élèves étaient scolarisés dans 190 établissements publics agricoles et 108 581 l'étaient dans 630 établissements privés, dont 51 086 dans les « maisons familiales rurales », structures associatives, qui constituent pour certains métiers une voie appréciée de formation en alternance.

Toutefois, les situations sont contrastées et localement des renversements de tendance sont parfois observés. Par exemple, au milieu des années 2000, dans le quart sud-est du pays, le problème a été de faire droit à des demandes d'inscriptions en hausse après une période accélérée de suppression des petites écoles.

En milieu rural, les écoliers obtiennent des résultats un peu supérieurs à la moyenne nationale

Des études poussées sur les trajectoires scolaires des élèves des écoles rurales ont été réalisées à la fin des années 1990. Bien qu'un peu anciennes, elles sont les seules disponibles à cette échelle et méritent d'être citées.

Elles font ressortir les caractéristiques suivantes pour les élèves scolarisés en milieu rural : de bonnes performances scolaires, des niveaux de connaissance et de réussite comparables ou supérieurs à ceux des milieux urbains dans le premier degré mais des difficultés d'adaptation au collège et au lycée ainsi que des demandes de formation et des projets professionnels modestes en relation avec une faible appétence pour la mobilité géographique.

67 Patrice Caro et Rémi Rouault, *Atlas des fractures scolaires. Une école à plusieurs vitesses*. Editions Autrement, 2010, p.17.

68 <http://www.chlorofil.fr/typologie/rapports-et-statistiques/actualite-statistique-de-lea/donnees-chiffrees.html#c7143>

Ce bilan tranche avec la réputation de moindre efficacité qui a souvent été faite aux écoles éloignées des grands centres urbains. Ainsi, à la fin du primaire, les élèves ruraux sont plutôt un peu moins en retard que les autres.

Pourcentage d'élèves de 11 ans et plus en CM2 en 1999

	ensemble	en ZEP	hors ZEP	garçons	filles
National	19 %	32 %	18 %	22 %	17 %
Base CÉR	18 %	ns	ns	21 %	16 %

Source : Y. Alpe et JL Fauguet, 2008 ; données : MEN et CÉR

Le rural isolé apparaissait même comme encore un peu plus performant : 17 % des élèves de ce milieu scolarisés en CM2 en 1999 étaient en retard contre 18 % de la base CÉR et 19 % au niveau national.

Cependant, les disparités sont fortes selon les départements. La Drôme, le département où l'école rurale était la plus performante il y a douze ans, comptait 16 % d'élèves en retard en CM2 et la Haute-Saône 22 %. Ces écarts sont principalement à mettre au compte de la composition socio-économique des populations départementales, autrement dit des inégalités sociales.

Les élèves de la base de l'Observatoire de l'école rurale obtenaient des résultats moyens en mathématiques et en français un peu supérieurs à l'ensemble France entière. Les élèves très faibles sont un peu moins nombreux et les élèves très forts le sont un peu plus.

Résultats des élèves de CM2 aux tests évaluation 1999

		Français	Mathématiques
Score > 90	CÉR	8 %	10 %
	National	5,8 %	8,1 %
Score < 30	CÉR	1 %	3 %
	National	2,4 %	5,9 %

Source : Y. Alpe et JL Fauguet, 2008 ; données : MEN et CÉR

Ce léger avantage des élèves ruraux existe dans tous les milieux et il est d'autant plus significatif que ces élèves sont, en moyenne, d'origine sociale, plus modeste que la moyenne nationale. Leurs résultats auraient donc dû être plus faibles.

Les chercheurs de l'Observatoire ont analysé un certain nombre de variables susceptibles d'expliquer les meilleurs résultats des élèves du milieu rural.

Les conditions de scolarisation se caractérisent par la forte domination des petites structures. 30 % des classes sont uniques dans leur école. Les écoles à deux classes représentent le tiers des écoles rurales. En définitive, les classes à un seul niveau ne comptent que pour 17,5 % de l'échantillon. Cette petite taille des écoles est compensée depuis les années 1970 par des stratégies d'ouverture telles que l'appartenance à un réseau, l'utilisation régulière de l'informatique et des technologies de communication, le recours à des partenariats extérieurs à l'éducation nationale. Les collectivités locales, en particulier les communes ont fait des efforts très importants pour donner à leur école les moyens de surmonter les difficultés liées à l'isolement.

L'origine sociale et culturelle des élèves est évidemment, comme nous l'avons vu, une variable essentielle de la réussite scolaire. Or, en milieu rural les catégories socioprofessionnelles « extrêmes » sont sous-représentées. L'écart pour les pères d'élèves

appartenant à la catégorie favorisée (PCS1) varie pratiquement du simple au double (17,6 % au niveau national contre 9 % en milieu rural). La catégorie la plus défavorisée (PCS4) est moins représentée à la campagne. La catégorie moyenne (PCS3) constituée d'employés, d'artisans, de commerçants, est en revanche majoritaire (25,5 % des hommes et 31,6 % des femmes). Quant au niveau d'études des parents, le niveau du lycée est surreprésenté dans la base CÉR (35,1 % contre 17,7 % au niveau national). Le niveau universitaire y est par contre moins représenté (18,4 pour 29,1 % à l'échelle nationale).

Un milieu social assez homogène où prédominent les familles des classes moyennes constitue sans doute un élément de contexte favorable à la réussite des élèves des écoles rurales. Il se conjuguerait avec un facteur de réussite propre aux conditions d'enseignement à savoir la petite taille des écoles et leur ouverture (plus forte qu'en milieu urbain) sur leur environnement immédiat.

Selon les auteurs de l'étude, l'explication du décalage constaté entre les résultats scolaires des élèves du milieu rural et leurs demandes d'orientation peu ambitieuse serait à rechercher dans une tendance à l'autodépréciation résultant elle-même d'une stigmatisation diffuse de l'école rurale dans la société⁶⁹.

Un pilotage politique qui manque de force et de constance

Des réformes peu ou pas appliquées

Il est rare qu'une réforme fasse consensus au point qu'elle ne serait contestée par aucun groupe social ou professionnel, on peut même se demander si cela est déjà arrivé dans le domaine de l'enseignement... Dans ce domaine comme en beaucoup d'autres, une bonne décision est une décision comprise et partagée, ce qui demande un temps plus long que la temporalité politique.

Il y a constamment une ou plusieurs réformes en cours au sein de l'éducation nationale, et il n'y a rien là d'anormal. Au-delà de leur nombre, la façon dont elles sont préparées, décidées puis mises en œuvre pose question. Certaines restent lettre morte et sont bientôt remplacées par la suivante si bien qu'on a beau jeu de dire qu'il serait dommage de se précipiter... Certaines répondent sans doute plus à un besoin politique et médiatique : qui se souvient par exemple du projet de création d'une « agence nationale de remplacement », annoncé en 2008 par Xavier Darcos ?

D'autres mesures ont vu leur existence compromise très peu de temps après leur lancement par le peu de conviction manifestée par l'autorité politique et administrative dans leur mise en œuvre. Il en est ainsi des Itinéraires de découverte (IDD). Conçus comme le principal moyen de promouvoir un enseignement transdisciplinaire au collège, ils ont été introduits en classe de 5^{ème} à la rentrée 2002 et en classe de 4^{ème}, un an plus tard, comme des activités pédagogiques mêlant plusieurs matières et favorisant la découverte d'aspect des programmes, de méthodes de travail et de types de productions qui ne peuvent être développés en classe dans les conditions classiques d'enseignement. En principe intégrés à

69 Yves Alpe et Jean-Luc Fauguet, 2008, op.cit.

la grille horaire des classes du cycle central à raison de deux heures hebdomadaires, les IDD doivent contribuer, selon les termes même de la circulaire de préparation de la rentrée 2002 « à donner aux enseignements dispensés au collège un sens et une cohérence qu'ils semblent avoir perdus pour un certain nombre de collégiens »⁷⁰. Ils constituent aussi un support au travail en commun des enseignants et un champ d'initiatives pour les équipes pédagogiques.

Ce dispositif innovant faute d'une détermination véritable du ministère a fait long feu. Dès la rentrée 2003, année de sa généralisation, de larges possibilités d'évitement ont été données aux collèges, autorisés en fait à utiliser la dotation horaire dévolue aux IDD pour d'autres actions. Aujourd'hui, les itinéraires de découvertes ont disparu de la plupart des projets d'établissements qui ont souvent utilisé les moyens correspondants pour dédoubler certains enseignements ou maintenir des options à faible effectif⁷¹.

Certaines réformes sont d'ampleur limitée (création d'un nouveau diplôme, changement partiel de programme, modifications administratives diverses, etc.), d'autres sont fondamentales et concernent l'ensemble du système éducatif. Le présent rapport a sélectionné deux de ces réformes fondamentales : la mise en place des cycles à l'école primaire, l'instauration du socle commun de connaissances et de compétences. Ces réformes sont fondamentales d'abord parce qu'elles relèvent de la loi et expriment ainsi la volonté du législateur ; elles le sont ensuite par leur ampleur et leurs enjeux.

➔ Une mise en œuvre laborieuse et insuffisante des cycles à l'école

Une autre conception des rythmes de l'enfant

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989⁷², dite « loi Jospin », a voulu mettre l'élève au cœur du système. Non pas, comme on a voulu parfois le dénoncer, au sens où l'élève régenterait l'école, mais au sens où la raison d'être du système est bien de faire progresser l'enfant : c'est donc de lui qu'il faut partir. Or, les enfants étant différents, si l'on veut que tous réussissent, il faut bien adapter l'enseignement à chacun. C'est l'objectif essentiel de la nouvelle définition des cycles.

L'enseignement primaire est réparti sur trois classes maternelles (petite, moyenne et grande section) et cinq classes élémentaires (CP, CE1 et CE2, CM1 et CM2). La quasi-totalité des enfants sont scolarisés au moins à partir de la grande section de maternelle. Les programmes définissent pour chaque année ce que chaque élève doit acquérir, et la logique semble vouloir que si le niveau requis n'est pas atteint, l'élève redouble son année.

Or, à l'évidence tous les enfants n'avancent pas au même rythme dans les différents domaines d'acquisition, et ils n'arrivent pas non plus à l'école au même âge. L'enfant entre en CP en septembre de l'année durant laquelle il atteint ses 6 ans, ce qui fait qu'un enfant né un 1^{er} janvier entrera au CP à 6 ans et 9 mois tandis qu'un enfant né un 31 décembre y entrera à 5 ans et 9 mois : il peut donc y avoir un an de différence entre deux enfants de la même classe. Pour cette raison comme pour beaucoup d'autres, il serait vain de vouloir que tous les enfants apprennent les mêmes choses au même rythme.

70 Préparation de la rentrée 2002 dans les collèges et mise en œuvre des itinéraires de découverte - Circulaire n°2002-074 du 10 avril 2002.

71 Cour des comptes, *L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*. Rapport public thématique, mai 2010, p. 111.

72 Loi d'orientation sur l'éducation 89-486 du 10 juillet 1989.

Pour tenir compte de cela, la loi de 1989 organise la scolarité primaire en trois cycles : celui des apprentissages premiers correspondant à la petite et moyenne section, celui des apprentissages fondamentaux correspondant à la grande section maternelle, au CP et CE1 de l'école élémentaire, celui enfin des approfondissements, correspondant au CE2, CM1 et CM2. Les huit années de scolarité primaire sont ainsi distribuées sur trois cycles : le premier dure deux ans, les deux autres durent chacun trois ans. C'est donc sur trois ans désormais qu'il faut penser les objectifs, et c'est sur cette durée qu'il faut aménager pour chaque élève les chemins qui lui permettront de les atteindre.

Le retour de la progression annuelle et la constance des redoublements

« Or, en dépit des textes officiels, l'organisation en cycles reste en général un trompe-l'œil, et les familles, dans leur grande majorité, n'ont pas conscience de son existence : on continue de penser les progressions par année et non par cycle, sans coordination entre les maîtres responsables des différentes classes d'un même cycle, sans continuité entre les apprentissages d'une année sur l'autre »⁷³.

L'organisation des enseignements en cycle impose de définir des projets de cycle pour harmoniser la progression des enseignements sur cette durée de trois ans, et que les conseils de cycle réunissent bien les enseignants concernés. Le HCE note pourtant que les enseignants de grande section maternelle ne participent que rarement aux conseils de cycle des apprentissages fondamentaux, alors qu'ils en représentent la première année ; sur 200 rapports du conseil de cycle (2001-2002) que le HCE a analysés, le projet de cycle n'est mentionné que dans trois d'entre eux, signe s'il en est que l'enseignement continue d'être pensé à l'année et non sur la durée du cycle.

Il faut reconnaître que le maintien des anciennes dénominations ne favorise pas l'appropriation de cette nouvelle périodisation par chacun, enseignants et encore plus parents : le cours élémentaire 1^{ère} année est en fait la troisième année du cycle 2, celui des apprentissages fondamentaux, le CE2 est en fait la première année du cycle 3, dont le cours moyen 1^{er} année constitue la deuxième année...

Dans la logique de cette réforme, un redoublement à l'intérieur d'un cycle n'a plus grand sens. Or la persistance d'un taux élevé de redoublement montre également que l'esprit de la réforme n'est pas assimilé. Qui plus est, un décret de 2005⁷⁴ redonne un fondement réglementaire au redoublement en cours de cycle en indiquant qu'au terme de chaque année scolaire « le conseil des maîtres se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de chaque élève », et que « lorsqu'un redoublement est décidé et afin d'en assurer l'efficacité pédagogique, un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) est mis en place », alors même que le PPRE doit constituer un outil de personnalisation des apprentissages justement pour éviter le redoublement...

Lente mise en œuvre des programmes

« Les directives sur la mise en place des cycles ont été d'autant moins suivies que leur publication a pris dix ans. Un tel retard est révélateur de la difficulté à tirer les conséquences d'une réforme de fond »⁷⁵. Au moment de la loi de 1989, les programmes en cours dataient de

73 Rapport du Haut Conseil à l'Éducation (HCE) sur l'école primaire, 2007.

74 Décret 2005-1014 du 24 août 2005, art.5.

75 Rapport du Haut Conseil à l'Éducation (HCE) sur l'école primaire, 2007.

1985. Certes des listes de compétences à atteindre par cycle ont été publiées dès 1991, mais c'est seulement en 1995 que paraissent des programmes correspondant à l'organisation en cycles. Et « *il a fallu attendre 2002 pour que l'énoncé des compétences à maîtriser au terme de chaque cycle devienne, avec les objectifs et le programme, un élément des instructions officielles présentées par cycle et par domaine d'activité ou champ disciplinaire* »⁷⁶.

En outre, il n'y a pas eu de cohérence entre le passage, à la rentrée 2008, de la semaine de 26 à 24 heures sur quatre jours et les changements de programmes concomitants. De surcroît, les programmes qui ont été remplacés alors n'étaient en place que depuis 2002.

Un pilotage de proximité insuffisant

L'enseignement du 1^{er} degré est organisé en circonscription, au nombre d'environ 1 300. Chacune est animée par un Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) : supérieurs hiérarchiques des enseignants, ils les inspectent et les contrôlent, donnent leur avis sur leurs demandes de formation ; ils négocient avec les municipalités et les élus locaux, ils représentent l'inspecteur d'académie notamment sur les questions de carte scolaire, d'éducation prioritaire ; ils jouent un rôle d'animation pédagogique de la circonscription : autant dire qu'ils sont un maillon essentiel de l'enseignement primaire.

