

## **ToR 10 – L’EVALUATION DE LA REUSSITE OU DE L’ECHEC SUR CES DIFFERENTS POINTS ET DES FACTEURS INTERNES ET EXTERNES QUI LES INFLUENCENT**

Dans l’esprit d’une comparaison au niveau européen, les points forts et les points faibles doivent être replacés par rapport à leur contexte national et vice versa. Les mêmes critères ne sont pas forcément à l’œuvre à des niveaux différents. Nous reprendrons ici les facteurs que nous avons dégagés et nous les éclairerons par les études de cas présentées ensuite dans le ToR 11. En conclusion des ToR 10 et 11, nous nous situerons dans la perspective du rapport final sur les 10 pays participant au projet DOCA.

### **1 – La voie technique et professionnelle et les filières sélectives, facteurs de réussite scolaire et d’insertion sociale**

#### **1.1 – Les résultats de la voie professionnelle et technique**

Nous avons vu que les résultats des élèves et étudiants français étaient médiocres par rapport au classement de l’OCDE et d’études comparatives européennes (Orientations de recherche, 1-1). Toutefois, nous avons signalé que les modalités d’évaluation peuvent également en être responsables. Certes, comme le fait remarquer Gabriel Langouët (2008), nombre de chercheurs français ont tendance à mettre sur le compte de l’outil nos résultats juste moyens. Mais ils ne peuvent contester deux résultats des enquêtes PISA qui sont clairs. D’une part, les élèves français sont généralement mieux classés aux épreuves consistant en simples restitutions de connaissances qu’à celles où il s’agit de montrer et de réutiliser des compétences acquises (résolution de problèmes). C’est ce dernier type d’épreuves qui fait baisser les résultats de la France et qui signale un défaut majeur de ses modes d’enseignement. D’autres part, les pays qui réussissent le mieux sont ceux qui ont des systèmes éducatifs moins complexifiés qu’en France et qui scolarisent tous leurs élèves le plus longtemps possible sans sélection.

Par contre, on peut définir l’enseignement technique, en lycée général et technologique, et en lycée professionnel, en LP, comme un point fort du système scolaire français et, dans le cadre de notre recherche, il l’est encore plus, pour deux raisons. D’une part, il

favorise le succès scolaire de jeunes, qui sont, pour la plupart, issus de classes sociales moins favorisées que d'autres, à qui il offre une voie qu'ils ne trouveraient probablement pas ailleurs. D'autre part, plus que des études générales, les diplômes professionnels permettent incontestablement une meilleure insertion sur le marché de l'emploi. Enfin, ils peuvent déboucher aussi sur le retour à des études supérieures longues, qui n'aurait pas eu lieu autrement, un nombre non négligeable d'étudiants s'orientant ensuite vers une continuation à l'université, selon Jean-Louis Auduc (2008). Pourquoi, les statistiques ne considèrent-elles pas comme un succès l'intégration des jeunes dans l'enseignement supérieur par des filières courtes, représentées en France par les diplômes professionnels auxquels donnent accès la réussite au baccalauréat, l'examen national sanctionnant la fin des études secondaires, que ces diplômes soient préparés en lycée professionnel, dans une section de techniciens supérieurs (STS), comme le BTS, ou dans des instituts hors université, tels les Instituts universitaires de technologie (IUT) ?

Si personne ne conteste l'accès à l'université de tous les bacheliers, même les titulaires d'un baccalauréat général et technologique et non d'un baccalauréat professionnel, choisissent d'eux-mêmes des filières sélectives qui leur paraissent plus orientées sur l'acquisition de compétences favorisant leur insertion sur le marché du travail : classes préparatoires aux grandes écoles (9,2 %), Sections de techniciens supérieurs (STS, 19,3 %), autres formations (8,9 %), IUT (10,3 %), soit 47,7 % au total, contre 45 % en université hors IUT (*L'état de l'école*, 2007, cité par Auduc, 2008, p. 99).

Dans le ToR 11, nous analyserons une nouvelle politique visant à faire accéder des lycéens en ZEP aux établissements supérieurs les plus sélectifs.

Cette politique est contestée, comme apportant aux meilleurs élèves une aide dont ils pourraient se passer, car, de toutes façons, ils réussiraient, et non à ceux qui en ont le plus besoin. Les coordonnateurs du dernier numéro des *Cahiers pédagogiques* (n° 467, novembre 2008), posent comme un problème de « Choisir la réussite de tous plutôt que la seule méritocratie ». Mais pourquoi avoir un point de vue binaire forcément réducteur ?

Dans ce rapport nous ne situons pas dans le ou...ou ? Nous pensons qu'il est plus fructueux et plus réaliste, en particulier dans un monde concurrentiel d'échanges internationaux, de viser à la fois la formation d'une élite fondée sur un recrutement aussi large que possible et la réussite de tous. Les deux nous semblent d'autant moins incompatibles que plusieurs études, dont celle que nous présenterons dans le ToR 11

vont dans ce sens. D'une part, comme nous le verrons à propos de l'orientation des élèves (2-1), les choix de ceux-ci sont liés aux ambitions sociales de leurs parents. La plupart des élèves « méritants » ne seraient pas incités par leur milieu social à avoir autant d'ambition et la préparation qu'ils reçoivent en tutorat par une école supérieure est, pour la plupart d'entre eux, nécessaire pour qu'ils atteignent le niveau des établissements d'élite. D'autre part, l'image du lycée est elle-même revalorisée aux yeux des usagers, parents et élèves, et, l'ensemble de l'établissement, professeurs et élèves, est tiré vers le haut, par cette implantation d'un lieu « d'excellence » dans une zone disqualifiée en tant que défavorisée.

Il ne faut pas négliger, en effet, l'effet symbolique de cette mesure, qui, en rendant de l'attractivité aux établissements secondaires jusque là lieux de rejet, combat « l'effet ghetto » souvent reproché aux ZEP. « La principale critique faite aux ZEP est de produire un effet ghetto. L'école décalque en quelque sorte une réalité géographique et sociale et secrète en retour la ségrégation. Car personne n'aime vivre dans une zone et personne ne choisit volontiers d'aller à l'école en ZEP. L'espace de la zone bien réel est aussi, et surtout, un espace symbolique qui renvoie à ses habitants l'image dépréciative d'un lieu de rejet qu'ils ne peuvent désigner avec fierté et qu'ils rejettent à leur tour, souvent avec regret. En conséquence, tandis que les familles les plus démunies sont captives de l'offre scolaire, les autres s'échappent dès qu'elles le peuvent, choisissent de scolariser leurs enfants dans d'autres établissements publics que ceux du secteur où elles résident, ou dans le privé. » (Raynal, 2006, p. 3).

On peut aussi revaloriser l'enseignement technique et ses filières sans, pour autant, dévaloriser l'enseignement général.

Si, comparativement aux autres pays de l'UE, la France a une proportion de chômeurs chez les jeunes de 20-24 ans non scolarisés et sans diplôme supérieure à la moyenne, on peut considérer que, là encore, la scolarisation dans l'enseignement technique et professionnel et les filières courtes d'enseignement supérieur qui le prolongent, sont un facteur d'amélioration de la situation.

Par contre, le dernier rapport du Conseil économique et social sur l'insertion des jeunes considère que

## **1.2 – Des insuffisances de fonctionnement des cursus scolaires freinent l'insertion des jeunes**

Comparativement à l'Allemagne, un double défaut des parcours scolaires, général ou technique, empêche les jeunes de se doter « de qualifications transversales qui permettent une

adaptation aux évolutions du marché du travail. » D'une part, « la tendance est davantage à la construction de diplômes soit généralistes, soit par métiers recensés au temps « t » sans aucune vue prospective des futurs besoins », d'autre part, « l'adaptation aux besoins des entreprises est mieux assurée par la formation en alternance ». Contrairement au système allemand qui, « par son fonctionnement même, indissociable des caractéristiques du marché du travail », « valorise la formation professionnelle » et assure « un flux d'embauches suffisant de jeunes » (Cf. Gautié, 2002), « la proportion de formations en alternance, dans l'ensemble de la formation initiale, est particulièrement faible en France et explique en partie la difficulté de la transition entre la formation et le marché du travail. Plutôt que de miser sur l'alternance au niveau de la formation initiale, la France a développé les contrats aidés pour les jeunes sortis du système scolaire et les stages ».

