

# Après- demain

Organe  
de la Fondation  
Seligmann

N° 21 (NF) — 1<sup>er</sup> trimestre 2012 — Le numéro : 9 €

## L'ÉCOLE DANS LA SOCIÉTÉ

**RENAUD FABRE**

Refonder le contrat social pour l'École

**ALFRED GROSSER**

L'école allemande : autre système et mêmes problèmes

**DENIS MEURET**

Ne diabolisons pas les « compétences »

**AGNÈS VAN ZANTEN**

La carte scolaire et celle des inégalités socio-territoriales

**FRANÇOISE LORCERIE**

L'échec scolaire, ce qu'il dit et ce qu'on lui fait dire

**PHILIPPE WATRELOT**

Enseigner est un métier qui s'apprend. Collectivement

**FRANÇOIS BONNEAU**

Il faut un service public régional et local

**JEAN-JACQUES HAZAN**

Pour une nouvelle alliance entre parents et enseignants

**PASCAL PEREZ**

Éducation et médias numériques

**BERNARD HUGONNIER**

Éduquer, à l'heure de la société globale

**CHRISTIAN FORESTIER**

Les enseignements techniques et professionnels

**RENAUD FABRE**

L'évaluation publique et l'École

**ALEXIS ROSIER**

L'École doit s'adapter au monde tel qu'il est

**ANTOINE PROST**

Public, Privé : les enseignements d'une longue histoire

---

### LES ACTIONS DE LA FONDATION SELIGMANN

**EXEMPLE À SUIVRE :**

L'Afev : un engagement solidaire au service de l'éducation

**À LIRE :**

Les livres qui ont retenu l'attention d'*Après-demain*

**LA SÉLECTION D'APRÈS-DEMAIN :**

*De Mendès France à Bérégovoy, L'honneur en politique,*  
par Régis Paranke

Directrice : Françoise Seligmann

Rédaction, administration : BP 458-07 - 75327 Paris Cedex 07

Non vendu dans les kiosques

ISSN 0003-7176 - N° de CPPAP : 0514 P 11513

[www.fondation-seligmann.org](http://www.fondation-seligmann.org)

Renseignements en dernière page

**Prochain numéro :**

**MÉDICAMENTS ET SOINS :  
ENTRE PROGRÈS ET PROFITS ?**

# Auteurs et idées-clefs de ce numéro

Dossier réalisé sous la direction de Renaud Fabre

Page 3

## Refonder le contrat social pour l'École

Par **Renaud Fabre**, docteur d'État en sciences économiques, professeur à l'Université Paris VIII, dont il a été le président de 1997 à 2000. Renaud Fabre est rapporteur à la Cour des comptes depuis 2001.

Fiers depuis longtemps de leur système scolaire, les Français ont découvert le doute : face à une accumulation de résultats créant le malaise ou la franche inquiétude, l'École de la République est, à nouveau, mise à l'épreuve. Est-ce à dire que l'École est en danger et, avec elle, le creuset français de la cohésion sociale et de l'excellence ?

Page 5

## L'École allemande : autre système et mêmes problèmes

Par **Alfred Grosser**, professeur émérite des Universités, directeur d'études et de recherches à la Fondation nationale des sciences politiques (1956-1992). Président du CIRAC (Centre d'information et de recherche sur l'Allemagne contemporaine). Il vient de publier *La Joie et la Mort. Bilan d'une vie* (Presses de la Renaissance).

« L'École brûle ! Nulle part autant qu'en Allemagne, la réussite professionnelle ne dépend de l'origine sociale ». « État d'urgence en Allemagne : chaque semaine un million d'heures d'enseignement ne sont pas assurées. Premiers concernés : les lycées ». Ces titres de journaux allemands ne rendent-ils pas un son familier en France ?

Page 8

## Ne diabolisons pas les « compétences »

Par **Denis Meuret**, professeur en sciences de l'éducation (Université de Bourgogne/IREDU, Institut universitaire de France).

Aujourd'hui, le débat sur les buts de l'éducation prend la forme d'un débat sur la notion de « compétence », et à travers lui, sur les relations entre l'école et l'économie. La critique de la notion de compétences se déploie dans deux registres : elle détourne de l'humanité et du bien commun (critique philosophique) ; elle asservit au capitalisme (critique politique).

Page 11

## La carte scolaire et celle des inégalités socio-territoriales

Par **Agnès van Zanten**, directrice de recherche au CNRS (Observatoire Sociologique du Changement/OSC-Sciences Po). Elle dirige la collection « *Éducation et Société* » aux Presses Universitaires de France.