Mais il suffit de mettre en rapport leur nombre (1 300) et le nombre d'enseignants du premier degré (près de 370 000) pour voir que chaque IEN doit suivre 280 enseignants, ce qui est une moyenne : dans certaines circonscriptions, c'est beaucoup plus. En moyenne toujours, c'est plus de 40 écoles que chacun doit suivre. On comprend aisément qu'ils ne puissent tout assumer : suivi des nouveaux enseignants et inspections individuelles, accompagnement des équipes dans les écoles, relations avec les élus et les parents, animation du réseau des directeurs, animation pédagogique, et bien entendu leur rôle d'impulsion et de mise en œuvre des réformes.

➤ Le socle commun : une réponse véritable discréditée par une mise en œuvre hésitante et confuse

La question du « socle commun de connaissances et de compétences », instauré par la loi de 2005, a représenté un point d'aboutissement capital d'une longue évolution remontant à la prolongation à 16 ans de la scolarité en 1959. Ce faisant, elle a cristallisé de nombreux antagonismes internes ou externes au monde éducatif, elle a également fait l'objet de malentendus ou d'incompréhensions, tout cela se liguant pour retarder son application, voire la dénaturer.

La longue marche vers le collège unique

« [...] les difficultés du collège unique proviennent du fait qu'on n'a pas assumé la logique de la réforme jusqu'au bout en ne donnant pas au collège un contenant et un contenu spécifiques au rôle qui est le sien : achever la scolarité obligatoire dans de bonnes conditions pour tous les élèves et préparer, de façon différenciée, les élèves à toutes les formations ultérieures. La question du collège unique est donc d'abord, me semble-t-il, une question politique avant d'être une question pédagogique : est-ce que notre pays veut, oui ou non, donner un tronc commun de formation à

76 id.

tous les jeunes pendant la scolarité obligatoire et donc organiser la scolarité obligatoire de ces jeunes dans une école commune ? » Jean-Paul Delahaye, historien de l'éducation⁷⁷.

La décision prise en 1959⁷⁸ de prolonger jusqu'à 16 ans la scolarité obligatoire a obligé à redéfinir ce que la Nation voulait enseigner aux jeunes, qui désormais fréquenteraient tous le collège.

La définition de ce qu'il faut enseigner a toujours constitué une question très difficile. C'est d'ailleurs ce qui avait conduit, en 1850, l'auteur de la loi Falloux à écarter la notion même d'instruction obligatoire et la possibilité d'obligation scolaire. Et cela en posant une question redoutable et qui nous interpelle encore : « *Quelle partie de l'enseignement rendra-t-on en effet obligatoire ? Demandez-vous beaucoup ? Vous imposez une rigueur excessive. Demandez-vous peu ? Vous abaissez le niveau de l'enseignement général* ». Falloux en conclut que la notion même d'obligation scolaire n'a pas de sens.

Ce défi est relevé au moment de la réforme de Jules Ferry en précisant ce qui est en jeu dans l'instauration même de l'École obligatoire, une règle de base présente dans les Instructions officielles de 1882, qui peut se résumer ainsi : « *Ne pas embrasser tout ce qu'il est possible de savoir, mais bien apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* ». Ce principe régulateur ne règle pas tout, loin s'en faut. Mais il oriente le débat non pas sur la question insoluble du "niveau" (trop "haut" ou trop "bas") mais sur ce qu'il est "indispensable" d'apprendre ou non, et ce qu'il est possible, effectivement, de maîtriser ou non.

En définitive, le vrai problème n'est pas celui du plus ou moins « haut niveau », posé par le Comte de Falloux. Il s'agit plutôt de définir ce qui peut être considéré comme "indispensable" et "faisable" dans la formation des femmes et des hommes du XXI^{ème} siècle, en renouant, mais pour notre temps et compte tenu d'une durée de scolarité obligatoire allongée, avec la règle de base de l'École obligatoire républicaine : « *Bien apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* »⁷⁹.

En toute logique, cette démarche serait en effet à développer sur toute la durée de la scolarité obligatoire en pensant et en établissant une association étroite entre l'école primaire et le collège dont l'objectif ne serait plus la sélection des élèves mais la maîtrise par tous des savoirs et des savoirs-faire indispensables⁸⁰.

L'ordonnance de 1959 prévoyant une application à partir de la génération atteignant l'âge de 6 ans en 1959, ne devait rendre effective la prolongation de la scolarité obligatoire qu'à partir de 1967, quand ces mêmes enfants atteindraient 14 ans et continueraient leur scolarité au-delà de ce qui était jusque là requis. Or, entre temps, la réforme Capelle Fouchet⁸¹ avait instauré le Collège d'enseignement général (CEG). À une époque où il fallait élargir le vivier des futures élites, il était temps de mettre fin à la déperdition que représentait à cet égard la répartition des élèves en différentes structures (l'ancienne filière longue des lycées et celle de l'enseignement court des CEG : les anciens cours complémentaires). L'idée est donc de les réunir tous dans une même structure, les collèges d'enseignement secondaires (CES), et d'appliquer à toutes les classes les mêmes procédures d'orientation. Mais à l'intérieur

77 Jean-Paul Delahaye, historien de l'éducation, inspecteur général de l'éducation nationale, entretien publié dans « L'enseignant ». Le magazine du syndicat des enseignants-Unsa, n°hors-série sur le collège, mai 2011, p.4.

78 Ordonnance 59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire.

79 Claude Lelièvre, colloque de l'IREA-SGEN.

80 Audition de Patrick Baranger, ancien directeur de l'IUFM de Lorraine, ancien Vice-président de la conférence des directeurs d'IUFM.

81 Décret 63-793 du 3 août 1963.

même du CES coexistent trois filières : « enseignement général long, classique et moderne », « enseignement général court » et enfin le cycle dit « de transition » avec les classes de CPPN et CPA (classes préprofessionnelle de niveau et classe de préparation à l'apprentissage)⁸². « *Le collège à filières est né, qui est avant tout une gare de triage pour capter tous les bons élèves et les mener vers des études longues* »⁸³.

Il ne s'agit donc en rien d'un « collège unique », mais de plusieurs collèges au sein d'un même établissement, et la question du sens de la scolarité obligatoire pour tous jusqu'à 16 ans demeure posée.

La « réforme Haby », en 1975, cherchera à réorienter cette marche vers une scolarité commune à tous les élèves : « *Les collèges dispensent un enseignement commun, réparti sur quatre niveaux successifs* »⁸⁴, même si la même loi prévoit cependant que les deux derniers niveaux peuvent relever de l'enseignement professionnel, ce qui constitue une entorse au principe énoncé. De plus, « *le nouveau ministre de l'Éducation, Christian Beullac, entré en fonction le 3 avril 1978, est chargé - devant l'opposition rencontrée - de ralentir la mise en œuvre de la loi du 11 juillet 1975. En 1980 les programmes disciplinaires sont bien réformés, mais le savoir minimum a sombré dans l'oubli* »⁸⁵.

Le rapport Bourdieu en 1983 reprend cette question à nouveaux frais, puis le Conseil national des programmes, présidé alors par Luc Ferry, qui publie en 2002 un rapport préfacé par Jack Lang, *Qu'apprend-on au collège*, dans lequel il est indiqué : « *Il faut donc tenter de définir autrement le socle commun de connaissances, de savoir-faire et de compétences attendus en fin de collège* »⁸⁶. C'est finalement la loi d'orientation de 2005, dite « loi Fillon »⁸⁷ qui dispose dans son article 9 que « *La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* ».

Ce socle commun n'est pas un nouveau programme : « *Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé. L'école doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés* »⁸⁸.

Il aura donc fallu plus de quarante ans pour que toutes les conséquences soient tirées, sur le plan des principes, de l'allongement à 16 ans de la scolarité obligatoire et une trentaine d'années pour que soient mis en place non seulement une structure unique - le collège - mais surtout un enseignement commun à chaque génération.

82 Article 2 décret 63-793. Les anciens CEG ont pu cependant continuer d'exister jusqu'à la réforme Haby en 1975, mais ne pouvaient offrir que les enseignements des filières II et III.

83 Claude Lelièvre id.

84 Loi 75-620 du 11 juillet 1975, dite « loi Haby », article 4.

85 Claude Lelièvre, id.

86 Rapport : *Qu'apprend-on au collège ?* p. 11.

87 Loi 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

88 Décret 2006-830 du 11 juillet 2006, annexe.

Le principe du socle commun doit consacrer l'aboutissement de cette évolution vers le collège unique

Le collège unique répond à deux objectifs, normalement complémentaires mais qui passent pourtant souvent comme antagonistes.

Le premier est de mener toute une classe d'âge au niveau de fin de troisième. Les nombreuses études mentionnées dans la première partie (Maurin, Baudelot & Establet notamment) montrent bien, notamment avec l'abandon du palier d'orientation en 5^{ème}, en quoi l'allongement de la scolarité a bénéficié à tous et notamment aux élèves issus des catégories défavorisées, que cela a favorisé l'obtention du bac par un plus grand nombre d'élèves, et que leur parcours professionnel s'en est trouvé amélioré. Nous pouvons ainsi conclure : *» jusque vers le milieu des années 1990, cette évolution scolaire a accompagné de manière positive les transformations de l'économie et a contribué à corriger les inégalités de destin en allégeant un peu le poids du déterminisme social »* (partie I-A).

Les difficultés rencontrées depuis et largement analysées dans la deuxième partie de ce rapport ne doivent pas faire renoncer à la volonté de faire progresser le plus grand nombre vers un niveau plus élevé, encore moins renoncer à mener chaque classe d'âge au niveau requis à la fin de la scolarité obligatoire.

Le deuxième objectif vise à scolariser ensemble tous les élèves d'une même génération. Il y a ici un enjeu de société, celui de la mixité sociale, celui de l'apprentissage par les jeunes du « vivre-ensemble », du « faire-société ». Les inégalités scolaires décrites plus haut sont d'abord des inégalités sociales si bien que l'on aboutit à des clivages entre établissements, éventuellement au sein des mêmes établissements entre les classes, clivage qui aboutit à une « école des riches » et à « une école des pauvres ». Rien ne justifie cela dans une société démocratique.

On pourrait penser que ces deux objectifs sont antagonistes : c'est en diversifiant les voies que l'on arriverait le mieux à proposer à chacun ce qui peut lui convenir pour le faire progresser. Mais les études mentionnées plus haut montrent que l'homogénéité des classes n'est pas propice aux progrès de chacun, et qu'au contraire, globalement, le niveau scolaire d'une nation gagne à favoriser l'hétérogénéité des classes et donc des milieux sociaux et culturels.

Ces deux objectifs sont donc compatibles. Encore faut-il que les outils soient fournis aux enseignants pour qu'ils puissent gérer cette hétérogénéité au mieux de chacun.

Le socle commun : l'obligation de faire réussir tous les élèves

Le socle commun détermine ce que l'école doit permettre à chacun d'acquérir. Désormais, c'est à une obligation de réussite de chaque élève que l'école et le collège sont tenus, ce qui est tout à fait nouveau dans la culture de notre pays. La fixation de cet objectif dans une « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » ne doit pas laisser penser que les conditions de la réussite sont uniquement internes à l'école. En matière de lutte contre les inégalités, notamment scolaires, seule une approche systémique peut permettre d'élaborer une stratégie efficace. Il n'en reste pas moins que cette réforme du socle commun en constitue un maillon essentiel.

L'instauration d'un tel socle invite à prendre en compte la situation dans laquelle se trouve chaque élève dans son rapport au savoir, dans ses lacunes et ses difficultés, dans sa grande difficulté le cas échéant, et à mettre en place les stratégies éducatives pertinentes

pour l'aider à progresser. On sait combien la maîtrise du langage constitue un atout capital pour la poursuite des études, et plus généralement, nous avons largement montré plus haut en quoi tous les enfants ne partaient pas à égalité dans le cursus scolaire : on ne peut dispenser le même enseignement de la même manière à tous et espérer que chacun arrive ensuite au même résultat. Pédagogie plus différenciée, articulations diverses entre classes entières et groupes de niveau, diversification dans les façons d'aborder les programmes par l'équipe des enseignants : il ne s'agit pas ici d'entrer dans le détail des dispositifs pédagogiques et cela justement parce qu'il faut laisser les équipes pédagogiques décider elles-mêmes, localement, des stratégies les plus adaptées aux élèves qu'elles ont en charge de faire réussir. L'objectif en revanche est commun : permettre à chaque élève d'accéder à la maîtrise du socle commun, à commencer par lire, écrire, compter.

L'acquisition par tous du socle commun de connaissances et de compétences impose de modifier l'évaluation. Le système français est habitué à l'évaluation chiffrée, permettant d'indiquer à différents moments de l'année et du cursus scolaire, où en est un élève dans ses acquisitions. On ne compte plus les études qui montrent la fragilité de la note, voire ses dérives. On peut citer, par exemple, la « constante macabre », notion élaborée par André Antibi et qui montre qu'une évaluation n'est crédible que si elle comporte un certain pourcentage d'échec, ce qui fait que, quel que soit le niveau d'une classe, on trouvera à peu près toujours le même pourcentage d'élèves qui réussissent, d'élèves en échec, d'élèves à la moyenne, les courbes des notes ressemblant toujours à la courbe mathématique de Gauss.

L'évaluation chiffrée est représentative d'une École dont le rôle est essentiellement de classer, de trier les meilleurs élèves et de réorienter ceux qui ne réussissent pas. L'acquisition par tous du socle commun oblige au contraire à penser l'école et le collège comme le temps et le parcours durant lequel chaque élève doit acquérir, à son rythme, diverses connaissances et compétences. L'évaluation consiste alors à certifier l'acquisition, au moment où elle est faite, c'est-à-dire à valider une réussite, plutôt que d'évaluer au même moment pour tous la situation dans laquelle chacun se trouve et bien entendu une situation d'échec pour un certain nombre. L'évaluation permet alors de valider, pour chaque élève, des connaissances et des compétences acquises au moment où elles le sont plutôt que de réaliser un arrêt sur image pour l'ensemble de la classe ce qui conduit inévitablement à entériner l'échec (trop souvent quasi-définitif) d'une partie importante des élèves. En ce sens, la critique entendue ici ou là d'une évaluation impossible parce que faite en termes de « tout ou rien » relève d'une mauvaise compréhension, d'une difficulté à sortir d'un système qui classe tout le monde au même moment plutôt que d'un système qui accompagne chacun jusqu'à l'acquisition requise. Dans cette seconde hypothèse, le processus d'apprentissage reste évidemment compris dans des limites temporelles mais qui dépassent de loin le cadre étroit de l'année scolaire et l'on retrouve ici la question d'une véritable politique des cycles.

Une conception de l'enseignement, en termes de compétences autant que de connaissances

L'une des difficultés de l'introduction de cette notion de compétence dans le socle commun vient de l'usage de ce terme dans d'autres contextes que celui de l'éducation, souvent avec un sens différent : le sens qu'on doit lui donner dans un processus éducatif n'est pas le même que celui qu'un DRH lui donne dans le recrutement ou l'évolution professionnelle d'un salarié. Qui plus est, dans la période, les partenaires sociaux s'opposent sur le rapport entre qualification et compétence, ce qui ne facilite pas la clarté du débat.

Au sein même de l'institution scolaire, cette « *notion de compétence est encore loin d'être claire et distincte* »⁸⁹, note un rapport de l'Inspection générale de l'EN. Les mots clés qui la caractérisent le mieux seraient, selon ces auteurs : » transversalité » car les compétences peuvent recouvrir plusieurs disciplines, contextualisation / décontextualisation » car la compétence doit être maîtrisée et évaluée à travers des situations concrètes, « complexité » car les tâches de mise en œuvre des compétences sont par essence complexes, requérant la mobilisation de savoirs, savoir faire, capacités, attitudes variées, « intégration » enfin, car les compétences intègrent différentes disciplines, diverses facettes (capacités, attitudes, connaissances).

En France, l'apparition de la problématique des compétences peut être datée de la réforme introduisant les cycles en primaires (loi de 1989) suivie des programmes de 1995.