Par ailleurs, « les programmes d'échanges notamment au niveau européen (Erasmus, Leonardo, etc.), ont permis de développer la mobilité des étudiants et des apprentis (...) et sont dans ce sens une vraie réussite. Cependant, ils sont très sélectifs et ne prévoient pas de modalités d'accueil satisfaisantes, ce qui rend leur accès très coûteux. De plus, les diplômés ne jouissent pas d'un système d'équivalences automatiques ce qui signifie que chaque cas est particulier, et chaque obtention d'équivalence repose sur une décision de commissions d'équivalence créées *ad hoc* et statuant de même sauf s'il existe un accord préalable entre deux établissements porteurs de ces diplômes. En ce qui concerne l'apprentissage, 350 bourses de mobilité ont été attribuées aux chambres de métiers et de l'artisanat en janvier 2008 » (Dumont, 2008, p. 18).

### **1.3 - Stratégies d'aide aux établissements et aux enseignants de la voie professionnelle et technique**

#### **1-3-1 – Ne pas reprocher à l'école, ni lui demander ce qui ne dépend pas d'elle**

La situation des jeunes chômeurs ne tient pas seulement aux résultats du système scolaire, d'autres facteurs économiques et sociaux et les représentations dominantes dans le milieu du travail jouent peut-être un rôle plus important. Ainsi, nous avons évoqué le fait que, si le nombre de jeunes diplômés croissait, cette réussite scolaire s'accompagnait d'un déclassement par rapport à l'accès au même emploi que celui obtenu par la génération précédente. En outre, l'insertion est plus lente et difficile pour les enfants d'ouvriers, les jeunes issus de l'immigration extra-européenne ou de milieux familiaux en difficulté, qui ont toujours été plus nombreux dans l'enseignement technique que dans l'enseignement général (cf. Orientations de recherche, 1 & 2).

Ce n'est pas l'objet du projet DOCA, de traiter ces facteurs liés à l'évolution de la société, mais nous les évoquons brièvement néanmoins pour montrer que, même dans le

cas où l'école joue son rôle, elle ne peut pas prendre en charge tous les problèmes qui ne viennent pas d'elle.

Ainsi, nombre d'études montrent que les jeunes en France, y compris diplômés, rencontrent plus de difficultés à s'insérer dans un emploi stable et même, en statut précaire, à s'intégrer sur le marché du travail que ceux d'autres pays européens. En outre, en ce qui concerne ceux issus de l'immigration se pose le problème spécifique de la discrimination à l'embauche. Un « avis » (rapport) du Conseil économique et social, présenté en juillet 2008, fait apparaître un taux de chômage deux fois supérieur à celui des jeunes en général et constate que « les jeunes des quartiers populaires sont victimes de discriminations massives, liées principalement à l'origine supposée ou réelle, mais aussi à la seule adresse » (Fodé Sylla, cité in Dumont, 2008, p. 17).

Pour garantir l'égalité de traitement à tous les candidats, l'article 25 de la loi « Egalité des chances » du 31 mars 2006 prévoyait la généralisation du CV anonyme dans les entreprises de plus de 50 salariés, mais le décret d'application n'a jamais été publié. Toutefois, des entreprises et des institutions procèdent ainsi. Le Conseil régional d'Aquitaine est allé le plus loin en généralisant cette initiative à l'ensemble des postes ouverts (Tranchant, 2008) et la fonction publique espère diversifier son recrutement grâce à une « charte de l'égalité » (Van Eeckhout, 2008).

C'est la classe politique qui reste le noyau le plus dur de la résistance. C'est là que la représentativité des minorités est la moins bien assurée. Un seul député de France métropolitaine n'est pas blanc. La diversité reste le fait du prince. Si le nouveau président a quelque peu coloré son équipe ministérielle, son parti – et d'autres – par peur de perdre leurs élus, sont aussi timorés dans ce domaine que dans celui concernant la parité, préférant payer des amendes que de placer des femmes en position éligible. En outre, en dépit des déclarations de principe du président, les discriminations sociales sont aggravées par la réduction des crédits au plan de rénovation des banlieues et à l'éducation. On peut y ajouter certaines des réformes en cours : « la diminution des exigences légales en matière de mixité sociale dans l'habitat, la suppression de la carte scolaire, le refus de généraliser par la loi à toutes les formations supérieures sélectives le quota de 10 % d'étudiants venant de tous les lycées du pays, outremer compris, et l'asphyxie de la rénovation urbaine. » (Bernard, 2008).

Comme l'écrit Marie Raynal (2006), « De plus, tout ne peut venir de l'école. Les interrogations concernent également notre capacité à restructurer les villes pour offrir des logements décentes aux

familles, mieux relier les quartiers entre eux et faire de la ville un espace commun, une cité au sens grec. C'est pourquoi la politique de la ville a une responsabilité majeure en matière d'éducation. » (p. 3-4).

### **1-3-2– Revaloriser la voie professionnelle et technique et ses enseignants**

La non prise en compte des filières courtes dans les statistiques de l'OCDE pourrait indiquer un certain mépris, puisqu'on ne considère pas les études après le baccalauréat dans la voie professionnelle comme faisant partie de l'enseignement supérieur au même titre que celui qui se déroule en université.

En France aussi, les enseignants se plaignent d'un manque de reconnaissance. Celui-ci est injustifié compte tenu des opportunités et des résultats de ces cursus scolaires et universitaires.

« Ils se jugent souvent ignorés, délaissés, voire lâchés par leur ministère de tutelle (...) Les élèves et leurs familles ne semblent pas encore évaluer les atouts que représentent les formations technologiques et professionnelles du secteur industriel, ni mesurer la modernisation dont elles ont fait l'objet.

La voie professionnelle, choisie à l'issue de la classe de Troisième » (15 ans pour les élèves n'ayant pas de retard) « offre dorénavant différentes possibilités : insertion professionnelle au niveau CAP ou BEP, poursuite d'études dans la voie professionnelle jusqu'à un baccalauréat professionnel (46 spécialités en 1993, un seul baccalauréat, celui de bureautique, regroupe à lui seul plus de 50 % de l'effectif total) ou poursuite d'étude dans la voie technologique jusqu'à un baccalauréat technologique puis un BTS ou un DUT » (Diplôme universitaire de technologie préparé dans un IUT) (Auduc, 2008, p.86).

Nous avons évoqué à propos des filières sélectives, courtes ou longues, de l'enseignement technologique et professionnel ou des classes préparatoires aux grandes écoles, l'importance de l'effet symbolique de certaines mesures pour améliorer aux yeux de l'opinion publique, des parents, des élèves et de tous les personnels d'éducation l'image d'un établissement, même situé en ZEP (cf. Raynal, 2006).

La voie professionnelle manque de telles mesures et/ou de tels effets d'annonce, qui ont un impact certain quel que soit le nombre d'élèves qu'ils touchent. Le seul fait que le terme « excellence » puisse être accolé à celui de « zone » remet en question les représentations sociales, qui sont lentes à changer. Un chercheur comme Gérard Chauveau l'a dit depuis longtemps (cf. Chauveau, 2000).

### **1-3-3– Veiller à l'adéquation des spécialités proposées au marché du travail et aux vœux des élèves**

L'évolution économique est rapide, des emplois disparaissent, d'autres se créent. Il n'est pas si simple d'ajuster les sections professionnelles à ces mutations. Elles fonctionnent avec du matériel coûteux à renouveler. De même l'emploi des professeurs ne peut être supprimé et remplacé du jour au lendemain. Les problèmes de gestion sont complexes, même si les régions contribuent largement au financement de leurs lycées.