La carte scolaire a été conçue dans une optique de gestion bureaucratique de l'offre et de la demande dans l'enseignement public. Or, si ce principe est en forte adéquation avec l'objectif d'homogénéiser l'offre scolaire sur l'ensemble du territoire, il est beaucoup moins adapté à celui de contribuer au brassage des élèves, qui suppose de tenir compte de la variété des configurations locales.

Page 14

## L'échec scolaire, ce qu'il dit et ce qu'on lui fait dire

Par **Françoise Lorcerie**, linguiste, agrégée de lettres, directrice de recherche au CNRS (Institut de recherches sur le monde arabe et musulman - IREMAM/Université d'Aix-Marseille).

Après s'être heurtée longtemps à des obstacles de principe, l'évaluation des discriminations scolaires fait aujourd'hui ressortir les handicaps spécifiques qui s'associent, en France et ailleurs, aux contextes propres aux enfants issus des diverses vagues d'immigration. Comment interpréter ces données sans les instrumentaliser, comment les intégrer aux choix stratégiques ?

Page 18

## Enseigner est un métier qui s'apprend. Collectivement

Par **Philippe Watrelot**, professeur de sciences économiques et sociales dans un lycée de l'Essonne, enseignant en temps partagé à l'IUFM de Paris, Président du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP - Cahiers Pédagogiques).

Des enseignants qui se définiraient comme des professionnels de l'acte d'apprendre, ayant une approche large de leurs métiers, travaillant en partenariat et en équipe, au sein d'établissements « *communautés d'apprentissage* » qui se dotent d'outils d'évaluation de leur propre action : un beau rêve ? Peut-être, mais on peut aussi considérer cela comme un objectif qui n'est pas si lointain que cela.

Page 21

## Orientation, formation, emploi : il faut un service public régional et local

Un entretien avec **François Bonneau**, président de la Région Centre, président de la commission éducation de l'Association des Régions de France (ARF).

Nul ne nie plus aujourd'hui la nécessité d'adapter les conditions de l'Éducation aux besoins de chaque territoire. Maîtriser la différenciation des politiques scolaires est à l'ordre du jour, mais cette nouvelle étape ne se fera pas sans un changement profond de la gouvernance locale. Il ne doit pas y avoir, à l'avenir, les lieux où l'on « décide » par opposition à d'autres où l'on « exécute ».

Page 25

## Pour une nouvelle alliance entre parents et enseignants

Par **Jean-Jacques Hazan**, président de la Fédération des Conseils de Parents d'Élèves (FCPE).

Il est temps de renoncer au triptyque fatal : notes/devoirs/redoublement et d'aborder l'École en cessant de voir les parents comme autant de sous-traitants. Pour transformer en profondeur l'École, permettre une véritable coéducation où chacun prend sa place, complémentaire et non en substitution, il faut proposer un nouveau contrat social pour l'École.

Page 28

## Éducation et médias numériques : l'école est finie, l'école est partout

Par **Pascal Perez**, directeur de « *Formules économiques locales* ».

L'éducation nationale était un monopole, les médias numériques la concurrencent. L'école est partout, accessible à tous, à son rythme, tout au long de la vie. L'éducation nationale est à présent comme un château-fort du Moyen Âge, une construction ruineuse, défensive et obsolète que l'on regarde de l'autoroute. Il est urgent d'en prendre conscience.

Page 31

## Éduquer, à l'heure de la société globale

Par **Bernard Hugonnier**, docteur en économie, directeur adjoint à la direction de l'éducation à l'Organisation de coopération économique et de développement (OCDE), chargé de cours à l'Université Paris-Sorbonne.

Nos sociétés et nos économies vivent de profonds bouleversements qui résultent de la mondialisation, du développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication et de défis que nous lançent le changement climatique, le vieillissement de la population et le développement d'une société plurielle. Dans un tel contexte, on ne peut prétendre que tout doit changer, hormis l'éducation.

Page 34

## Les enseignements techniques et professionnels : vers une « adaptation d'impédances » ?

Par **Christian Forestier**, ingénieur, docteur ès-sciences, inspecteur général de l'éducation nationale, administrateur général du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers), il co-préside le comité de pilotage sur les rythmes scolaires, mis en place en 2010. Membre du Haut conseil de l'Éducation et du comité directeur de l'Institut Montaigne, il fut en 1981 « *le plus jeune recteur de France* ».

Les enseignements techniques et professionnels sont, en Allemagne en particulier, des voies reconnues de qualification et d'accès à l'emploi. La fréquentation de ces parcours de qualification devient alors un passeport pour sécuriser les premières années d'activité. Face à un tel enjeu, comment peut-on expliquer que la France rencontre aujourd'hui tant de difficultés ?

Page 40

## L'évaluation publique et l'École : quels résultats ? Quels usages ?

Par **Renaud Fabre**.