C'est en revanche une nouveauté, au collège, que de déterminer l'enseignement en termes de compétences autant que de connaissances, les deux se complétant, chacune étant médiatrice de l'autre. Les connaissances disciplinaires ont leur raison d'être dans l'usage que chacun pourra en faire (que cet usage soit utilitaire et professionnel, ou culturel et dans l'épanouissement personnel, ou encore spéculatif, etc.) et donc dans les compétences qu'elles permettent de développer ; mais ces compétences ne s'exercent jamais « à vide » et elles consistent bien à mettre en œuvre des connaissances : une connaissance sans compétence serait vaine, mais une compétence sans connaissance serait stérile. Ainsi, certains élèves parviendront directement à la compréhension de contenus académiques et devront ensuite passer à leur utilisation dans des compétences diverses. D'autres, inversement, développeront à partir de connaissances non académiques, non scolaires, des compétences et c'est à partir de ces dernières qu'ils pourront être amenés à la compréhension des savoirs qui y sont inclus. D'ailleurs, dans le premier comme dans le second degré, les maîtres ont toujours eu le souci de faire comprendre aux élèves ce qu'ils pouvaient faire avec les connaissances qu'ils apprenaient. En elle-même l'idée n'a donc rien de nouveau. Ce qui l'est en revanche, c'est de définir le socle commun autant par les unes que par les autres voulant ainsi « donner du sens à la culture scolaire fondamentale ».

Si certaines compétences restent dans une logique disciplinaire, la plupart sont au contraire transversales aux diverses disciplines : c'est dans la découverte des compétences souvent transversales qu'il est capable de mettre en œuvre que l'élève comprendra ce qu'est vraiment le savoir qu'on l'invite à acquérir, à construire. Des professionnels qui interviennent auprès des enfants et des jeunes en grande difficulté scolaire et sociale soulignent l'efficacité de cette démarche. Ainsi, pour la responsable pédagogique de la fondation des Apprentis d'Auteuil, « *l'entrée par les compétences est la chance à saisir pour faire réussir ces jeunes en particulier* »⁹⁰.

Au total donc, le socle commun de connaissances et de compétences, conçu comme ce que doivent acquérir tous les élèves de l'école primaire à la fin du collège, se décrit en sept piliers de compétences :

- la maîtrise de la langue française ;
- la pratique d'une langue vivante étrangère ;

89 Rapport : *Les livrets de compétence : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, Alain Houchot, Florence Robine et al. juin 2007.

90 Entretien du rapporteur avec Nicole d'Anglejan, responsable pédagogique « Apprentis d'Auteuil », 17 juin 2011.

- les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- la culture humaniste ;
- les compétences sociales et civiques ;
- l'autonomie et l'initiative des élèves.

« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité »⁹¹.

Cependant, un certain flou entoure encore la notion de compétence et la déclinaison du socle en sept piliers semblent trop peu évolutive.

Déficience de formation, d'information, de volonté et de pilotage politique

Présentée comme fondamentale, une telle réforme se devait d'être mise en œuvre avec détermination et efficacité. Il fallait donc reprendre la conception des programmes d'enseignement pour les différents niveaux d'étude. Il fallait aussi mettre en place une nouvelle conception de l'évaluation, permettant d'acter l'acquisition des différents éléments du socle aux différents paliers de la scolarité. Il fallait enfin permettre à l'ensemble du corps enseignant concerné d'entrer dans cette nouvelle logique. Force est de constater que les éléments de mise en œuvre de la réforme tardent à se mettre en place. Plus grave, ses conditions de mise en œuvre peuvent la dénaturer.

Le rapport Grosperin⁹² pointe avec justesse et précision les carences dans la mise en œuvre du socle commun. En premier lieu, ce rapport montre en quoi cette réforme a été trop peu accompagnée par le ministère. Très mobilisé par la réforme du lycée et, comme nous le verrons par la suite, par celle de la formation initiale des enseignants, il a manifestement placé l'application du socle commun en deuxième ou troisième priorité : « Mais force est de constater que, cinq ans après le vote d'une loi qui ambitionne de reconstruire l'École, la mobilisation du ministère de l'éducation nationale pour faire appliquer ce texte n'a jamais été, pendant toute cette période, totale⁹³. » Le rapport en voit plusieurs indices : le site dédié à l'information des enseignants est resté longtemps insuffisamment fourni sur cette réforme, notamment en ce qui concerne la question clé de l'évaluation ; l'implication des cadres de l'éducation nationale est restée variable, certains rectorats se contentant de retransmettre aux établissements le Bulletin officiel ; l'inspection générale n'a pas joué le rôle d'accélérateur qu'elle aurait du jouer ; enfin, la formation continue des enseignants est restée très insuffisante : en 2007-2008, soit deux ans après le vote de la loi, le socle commun ne représente que 8 % de la formation en second degré, et on ne prévoyait que 5,7 % pour l'année suivante. Si les programmes de sciences ont rapidement « joué le jeu », il n'en est pas allé de même pour ceux de français, langues vivantes, histoire et géographie⁹⁴.

91 Décret du 11 juillet 2006.

92 AN, rapport d'information présenté par Jacques Grosperin, n° 2446 7 avril 2010.

93 Id, p.33.

94 Id p.37.

Il aurait été logique que la validation du socle commun devienne désormais l'élément clef de l'évaluation de fin de scolarité obligatoire puisqu'il en constitue désormais la finalité première. Or, l'articulation avec le diplôme national du brevet (DNB) apparaît compliquée et peu cohérente car, si ce dernier intègre bien la maîtrise du socle commun au palier 3 (fin de 3^{ème}), avec les connaissances disciplinaires qui en font partie, il comprend encore quatre autres paramètres :

- les notes obtenues à l'examen du brevet en français, mathématiques, histoire-géographie-instruction civique ;
- la note obtenue à l'oral d'histoire des arts, nouvelle épreuve obligatoire à partir de la session 2011 ;
- les notes de contrôle continu obtenues durant l'année scolaire ;
- la note de vie scolaire. On peut d'ailleurs s'interroger sur la pertinence d'une telle note, dans la mesure où désormais les piliers 6 et 7 du socle portent sur les compétences sociales et civiques et sur l'autonomie et l'initiative.

En outre, le fait que le livret de compétences de l'élève inclut en fin de troisième des éléments qui n'appartiennent pas au socle - attestation routière, apprendre à porter secours, prévention et secours civiques de niveau 1 - accentue encore l'impression de confusion, de répétition et de trop plein.

L'arrêté du 9 juillet 2009 indique que l'obtention du DNB suppose à la fois la validation du socle commun et la moyenne à l'ensemble des autres épreuves : « *ce nouveau DNB organise la « cohabitation » – plus qu'improbable – de deux formes d'évaluation a priori opposées et inconciliables : d'une part, l'évaluation traditionnelle, chiffrée, par le biais du contrôle continu et des épreuves du brevet, des savoirs disciplinaires et d'autre part, l'évaluation binaire, propre au socle commun, qui indique si chacune des sept compétences est validée ou non. Ce choix est à l'évidence absurde [...] et dévalorise, de fait, l'objectif de maîtrise du socle commun assigné par le Parlement à l'École.* »⁹⁵. Qui plus est, si la maîtrise du socle n'est pas attestée, il appartiendra alors au jury du DNB de déterminer s'il le valide lui-même, après délibération...

L'instauration du socle commun de connaissances et de compétences représente une évolution très substantielle de l'enseignement : l'introduction de la notion de compétences, une notation qui n'est plus chiffrée de 0 à 20 mais se pratique en « tout ou rien » : acquis / non acquis, une transversalité disciplinaire affirmée dans une culture d'enseignement avant tout disciplinaire. Il n'est pas étonnant que cela provoque des difficultés d'appropriation, d'autant que la formation continue a été faible et l'accompagnement par l'encadrement nettement insuffisant, comme nous l'avons souligné plus haut. Or une telle réforme ne peut se faire qu'en entraînant l'adhésion de ceux qui doivent au premier chef la mettre en œuvre : les enseignants. Il n'est pas étonnant que dans ces conditions, nombre de ces derniers éprouvent une certaine lassitude devant une réforme qui entraîne en plus un surcroît non négligeable de travail pour l'évaluation.

Ce qui se présentait comme une grande réforme est donc aujourd'hui mal en point. Mal comprise, souvent mal mise en œuvre, hypothéquée par un contexte budgétaire désastreux, elle peut être « neutralisée » par le système et ne donner aucun effet, voire en arriver à produire des effets contraires à ses objectifs de réussite de tous en démobilisant les acteurs de l'enseignement.

95 Id p.38.

Une gestion des personnels enseignants inadaptée au contexte et à la hauteur des enjeux éducatifs

➤ L'exercice du métier entre passion et désenchantement

La commission Pochard, missionnée en 2007 par le ministre Xavier Darcos, a publié en janvier 2008 un livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Dressant un tableau très complet de la profession, tant démographique que professionnel, le rapport analyse notamment le vécu des enseignants et note que ces derniers demeurent très largement satisfaits de leur métier, à 87 % dans le second degré et à 89 % dans le premier degré, parce qu'ils font « un travail qui les intéresse », en raison du « goût du contact avec les élèves » et pour le second degré de « l'amour pour la discipline »⁹⁶. Dans une enquête faite par la Fep-CFDT auprès de plus de 5 000 enseignants du privé sous contrat, les chiffres sont du même ordre : le métier est considéré comme intéressant par 55,5 % d'entre eux et comme passionnant par 29 %, ce qui donne un indice de satisfaction du même ordre. On notera que ce total monte à 94 % pour les enseignants de moins de 30 ans.

Toutefois, dans le même temps, « 80 % ne croient pas ou plus à l'idée que l'enseignement puisse continuer à se démocratiser et accroître l'égalité des chances (alors qu'ils n'étaient que 58 % dans ce cas en 1972) » ; « 86 % ressentent un alourdissement de leur charge de travail, et les deux tiers éprouvent un sentiment de découragement dans leur travail (contre 40 % des cadres français en moyenne)⁹⁷ ». Une enquête faite par le Sgen-CFDT auprès de 20 000 enseignants de collège, montre que 33 % disent « je m'implique dans mon travail, mais je ne me sens pas reconnu » et 15 % « que je m'implique ou non, cela ne fait aucune différence » : c'est ainsi la moitié des enseignants qui ne s'estime pas reconnue.

Différents auteurs mettent dès lors en avant la « désinstitutionnalisation de l'école » et celle, concomitante, du rôle des enseignants. Dubet et Martucelli, 1996 ; Dubet, 2002). Cousin (1998) relève ainsi que les enseignants ont le sentiment de vivre une « perte de sens » de leur métier et ils constatent que les conflits au sein des écoles se cristallisent souvent autour de la définition du métier : les enseignants n'ont plus de points de repère clairs, ne savent plus sur quoi s'appuyer et les établissements apparaissent souvent comme une « succession d'individualités et de personnalités ». Demailly (1991) parle également « d'effondrement des systèmes symboliques » partagés par les enseignants et de « désenchantement des mythes qui sont le support de la vocation »⁹⁸.

Il ne s'agit pas ici d'aller plus avant dans l'analyse de cette situation, mais ces éléments montrent bien une profession abordée et exercée avec passion, en même temps qu'atteinte de découragement, d'un sentiment de non reconnaissance, d'une impression de ne pas pouvoir correctement réaliser ce pour quoi on est entré dans le métier : en somme, un gâchis !

De surcroît, compte tenu de leur niveau de recrutement, les enseignants ont un niveau de rémunération qui ne favorise pas la reconnaissance sociale de leur métier.

⁹⁶ Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, 2008, p. 105.

⁹⁷ id.

⁹⁸ Les évolutions du travail enseignant en Europe, Ch. Maroy, Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, GIRSEF – CPU juillet 2005.

➤ Une formation initiale des enseignants largement déficiente et une réforme conduite depuis 2008 sans objectif clair et dans de très mauvaises conditions

Certes, le métier enseignant continuait, encore récemment, d'être attractif, au regard du rapport entre le nombre de candidats et celui des postes offerts aux concours ; mais cette attractivité semble avoir amorcé une baisse : de 2005 à 2009, soit sur cinq sessions, le nombre total d'inscrits a diminué régulièrement, passant de 94 884 à 73 937, pour respectivement 11 824 et 6 696 admis⁹⁹. En période de chômage, on peut s'étonner de tels chiffres, mais la diminution régulière du nombre de postes mis aux concours, la façon dont les futurs professeurs sont formés, recrutés et accueillis, la représentation qu'ils se font du métier influent sur le nombre de candidats. Or, les dernières évolutions de leur recrutement et de leur formation ne peuvent qu'altérer l'image que les jeunes peuvent se faire de l'exercice de la profession.

Il a fallu attendre 1989 et la loi dite « loi Jospin »¹⁰⁰ pour instaurer une véritable formation professionnelle pour l'ensemble des enseignants. Jusque là, seuls les instituteurs et les professeurs de l'enseignement professionnel et technologique bénéficiaient d'une formation professionnelle initiale dans les Écoles normales d'instituteurs (ENI) et les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA). Dans le second degré général, pour l'essentiel, la formation initiale était, avant cette date, exclusivement disciplinaire et les concours ne portaient que sur ces disciplines universitaires. Les Instituts universitaires de la formation des maîtres (IUFM) qui furent alors créés, eurent pour vocation de préparer les postulants aux concours lors de leur première année d'IUFM, de les former au métier lors de leur deuxième année puis de piloter - après l'intégration des missions académiques à la formation des personnels (MAFPEN) - la formation continue des enseignants en fonction.

Il aurait été cohérent de réformer simultanément les concours, pour prendre en compte cette nouvelle exigence de formation professionnelle, mais ceux-ci sont demeurés inchangés si bien que nombre d'étudiants préparaient le concours à l'université, sans passer par l'IUFM, et n'intégraient l'IUFM qu'en deuxième année, donc à l'issue du concours, en tant que fonctionnaire stagiaire. Beaucoup à l'époque ont contesté l'idée même d'IUFM, estimant que la bonne maîtrise de la discipline enseignée constituait le meilleur viatique pour débiter dans l'enseignement, s'opposant ainsi à tous ceux qui au contraire pensaient qu'être professeur est un métier qui s'apprend, comme tous les autres, et que la bonne maîtrise de la discipline est une condition certes nécessaire mais certainement pas suffisante. Ce clivage entre les « disciplinaires » et les « pédagogues », qu'on a parfois caricaturé, recoupait également un autre enjeu : la nature des liens avec l'Université. La loi faisait des IUFM des établissements universitaires indépendants à côté des autres universités existantes, enlevant ainsi à ces dernières la responsabilité qu'elles avaient de former les futurs enseignants. Comme toute nouvelle structure à laquelle sont dévolues des attributions jusque là attachées à d'autres, il était fatal que les IUFM soient ainsi contestés.

Pendant, après 1989, les enseignants de 1^{er} degré (qui prennent le titre de « professeurs des écoles » et non plus « instituteurs ») et ceux du second degré général, technique et professionnel étaient désormais formés dans une seule et même institution. La mise en œuvre de ces nouvelles modalités de formation des enseignants s'est avérée

99 <http://www.education.gouv.fr/cid22782/regards-statistiques-2009.html>

100 Loi 89-486 du 10 juillet 1989, article 17.

laborieuse mais cela n'a rien d'étonnant si l'on considère qu'il s'agissait là d'une véritable révolution pour le second degré, après deux siècles de recrutement des « enseignants du secondaire » sur la base de critères uniquement universitaires.