Le désinvestissement de l'Etat qui accompagne la décentralisation et ne transfère pas les crédits correspondant aux charges nouvelles incombant aux collectivités locales freine les évolutions dans ce domaine comme dans d'autres. Par exemple, le comité d'évaluation de l'ANRU (l'Agence nationale pour la rénovation urbaine) a produit un rapport dénonçant l'insuffisance des ressources budgétaires du plan de relance des banlieues, que ne peuvent compenser les contributions pourtant importantes des collectivités locales (Bronner, 2008-1 et 2). Dans la phase actuelle, depuis la dernière élection présidentielle, l'éducation est de plus en plus présentée, y compris par les pouvoirs publics comme « budgétivore », consommant trop par rapport à ses résultats. Mais, parallèlement, le nouveau gouvernement est accusé de transférer proportionnellement plus au privé qu'à l'école publique (Fourest, 2008).

Nous avons vu que nombre de décrochages scolaires étaient liés au découragement des élèves qui n'obtenaient pas la section qu'ils se souhaitaient et se trouvaient obligés de changer de projet (ToR 1, 2-2). On retrouve le problème de l'adaptation des opportunités scolaires, cette fois-ci, non pas au marché de l'emploi, mais aux vœux des candidats. Le même problème est posé par rapport à la rapidité de réaction du système scolaire pour augmenter les places dans les filières demandées et réduire, voire supprimer celles qui ne le sont pas. Toutefois, en ce qui concerne le choix des élèves, un des problèmes majeurs est le fonctionnement de l'orientation scolaire par les enseignants au cours de la scolarité, et, institutionnellement, par la procédure prévue en fin de 3<sup>ème</sup>.

## 2 - Les défaillances de l'orientation scolaire

### 2-1 - Les facteurs de défaillance des procédures d'orientation

Si l'orientation vers les voies technologique et professionnelle permet à des élèves d'accéder à des diplômes qu'ils n'auraient pas autrement, néanmoins, nous avons vu (ToR 1, 2-2), que, pour plusieurs auteurs, un des facteurs majeurs du décrochage reste les orientations de fin de troisième, qui, d'une part, dirigent vers des filières courtes qu'ils ne souhaitent pas, des jeunes qui voudraient faire des études plus longues et, d'autre part se réduisent souvent, pour ceux qui sont peu performants, à intégrer la filière de l'enseignement professionnel, au lycée ou en apprentissage, susceptible de les accueillir. Le bilan des rapporteurs du Conseil économique et social sur l'insertion ajoute que « les jeunes eux-mêmes ont des difficultés à choisir leur filière et à s'orienter professionnellement en raison de l'âge précoce auquel on leur demande de construire un projet. Il en résulte des erreurs d'orientation et donc des réorientations que le système scolaire prend insuffisamment en considération. » (Dumont, 2008, p. 19).

Un facteur de décrochage est alors qu'ils ne peuvent pas obtenir les préparations aux métiers qu'ils souhaiteraient, facteur qui se conjugue à d'autres que nous avons déjà évoqués « L'effet de cette orientation « subie » est d'autant plus pénalisant que certaines filières sont éloignées des besoins du marché du travail et que le système français ne favorise pas les passerelles entre l'emploi et la formation, initiale ou continue » (Dumont, 2008, p. 19).

Par ailleurs, une orientation systématique en seconde générale, souvent sous la pression des parents, génère aussi beaucoup d'abandons de la part d'élèves qui ne souhaitent pas s'engager dans un cycle secondaire long et peu professionnalisant. On touche là au problème de la revalorisation de l'enseignement court, plus ciblé sur les métiers, trop méprisé en France.

La méconnaissance joue dans les deux sens. Les sociologues de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Education) ont montré depuis longtemps que ce n'était pas seulement la valeur scolaire des élèves qui décide de leur orientation : « l'ambition des familles joue un rôle décisif dans le parcours scolaire, et les établissements reflètent le degré d'ambition des couches qu'ils accueillent » (Auduc, 2008, p. 102).

De même, dans le ToR 11, l'étude de cas sur l'accompagnement de lycéens en ZEP par des étudiants de deux écoles supérieures, l'une de commerce, l'autre d'ingénieurs, met



en relief que ces élèves ont, à la fin de cette formation, des désirs d'études supérieures et de carrière auxquels ils n'avaient jamais eu l'occasion de penser auparavant.

Le dernier rapport du Conseil économique sur l'insertion des jeunes confirme que le fait est toujours actuel. Il souligne, par ailleurs, qu'« Il existe actuellement un grand nombre de structures et de personnels chargés de l'orientation (centres d'information et d'orientation, missions locales, bureau d'information jeunesse, etc.) mais la conception d'une vision globale et stratégique de celles-ci semble faire défaut. Les jeunes et leurs familles ont beaucoup de mal non seulement à se repérer dans le maquis du système actuel mais ne possèdent pas non plus tous Internet à leur domicile, ce qui peut devenir un handicap supplémentaire tant en matière d'information, d'orientation que d'inscription. » (Dumont, 2008, p. 18).

## **2-2 - Stratégies d'aide aux établissements et aux personnels concernés par l'orientation**

Au vu des défaillances dues à la dispersion des structures, « La nécessité de construire un véritable service public de l'orientation et de le doter d'un pilotage efficace a justifié la création récente d'un délégué interministériel à l'orientation. » (Dumont, 2008, p. 18), néanmoins, le rapporteur du Conseil économique et social estime que ce n'est pas suffisant :

« Il manque un lien, pourtant essentiel à l'orientation ; entre les dispositifs mis en place par l'Éducation nationale (Mission générale d'insertion) et ceux auxquels les jeunes peuvent avoir recours à leur sortie du système scolaire. L'absence de ce lien fait que certains jeunes échappent à toutes formes d'orientation post scolaire alors que celle-ci devrait être présente aux quatre étapes concernant : le choix de la filière décidé aujourd'hui par les professeurs du secondaire, les choix successifs en cours d'études pour préciser l'acquisition de compétences correspondant à des métiers et/ou des secteurs précis et porteurs, un éclairage professionnel en fin d'études avant l'insertion et enfin la « ré » orientation en cours de vie active lorsque certains problèmes sont rencontrés » (p. 19).

Le rapporteur estime aussi que « Compte tenu de la multiplicité des acteurs chargés de l'orientation (CIO, ANPE, conseiller de mission locale, chambres consulaires, les PIJ, etc.) la cohérence du système d'orientation passe par la professionnalisation de ces acteurs. À l'heure actuelle, ils travaillent de manière relativement cloisonnée et chacun avec un domaine de compétences différent. ».

Outre, la formation et l'incitation au partenariat interne (cf. ToR 5), nous avons déjà évoqué, dans plusieurs thèmes, le problème du partenariat externe, chaque institution ne pouvant résoudre seule des problèmes aussi complexes que l'échec scolaire, l'insécurité urbaine et le chômage des jeunes (Goodlad, 1994 ; Sirotnik et Goodlad, 1988 ; Zay, 1995). Nous avons ainsi dessiné la conjonction progressive des politiques d'éducation et de la ville (ToR 3). Après avoir fait le point sur une insuffisance majeure du

système scolaire français qui traversent tous les thèmes, son inaptitude à prendre en compte les différences, nous aborderons, non seulement des problèmes structurels, mais une phase conjoncturelle, qui remet en cause les politiques de prévention et de rémédiation mises en place et qui conduit à s'interroger plutôt sur les dérives que sur les apports de la décentralisation et du partage des pouvoirs et des compétences entre Etat et collectivités locales.

### **3- L'inaptitude du système scolaire français à prendre en compte les différences**

A propos du décrochage, comme de tout autre problème posé par un élève qui ne correspond pas à la norme générale, jeunes de milieux défavorisés ou issus de minorités ethniques ou religieuses, se livrant à la violence, souffrant d'un handicap, est revenue comme un leitmotiv l'incapacité du système scolaire à prendre en compte les différences et la tendance à multiplier des dispositifs spécifiques plutôt qu'à tenter de résoudre, dans la voie scolaire normale, les difficultés scolaires quand elles se présentent.