La loi Fillon de 2005 a depuis intégré les IUFM à l'université, ce qui peut laisser penser que se trouve ainsi renforcée la logique disciplinaire ; mais la parution en 2007 (sous le ministère de Gilles de Robien) du *Cahier des charges pour la formation des maîtres*, prenant en compte le socle commun de connaissances et de compétences, semble cette fois renforcer la logique d'une formation professionnelle. Les IUFM entrent ainsi dans une période de très forte turbulence, leurs personnels ne savent plus trop quelle est leur mission et encore moins leur avenir.

En 2007, sitôt élu, Nicolas Sarkozy annonce la « mastérisation » de la formation des enseignants : c'est désormais au niveau du master que seront organisés les concours de recrutement, et non plus au niveau de la licence pour les CAPES et de la maîtrise pour l'agrégation. Mais de quels masters s'agit-il ? De masters disciplinaires ou professionnels ? À quel moment le concours doit-il être placé : en début, en milieu ou en fin de formation ? Autant de questions qui ne semblent pas avoir trouvé de réponse véritable ou définitive aujourd'hui.

Le sort du volet professionnel de la formation initiale dépend évidemment des réponses qui y seront apportées. Mais tout laisse à penser qu'il risque de devenir le parent pauvre de la formation initiale des enseignants.

Mais dans le même temps, les choix budgétaires ont conduit le ministère à supprimer les stages en situation : désormais, sitôt le concours réussi, les nouveaux enseignants seront placés directement en responsabilité, à temps complet, devant les élèves. Face aux protestations quasi unanimes, le ministère propose quelques aménagements permettant aux nouveaux enseignants de quitter quelques semaines leurs classes pour revenir en formation. Toutefois, la baisse drastique des moyens de remplacement rend très difficile l'application de cette mesure. Il faut noter également que durant cette période les étudiants se destinant à l'enseignement n'avaient aucune visibilité sur la formation qu'ils avaient à suivre, les organismes chargés de les former n'en ayant elles-mêmes aucune, alors même que la réforme était engagée.

En définitive, au moment où l'ensemble du système éducatif devrait être mobilisé pour la mise en œuvre du socle commun, la formation des nouveaux enseignants apparaît plus désorganisée que jamais, la formation professionnelle proprement dite semble disparaître ou au moins ne constituer que le parent pauvre, et les personnels concernés sont en plein désarroi.

Ajoutons ici que l'allongement de deux ans du parcours initial nécessaire, avant la présentation du concours qui recule d'autant la possibilité d'être rémunéré, rend plus difficile l'accès à la profession pour les candidats issus de milieu modeste. La commission Pochard notait déjà une évolution substantielle du milieu enseignant : plus d'un quart des jeunes enseignants sont enfants de cadres supérieurs dans le premier degré, plus de la moitié dans le second degré, contre 16 % pour les plus âgés en premier degré. « *Les origines sociales des enseignants se sont donc au fil des décennies en partie éloignées de celles de leurs élèves* »¹⁰¹. Il est légitime de penser que la réforme en cours, telle qu'elle est organisée, renforcera cet écart.

101 Rapport Pochard, p. 27.

➔ L'enseignement change dans un cadre qui demeure trop rigide.

Le temps de travail de l'enseignant défini par le seul « face à face pédagogique »

Le nombre d'heures passées devant les élèves ne constitue pas la totalité du temps de travail de l'enseignant ; il en est en revanche la seule mesure définie comme Obligations réglementaires de service (ORS).

Depuis 1991, une « entorse » est faite à ce principe dans le premier degré, puisqu'un décret¹⁰² répartit alors le service en 26 heures hebdomadaires d'enseignement devant la classe et une heure hebdomadaire, en moyenne annuelle (soit 36 heures par an), hors présence devant les élèves, consacrées « à des travaux au sein des équipes pédagogiques, à des conférences pédagogiques et à la tenue des conseils d'écoles obligatoires ». Pour la première fois un texte réglementaire intègre dans le temps de travail de tout enseignant d'autres tâches que l'enseignement *stricto sensu* (qui inclut le temps afférent de préparation et de correction). Depuis la rentrée 2009¹⁰³, le temps consacré à tous les élèves est abaissé à vingt quatre heures, et trois heures hebdomadaires en moyenne annuelle doivent être consacrées pour soixante d'entre elles à « de l'aide personnalisée ou à des interventions en groupes restreints auprès des élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages et au temps d'organisation proportionné correspondant », pour vingt quatre « aux travaux en équipe pédagogique, aux relations avec les parents, à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation pour les élèves handicapés », pour dix-huit à l'animation et la formation pédagogiques et enfin pour six à « la participation aux conseils d'école obligatoires ». La réduction à 24 heures de la semaine scolaire de l'élève a été très contestée, de même que les modalités d'aide personnalisée pour les enfants en difficulté ; mais actons ici que, dans le même mouvement qu'en 1991, la tâche de l'enseignant ne se définit plus exclusivement en temps de classe, au moins pour le 1^{er} degré.

Il n'en va pas de même dans le second degré, où l'ORS de l'enseignant demeure exclusivement définie en heures de cours dans sa ou ses disciplines devant les élèves. Ce nombre d'heures varie selon le statut de l'enseignant : 15 heures pour les professeurs agrégés, 20 heures pour les professeurs d'éducation physique et sportive, 18 heures aujourd'hui pour la plupart des autres. Des aménagements de cette obligation de service existent, par une réduction d'une heure par exemple pour les enseignements de 1^{re} et de terminale, années du baccalauréat, ou pour les enseignants chargés de tâches particulières : (« heures de labo », « heures UNSS » (Union nationale du sport scolaire), pour les enseignants nommés sur plusieurs établissements distants, ou encore par une réduction / majoration en cas d'effectifs très élevés ou au contraire très faibles.

Cette logique horaire et disciplinaire n'a pas changé depuis les décrets de 1950, alors qu'à cette époque ne suivait un enseignement « secondaire » qu'une petite minorité des élèves, tous les autres suivant un enseignement « primaire »¹⁰⁴. Statutairement donc, aucune des autres tâches demandées aux enseignants n'est intégrée dans leur temps de service.

102 Décret 91-41 du 14 janvier 1991.

103 Décret 2008-775 du 30 juillet 2008.

104 Sur la démocratisation de la scolarité secondaire au cours des années 1960 et 1970, se reporter à la première partie de ce rapport.

Or, ces tâches se sont multipliées : aide personnalisée dans le premier degré, accompagnement éducatif en collège, élaboration des Programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), des Itinéraires de découverte (IDD), concertation pour la validation des compétences aux différents paliers, pour la validation du Brevet informatique et internet (B2I), conseils aux élèves, dialogue avec les familles, liens avec les acteurs locaux, et plus généralement toutes les concertations pédagogiques rendues de plus en plus nécessaires par le souci d'individualiser les apprentissages, de les rendre plus transversaux, par l'introduction des TICE, etc.

Il y a donc un décalage de plus en plus flagrant entre d'une part les textes réglementaires régissant le service des enseignants et, d'autre part, les missions qui leur sont confiées par l'institution et les pratiques qui en découlent. Toutes ces autres tâches sont rémunérées en plus, sous la forme d'indemnités (indemnité de suivi et d'orientation des élèves, instaurée en 1989, par exemple), ou par des Heures supplémentaires effectives (HSE) dans la mesure où la dotation de l'établissement le permet, mais il arrive aussi qu'elles ne le soient pas.

Cette contradiction était déjà signalée par le Conseil économique et social, dans son rapport de 2002 : « *il est profondément regrettable que les nombreuses initiatives innovantes engagées sur le terrain par les personnels de l'éducation 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* »¹⁰⁵.

À ce sujet, la Cour des comptes constate : « *en l'état actuel, le système éducatif demande aux enseignants d'atteindre des objectifs précis et de remplir des missions explicitement définies par la loi, sans vouloir les traduire de façon cohérente dans l'organisation de leur service. Ainsi, le ministère a indiqué, en réponse à la Cour, qu'il ne souhaitait pas modifier cette organisation, et qu'il envisageait seulement d'accorder des « indemnités spécifiques et encadrées juridiquement dès lors qu'ils exercent des missions particulières au-delà de leur service hebdomadaire », ou bien de payer des heures supplémentaires [...]* »¹⁰⁶.

Une autonomie insuffisante des équipes éducatives

Dans le premier comme dans le second degré, un certain champ est laissé à l'initiative locale.

La répartition des classes entre les maîtres, la confection des emplois du temps, l'organisation du temps scolaire, celles des enseignements : la part n'est pas négligeable de ce qui relève du directeur, de l'IEC, du principal de collège, du conseil d'école, du conseil de cycle, de l'équipe pédagogique. Ces marges de manœuvre sont souvent utilisées par les équipes pour adapter leur enseignement aux élèves, monter des projets. Mais cela demeure limité : les horaires obligatoires des programmes, la définition des temps de service, les budgets sont trop contraints.

La Cour des comptes conclut ainsi son étude de 2010 : « *en définitive, c'est moins en raison des réformes ministérielles que grâce à l'implication personnelle des enseignants et des autres agents de l'Éducation nationale que les politiques éducatives peuvent aujourd'hui se concrétiser au plus près des besoins des élèves. C'est le recours à l'imagination et aux bonnes*

105 Favoriser la réussite scolaire, rapport et avis du CES, 2002, présenté par Mme Claude Azéma.

106 Cour des comptes, rapport 2010 : L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves.

volontés, ainsi qu'éventuellement à un aménagement parfois peu réglementaire du service des enseignants, qui permet au système scolaire de fonctionner en dépit de ses contraintes et de ses rigidités. Cet état de fait démontre le dévouement remarquable des acteurs de l'enseignement scolaire, mais il révèle également une faiblesse majeure du système éducatif : la réussite d'un élève dépend en partie de l'établissement où il est affecté et des enseignants qui le prennent en charge, ce qui constitue un puissant facteur d'inégalité ».

Les objectifs du socle une fois définis, les grandes lignes des programmes également, les écoles et les établissements devraient avoir beaucoup plus de latitude pour organiser eux-mêmes la façon dont ils mettent en place les méthodes, dont ils organisent les rythmes et les progressions, en fonction de leurs élèves, des enseignants et des personnels disponibles, des ressources locales externes à l'école le cas échéant.

Un cadrage serait alors nécessaire. Une telle organisation doit être le résultat d'un projet construit, agréé par l'autorité académique, et donner lieu à une évaluation. Ce projet doit être porté par le conseil d'école ou le conseil d'administration, avoir été travaillé par l'ensemble de l'équipe éducative. Il doit revenir au conseil pédagogique de veiller à son bon déroulement et d'opérer les ajustements nécessaires. Le chef d'établissement trouverait alors dans de telles dispositions une véritable capacité d'animation au service d'une meilleure pédagogie.

Un enseignant peut aussi très bien consacrer, pour une ou plusieurs années, tout ou partie de son temps de service en accompagnement d'une équipe, un autre le consacrer plutôt aux missions d'accompagnement et d'aide ponctuelle pour les élèves en difficulté, y compris sur le temps scolaire des élèves comme dans d'autres pays, etc. Cela permettrait d'ailleurs à l'enseignant de faire varier au long de sa carrière l'exercice de sa fonction, sans passer nécessairement devant une classe l'intégralité de son temps de service, toute l'année et durant toute sa carrière, comme c'est aujourd'hui le cas pour l'immense majorité d'entre eux. De telles possibilités permettraient sans doute de rendre plus attractifs les postes dans les établissements de zones en difficulté, limitant ainsi le « *turn-over* » que l'on y constate.

Une formation continue insuffisante et mal ciblée

La nécessité de la formation a été évoquée plus haut comme l'un des éléments essentiels d'une bonne mise en œuvre d'une réforme : la formation initiale bien sûr, nous n'y reviendrons pas ici, et tout autant la formation continue. On ne peut demander à des enseignants, sans leur offrir la formation requise, d'évaluer des compétences et non plus seulement des connaissances et d'adapter leur pédagogie à des publics plus hétérogènes.

Il est assez difficile d'avoir une vision statistique assez précise de la formation continue dans l'Éducation nationale, tant les chiffres recourent des réalités différentes.

En 2008, les dépenses de formation continue des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche représentaient 3,2 % de la masse salariale chiffre inférieur d'un point à la moyenne des autres ministères (4,2 % hors Éducation nationale).

On peut lire sur le site du ministère¹⁰⁷ que 885 443 journées-stagiaires ont été organisées en 2008-2009, pour 333 041 personnes retenues et 200 470 présentes (au moins 2/3 de la formation) ; mais cela ne dit pas comment se répartissent ces formations entre les simples

107 <http://eduscol.education.fr/cid47682/enquete-nationale.html>

réunions souvent le mercredi avec un IPR sur les nouveaux programmes ou des sessions plus lourdes de plusieurs jours ou semaines, ni comment s'élaborent les plans académiques de formation et selon quelle articulation de l'offre et de la demande, etc. Il faut noter ici, pour le premier degré, que depuis la « mastérisation », le remplacement des professeurs titulaires ne peut plus être assuré par les professeurs stagiaires qui jusque là ne passaient que 8 ou 9 semaines en responsabilité.

Deux enquêtes menées pour la DEP (1^{er} et 2nd degré)¹⁰⁸, réalisées en 2005, apportent cependant des éclairages intéressants même si elles sont maintenant anciennes, et si elles indiquent plus le vécu des personnes que la réalité. D'autre part, portant sur un échantillon de 1200 personnes, il est peu significatif de « faire parler » les sous-ensembles.

On peut ainsi noter que 87 % des enseignants de collège et lycée sont plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec la proposition : « la formation continue est au moins aussi importante que la formation initiale », et ce chiffre monte à 90 % en premier degré. Ils sont 79 % en second degré et 85 % en premier degré à être d'accord (plutôt ou tout à fait) avec la proposition « dans le métier d'enseignant comme dans les autres, la formation continue devrait être obligatoire ». Les trois quarts estiment que « la formation continue doit être prise en compte dans la gestion de la carrière ». Autant dire que la demande est forte et que l'on peut facilement mobiliser les enseignants sur la formation continue.

Il faut cependant se demander si la formation proposée et suivie correspond bien aux besoins. Les deux enquêtes montrent que les formations demandées portent d'abord dans le 1^{er} degré sur la didactique des disciplines (15 %), l'évolution des contenus d'enseignements (9 %) et le développement personnel et culturel (9 %), dans le second degré sur l'évolution des contenus d'enseignements disciplinaires (29 %), la didactique des disciplines (21 %) et la formation aux TIC (21 %). Mais à la question : quel a été pour vous l'apport principal de cette formation (hors préparation concours), la réponse est « un échange avec d'autres enseignants sur les pratiques professionnelles » pour 30 % en 1^{er} degré et 37 % en 2nd degré, « Une amélioration de ma pratique de la classe » pour 18 % en 1^{er} degré et 17 % en 2nd degré, « un élargissement de ma culture pédagogique » pour 13 % en 1^{er} degré et 17 % en 2nd degré, ces trois items arrivant largement en tête. Il y a donc nettement un écart entre la finalité attendue de la formation et ce que finalement les stagiaires en retirent d'essentiel. Cet écart est sans doute à interroger pour être mieux compris.

Les demandes de formation concernant les contenus d'enseignement et leur didactique arrivent largement en tête des formations demandées d'après ces deux enquêtes, en tout cas l'année de l'enquête (2005). Les priorités nationales, certes en 2008-2009, concernent « l'évaluation dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences », « la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines », « l'accompagnement du plan de rénovation des langues vivantes », « la scolarisation des élèves handicapés », « l'aide et soutien à la réussite des élèves », « l'accompagnement de l'entrée dans le métier ». On peut donc constater un écart entre le type de formation demandée, d'après les enquêtes, et les priorités choisies nationalement, autre écart à interroger. Le ministère indique que 28 % du volume global des formations ont été consacrées aux formations prioritaires en 2nd degré et 71 % en 1^{er} degré, ce qui ne semble pas cohérent avec les données de l'enquête trois années plus tôt, et il serait étonnant que ce type de tendances s'inverse si rapidement.

108 Les Dossiers Enseignants et personnels de l'éducation, n°176 août 2006 et 179 décembre 2006. Échantillon de 1101 personnes en second degré et de 1200 pour le premier degré.

La formation « évaluation dans le cadre du socle commun » représente en second degré un quart du volume des formations prioritaires, soit 7 % du volume global des formations. Les chiffres publiés n'indiquent pas à combien d'enseignants cela correspond, mais il est clair que dans la période où se met en place le socle commun, ce chiffre est anormalement faible.

➤ **Des choix actuels essentiellement axés sur un objectif budgétaire et qui obèrent les perspectives de réforme véritable**

Les réformes nécessaires pour lutter contre les inégalités ne sont pas qu'une question de moyens, loin s'en faut. Et il est vrai qu'une simple augmentation de moyens ne suffit pas à améliorer les résultats des élèves. Il n'en reste pas moins que les coupes drastiques opérées depuis quelques années, notamment dans le cadre de la RGPP, constituent un réel handicap aux réformes nécessaires.

Le premier combat à mener est celui qui doit permettre de sortir de l'échec les élèves qui arrivent en 6^{ème} sans le niveau requis, et cela doit se faire dès les toute petites classes, notamment pour les élèves issus de milieux défavorisés. Or, depuis le début des années 2000, la scolarisation des enfants de deux ans a baissé de moitié.

L'effort devrait pourtant être engagé dès la maternelle pour se poursuivre tout au long de la scolarité obligatoire. Il faudrait pour cela disposer de maîtres en surnombre pour mieux prendre en charge les élèves en difficulté et les aider avant que le retard s'aggrave. Il est nécessaire parfois de mener une activité par groupe de besoin ou d'autres formes de travail collectif, en décrochage.

Le coût des redoublements est estimé à environ deux milliards d'euros, alors que toutes les études montrent leur inefficacité. Il ne suffit pas bien entendu de les supprimer d'un trait de plume pour que les élèves réussissent, mais les exemples étrangers le montrent, ces deux milliards seraient mieux utilisés à donner les moyens nécessaires à rendre inutiles ces redoublements : « *La présence de professeurs spécialisés dans chaque école et collège, avec un ratio comparable à celui de la Finlande, qui prendrait en charge sur le temps scolaire les élèves fragiles, sans alourdissement de leurs horaires, serait possible à ce compte* » indiquait lors de son audition Paul Robert.

Le moins que l'on puisse dire est qu'on s'éloigne d'un tel objectif, tant les dotations sont contraintes. Pour n'être pas présents directement dans les classes, les membres des RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) ne peuvent pas directement satisfaire cet objectif, leur intervention relevant plus de l'aide « exceptionnelle » pour des élèves en très grande difficulté. De surcroît, les RASED ont vu leurs moyens considérablement réduits et sont aujourd'hui menacés de disparition.

On a exposé plus haut la quasi-disparition de la formation professionnelle des futurs enseignants. La suppression de l'année de stage postérieure au concours et la mise en responsabilité immédiate devant une classe des nouveaux reçus obéit à l'évidence à une exigence budgétaire, mais à quel prix à moyen et à long terme ?

Les suppressions de postes enlèvent aujourd'hui toute marge de manœuvre, rendent quasi impossibles les remplacements de courte et parfois moyenne durée, les départs en formation, hypothèquent parfois même les enseignements obligatoires, contribuent à transformer en heures de cours celles qui auraient du être consacrées aux IDD et autres

activités de ce type, et diminuent à coup sûr la volonté d'un certain nombre de personnels de s'investir dans des activités innovantes.

Qui plus est, la suspicion d'une motivation essentiellement budgétaire des réformes entreprises ne peut en effet être écartée quel que soit le bien fondé de telle ou telle réforme.

Une politique d'éducation prioritaire intermittente et peu lisible

Les années 1960 et 1970 ont relevé le défi de la massification et l'éducation nationale assurait, en principe du moins, un traitement égal pour toutes les structures d'enseignement, indépendamment de leur localisation ou de leur population. Mais l'allongement de la scolarité jusqu'à 16 ans et la scolarisation de tous les jeunes dans un collège unique ont rendu plus visibles des situations d'échec qui n'en existaient pas moins. Lorsqu'au contraire les jeunes étaient scolarisés dès le départ dans des structures différentes ou encore, lorsqu'après la réforme Fouchet-Berthouin, ils étaient orientés selon leurs résultats vers les voies I ou II ou III du collège « unique », les élèves de cette voie III (« transition », CPPN, CPA) ne maîtrisaient pas ou mal les savoirs fondamentaux, mais la question de leur insertion sociale et professionnelle ne se posait pas avec la même acuité qu'aujourd'hui.

La scolarisation de tous dans une même structure et les mêmes classes ne permettait plus d'ignorer ces inégalités importantes de réussite scolaire ; la crise économique naissante rendait leur avenir professionnel incertain ; enfin, les évolutions de l'urbanisation renforçaient la ségrégation urbaine. L'attribution de moyens identiques à tous les établissements ne pouvait que figer ces inégalités, voire les renforcer ; l'idée de « politique prioritaire » s'est alors progressivement imposée. *« Malheureusement, quand on parle de trente ans d'éducation prioritaire, on se figure qu'au fil des années, quelles que soient les discontinuités politiques, bon an mal an, la politique ministérielle a été continue. Très loin s'en faut. [...] Sur trente ans, il y a peut-être sept ou huit ans de pilotage effectif. C'est peu quand il s'agit de mobiliser des personnels et des partenaires autour d'un projet dans des situations ordinaires qui ne sont jamais simples, où il y a un contexte de chômage, de précarité, voire de violence, qui crée des tensions. On a besoin de sérénité, de temps, de confiance, d'accompagnement »*¹⁰⁹.

➔ Les politiques d'éducation prioritaire : une histoire déjà longue, un bilan nuancé

Une politique de discrimination positive

La politique d'éducation prioritaire a marqué un retournement considérable des politiques éducatives jusqu'alors suivies. Les ZEP ont été créées sous le ministère Savary en 1981. *« Le souci de formation des élèves en difficulté scolaire m'a conduit à définir une politique de priorité pour les zones défavorisées. La démocratisation du système éducatif et la lutte contre les inégalités sociales doivent se concrétiser par davantage de moyens et surtout par une plus grande attention pour ceux qui en ont le plus besoin. »*¹¹⁰. Pour la première fois, l'expression de « discrimination positive » est utilisée dans l'administration française.

109 Marc Douaire, président de l'observatoire des zones prioritaires lors de son audition le 5 avril 2011.

110 Discours d'Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, devant l'Assemblée nationale, 13 juillet 1983.

Une politique territoriale

Seconde caractéristique de la politique initiale d'éducation prioritaire, il s'agissait de mobiliser autour d'un projet territorial l'ensemble de ceux qui avaient un lien avec les conditions d'éducation : la famille, le monde associatif, les collectivités territoriales. Il y avait là une rupture avec toutes les tentatives précédentes qui étaient restées « scolaro-centrée ». Il s'agissait d'ouvrir le système éducatif vers l'extérieur en développant l'autonomie qui devait se traduire, dans une période marquée par un acte important de décentralisation administrative, par la construction du projet éducatif par les acteurs de terrain.

Une reprise avec la loi d'orientation de 1989

En 1984, soit seulement 3 ans après le commencement, cet élan a été interrompu par la chute du gouvernement Mauroy¹¹¹ et l'arrivée rue de Grenelle de Jean-Pierre Chevènement, mais les effets ont tout de même perduré. La conviction d'un certain nombre d'inspecteurs d'académie a permis pragmatiquement de maintenir les dispositifs en zones d'éducation prioritaire. Administrativement en revanche il s'agit d'une longue période de silence avant une relance en 1990 par Lionel Jospin qui conservait le principe d'ensemble sociogéographique avec une implication des acteurs au-delà du cercle pédagogique (représentants des associations, des collectivités locales, des familles...). La relance de Lionel Jospin reposait sur trois principes : une carte de l'éducation prioritaire cohérente en ensembles sociogéographiques, coïncidant avec la carte du développement social urbain de la nouvelle politique de la ville, ce qui supposait de l'interministériel ; un projet « de zone » avec un projet inter degrés de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire, certains lycées professionnels s'y associant parfois ; un conseil de ZEP avec les représentants des collectivités, des familles, des associations et un coordinateur de ZEP représentant l'éducation nationale auprès de la politique de la ville et des partenaires.

Mais ce pilotage fort n'a duré que quelques années, et dès 1992 avec le ministère Lang, les premières « dispositions violence », la politique prioritaire fut à nouveau laissée de côté.

Le passage à une politique prioritaire d'établissement

1998 a été une année de rupture avec la logique d'intégration territoriale de l'éducation prioritaire. À la suite du rapport Moisan-Simon le ministère de l'Éducation nationale a décidé de passer à des Réseaux d'éducation prioritaire (REP) qui mettaient l'accent sur les établissements et non plus sur le territoire. Les initiatives pour l'éducation prioritaire se sont resserrées autour de partenariats d'établissements pour diffuser de bonnes pratiques. Un glissement d'une politique territoriale à une politique de réseaux d'établissements s'est ainsi opéré. *« C'est une ambiguïté qui n'a pas été assumée politiquement. Je m'explique. Nous n'avons rien contre le terme de réseau. La mise en réseau de dispositifs, de partenariats, d'établissements pour faire fonctionner les expériences réussies, les bonnes pratiques, c'est très bien. Mais glisser d'une politique territoriale à une politique de réseau d'établissements, c'est glisser d'une politique à une autre. Il faut s'en expliquer, légitimer et donner une nouvelle orientation, ce qui n'a pas été fait. Suite à cela, aucun ministre dans la même majorité politique et dans celle qui a succédé*

111 Conséquence directe du conflit sur l'école privée, dont les répercussions ont ainsi largement dépassé ce qui en était la cause.

n'a voulu s'emparer de la question de l'éducation prioritaire. Jusqu'en 2005, la politique a été complètement effacée à l'échelle ministérielle.»¹¹²

Après 1998, la politique prioritaire a cessé de figurer au calendrier politique des différents ministres qui se sont succédés jusqu'en 2006, même si un certain nombre d'aménagements administratifs ont été réalisés au cours de cette période¹¹³. Mais à la suite des révoltes urbaines de novembre 2005, sont créés les Réseaux ambition réussite (RAR) qui ont alors vocation à se substituer aux ZEP et aux REP. Le traitement de l'éducation prioritaire est resserré sur 254 RAR (254 collèges « têtes de réseau » et 1 721 écoles en 1999) mais s'y ajoutent les nouveaux « Réseaux de réussite scolaire », soit au total 1 100 réseaux en 2006-2007 c'est-à-dire environ 20 % des élèves, dont 5 % pour les seuls RAR. Ces derniers ciblent strictement l'amélioration de la qualité pédagogique des établissements, bénéficient de 1 000 enseignants supplémentaires et de 3 000 assistants pédagogiques.

Le dispositif CLAIR et ECLAIR

Un rapport d'évaluation a été effectué par la DGESCO en 2010. Le bilan est nuancé mais « encourageant puisque les écarts se réduisent pour plusieurs indicateurs de réussite scolaire »¹¹⁴. Or, dès la rentrée 2010 est expérimenté le dispositif CLAIR (Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) dans 105 établissements. Il « concerne les établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence »¹¹⁵. Il devient programme ECLAIR à la rentrée 2011 en s'élargissant aux écoles et concernera en tout 325 établissements. Ce programme, annoncé à la suite des états généraux de la sécurité à l'école, devait être axé essentiellement sur ce thème mais les RAR ont désormais vocation à y être intégrés ce qui constitue un changement de cap. Les professeurs supplémentaires dont disposaient les RAR ont vocation à devenir préfets des études¹¹⁶. Le dispositif fait l'objet d'un *vade-mecum* de 65 pages : on n'y trouve qu'une dizaine de lignes consacrées aux intervenants extérieurs à l'établissement.

Mais dans le même temps, à la rentrée 2010, sont créés les internats d'excellence en collèges et lycées : ils s'adressent à des « collégiens, lycéens et étudiants motivés, ne bénéficiant pas d'un environnement favorable pour réussir leurs études. » La logique est cette fois d'extraire les élèves motivés de leur établissement d'origine.

Dans la même période, la libéralisation de la carte scolaire (cf. *infra*) contribue à vider un certain nombre d'établissements de leurs meilleurs élèves, renforçant les difficultés de ceux qui y demeurent.

➔ Les principales difficultés de l'éducation prioritaire

La politique prioritaire devait être, à l'origine, dérogatoire et provisoire. Mais face à l'ampleur et à la permanence des problèmes sociaux et urbains, les 363 zones de 1981 sont devenus les quelques 1 000 réseaux actuels dont 254 RAR. C'est donc un élève sur cinq qui relève de l'éducation prioritaire alors même que les moyens n'ont pas augmenté au même rythme, ce qui a provoqué une désillusion pour l'ensemble des acteurs.

112 Marc Douaire, *id.*

113 Inspection générale de l'Éducation nationale, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves.* (Rapport Armand-Gille), 2006.

114 *Bilan national des réseaux « ambition réussite »*, MEN, juin 2010.

115 <http://eduscol.education.fr/cid52780/l-experimentation-clair.html>

116 *Vade mecum* du programme ECLAIR, MEN.

Marc Douaire, président de l'Observatoire des zones d'éducation prioritaire identifie aujourd'hui sept difficultés principales¹¹⁷.

Le rapport au temps

Le temps de l'éducation n'est pas celui du politique. Il faut en effet informer sur la politique mise en œuvre ; former les équipes éducatives ; convaincre les multiples acteurs, de niveau différent et avec des logiques qui leur sont propres (enseignants, parents, collectivités, associations, élèves mais aussi hiérarchie de l'Éducation nationale). Puis, il est nécessaire d'accompagner un projet éducatif en termes de moyens et soutien pédagogique et enfin, il faut évaluer le projet. Tout cela demande de la durée et ne peut s'apprécier que sur plusieurs années. Aujourd'hui, l'on observe plutôt un empilement de dispositifs qui répondent à des objectifs différents et qui bénéficient de moyens susceptibles d'être revus chaque année scolaire.

La définition de l'éducation prioritaire.

À l'origine, on parlait de territoires, avec une population bien précise, marquée par certaines inégalités économiques, sociales, culturelles et donc à l'intérieur de ces territoires, d'établissements scolaires, qui accueillent les jeunes. Dans cette conception, l'école doit prendre sa part mais n'est pas la seule responsable des transformations économiques et sociales. Cela permet de construire localement du sens, de la citoyenneté.

Au tournant des années 2000, on centre la politique prioritaire sur les établissements scolaires, la politique d'éducation prioritaire devient « scolaro centrée ». Certes, il est essentiel que l'école fasse ce pour quoi elle est missionnée : permettre les apprentissages, éduquer à la citoyenneté. Mais l'école ne peut le faire seule et cette orientation ferme un certain nombre de portes.

Plus récemment, l'éducation prioritaire a été ciblée sur les individus. Le jeune, sa famille, le maître sont tenus pour responsables de la réussite ou de l'échec. Dès lors, deviennent concevables des dispositifs consistant à « exfiltrer » les meilleurs ou les plus motivés pour leur permettre de réussir (internats d'excellence, assouplissement de la carte scolaire, « cordées de la réussite »). À l'inverse, on va faire peser sur les parents la responsabilité de l'absentéisme avec les nouvelles mesures de suppression des allocations familiales.