Conséquences de cette insuffisance du système général, les rechûtes des élèves remis en selle dans des « dispositifs relais », quand ils sont de retour dans une classe d'un établissement secondaire après avoir retrouvé une motivation pour les études, considérée comme le principal facteur de réussite par les chercheurs (ToR 1). Nous en avons, à diverses reprises, tiré la conclusion que le changement de méthodes pédagogiques constaté dans des formations spécifiques s'adressant aux élèves en difficulté gagnerait à être appliqué dans le cursus ordinaire (cf. Orientations de recherche, ToR 1, ToR 3, ToR 5, ToR 6, ToR 8).

Notre réflexion s'inscrit dans le cadre général récemment dessiné par l'UNESCO (2008) : « **L'éducation inclusive n'est pas une île** », prévient le directeur général de l'Unesco, Koïchiro Matsuura. Le concept, né dans "l'éducation spéciale", s'inscrit dans le cadre plus large d'une démocratisation socio-économique, et nécessite, "non seulement un équipement des classes mais une 'refondation' des programmes et du système éducatif lui-même". Il s'agit de remettre en cause les valeurs traditionnelles qui sévissent dans le champ éducatif (ex: le "mythe de l'élève moyen").

Aujourd'hui, la plupart des pays - en particulier développés - scolarise les jeunes à besoins éducatifs spéciaux dans des classes dites "ordinaires" (intégration). Mais sans un accompagnement spécifique, ces politiques n'atteignent pas leur cible. "Le problème ne se réduit pas à l'accès au système éducatif. Équiper

des écoles ne suffit pas. Il faut apprendre à combattre les préjugés qui règnent car c'est souvent à l'école que l'on retrouve le plus de phénomène de violence et de harcèlement", signale la nouvelle Haut commissaire pour les droits de l'Homme, Navanethem Pillay. De même, promouvoir la scolarisation des minorités ne suffit pas, il faut les "faire participer à l'élaboration des programmes". »

Selon le *Guide pour l'inclusion* (2005) de l'UNESCO, c'est : **“un processus qui s'adresse et répond à la diversité des besoins de tous les apprenants** en augmentant la participation à la connaissance des cultures et des communautés, et en réduisant l'exclusion au sein de l'éducation [...] L'inclusion consiste à fournir les réponses appropriées au spectre le plus large des besoins d'apprentissage dans des dispositifs éducatifs formels et informels. Plutôt que d'être un problème marginal sur la manière dont quelques élèves peuvent être intégrés dans le système éducatif, l'éducation inclusive est une approche qui cherche comment transformer les systèmes d'éducation et autres environnements d'apprentissage afin de répondre à la diversité des apprenants. Elle vise à mettre à l'aise à la fois les enseignants et les élèves dans leur diversité et à la voir comme un défi et un enrichissement de l'environnement d'apprentissage plutôt que comme un problème.” (p. 13 & 15).

Les problèmes viennent du grand nombre de mesures de soutien requises pour que le processus réussisse. “ Le principal défi de l'intégration est que la ‘normalisation’ n'a pas été accompagnée par des changements d'organisation du cursus scolaire, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Ce manque de changement organisationnel s'est avéré être l'un des principaux obstacles à la réalisation des politiques d'inclusion .” (*Guidelines for inclusion*, p. 9).

La période actuelle en France se caractérise par une ambitieuse réforme et un renversement de celle qui a précédé, dix ans auparavant. Les textes étant en prolifération continue depuis l'avènement du nouveau gouvernement, il est impossible d'en faire un bilan et d'en évaluer les effets. Nous ne disposons d'aucuns résultats de recherche. Par ailleurs, la nôtre ne porte pas sur le système éducatif français mais seulement sur les mesures prises par rapport à l'insertion sociale et aux stratégies d'aide aux établissements et aux enseignants.

Toutefois, les changements introduits dans le système éducatif créent un climat de crise peu favorable à la recentration des enseignants et autres personnels concernés sur les problèmes des élèves – et encore moins des élèves à problèmes – et, en outre, certaines des nouvelles prescriptions ministérielles affectent directement le secteur des jeunes en difficulté. « Les réseaux d'aide aux élèves en difficulté au cœur du conflit avec M. Darcos » (Ministre de l'Education Nationale) titre le journal *Le Monde* (Cédelle, 2008-3).

C'est pourquoi, dans cette partie (3-1), nous évoquerons les traits principaux de ces réformes, puis (3-2) les réactions qu'elles suscitent, et, dans la suivante (4), nous essayerons d'apprécier autant que faire se peut, dans cette conjoncture si mouvante,

comment elles se situent par rapport aux apports et aux faiblesses des politiques précédentes. Enfin, dans le ToR 11, nous présenterons des études de cas évaluant les stratégies des enseignants et des établissements et présentant des solutions alternatives, et, nous nous poserons la question de leur transférabilité.

### **3-1 – Quelles stratégies les nouveaux textes officiels proposent-ils aux établissements et aux enseignants ?**

L'élection d'un nouveau président constituant un nouveau gouvernement a introduit le changement des programmes du primaire et du secondaire.

Le Code de l'éducation qui a suivi la loi d'avril 2005 a fondé l'enseignement sur « un socle commun de connaissances et de compétences ». Il s'organise en sept « piliers », mis en place par le décret du 11 juillet 2006, dont deux visent

- les compétences sociales et civiques,
- l'autonomie et l'initiative des élèves

et dont cinq réforment les programmes antérieurs :

- Maîtrise de la langue française,
- Pratique d'une langue étrangère
- Compétences de base en mathématiques et culture scientifique et technologique
- Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- Culture humaniste.

« L'exigence du contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation ». Des paliers intermédiaires sont déterminés dans la maîtrise du socle. « Les établissements scolaires doivent organiser un accompagnement adapté : études surveillées, tutorat, accès aux livres, à la culture et à Internet. Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier se voient proposés un programme personnalisé de réussite éducative » (PPRE). (Auduc, 2008, p. 41-43).

A compter de la rentrée 2008, l'enseignement hebdomadaire en école primaire, maternelle et élémentaire, se déroule sur 24 heures, en supprimant les cours du samedi matin. Les deux heures ainsi « libérées » doivent être utilisées au soutien des 15 % d'élèves en difficulté sous des formes différenciées à décider par les écoles.

Les programmes rédigés en avril 2007 ont été révisés début 2008 pour en tenir compte. Ils sont recentrés sur le français et les mathématiques, c'est-à-dire « les fondamentaux ». A l'école maternelle, ils sont axés sur le domaine du langage oral organisé et du

vocabulaire, le cœur des programmes est le « devenir écolier ». (Auduc, 2008, p. 135-136).

Dans ses visées, cette réforme semble répondre aux défaillances du système français que nous avons dégagées. Elle cible, en effet, l'excellence et la démocratisation pour tous, la continuité pédagogique, les approches interdisciplinaires, le renouvellement de l'évaluation, la diversité des formes de réussite, le sens du collectif, la remise en cause de la hiérarchie des disciplines, la fin des redoublements tels qu'ils sont pratiqués actuellement. (Auduc, 2008, p. 44-52).

Dans sa mise en application, elle a, au contraire, été dénoncée par les personnels concernés et certains chercheurs comme accentuant tous les défauts précédents et aggravant la situation des élèves en difficulté, d'autant plus qu'elle s'est accompagnée d'une réduction drastique des crédits à l'éducation, des postes d'enseignants et des mises à disposition d'une partie d'entre eux effectuant tout ou partie de leur service dans des associations, dont le fonctionnement risque d'être arrêté sans eux.

### **3-2 – Comment les textes officiels seront-ils appliqués par les acteurs sociaux concernés ?**

#### **3-2-1 – Dans le système scolaire**

Du côté des zones sensibles et des secteurs spécialisés dans l'aide aux élèves en difficulté, à l'instar de ce qui se passe pour la rénovation des banlieues (Bronner, 2008-1 et 2), on accuse le ministre responsable de ne pas tenir ses promesses. En annonçant la réforme du primaire en octobre 2007, le ministre de l'Education Nationale avait promis de «mettre le paquet» pour «diviser par trois l'échec scolaire en primaire» d'ici à la fin de son mandat. Sur les 13 500 postes que le ministère a prévu de supprimer à la rentrée 2009, 3000 (sur un total de 11 000) le seront dans les RASED (réseaux d'aide aux élèves en difficulté) et les maîtres spécialisés seront réaffectés dans des classes normales. Ces derniers travaillaient en petits groupes d'élèves dans plusieurs écoles, en plus du maître de la classe et pendant le temps scolaire. « Selon le ministère, les deux heures hebdomadaires d'aide individualisée aux élèves en difficulté, instaurées grâce à la suppression des cours du samedi matin et dispensées par les maîtres, rendraient inutile l'intervention des RASED.(...)»

Mais les professionnels considèrent que la nouvelle aide personnalisée ne peut se substituer à l'action des personnes spécialisées (...) Notre force, ce sont les approches complémentaires.(...)

La perspective de suppression des RASED est l'un des motifs de l'appel à la grève des principaux syndicats du primaire le 20 novembre. » (Cédelle, 2008-2).

Le ministre s'appuie sur les statistiques de réduction du nombre global d'élèves pour justifier celle des postes d'encadrement. Mais les enseignants, chiffres en main eux aussi, démontrent que la réalité ne se calcule pas en divisant le nombre global d'élèves par le nombre global de professeurs, car la situation est plus complexe selon les classes, les sections et les options. Dans le secondaire, la moyenne est de 27,8 élèves par classe et pour la seconde, de 31 élèves.

Le ministre désigne l'opposition enseignante comme traduisant des intérêts corporatistes et affirme qu'il a les Français avec lui. L'annonce de sa réforme a, en effet, été applaudie par les députés de la majorité à l'Assemblée nationale.

Toutefois, le comportement du ministre ne manifeste pas une grande confiance dans sa popularité, puisqu'il n'est pas plus présent dans les réunions le concernant avec les élus locaux qu'au dernier Salon de l'Education, auquel traditionnellement ses prédécesseurs se rendaient (Cédelle, 2008-3).

Par ailleurs, les enseignants ne sont pas aussi isolés qu'il le dit. Les lycéens, qui, même jeunes, sont aussi des Français, sont descendus en nombre dans les rues pour défendre les postes de leurs professeurs au cours de plusieurs journées d'action. (Rollot, 2008). Du côté citoyens adultes, la principale Fédération des parents d'élèves (FCPE) s'est jointe aux militants du Crap-Cahiers Pédagogiques, d'Education & Devenir et de la Ligue de l'enseignement pour signer, le 6 décembre 2008, et, diffuser une pétition intitulée « Réforme du lycée : un essai bloqué ».

En ce qui concerne les jeunes en difficulté, toutes les analyses que nous avons menées dans les thèmes précédents et les études de cas que nous présenterons dans le suivant (ToR 11), montrent à la fois la nécessité du partenariat entre personnels spécialisés et enseignants et d'un travail en groupe classe complet, à l'opposé des dispositifs isolant ceux qui ont du mal à suivre tout autant que le maître chargé de les suivre. A l'éclairage de ces recherches, l'argumentation du ministre sur le travail des RASED remplacé par le soutien du samedi matin ne peut apparaître que non fondée. (cf. Zay, 1998, 1999, 2005-1 et 2).

Sur la réforme du bac comme sur celle du primaire, certes, le ministre est soupçonné d'être conduit par la volonté de faire des économies, mais, tant les modalités de travail que les nouveaux programmes sont également contestés. Ceux du primaire suscitent des protestations comparables au refus de la profession provoqué en 2006 par le précédent

ministre sur la lecture. « Seule la frange ‘antipédagogue’, soit une minorité les approuve. » (Cédelle, 2008-1).

Par rapport à la lecture, tant des spécialistes, considérés par le ministère comme des « figures du ‘pédagogisme’ (les excès ou dérives de la pédagogie) », que d’autres non étiquetés, tel Michel Fayol, s’alarment du report en maternelle, avant six ans, d’activités qui débutaient auparavant après l’âge de la scolarité obligatoire déjà précoce en France comparativement à d’autres pays. Pour Jean-Emile Gombert, psychologue du développement, ceci témoigne d’une « ignorance inquiétante des possibilités d’apprentissage des jeunes enfants », et, le linguiste Alain Bentilola parle d’ « une erreur tout à fait regrettable » (Cédelle, 2008-2).

Un chercheur aussi réputé en France qu’Antoine Prost parle d’un « Munich pédagogique » et pose la question : « Dans la complicité générale, Xavier Darcos propose de supprimer deux heures de classe à l’école. Comment peut-on apprendre plus et mieux en travaillant moins ? » « M. Darcos s’est borné à dire que ‘nous restions bien au-dessus de la moyenne des pays qui obtiennent les meilleures performances’. Mais s’ils réussissent, c’est parce qu’ils répartissent les heures de classe dans toute la semaine. Vingt quatre heures sur six jours sont beaucoup plus efficaces que sur quatre : tout le monde le sait. Du professeur Debré au docteur Hubert Montagner, les médecins ont répété que six heures de classe pour des enfants de moins de huit ans, c’est trop pour être efficace. » En France, « cela fera moins de 140 jours de classe par an. Il y en a 210 au Japon, 200 en Italie et au Danemark, 188 en Finlande, 190 en Grande-Bretagne. Et l’on se plaint du niveau des petits Français ? Il n’y a qu’une chose vraiment importante en éducation : c’est le travail des élèves. Sur quel miracle, sur quelle potion magique, M. Darcos compte-t-il pour compenser les amputations qu’il décrète ? » On aurait pu utiliser le mercredi à la place du samedi matin, « un tribunal administratif vient de statuer que c’était compatible avec le catéchisme ». Ou bien généraliser « ce qui avait été accepté dans les départements qui avaient adopté la semaine de quatre jours : raccourcir un peu les vacances. Pas du tout : on supprime ces journées supplémentaires. Les principes qui nous gouvernent ne sont pas mesquins... La preuve ? Cette mesure ne rapporte rien au budget ; c’est pur cadeau. » (Prost, 2008).

L’auteur voit deux conséquences de cette politique qu’il juge inconsidérée :

Le nombre des élèves incapables de suivre en 6<sup>e</sup> (début du secondaire) va encore augmenter ;

Les parents qui en ont les ressources culturelles et matérielles sauront compenser, mais les classes populaires se retrouveront encore plus désavantagée.

L’un des auteurs de la réforme précédente des programmes du primaire, Philippe Joutard, ancien recteur, président de la commission des experts pour les programmes

2002 de l'école primaire, confirme la même analyse sur les modalités et sur les contenus.

Pour lui, les nouveaux programmes sont « infaisables ; les horaires ont diminué et les contenus se sont alourdis (...) la réduction à quatre jours de travail par semaine et non quatre jours et demi, avec un rythme de travail épuisant pour de jeunes enfants, va aggraver la situation (...) Le risque d'augmentation de l'échec scolaire est donc réel ainsi que le creusement des inégalités. »

« Je me permets de conseiller la lecture des programmes de 2002 et en particulier de la préface de l'édition 2003-2004. Il est clairement dit que la priorité des priorités est l'apprentissage de la langue française. N'est-ce pas le fondamental par excellence ? Mais je pense que les programmes de 2008 ont confondu les buts et les moyens. Les objectifs, c'est être capable de s'exprimer oralement, de lire et de comprendre différents types de textes, de savoir rédiger : orthographe, grammaire et vocabulaire sont au service de ces objectifs et non le contraire. Savoir le fonctionnement d'une règle de trois, c'est bien, mais si l'on ne sait pas comment l'utiliser pour résoudre un problème, à quoi cela sert-il ? » (*CRAP-Cahiers pédagogiques*, 2008).