Le besoin de temps pour construire un projet éducatif

L'éducation prioritaire impose d'élaborer des projets à l'école, au collège, entre les deux, avec les différents partenaires. Il faut notamment mettre en place les cycles d'apprentissage, réfléchir aux livrets de compétence et à des rythmes adaptés. Cela nécessite du temps de concertation en dehors de la présence des élèves. Or, ce temps est à prendre aujourd'hui en dehors du temps statutaire dû par les enseignants (cf. *supra*) si bien que l'éducation prioritaire repose souvent sur l'investissement militant d'un certain nombre d'enseignants. L'institution doit tirer les conséquences des missions qu'elle assigne à ses personnels.

Le saupoudrage des moyens

La moyenne d'élèves par classe est aujourd'hui de 22,2 en RAR, contre un peu plus de 24 en école ordinaire : ce différentiel est hors de proportion avec les enjeux du contexte.

117 Audition devant la section de l'éducation, de la culture et de la communication du CESE, le 5 avril 2011.

Les postes supplémentaires accordés en 1990 ont quasiment disparu. Les enseignants supplémentaires présents dans les RAR, dont le récent rapport d'évaluation montre tout l'intérêt, ont vocation à devenir les préfets d'étude des nouveaux CLAIR, ce qui ne correspond pas au même besoin.

Une étude américaine menée sur 11 500 élèves du primaire entre 1985 et 1989 mesure l'impact de l'effectif de la classe, selon qu'il se monte à 22 élèves ou qu'il est réduit à 15, soit une différence très substantielle. Cette étude montre que les faibles effectifs améliorent la « *qualité de la classe* » et que cette dernière « *a un effet significatif, mais limité dans le temps, sur les résultats aux tests. Elle a en revanche des effets considérables et persistants sur tous les aspects mesurés de leurs vies d'adultes (revenus, probabilité de poursuivre des études supérieures, d'être marié, propriétaire de son logement, etc.)* ».

Paradoxalement, les établissements d'éducation prioritaire peuvent se révéler moins dotés que les autres établissements si l'on raisonne en euros plutôt qu'en postes. Ainsi la Cour des comptes note qu'un « *établissement relevant de l'éducation prioritaire peut bénéficier de moyens horaires apparemment plus élevés qu'un autre établissement, mais représenter en fait un coût inférieur, dès lors que les enseignants affectés en « réseau ambition réussite » ou en « réseau de réussite scolaire » ont souvent moins d'ancienneté ou un statut moins rémunérateur* »¹¹⁸.

L'école primaire et maternelle ont été les parents pauvres de l'éducation prioritaire

La scolarisation précoce représente un enjeu particulièrement fort pour les élèves des catégories défavorisées. Les études réalisées dans ce domaine confirment que plus l'entrée est tardive, plus il est difficile de remédier aux difficultés d'apprentissage.

Par ailleurs, lorsque l'élève est confronté à une mauvaise image de lui-même du fait de la situation d'échec dans laquelle il se trouve, les freins psychologiques à l'apprentissage s'en trouvent considérablement renforcés.

Pourtant, l'école élémentaire et plus encore maternelle, n'ont pas été placées au premier rang des préoccupations ni du ministère ni de l'opinion publique. En termes de moyens et de projets, elles sont donc restées les parents pauvres de l'éducation prioritaire.

La nécessité de diffuser les bonnes pratiques, l'accompagnement des personnels.

Fort heureusement, de nombreuses expériences pédagogiques positives existent mais l'institution ne sait pas suffisamment les diffuser. Par ailleurs, l'indispensable stabilité des équipes est souvent mise à mal par l'affectation de maîtres débutants qui cherchent rapidement à quitter les établissements difficiles. Le travail collectif, souvent remarquable, des équipes pédagogiques ne peut être reconnu dans le cadre de la seule évaluation actuelle des enseignants : l'inspection et la note individuelle.

118 L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves Cour des Comptes, rapport thématique 2010.

➔ L'assouplissement de la carte scolaire : une fragilisation accrue des établissements des quartiers défavorisés

La carte scolaire répartit les élèves entre les écoles ou les collèges en fonction du lieu de leur domicile. Dans le premier degré, elle est déterminée par les communes alors que dans le second degré le découpage est effectué dans le cadre du département. La proximité géographique en constitue une dimension essentielle. En zone urbaine, la sectorisation scolaire doit donc composer avec des phénomènes de concentration de populations socialement homogènes, aggravés ces dernières années par l'augmentation des prix du logement. Il s'agit donc d'un instrument fragile et imparfait au service d'une certaine mixité sociale dans les écoles et les collèges.

Depuis la rentrée 2007, le gouvernement a mis en œuvre un assouplissement de la carte scolaire pour donner aux familles une plus grande liberté dans le choix de l'établissement. Des dérogations à la règle de l'inscription dans l'établissement du secteur géographique dont relèvent les élèves ont été rendues possibles dans la limite des places disponibles. Ces critères de dérogation sont par ordre décroissant : l'existence d'un handicap, une prise en charge médicale importante à proximité de l'établissement demandé, l'octroi d'une bourse, un parcours scolaire particulier, un frère ou une sœur déjà scolarisé dans l'établissement, un domicile en limite de secteur.

Bien avant que cette mesure soit prise, les écoles et surtout les collèges à dominante populaire étaient déjà soumis à la concurrence d'autres établissements à laquelle ils résistaient parfois difficilement. Des cas de dérogations existaient déjà quoiqu'en nombre plus limité¹¹⁹ et surtout l'inscription dans l'enseignement privé constituait une des techniques les plus courantes de contournement de la carte scolaire.

Dès avant la réforme, 7 % des élèves passent du CM2 public en sixième de collège privé. Ainsi, le pourcentage d'élèves scolarisés dans l'enseignement privé, de 14 % à l'école élémentaire, s'élève à 21 % en classe de sixième¹²⁰.

Avec plus de problèmes pédagogiques à résoudre et des professionnels en moyenne moins expérimentés et moins stables, les collèges des secteurs les plus populaires ne parviennent à se maintenir dans des conditions acceptables que lorsqu'ils bénéficient du soutien de politique active et cohérente. Les résultats de travaux et d'enquêtes conduites sur le département des Yvelines montrent que les fuites des établissements classés ZEP ont pu être stoppées entre 2003 et 2006 grâce aux mesures du dispositif réseau « ambition-réussite » (RAR) et aux partenariats rendus possibles par le « projet de réussite éducative » lancé dans le cadre de la politique de la ville.

L'assouplissement de la carte scolaire et le signal puissant qu'il a constitué auprès des parents comme des personnels des rectorats, a mis fin à ce fragile redressement. Les évitements de collèges de secteurs à l'entrée en 6ème sont repartis à la hausse dès la rentrée de 2007 et la tendance s'est évidemment depuis confirmée.

119 Obligations professionnelles des parents, raisons médicales, continuation de la scolarité dans le même établissement après un déménagement, inscription dans un établissement de la ville où un frère ou une sœur était déjà scolarisé.

120 Nadine Dalsheimer-Van Der Tol, *La carte scolaire : un éclairage international* Éducation & Formation n°79, décembre 2010, p. 118-119.

Cette nette accélération des « fuites » de collèges classés en ZEP après 2006 est attestée au niveau national. Entre 1999 et 2009, le nombre de collégiens en ZEP a baissé de 15 % contre 6 % au niveau national et cette baisse a été trois à quatre fois plus rapide entre 2006 et 2009 qu'entre 1999 et 2006.

Ce phénomène paraît bien lié à l'amorce de la déssectorisation et touche aujourd'hui des collèges hors ZEP. Il emporte les établissements dans une véritable spirale de l'échec en dégradant l'image des collèges, en affaiblissant la confiance des familles et en démoralisant les professionnels¹²¹.

Dans son rapport thématique de mai 2010, la Cour des comptes a fait un constat similaire en observant une évolution très différenciée des effectifs des collèges depuis 2008, certains accusant des pertes d'effectifs de l'ordre de 10 % alors que d'autres augmentaient les leurs de 23 %. Les collèges RAR sont majoritairement touchés puisque 180 sur 254 enregistraient une diminution du nombre de leurs élèves¹²².

En quatre ans, le champ et l'intensité de la concurrence pour les élèves moins défavorisés se seraient ainsi sensiblement accrus aux dépens des établissements les plus vulnérables. Cette concurrence qui existait surtout avec les établissements privés, s'étend désormais à l'ensemble des établissements publics et privés. Toutefois, dans certaines agglomérations, la ségrégation scolaire par le choix entre public et privé se serait également accentuée. C'est ce que montre une enquête académique réalisée sur les collèges d'Avignon pour la période 2004-2010¹²³.

La remise en cause de la carte scolaire s'inscrit aussi dans un contexte plus global qui ne peut qu'inquiéter les parents des milieux populaires au regard de la scolarisation de leurs enfants dans l'établissement du secteur.

La communication autour d'une politique de création d'internats dits d'excellence destinés aux meilleurs élèves issus des milieux défavorisés et des quartiers sensibles - du moins dans la présentation qui en a été faite jusqu'à présent - contribue aussi à cette impression d'une politique qui conduirait à vider l'école des quartiers dits « sensibles » de sa substance et à renoncer ainsi à toute ambition éducative pour des secteurs entiers des grandes agglomérations. Quant à la réorientation très peu lisible des structures de l'éducation prioritaire avec la fusion des « réseaux ambition-réussite » dans le récent dispositif CLAIR, d'abord orienté sur la prévention des violences scolaires, elle semble aller dans le même sens ou, du moins, se laisse difficilement interpréter comme un signal positif.

Cette évolution de la carte scolaire et le débat qui l'entoure sont sous-tendus par deux questions, celle de la liberté de choix des parents d'une part, et d'autre part celle de la nécessaire cohésion de la société qui exige que l'on ne laisse pas les inégalités sociales s'accroître.

Dans une interview récente au Café pédagogique, la sociologue Agnès Van Zanten considérait qu'il était sans doute impossible de faire prévaloir aujourd'hui un modèle exclusivement fondé sur la contrainte mais que les choix devaient cependant être régulés, soit à partir d'un système de quota par établissement, en fonction des caractéristiques

121 Sylvain Broccolichi, Brigitte Larguèze, Catherine Mathey-Pierre, *Contrastes visibles entre collèges, fuites et ghettoïsation*. in Broccolichi et alii, *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris, La découverte, 2010, pp.123-146.

122 Cour des Comptes, *L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*. Rapport public thématique, mai 2010, pp.139-143.

123 Source enquêtes 2004-2010 IA 84 –Rectorat/ étude SNES mai 2011.

sociales et scolaires des élèves, soit en harmonisant les pratiques, dans un souci d'équilibre des populations scolaires, entre les établissements d'un même bassin ou d'une même zone. Elle soulignait qu'il fallait au minimum veiller à ne pas dépasser les limites au-delà desquelles la concentration des publics en difficulté dans certains établissements scolaires rendait impossible toute mission éducative¹²⁴.

Une intégration difficile des parents et des acteurs locaux

➔ Une place encore réduite pour les parents

Un certain nombre d'organisations représentent institutionnellement les familles, comme l'Union nationale des associations familiales (UNAF) et ses composantes ou plus particulièrement les parents d'élèves, comme la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), la PEEP (Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public), ou encore l'Association des parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL). Il est logique qu'elles interviennent tant dans le débat sur l'école que sur la vie des établissements.

La représentation institutionnelle des parents dans l'école

Elle est théoriquement importante : ils siègent en tant que tels dans les conseils d'administration des collèges, dans les conseils d'école et ils peuvent ainsi intervenir dans la politique et la gestion des établissements. C'est dans ces instances que sont normalement discutés les projets d'établissements dont on a vu l'importance, notamment pour l'éducation prioritaire. Ils participent également, à travers leurs élus, aux conseils de classe. Mais la réalité en la matière est très variable et ces instances ne sont pas toujours des lieux de débat constructif. La prise de parole des parents est une question délicate : elle est soit vécue comme une intrusion dans le domaine pédagogique réservé aux professionnels que sont les enseignants ; elle est soit inexistante du fait de l'autocensure des parents. Qui plus est, l'enseignement étant trop souvent conçu comme l'affaire du professeur seul devant sa classe, les interventions des parents dans les conseils peuvent être perçues comme relevant de mises en cause personnelles. La confiance et l'écoute réciproque sont donc loin d'être la règle générale.

De surcroît, l'organisation des réunions statutaires, leur calendrier et leurs horaires ne favorisent pas toujours la présence des parents élus, et les associations rencontrent souvent de réelles difficultés à trouver des candidats afin de les former. Au total, ces représentants sont plus souvent des témoins et des intermédiaires vis-à-vis des parents, auxquels ils transmettent le bilan des conseils de classe, que de véritables acteurs dans une relation de coéducation avec l'équipe pédagogique.

Une grande inégalité entre les parents

Les parents des milieux favorisés ont en général un niveau d'études leur permettant de discuter plus facilement avec les enseignants de leur enfant. Ils connaissent le fonctionnement du système scolaire dans lequel ils n'ont pas connu, lorsqu'ils étaient

¹²⁴Interview d'Agnès Van Zanten par François Jarraud (Café pédagogique), à l'occasion de la sortie de son livre *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales* en 2009.

eux-mêmes des élèves, de difficulté majeure. Ils en savent les codes et peuvent aider leurs enfants aussi bien dans leurs apprentissages que dans leur parcours scolaire. La situation est en général inverse pour les parents des milieux défavorisés dont certains seront même confrontés à des difficultés de communication d'ordre linguistique avec l'institution scolaire. Bien sûr, toutes les nuances existent entre ces deux extrêmes ce qui contribue à faire de la rencontre entre les parents et l'école une question toujours singulière.

La lutte contre les inégalités à l'école exigerait de favoriser, autant que possible, la rencontre entre les parents d'élèves en difficulté et l'équipe pédagogique. Malheureusement, ce sont précisément ces parents là que l'école voit le moins. Il ne s'agit pas, loin s'en faut, d'une démission de leur part. Pour l'avenir de leurs enfants, ils placent, plus encore que les autres, leurs espoirs dans l'école et les dépenses qu'ils y consacrent sont souvent proportionnellement plus importantes que celles de familles plus favorisées.

Mais l'école demeure pour eux un monde méconnu et peu accueillant. S'ils s'y rendent, c'est souvent parce qu'ils sont « convoqués » par l'enseignant ou le chef d'établissement pour discuter des mauvais résultats de leur enfant ou de problèmes de discipline, ce qui peut parfois faire écho à leur propre passé scolaire. Souvent inhibés par leur passé scolaire et leur condition sociale qu'ils perçoivent comme inférieure, ils peuvent très difficilement se situer dans une relation d'égal à égal avec le représentant de l'institution. Pour les mêmes raisons, plus pressenties que clairement comprises, l'enfant de son côté souhaite rarement que son père ou sa mère franchisse le seuil de l'école alors qu'il serait au contraire dans l'ordre des choses qu'il ait envie de montrer à ses parents ce qu'il fait à l'école, ce dont il peut être fier.

« Toutes les enquêtes montrent que les familles sont motivées par rapport à l'école mais elles le manifestent différemment. Il peut y avoir des obstacles, notamment le souvenir d'une scolarité elle-même traumatisante. On travaille les relations avec les familles, certes, mais il ne s'agit pas de leur faire la leçon ou de les culpabiliser comme de mauvais parents »¹²⁵.

Il faut donc que les rencontres entre les parents et les personnels puissent être dédramatisées, deviennent les plus régulières possibles, et ne soient pas motivées par le seul comportement de leur enfant. Une réponse possible est de faire de l'établissement un lieu de vie et d'activités en dehors des seuls moments de classe, un lieu dans lequel les parents peuvent entrer sans que leur soit renvoyée l'image de l'échec scolaire de leur enfant. On voit ici l'importance dans l'éducation prioritaire de la problématique du territoire et la limite de l'approche « scolaro-centrée ». L'organisation de moments festifs n'est en rien contradictoire avec le sérieux des apprentissages et les parents peuvent y trouver toute leur place.

La formation des personnels, initiale et continue, à la relation avec les parents est également indispensable. Il a été noté plus haut que les enseignants sont plus souvent qu'auparavant issus de milieux favorisés et que par conséquent ils ne connaissent pas la réalité des familles en grande difficulté. Le partenariat avec un certain nombre de structures institutionnelles et d'associations peut être ici d'un grand secours. Il faudrait veiller en outre à ce que des moments d'accueil dans les écoles et les collèges soient compatibles avec les contraintes horaires qui s'imposent par ailleurs aux parents.

125 Audition de Mme Marie Duru-Bellat.

➔ Le partenariat avec les collectivités locales et les associations

Les associations sont encore peu parties prenantes au projet pédagogique et éducatif qui doit permettre de lutter contre l'échec scolaire, et cela malgré de nombreuses circulaires dont celle de mars 2006¹²⁶ sur l'éducation prioritaire qui précise que « *l'action engagée à l'école et au collège a vocation, ici plus qu'ailleurs, à être en lien avec les activités hors-temps scolaire et notamment avec les différents dispositifs qui, selon des modalités diverses, tendent vers un développement de l'autonomie et des compétences des élèves* ».

Un premier partenariat, celui à vocation interministérielle, manque à l'évidence de cohérence. On y trouve pèle mêle des dispositifs qui se sont succédés et empilés dans le temps : Contrat d'aménagement des temps de l'enfant (CATE), Contrat d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant et des jeunes (CARVEJ), Contrat temps libre (CTL), Contrat local d'accompagnement scolaire (CLAS), Contrat local de sécurité (CLS), Contrat ville (CV), Contrat éducatif local (CEL)...

Il convient à l'évidence de recentrer ces dispositifs sur la réussite des élèves. En 2005, a été créé le Programme de réussite éducative (PRE), dans une approche recentrée sur l'élève et une réflexion sur l'environnement social, éducatif et urbain, doté de moyens d'intervention importants et d'un support juridique fort. Malheureusement, ce nouveau dispositif n'a pas été mis à profit pour mettre fin aux précédents auxquels il ne fait finalement que se surajouter.

Il est souhaitable que l'intégration de ce dispositif au sein des Contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) permette la mise en place d'une cohérence des actions.

Cela passe à l'évidence par une programmation pluriannuelle dans un programme intégré dans la structure des lois de finances, placée sous l'autorité du Préfet et confiée à une direction régionale et départementale identifiée, sans doute celle dévolue à la cohésion sociale.

L'intégration des partenaires dans le temps scolaire devrait favoriser une forme de dialogue susceptible d'alimenter un projet pédagogique.

Le constat dressé en 1999 par le CESER du Nord- Pas-de-Calais est malheureusement encore valable aujourd'hui pour l'ensemble du territoire national : des actions multiples sont conduites au niveau local sans réelle coordination et, dans ces conditions, ne s'inscrivent dans aucun partenariat de projet¹²⁷.

Il n'existe pas non plus d'évaluation significative de ces expériences à de très rares exceptions près comme par exemple les ateliers de lecture, expression écrite et mathématiques organisés par la ville de Paris et le secteur associatif en accord avec l'académie.

Des sociologues qui ont étudié ces partenariats pointent une appétence plus grande des associations concernées que du monde enseignant. Il semble ainsi que seule une minorité des personnels d'éducation croit véritablement à la possibilité de mettre en place des partenariats d'objectifs avec les intervenants extérieurs à l'école¹²⁸.

126Circulaire 2006-058 du 30 mars 2006.

127Conseil économique et social de la région Nord-Pas-de-Calais, *Le partenariat dans l'école élémentaire*. Avis, 1999.

128Dominique Glasman, *Des ZEP aux REP, pratiques et politiques*. SEDRAP, 2003.

Enfin, à leur sortie du système éducatif et particulièrement lorsque celle-ci correspond à la fin de la scolarité obligatoire, les jeunes devraient bénéficier d'un accompagnement et se voir proposer, le cas échéant, une solution en terme d'emploi ou de formation. A cet effet, des liens plus systématiques restent à établir entre les établissements scolaires et les Missions locales, en charge de l'insertion des jeunes. Une telle démarche constituerait un moyen d'honorer l'engagement européen pris par la France à l'occasion de la mise en œuvre du Cadre stratégique pour l'éducation et la formation (« Éducation et formation 2020 ») qui prévoit notamment qu'aucun jeune sortant précocement du système scolaire ne doit être laissé sans solution.

Le rôle essentiel des collectivités territoriales

Les communes et, depuis les lois de décentralisation les départements et les régions, ont toujours joué un rôle important en France dans l'organisation de l'offre scolaire : toutes collectivités territoriales confondues, leur participation se montait en 1980 à 14,2% de la dépense intérieure d'éducation et elle atteint 24,6% du total en 2009.

Le ministère de l'Éducation nationale reste responsable des personnels enseignants, de la politique éducative et de l'ensemble de la pédagogie : communes, départements et régions ont à leur charge la construction, l'entretien et les grosses réparations des établissements. Mais leur intervention ne se limite aux « travaux du propriétaire » : elles financent également les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) pour les communes, les personnels TOS (techniciens, ouvriers et de service) des collèges pour les départements et des lycées pour les régions. Qui plus est, les collectivités vont souvent au-delà de leur stricte obligation, par exemple en ce qui concerne les « fournitures » et les manuels scolaires. Elles sont aussi responsables et financeurs des transports scolaires. L'intervention des collectivités territoriales dans l'éducation est donc aujourd'hui très importante (un quart de la DIE) et multiforme.

Autant dire que communes ou conseils généraux doivent être étroitement associés à la définition des politiques éducatives : localement, leur intervention est capitale, en lien avec les acteurs du système éducatif, dans la lutte contre les inégalités à l'école et pour la réussite de tous. Trois registres principaux peuvent être discernés.

Les conditions d'apprentissage

Les projets d'école ou d'établissement ainsi que les méthodes pédagogiques ne sont pas développés dans une réalité virtuelle. Ils sont fonction des locaux disponibles des volumes plus ou moins modulables, des budgets de sorties scolaires. L'ambiance d'un établissement dépend en grande partie de l'espace dans lequel évoluent les élèves, de l'esthétique des locaux, de la qualité de leur maintenance. Lorsqu'un conseil général remplace les manuels scolaire « papier » par des ordinateurs portables pour chaque collégien, ce n'est pas un choix purement gestionnaire, dépourvu d'influence pédagogique. À l'évidence, une telle décision doit relever d'une étroite concertation entre les financeurs et les équipes pédagogiques.

La détermination de l'offre scolaire sur le territoire

La décision d'ouvrir une classe maternelle relève de la commune et cette dernière financera l'ATSEM correspondant. Nous avons montré plus haut l'importance de la scolarisation précoce : l'engagement des communes est ici indispensable, à côté de celui de l'État qui finance les postes de professeur des écoles.

La détermination des secteurs scolaires relève des communes pour le premier degré et du conseil général pour les collèges. Chacun à son niveau organise et finance les transports scolaires. En revanche, l'Etat affecte les enseignants et décide de l'ouverture ou de la fermeture des classes spécifiques, des options de langues et des autres particularités qui servent souvent à contourner la carte scolaire. L'action pour la mixité sociale à l'école et au collège exige donc une collaboration étroite entre les responsables politiques locaux et l'Etat par le biais de ses responsables territoriaux (l'Inspecteur d'académie au premier chef).

Les politiques d'éducation prioritaire

Nous ne reprendrons pas ici ce qui a été écrit plus haut pour souligner la place éminente des collectivités territoriales, notamment des communes, pour mettre en place et faire vivre les Programmes de réussite éducative (PRE) et l'importance qu'il y aurait à les intégrer dans les Contrats urbains de cohésion sociale (CUCS).

Les collectivités sont donc très directement concernées par la lutte contre les inégalités à l'école. A travers les financements qu'elles assurent mais aussi parce qu'elles doivent participer pleinement aux choix politiques qui ont un impact sur les inégalités à l'école, soit qu'ils contribuent à les réduire, soit au contraire qu'ils risquent de les aggraver.

Leur action est cependant inégale, d'abord du simple fait de l'inégalité même de leurs ressources et, ensuite, en fonction des priorités qu'elles définissent. Un autre paramètre important de l'efficacité de leur action est aussi celui de la taille critique. La commune de 5 000 habitants ne dispose évidemment pas des mêmes marges de manœuvre dans le développement de sa stratégie éducative que celle de 100 000 habitants qui interviendra sur un grand nombre d'écoles et sur un territoire plus vaste. Ceci est particulièrement vrai de la détermination des secteurs scolaires et de la négociation avec l'Etat pour l'ouverture ou la fermeture de classes.

Conclusion

Tout au long du XX^{ème} siècle, le système éducatif a été capable d'élever massivement les compétences et les savoirs scolaires de la population française et a ainsi constitué un puissant facteur d'émancipation, notamment des populations les plus défavorisées.

Mais depuis une vingtaine d'années cette évolution positive semble marquer le pas si bien qu'un très grand nombre de situations d'échec, pour les élèves et leurs familles, sont encore aujourd'hui associées à la période de scolarité obligatoire. Environ 130 000 jeunes sortent chaque année sans diplôme du système scolaire. Or les difficultés d'apprentissage sont très tôt installées. Elles sont repérées dès le début de l'école élémentaire chez 15% des élèves et sont nettement corrélées à la situation sociale et culturelle des familles. L'école ne parvient plus à diminuer ces inégalités de départ ; ces dernières ont même tendance à se creuser tout au long de la scolarité.

Notre système scolaire est donc encore loin de permettre à tous de réussir. Non seulement il ne parvient pas à résorber les inégalités mais il semble même contribuer à les accentuer en laissant se développer l'entre-soi à l'école et au collège. Les inégalités scolaires sont certes le signe d'inégalités sociales déjà présentes mais elles sont aussi un facteur de leur maintien, voire de leur aggravation. Sur ce terrain, l'Éducation nationale française fait désormais moins bien que ses homologues d'autres pays de l'Union européenne et de l'OCDE.

L'école ne peut bien sûr être dissociée de son contexte socio-économique. Pour briser l'engrenage infernal des inégalités, l'action devrait donc porter simultanément sur le champ scolaire et sur le champ social. À cet égard, l'éducation prioritaire apparaît comme le dispositif charnière auquel il serait dangereux de renoncer. Avec des moyens renforcés et concentrés, elle doit être clairement mise en phase avec la politique de la ville.

Le système scolaire possède en son sein les ressources nécessaires pour atteindre l'objectif de la réussite de tous les élèves. Au cours des vingt dernières années, des réformes fondamentales ont été conduites en ce sens ; certaines sont encore en cours. Leur mise en œuvre se trouve malheureusement très souvent compromise par l'inconstance du pilotage politique, le décalage entre l'ambition initiale et la volonté d'aboutir, les renoncements et les décisions contradictoires qui ont, par exemple, encore récemment, plongé la formation initiale des enseignants dans une situation désastreuse.

Cette extrême fragilisation du dispositif de formation des enseignants est très préoccupante. En effet, l'adaptation de l'enseignement dans le sens d'une réelle prise en compte de la diversité des élèves - avec l'excellence pédagogique que cela suppose - est aujourd'hui identifiée comme une urgente nécessité et comme une voie essentielle d'une relance de l'effort éducatif. Dans le contexte de nouvelles modalités du recrutement des enseignants, désormais placé après l'obtention du master, la mise en place d'une solide formation initiale professionnalisante devrait donc faire figure de priorité.

Il est temps aujourd'hui de renouer avec une véritable ambition éducative et un effort constant qui garantissent une élévation effective et régulière du niveau d'éducation et de qualification de tous les jeunes. Dans cette perspective, la base des apprentissages que constitue la scolarité obligatoire a un rôle primordial à tenir. L'État et les collectivités territoriales, principaux acteurs des politiques éducatives, sont appelés à ne pas seulement subir le poids de cette grande mission mais à manifester concrètement la volonté de faire de l'école républicaine, selon les termes même du code de l'éducation, « la première priorité nationale ».

Liste des personnes auditionnées dans le cadre de la saisine sur *Les inégalités à l'école*

- ✓ **M. Patrick Baranger**
Ancien Vice-Président de la Conférence des directeurs d'IUFM et ancien Directeur de l'IUFM de Lorraine ;
- ✓ **M. Choukri Ben Ayed**
Sociologue, Professeur à l'Université de Limoges et Chercheur au GRESCO
- ✓ **M. Syvain Broccolichi**
Sociologue, Maître de conférences à l'Université d'Artois et Chercheur au laboratoire RECIFES ;
- ✓ **M. Pascal Besson**
Principal du Collège Condorcet de Nîmes ;
- ✓ **M. Jean-Michel Blanquer**
*Directeur général de l'enseignement scolaire accompagné de **M. Guy Waiss**, Chef de service et adjoint au Directeur général ;*
- ✓ **M. Marc Douaire**
Directeur de l'Observatoire des zones prioritaires
- ✓ **Mme Marie Duru-Bellat**
Professeur de sociologie à Sciences-Po Paris ;
- ✓ **M. Eric Favet**
Secrétaire général adjoint de la ligue de l'enseignement
- ✓ **M. Régis Felix**
*Responsable du réseau « école » d'ATD Quart Monde et auteur de l'ouvrage *Le principal y nous aime pas* ;*
- ✓ **M. Christian Forestier**
Administrateur général du Conservatoire national des Arts et Métiers (CNAM) ;
- ✓ **M. Marc Ozanne**
Directeur d'école dans l'académie de Versailles
- ✓ **M. Paul Robert**
*Principal du collège Lou Redounet d'Uzès et auteur de l'ouvrage *La Finlande : un modèle éducatif pour la France**
- ✓ **Mme Agnès Van Zanten**
Chercheur à l'Observatoire sociologique du changement de Sciences-Po Paris ;

Liste des personnes entendues dans le cadre de la saisine sur *Les inégalités à l'école*

- ✓ **Mme Nicole d'Anglejan**
Directrice du pôle « Formation des jeunes » (Les apprentis d'Auteuil)
- ✓ **Mme Marianne Baby**
Secrétaire générale adjointe du SNUipp-FSU (Syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs des écoles et PEGC de la FSU)
- ✓ **M. Luc Bentz**
Secrétaire national de l'UNSA Education, Secrétaire général du Centre Henri Aigueperse
- ✓ **Mme Cécile Blanchard**
Chargée de mission de la Fédération des conseils de parents d'élèves à la (FCPE)
- ✓ **M. Stéphane Bonnery**
Universitaire en science de l'éducation, enseignant à Paris 8 au sein de l'équipe ESSI (Education Socialisation Subjectivation Institution) E.SCOL
- ✓ **M. Thierry Cadart**
Secrétaire général du SGEN CFDT
- ✓ **M. Eric Charbonnier**
Statisticien à l'OCDE
- ✓ **Mme Pascale de Charentenay**
Responsable « formations et vie scolaire » à l'ARCEVEN de Gironde (Associations Régionales des Œuvres Educatives et de vacances de l'Éducation nationale)
- ✓ **M. François Content**
Directeur général des Apprentis d'Auteuil
- ✓ **Mme Stéphanie Deloy**
Membre du Bureau national du SNEP FAEN
- ✓ **Mme Chantal Demonque**
Secrétaire nationale du SGEN-CFDT
- ✓ **Mme Dominique Dhooge**
Chargée de mission à l'APEL et membre du CESR Ile-de-France pour l'APEL
- ✓ **M. Philippe Douvier**
Membre du Bureau du SCENRAC-CFTC
- ✓ **M. Vincent Dumas**
Membre du Conseil du SCENRAC CFTC et professeur de collège
- ✓ **M. René Gardan**
Secrétaire national de la FEP-CFDT
- ✓ **M. Vincent Gavant**
Membre de la CSEN (Confédération syndicale de l'éducation nationale)