### **3-2-2 – Dans la formation des enseignants**

La réforme de la formation des enseignants, qui doit être mise en application à partir de 2010, suscite des critiques et des mouvements de protestation similaires à ceux visant le premier et le second degré. Il est très difficile d'apporter une estimation de la situation, car le régime antérieur, qui avait été changé en 2007 par la LRU, la loi Liberté et Responsabilité des Universités, est lui-même en cours d'évolution et l'état actuel n'est pas stabilisé.

Nous nous contenterons donc de quelques brèves indications pouvant donner un minimum de repères par rapport à la formation antérieure.

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 avait homogénéisé les conditions de recrutement et de formation des enseignants du primaire et du secondaire. Depuis cette époque, tous étaient désormais recrutés avec le même titre universitaire, la licence, trois ans après le baccalauréat, l'examen national qui sanctionne la fin des études secondaires, ce qui a fait bénéficier les nouveaux « professeurs des écoles » (se substituant aux anciens « instituteurs ») du même indice de la fonction publique, donc du même salaire, que les professeurs de collège et de lycée dans le secondaire. Tous étaient formés dans les mêmes établissements d'enseignement supérieur, les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), qui ont été intégrés à l'Université en 2007.



Les candidats à l'enseignement ont jusqu'à maintenant deux choix : passer le concours d'admission à la première année d'IUFM et y préparer le concours de recrutement donnant accès à la deuxième année de formation professionnelle, à partir de laquelle ils ont le statut de fonctionnaire stagiaire et touchent un salaire, ou se présenter directement au concours : concours externe de recrutement de professeurs des écoles au niveau académique pour le premier degré ou concours nationaux CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré), CAPET (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique), CAPEPS (Certificat d'aptitude au professorat de l'éducation physique et sportive), CAPLP (Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel 2<sup>ème</sup> grade). L'agrégation, qui permet d'enseigner en lycée et en collège, est ouverte aux titulaires d'un master 1, diplôme remplaçant l'ancienne maîtrise.

En première année d'IUFM, les étudiants suivent une formation, alternant les cours et les stages dans les classes d'enseignants eux-mêmes qualifiés, soit par un concours organisé au niveau local pour devenir maîtres formateurs (MF) dans le primaire, soit, pour les conseillers pédagogiques du secondaire, sur choix de l'IA-IPR (Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional). En seconde année, les étudiants font un stage en responsabilité, seuls dans une classe, mais accompagnés par des conseillers pédagogiques ou des MF et des formateurs en IUFM. Ces stages permettent de libérer les enseignants de leur classe pour suivre pendant ce temps des stages de formation continue.

En fin de seconde année, les stagiaires sont titularisés par un jury rectoral, composé d'inspecteurs et présidé par le Recteur de l'académie, qui prend en compte la validation de leur formation en IUFM.

Depuis l'arrêté du 19 décembre 2006, les nouveaux titulaires, professeurs des écoles ou du second degré, bénéficient d'un accompagnement de quatre semaines l'année de leur entrée en fonction et de deux semaines l'année suivante, dont l'organisation est sous la responsabilité du recteur d'académie (Auduc, 2008, p. 342-347).

La réforme harmonise la recrutement et la formation des enseignants avec celles d'autres pays européens et/ou appartenant à l'OCDE. Elle impose le recrutement à cinq années d'enseignement après le baccalauréat (master 2 ou diplôme équivalent). Les candidats passent le concours de recrutement au cours de la cinquième année. N'importe quel master ou diplôme équivalent, en droit, en économie, etc. peut permettre de passer le concours de recrutement d'enseignants, tout en préparant les

épreuves finales du master 2, après lequel les textes officiels ne précisent pas quelle formation professionnelle ils recevront.

C'est sur ce point que portent les critiques.

Les futurs enseignants ne prépareront pas un diplôme d'enseignement, mais un titre universitaire ou équivalent, c'est à dire dans une autre institution post bac, une école de commerce par exemple. Les départements des universités françaises qui délivrent des titres correspondant aux matières d'enseignement, lettres, histoire, etc. ne font pas de formation professionnelle. Comment celle-ci se mettra-t-elle en place ? Tout dépendra des modes d'organisation que choisiront les départements des universités avec ou sans la collaboration des formateurs d'IUFM, ceux-ci n'étant pas supprimés, mais devenant des écoles internes de l'université au même titre que d'autres instituts, tels les IUT.

Qu'en sera-t-il des enseignants du primaire, qui doivent enseigner sept disciplines ? Des masters se mettront en place à partir de collaborations qui feront une place à la formation professionnelle, mais rien ne dit que les candidats les choisiront. Ils peuvent très bien préférer se centrer sur les épreuves finales du master dans lequel ils/elles étaient inscrit(e)s en première année et qui ne comportait aucune préparation au métier d'enseignant.

Par ailleurs, la suppression du stage en responsabilité qui était l'essentiel de la deuxième année d'IUFM réduit d'autant les moyens de formation continue des enseignants en exercice.

Des spécialistes, enseignants chercheurs et praticiens ont émis des protestations sous des titres non moins dramatiques que ceux visant le système scolaire, tel : « Une Saint-Barthélemy des pédagogues », et, en sous-titre : « La suppression des IUFM va faire passer à la trappe l'indispensable formation professionnelle des enseignants ». Ils dénoncent le concours de recrutement au milieu de la cinquième année d'université en « mastère 2 » : « quelques éléments de formation professionnelle seront dispensés entre février et juin et la prise de poste s'effectuera dès la rentrée suivante, avec un simple 'compagnonnage' par des maîtres expérimentés. En reculant d'un an l'entrée dans la carrière, l'Etat fera ainsi de substantielle économies sur les salaires. Il transfèrera progressivement aux composantes des universités la responsabilité de la formation des enseignants et pourra fermer très vite des IUFM un peu partout. » (Auduc *et al.*, 2008).

Outre le risque que les universités recentrent la formation sur les disciplines, avec des problèmes pour les futurs enseignants en primaire qui sont responsables de plusieurs, les auteurs signalent que l'allongement des études va encore diminuer le nombre

d'étudiants provenant de milieux aux ressources limitées. En cas de pénurie, on aura recours à des contractuels et vacataires non formés.

Les professeurs de lycée professionnel, dont nous avons vu qu'ils représentaient l'un des principaux facteurs de réussite pour les jeunes en voie de décrochage, « sont, une fois de plus, les grands oubliés », faute de masters existant dans leurs spécialités. Mais certains, en particulier en IUFM, disent que c'est plutôt une chance que le milieu des formateurs et des professionnels récupère la possibilité de créer des masters adaptés aux besoins du terrain contrairement à ceux des disciplines d'enseignement à l'université.

Enfin, les protestataires estiment que « le recrutement par concours cinq années après le baccalauréat interdit la mise en place d'une véritable formation en alternance » et une entrée en fonction qui s'inscrit dans une dynamique professionnelle. Nous avons vu (1-2) que ce défaut était déjà considéré comme le principal handicap du système scolaire français par rapport à l'insertion sociale comparativement à l'Allemagne.

Les auteurs ne nient pas pour autant les insuffisances de la formation actuelle en IUFM et avancent des solutions pour y remédier. Ils concluent sur un défaut que nous pointerons ci-après (4). « On ne peut préparer l'avenir en ignorant l'héritage du passé et les acteurs du présent ! Le risque est grand de payer nos errances d'aujourd'hui par des convulsions et des explosions scolaires incontrôlables. » On retrouve les craintes déjà exprimées par rapport aux zones sensibles et à l'ensemble des services qui vont leur faire défaut, faute de suivi dans les améliorations prévues dans le plan de rénovation des banlieues.

En l'absence de recherches et en nous fondant sur le témoignage de praticiens et de chercheurs, les conclusions provisoires à tirer des réformes engagées en France est qu'elles risquent d'aggraver à la fois les résultats des élèves, donc les défaillances de l'insertion sociale, et, d'autre part, les dispositifs d'aide aux jeunes en difficulté et aux enseignants, dans un climat social démotivant pour les uns et pour les autres.

#### **4 – Le manque de mémoire du système et de continuité des politiques suivies**

La France, pays latin, a hérité de la tradition romaine de la législation écrite. Elle tend à en abuser. Comme nous l'avons vu à propos de la laïcité, la loi peut clarifier une situation confuse et imposer des règles qui diminuent les conflits, par exemple sur le

« voile » (ToR 4, 1). Mais la loi ne peut se substituer aux adaptations et régulations des pratiques quotidiennes. Et il y a pour le législateur des leçons à tirer de celles-ci. Le retour de l'information au ministère, qui continue à centraliser les décisions, est mal assuré. On ne prend pas le temps d'évaluer les effets des réformes avant d'en faire d'autres. Les dispositifs spécifiques tendent à s'accumuler et les moyens manquent pour soutenir ceux qui seraient les plus porteurs de solutions, faute, à la fois, d'évaluation et de retour d'information aux décideurs. Les carences de l'Education nationale se conjuguent à celles d'autres domaines qu'elle recoupe.

Ainsi, nous avons vu que le comité d'évaluation de l'ANRU (l'Agence nationale pour la rénovation urbaine) a produit un rapport dénonçant l'insuffisance des ressources budgétaires du plan de relance des banlieues, que ne peuvent compenser les contributions pourtant importantes des collectivités locales (Bronner, 2008-1). D'ores et déjà, les acteurs sociaux et les chercheurs s'alarment à propos d'une explosion sociale de plus en plus prévisible. Yazid Sabeg, président de l'ANRU, qualifie la politique du gouvernement dans les quartiers sensibles de « succession d'avatars ». Le désengagement de l'Etat touche à l'ensemble du tissu social, non seulement le logement, mais « l'accès aux transports, l'offre éducative, le rééquilibrage des richesses entre collectivités locales (...) La dislocation sociale qui en résulte constitue un vrai trouble de l'ordre public. De ce point de vue, nous n'avons pas tiré les leçons des émeutes de 2005. La relégation territoriale, la séparation spatiale des communautés, les difficultés d'accès aux droits fondamentaux comme l'éducation ou l'emploi, la transmission des inégalités sur plusieurs générations atteignent des proportions insupportables. Avec l'invisibilité des minorités dans le champ de la représentation, la révolte va s'inscrire dans le paysage français. On ne peut pas dire aux jeunes des quartiers 'on a un plan' et manquer à la parole donnée » (Bronner, 2008-2).

Ce que nous venons d'analyser de la réforme actuelle peut laisser supposer que nous sommes dans une phase particulièrement aigüe de rechûte dans le vieux défaut français de manque de mémoire et de discontinuité des politiques.

## **5 – Les solutions alternatives. Conclusion du ToR 10 et introduction au ToR 11**

Les conclusions pessimistes que nous venons de présenter peuvent nous faire douter des solutions à apporter à un système éducatif qui paraît dirigé de manière inappropriée. Toutefois, de tout temps, ont existé des solutions alternatives, fondées sur les initiatives des acteurs sociaux et qui correspondent à celles suggérées par l'état des recherches

existantes à propos de chaque thème. Lorsque les politiques les soutiennent, elles se développent et se diffusent dans le système, car ceux qui souhaitent innover ont plus de moyens de le faire et sont aidés par le climat scolaire et social. Dans les périodes de récession, elles subsistent néanmoins dans un peu plus d'îlots qu'avant.

Un facteur qui change la donne depuis une vingtaine d'années est que les effets de la décentralisation introduisent des contre-pouvoirs par rapport aux décisions centrales. Nous n'avons pas la possibilité de nous étendre sur ce phénomène qui n'entre pas directement dans notre rapport, mais il faut le garder à l'esprit quand on analyse la situation française. Même si l'Etat change de politique ainsi que ses émanations que sont les rectorats dans les régions, même si les collectivités locales se plaignent d'avoir bien moins de pouvoirs que leurs homologues étrangers et que les transferts des crédits de l'Etat ne suivent pas ceux des tâches dont il se décharge sur elles, elles peuvent néanmoins avoir une politique propre plus constante dans les régions, les départements et les villes (cf. Zay, 2002).

D'après Claudy Lebreton (2008), Président de l'Assemblée des départements de France, « ce sont les collectivités qui assurent près de 75 % des investissements publics de la nation ». Depuis les élections municipales et cantonales des 9 et 16 mars 2008, qui viennent compléter les élections régionales de 2004, le Parti socialiste gère la quasi-totalité des régions de métropole (à deux exceptions près), près des deux tiers des départements, 14 des 20 plus grandes villes. (Andréani, 2008). Après les élections des communautés urbaines, d'agglomération et de communes, la gauche dirigera les 2/3 des grandes agglomérations, soient 12 communautés urbaines (agglomérations de plus de 50 000 habitants autour d'une ou plusieurs villes-centres de 15 000 habitants) sur 14 (Ternisien, 2008).

Même si les transferts de crédits de l'Etat aux régions ne suivent pas ceux des charges renvoyées aux élus locaux, il n'en reste pas moins une marge de manœuvre qui permet tous les cas de figure.

Les quatre études de cas introduites dans le ToR 11 les représentent dans une même Académie, le Nord Pas-de-Calais, la seconde de France, qui a mis en place toutes les expérimentations nationales.

La recherche menée par Maryan Lemoine, doctorant et coordonnateur au sein du dispositif « Démission impossible », Michèle Guigue, Professeur et Bernadette Tillard, Maître de conférences, PROFEOR-CIREL, Université Lille 3, sur un dispositif visant à prévenir le décrochage scolaire, illustre des stratégies prises au niveau régional et local

dans le département du Pas-de-Calais, complémentaires d'une politique nationale dans les établissements du second degré.

L'enquête de Cécile Carra, Maître de conférences, IUFM du Nord Pas-de-Calais, CESDIP-CNRS, porte sur la violence entre élèves dans l'ensemble des écoles primaires du département du Nord, quelle que soit leurs orientations par rapport aux stratégies nationales et locales. Elle permet donc des comparaisons entre les choix des établissements par rapport à celles-ci.

La thèse de Graciela Padoani David, docteur en sciences de l'éducation, PROFEOR-CIREL et ESCIP, « International Business school », analyse, à partir d'un cas de collaboration, les effets de la dernière politique ministérielle sur les zones socio-économiquement défavorisées pour favoriser, par des conventions entre écoles d'enseignement supérieur et lycées des ZEP l'accès des lycéens à des établissements d'élite.

La recherche exposée par Yves Reuter, professeur, directeur de l'équipe universitaire THEODILE-CIREL, présente une évaluation détaillée sur cinq ans des effets de la politique menée par une équipe d'enseignants d'une école primaire appliquant les méthodes pédagogiques Freinet, quels que soient les pouvoirs en place.

## REFERENCES DES TEXTES ET AUTEURS CITES

- Andréani, Jean-Louis (2008). Contre-pouvoir local ou bouclier ? *Le Monde*, 19 mars 2008, p. 2.
- Auduc, Jean-Louis (2008). *Le système éducatif. Un état des lieux*. Paris, Hachette éducation.
- Auduc, Jean-Louis ; Brissiaud, Rémi ; Grandserre, S.; Meirieu, Philippe ; Ouzoulias, André (2008). Une Saint-Barthélemy des pédagogues. *Le Monde*, 4 juillet 2008, p. 19.
- Bernard, Philippe (2008). Les pièges de l'obamania à la française. *Le Monde*, 20 novembre 2008, p. 2.
- Biscourp, Pierre (2006). *Durée des études, trajectoire scolaire et insertion sur le marché du travail, Données sociales*, La société française.
- Bronner, Luc (2008-1). L'Etat ne tient pas ses promesses pour la rénovation des banlieues. *Le Monde*, 13 novembre 2008, p. 12.
- Bronner, Luc (2008-2). « Nous n'avons pas tiré les leçons des émeutes de 2005. *Le Monde*, 13 novembre 2008, p. 12.
- Cédelle, Luc (2008-1). La réduction de ses marges budgétaires met M. Darcos en difficulté, *Le Monde*, 4 avril 2008, p. 10.
- Cédelle, Luc (2008-2). L'enseignement de la lecture en grande section de maternelle est contesté chez les instituteurs. *Le Monde*, 16 avril 2008, p. 11.