- ✓ **Mme Priscille Garet**
Chargée de Mission auprès du Directeur général (Les Apprentis d'Auteuil)
- ✓ **M. Marc Geniez**
Co-secrétaire général de la Fédération autonome de l'éducation nationale (FAEN)
- ✓ **M. Franck Girard**
Président de l'USERD-CFE-CGC (Union syndicale enseignement, recherche et développement) de la CFE-CGC
- ✓ **Mme Bernardette Groisan**
Secrétaire générale de la FSU
- ✓ **Mme Claire Krepper**
Secrétaire nationale « Education » du Syndicat des Enseignants UNSA
- ✓ **Mme Isabelle Lacaton**
Secrétaire départementale (91) « d'Avenir Ecole » CFE-CGC et Membre du Conseil supérieur de l'Education CFE-CGC
- ✓ **Mme. Eunice Mandago-Lunet**
Directrice déléguée de l'AFEV (Association de la Fondation étudiante pour la ville)
- ✓ **Mme Pascale Massicot**
Secrétaire de la section « enseignants » du SCENRAC CFTC
- ✓ **Mme Claire Mazon**
Vice-Présidente de la CSEN
- ✓ **M. Francis Moreau**
Secrétaire national de la FEP-CFDT
- ✓ **M. Christophe Paris**
Directeur de l'AFEV (Association de la Fondation étudiante pour la ville)
- ✓ **M. Patrice Patula**
Secrétaire général de la FCPE
- ✓ **Mme Lydia Popov**
Responsable du secteur collège à la Fédération autonome de l'éducation nationale (FAEN)
- ✓ **M. Michel Quere**
Directeur de la DEPP au ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative
- ✓ **M. Michel Richard**
Secrétaire général adjoint du Syndicat National des Personnels de Direction de l'Education Nationale (SNPDEN-UNSA)
- ✓ **Mme Frédérique Rolet**
Secrétaire générale du SNES FSU

- ✓ **M. Guy Vauchel**
Secrétaire national du SGEN-CFDT
- ✓ **Mme Sophie Vayssettes**
Statisticienne au sein du programme PISA (OCDE)
- ✓ **Mme Céline Vivier**
Secrétaire nationale du SNEP FAEN
- ✓ **M. Pablo Zoido**
Responsable des rapports thématiques PISA (OCDE)

Table des sigles

AFEV	Association de la fondation étudiante pour la ville
AN	Assemblée nationale
APEL	Association des parents d'élèves de l'enseignement libre
ARCEVEN	Association régionale des œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation nationale
B2I	Brevet informatique et Internet
BEP	Brevet d'études professionnelles
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
BIT	Bureau international du travail
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CAPS	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CARVEJ	Contrat d'aménagement des rythmes de vie de l'enfant et des jeunes
CATE	Contrat d'aménagement des temps de l'enfant
CDI	Contrat à durée indéterminée
CE2	Cours élémentaire 2 ^{ème} année
CEG	Collège d'enseignement général
CEL	Contrat éducatif local
CERC	Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale
CEREQ	Centre de recherche sur l'emploi et les qualifications
CES	Collège d'enseignement secondaire
CES	Conseil économique et social
CESE	Conseil économique, social et environnemental
CESR	Conseil économique et social régional
CET	Centre d'enseignement technique
CFDT	Confédération française démocratique du travail
CLAIR	Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
CLAS	Contrat local d'accompagnement scolaire
CLIPA	Classe d'initiation préprofessionnelle en alternance
CLS	Contrat local de sécurité
CM1	Cours moyen 1 ^{re} année
CM2	Cours moyen 2 ^{ème} année
CP	Cours préparatoire
CPA	Classe de préparation à l'apprentissage
CPPN	Classe pré-professionnelle de niveau
CSEN	Confédération syndicale de l'Éducation nationale
CTL	Contrat temps libre
CUCS	Contrats urbains de cohésion sociale
CV	Contrat ville

DEA	Diplôme d'études approfondies
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DEPP	Direction de l'éducation permanente
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DIMA	Dispositif d'initiation aux métiers en alternance
DNB	Diplôme national du brevet
DOM	Département d'Outre-Mer
ECLAIR	Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
ENI	Ecoles normales d'instituteurs
ENNA	Ecoles normales nationales d'apprentissage
ESCS	<i>Index of economic, social and cultural status</i>
EU	<i>European Union</i>
FAEN	Fédération autonome de l'Éducation nationale
FCPE	Fédération des conseils de parents d'élèves
FEP-CFDT	Fédération de la Formation et enseignement privé de la CFDT
HCE	Haut Conseil de l'Éducation
HSE	Heures supplémentaires effectives
IDD	Itinéraires de découverte
IEN	Inspecteur de l'Éducation Nationale
INED	Institut national d'études démographiques
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IPR	Inspecteur pédagogique régional
IREA-SGEN	Institut de recherches, d'études et d'animation SGEN
IREDU	Institut de recherche sur l'éducation – Université de Bourgogne
IUFM	Instituts universitaires de formation des maîtres
JADP	Journée d'appel à la préparation de la défense
M1	Master première année
M2	Master deuxième année
MAFPEN	Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale
MFR	Maisons familiales rurales
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ŒR	Observatoire de l'école rurale
OIVE	Observatoire international de la violence à l'école
ORS	Obligations règlementaires de service
PCS	Professions et catégories socioprofessionnelles
PEEP	Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public
PIRLS	<i>Progress in international reading and literacy study</i>
PISA	<i>Program for international student assessment</i>
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative

PRE	Programme de réussite éducative
RAR	Réseau ambition réussite
RASED	Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté
REP	Réseau d'éducation prioritaire
RGPP	Révision générale des politiques publiques
RPI	Regroupement pédagogique intercommunal
RRS	Réseau de réussite scolaire
SCENRAC-CFTC	Syndicat CFTC de l'Éducation nationale, de la recherche et des affaires culturelles
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SGEN-CFDT	Syndicat général de l'Éducation nationale CFDT
SNCL-FAEN	Syndicat national des collèges et lycées de la Fédération autonome de l'Éducation nationale
SNEP-FAEN	Syndicat national des écoles publiques de la Fédération autonome de l'Éducation nationale
SNES-FSU	Syndicat national des enseignants du second degré FSU
SNPDEN	Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale
SNUipp-FSU	Syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs des écoles et PEGC de la FSU
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
UE	Union européenne
UNAF	Union nationale des associations familiales
UNICEF	<i>United Nations of International Children's Emergency Fund</i>
UNSA	Union nationale des syndicats autonomes
UNSS	Union nationale du sport scolaire
USA	<i>United States of America</i>
USERD CFE-CGC	Union syndicale enseignement, recherche et développement de la CFE-CGC
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

Bibliographie

- Alpe Yves, Fauguet Jean-Luc, *Sociologie de l'école rurale*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- Armand Anne, Gille Béatrice, rapport de l'inspection générale du ministère de l'Éducation nationale sur les ZEP, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, 2006.
- Arrighi Jean-Jacques, Gasquet Céline, Joseph Olivier, *L'insertion des sortants de l'enseignement secondaire : des résultats issus de l'enquête Génération 2004*, NEF n°42, CEREQ, 2009.
- Assemblée nationale, *La mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège*, rapport d'information présenté par M. Jacques Gasperrin, n°2446 du 7 avril 2010.
- Assemblée nationale, *Quelle direction pour l'école du XXI^e siècle ?*, rapport à M. le Premier ministre présenté par Frédéric Reiss, septembre 2010.
- Auria d', Pagano, Ratto, Varga, *A comparison of structural reform scenarios across the UE members states : simulation based analysis using the QUEST model with endogenous growth*, Economic papers, 392, December 2009.
- Baudelot Christian et Establet Roger, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Éditions du Seuil, 2009.
- Beffy Magali, Perlmutter Delphine, *Depuis vingt-cinq ans, une population de plus en plus diplômée mais avec des disparités selon le milieu social encore importantes, France, portrait social*, INSEE, 2008.
- Ben Ayed Choukri (sous la direction de) *L'école démocratique vers un renoncement politique ?*, Amand Colin, 2010.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *La reproduction des élites*, Éditions Paris Minuit, 1970.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Éditions Paris Minuit, 1964.
- Broccolichi Sylvain, Ben Ayed Choukri, Trancart Danièle (coordonné par), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Edition La Découverte, 2010.
- Caille Jean-Paul, *Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000*, Éducation et Formation n°69, juillet 2004.
- Caille Jean-Paul et Rosenwald Fabienne, *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution*, in France : portrait social, INSEE, 2006.
- Caro Patrice et Rouault Rémi, *L'atlas des fractures scolaires : une école à plusieurs vitesses*, Éditions Autrement, 2010.
- Chapoulie Jean-Michel, « Mutations de l'institution « éducation nationale » et inégalité à l'école : une perspective historique », *Les temps modernes* n°637-639, 2006.
- Commission européenne, *Progress toward the Common European objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks, 2010-2011*.
- Condorcet, *Premier mémoire sur l'instruction publique*, Éditions Klincksiek, 1989.
- Conseil économique et social de la région Nord-Pas-de-Calais, *Le partenariat dans l'école élémentaire*, avis 1999.

Conseil économique et social, *Avis sur le IV^{ème} plan national de développement*, JO du 12 décembre 1961.

Conseil économique et social, *Avis sur les principales options du Vème plan*, JO du 13 novembre 1964.

Conseil économique et social, *Avis sur le projet de rapport général sur le Vème plan*, JO du 14 octobre 1965.

Conseil économique et social, *Favoriser la réussite scolaire* rapport et avis présentés par Claude Azéma, JO du 16 octobre 2002.

Conseil économique et social, *Contribution à la préparation de la loi d'orientation sur l'avenir de l'école* rapport et avis présentés par Claude Azéma, JO du 14 juin 2004.

Conseil économique et social, *L'éducation civique à l'école* rapport et avis présentés par Alain-Gérard Slama, JO du 29 avril 2009.

Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale, *Un devoir national. L'insertion des jeunes sans diplôme*, Rapport n°9, page 21, 2005.

Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, rapport public thématique, mai 2010.

Dalsheimer-Van Der Tol Nadine, *La carte scolaire : un éclairage international*, Éducation et Formation n°79, décembre 2010.

Davaillon A., Nauze-Fichet E., *Les trajectoires scolaires des enfants « pauvres »*, Éducation et Formation n° 70, décembre 2004.

Délégation sénatoriale à la prospective, *L'avenir des « années collège » dans les quartiers sensibles*, rapport présenté par Fabienne Keller, n°352, 10 mars 2011.

Demeuse M., Frandji D., Greger D., Rochex J.Y., *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*, projet de recherche euro PEP, programme européen Socrates, résultats 2010.

Dubet François, Duru-Bellat Marie, Véré tout Antoine, *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Éditions du Seuil, 2010.

Durier Sébastien et Poulet-Coulibando Pascale, « Formation initiale et diplômes de 1985 à 2002 », *Économie et statistiques* n° 378-379, 2004.

Glasman Dominique, *Des ZEP aux REP, pratiques et politiques*, SEDRAP, 2003

Haut Conseil de l'Éducation, *L'école primaire. Bilans des résultats de l'école*, 2007.

Haut Conseil de l'Éducation, *Le collège. Bilans et résultats de l'école*, 2010.

Haut Conseil de l'Intégration, *Les défis de l'intégration à l'école*. Rapport au Premier ministre pour l'année 2010.

Houchot Alain, Robine Florence, rapport sur « *Les livrets de compétence : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis* », juin 2007.

Institut Montaigne, *Vaincre l'échec à l'école primaire*, rapport, avril 2010

Institut Paul Delouvrier/BVA, *Le baromètre des services publics vus par les usagers*, 2010.

Lhommeau Bertrand, MEURS Dominique, Primon Jean-Luc, *Situation par rapport au marché du travail des 18-50 ans selon l'origine et le sexe*, Enquête sur la diversité des populations en France. INED-INSEE, octobre 2010.

Maroy Christian, *Les évolutions du métier d'enseignant en Europe*, Cahiers de recherche en éducation et formation, GIRSEF-CPU, juillet 2005.

Maurin Eric, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Éditions du Seuil, 2007.

Meirieu Philippe, *Pédagogie : le devoir de résister*, ESF éditeur, 2008.

Ministère de l'Éducation nationale, *Bilan national des réseaux « Ambition réussite »*, juin 2010.

Ministère de l'Éducation nationale, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*, 2011.

Ministère de l'Éducation nationale, *L'état de l'école*, n°19 de 2009 et n°20 de 2010.

Ministère de l'Éducation nationale, *L'état de l'école*, n°20, pages 251 et 252, 2010.

Moguéro Laure, Brinbaum Yaël, Primon Jean-Pierre, *Niveaux de diplômes des immigrés et de leurs descendants. Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats*, INED-INSEE, octobre 2010.

Moguéro Laure, Brinbaum Yaël, Primon Jean-Pierre, *Parcours et expériences scolaires des jeunes descendants d'immigrés en France, Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats*. INED-INSEE, octobre 2010.

Moisan Catherine, Simon Jacky, rapport de l'inspection générale du ministère de l'Éducation nationale : *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, 1997.

Morlais Sophie et Suchaut Bruno, *Évolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège. Une analyse empirique des évaluations nationales*, Cahiers de l'IREDU n° 68, mai 2007.

OCDE, *Enquête PISA 2009, note de présentation (France)*, décembre 2010.

OCDE, *Enquête PISA 2009 Synthèse*, 2010.

OCDE, *Enquête PISA 2009, Surmonter le milieu social, l'égalité des chances et l'équité du rendement dans l'apprentissage*, volume II, 2010.

Pochard Marcel, *La redéfinition du métier d'enseignant*, rapport remis au ministre de l'Éducation nationale (livre vert), 2008.

Raulin Dominique, *Le socle commun des connaissances et des compétences*, Hachette éducation, 2008.

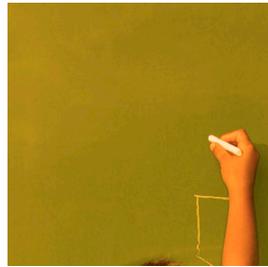
Repères et références statistiques, édition 2010.

Van Zanten Agnès, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiation locale*, PUF, 2009.

Le collègue numéro hors série de L'Enseignant, magazine du syndicat des enseignants-UNSA, mai 2011.



LES **RAPPORTS**
DU CONSEIL
ÉCONOMIQUE,
SOCIAL ET
ENVIRONNEMENTAL



Notre système éducatif peine aujourd'hui à remplir sa fonction intégratrice. Un grand nombre de situations d'échec se révèlent pendant la scolarité obligatoire et les inégalités de réussite sont très nettement corrélées aux inégalités sociales et culturelles des familles. L'école ne parvient plus à atténuer ces inégalités de départ et tend même à les accentuer entre le début du primaire et la fin du collège.

Afin de rester fidèle à son objectif d'émancipation des personnes par le savoir et la formation, l'école doit renouer avec une ambition éducative pour tous, en assurant un enseignement de qualité sur l'ensemble du territoire. Tel est le sens des propositions du Conseil économique, social et environnemental.



CONSEIL ÉCONOMIQUE, SOCIAL
ET ENVIRONNEMENTAL
9, place d'Iéna
75775 Paris Cedex 16
Tél. : 01 44 43 60 00
www.lecese.fr

N° 41111-0009
ISSN 0767-4538



**Direction
de l'information légale
et administrative**
accueil commercial :
01 40 15 70 10
commande :
Administration des ventes
23, rue d'Estrées, CS 10733
75345 Paris Cedex 07
télécopie : 01 40 15 68 00
ladocumentationfrancaise.fr