- Cédelle, Luc (2008-3). Les réseaux d'aide aux élèves en difficulté au cœur du conflit avec M. Darcos, *Le Monde*, 5 novembre 2008, p. 12.
- Chauveau, Gérard. (2000). *Comment réussir en ZEP : vers des zones d'excellence pédagogique : comprendre les disparités de résultats, identifier les dynamiques de réussite, recentrer les ZEP sur les apprentissages*. Paris, Retz.
- CRAP-Cahiers pédagogiques (2008). *Nouveaux programmes du primaire : retour sur un gâchis*. L'actualité éducative du n° 465 de septembre 2008. Entretien avec Philippe Joutard. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>
- CRAP -Cahiers Pédagogiques, Education&Devenir, Fédération des Conseils de Parents d'Elèves, Ligue de l'enseignement (2008). *Réforme du lycée : un essai bloqué*, 6 novembre 2008. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoint/appellycee.pdf>
- DARES (2007). *Premières informations, Emploi et chômage des jeunes de 15 à 29 ans en 2005*, Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, n° 07.3, 2007.
- DARES (2008). *Premières Synthèses , Discriminations à l'embauche fondées sur l'origine à l'encontre de jeunes françaises peu qualifiées*. Ministère du travail, des relations sociales et de la solidarité, n° 06.3, février 2008.
- Djellal, Robert et Talneau, Sophie (2006). *L'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur*, ministère de l'Emploi, de la cohésion sociale et du logement.
- Dumont, Françoise (2008). *25 ans de politiques d'insertion des jeunes : quel bilan ?* Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par Mme Catherine Dumont, rapporteure au nom de la section des affaires sociales. Avis et rapports du Conseil économique, social et environnemental.
- Étienne, Richard et Watrelot, Philippe (coord.) (2008). *Égalité des chances ou école démocratique ? Cahiers pédagogiques*, N°467, novembre 2008. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>
- Fondeur, Yannick, Minni, Claude (2006). *L'accès des jeunes à l'emploi, Données sociales*. La société française.
- Fourest, Caroline (2008). On achève bien l'école publique. *Le Monde*, 29 août 2008, p. 27.
- Gautié, Jérôme (2002). *Déstabilisation des marchés internes et gestion des âges sur le marché du travail: quelques pistes*, Centre d'études de l'emploi.
- Givord, Pauline (2006). *L'insertion des jeunes sur le marché du travail entre 2002 et 2004*. INSEE Première n° 1061, janvier 2006.
- Goodlad, John (1994). *Educational renewal. Better teachers, better schools*. San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- Inspection générale des affaires sociales (IGAS) (2007). *Audit de la Modernisation de l'État*. Rapport 2007.
- Langouët, Gabriel (2008). *50 ans d'école. Et demain ?* Paris, Fabert.
- Lebreton, Claudy, (2008). Confusion des genres. *Le Monde*, 12 avril 2008, p. 19.
- Prost, Antoine (2008). Un Munich pédagogique. *Le Monde*, 29 mai 2008, p. 20.
- Raynal, Marie (2006). Editorial. *ZEP en débat. Diversité Ville école intégration*, n° 144 - mars 2006, p. 3-4. <http://www.cndp.fr/vei/>

- Rollot, Catherine (2008). Les revendications des enseignants confortées par l'ampleur du mouvement lycéen. *Le Monde*, 12 avril 2008, p. 10.
- Sirotnik, Kenneth ; Goodlad, John (1988). *School University Partnerships in action*. Concepts, cases and concerns. New-York and London, Teachers College, Columbia University.
- Ternisien, Xavier, (2008). Intercommunalité. La gauche remporte le « quatrième tour ». *Le Monde*, 24 avril 2008, p. 18.
- Tranchant, Bruno (2008). Le CV anonyme embauché par l'Aquitaine. *L'Hebdo des socialistes*, n° 507, 8 novembre 2008, p. 45.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris.
- UNESCO (2008). Inclusive Education: The Way of the Future. 48th session of the International Conference on Education, Geneva, 25-28 November 2008
- UNESCO (2008). *L'inclusion : Donner à tous les jeunes les mêmes chances de réussir*. UNESCO, 48ème Conférence internationale pour l'éducation à Genève, du 25 au 28 novembre 2008.
- <http://www.ibe.unesco.org/en/organization/international-conference-on-education-ice.html>
- Contact: \*Unesco, Agnès Bardon, Bureau de l'information du public, 01 45 68 17 64, [a.bardon@unesco.org](mailto:a.bardon@unesco.org) <<mailto:a.bardon@unesco.org>>
- Van de Velde, Cécile (2008). *Devenir adulte Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris, PUF, Le Lien social.
- Van Eeckhout, Laetitia (2008). La fonction publique espère diversifier son recrutement grâce à une « charte de l'égalité ». *Le Monde*, 3 décembre 2008, p. 10.
- Walter, Jean-Louis (2005). *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*, brochure n° 12, 11 juillet 2005.
- Zay, Danielle (1995). John I. Goodlad : " Educational Renewal. Better teachers for better schools " / La renaissance de l'éducation. De meilleurs professeurs pour de meilleures écoles. *Revue Française de Pédagogie*, n° 111, 1995, pp. 118-119.
- Zay, Danielle (dir.) (1998). *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid : Editorial La Muralla,
- Zay, Danielle (dir.) (1999). *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*. Préface d'André de Peretti. Paris-Bruxelles : De Boeck, 3ème éd.
- Zay, Danielle (2002). New Educational Policies for Developing Regional Partnerships in Europe : Analyses and Case Studies. In Danielle Zay, guest editor, " Educational Partnerships: European Case Studies and International Framework." *International Journal on Educational Policy. Research and Practice*. San Francisco : Caddo Gap Press, Volume 3, Number 1, Spring 2002, pp. 5-26.
- Zay, Danielle (2005-1). Preventing School and Social Exclusion. A French-British Comparative Study . In Danielle Zay, guest editor, Young People Rights and Social Exclusion. *EERJ (European Educational Research Journal)*, vol. 4 Number 2, 2005 ([www.wwwords.co.uk/EERJ](http://www.wwwords.co.uk/EERJ)), pp. 109-120.
- Zay, Danielle (dir.) (2005-2). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Une approche franco-britannique*, Paris : PUF, 2005.



## AUTRES REFERENCES

- Anderson, A . Vieillard-Baron, H. (2003). *La politique de la ville. Histoire et organisation*, ASH.
- Fitoussi, J-P ; Laurent, E. ; Maurin, J. (2004). *Ségrégation urbaine et intégration sociale*, Paris, La Documentation française, (Conseil d'analyse économique), 2004.
- Maurin, É. (2004). *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris, Le Seuil (La République des idées).
- VEI-Enjeux (2000)*. Éducation et politique de la ville: actes de l'université d'automne (IUFM de Créteil, 2-6 novembre 1999), janvier 2000, numéro spécial.
- Van Zanten A., Grosperon M.-F., Kherroubi M. 2002). *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, Paris, La Dispute.
- Zakharouchouk J.-M. 2002), *Enseignant: un métier à réinventer. Former les citoyens de demain*, Barret-sur-Méouge, Yves Michel (Acteurs sociaux).