Évaluer les politiques publiques, nul ne le nie, est une ambition légitime et nécessaire, mais dans l'éducation nationale, l'évaluation n'a encore trouvé ni sa pleine justification, ni son rythme de croisière. Sur quoi porte l'évaluation ? Pourquoi évaluer aujourd'hui le système éducatif ? Comment organiser et utiliser l'évaluation de l'école ?

Page 44

## L'École doit s'adapter au monde tel qu'il est

Par **Alexis Rosier**, étudiant en 3<sup>ème</sup> année de lettres modernes à la Sorbonne-Paris 4.

L'éducation doit suivre les évolutions de son environnement. Elle est le socle sur lequel nous construisons le monde de demain et la matière par laquelle un pays façonne et prépare ses futurs acteurs : *une génération éduque l'autre*. Si le pays est un corps, l'éducation est son cœur. La corrélation entre les deux est vitale : les deux doivent battre au même rythme.

Page 47

## Public, Privé : les enseignements d'une longue histoire

Par **Antoine Prost**, normalien, agrégé d'histoire, spécialiste de la société française au XX<sup>e</sup> siècle, professeur à Paris I (1979-1998). Il a régulièrement collaboré à la définition des politiques d'éducation depuis 1964 et a été adjoint au maire d'Orléans de 1989 à 2001.

Revenue au pouvoir en 1981 après 22 ans pendant lesquels la droite avait favorisé l'enseignement privé, la gauche tenta d'intégrer celui-ci dans un service public unifié. Elle échoua pour plusieurs raisons. Depuis, le dualisme scolaire s'est renforcé. D'autant plus que si, dans notre société, tout le monde est d'accord pour ne pas enfermer les pauvres dans des ghettos, personne ne veut les avoir pour voisins.

Page 50

## Exemple à suivre :

### L'Afey : un engagement solidaire au service de l'éducation

Créée en 1991, l'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV) a pour objet social la mobilisation d'étudiants dans des actions de solidarité au sein des quartiers populaires. Depuis sa création, plus de 150 000 jeunes scolarisés ont ainsi été accompagnés, deux heures par semaine, par près de 60 000 bénévoles.

Page 52

## Les actions de la Fondation Seligmann

Page 55

## La sélection d'Après-demain

De **Mendès France à Béréngovoy**, *L'honneur en politique*

Par Régis Paraque

Page 55

## À lire : les livres qui ont retenu l'attention d'Après-demain

Renaud FABRE

## REFONDER LE CONTRAT SOCIAL POUR L'ÉCOLE

Plus que jamais, avec la crise économique et sociale, la politique scolaire focalise les ambitions et les attentes de toute la Nation : n'en est-elle pas l'expression collective la plus permanente et la plus générale ? Depuis plus d'un siècle, notre pays a fait le choix d'un modèle public centralisé d'éducation, intégrant l'offre scolaire de la maternelle à l'entrée dans l'enseignement supérieur, et associant largement l'enseignement privé à ses objectifs comme à ses moyens.

Une bonne moitié de la France vit ainsi au rythme quotidien des choix encouragés par le ministre de l'éducation nationale, responsable final de tous les programmes et de tous les diplômés : entourés par vingt millions de parents, encadrés par la moitié de la fonction publique, au prix d'une dépense annuelle de 60 milliard d'euros, première dépense de l'État, douze millions d'élèves fréquentent chaque jour une classe relevant de la politique nationale d'enseignement scolaire. Il était donc logique que chacun se représente ce système unique sous un seul nom, chargé de sens : « **L'École** »...

Quels liens se tissent-ils aujourd'hui entre l'École et la Société ? « *Après-demain* » a voulu faire le point, comme il l'avait déjà fait en d'autres périodes critiques, sur les enjeux actuels de la politique éducative, sur l'avenir qu'elle offre à la jeunesse, sur les alternatives qui se dessinent.

### L'OMBRE D'UN DOUTE

La période est en effet singulière. Fiers depuis longtemps de leur système scolaire, les Français ont découvert le doute, un doute qui est allé croissant au cours de la décennie écoulée : face à une accumulation de résultats créant le malaise ou la franche inquiétude, l'École de la République est, à nouveau, mise à l'épreuve. Est-ce à dire que l'École est en

danger, et avec elle, le creuset français de la cohésion sociale et de l'excellence ? Au vu des résultats d'une large majorité d'élèves et d'établissements, cela paraît impossible. Pourtant, la plupart des expertises publiques actuelles concordent autour d'un sombre diagnostic : cantonné au départ à une minorité d'élèves, l'échec scolaire se répand en multipliant ses effets délétères, en menaçant partout l'égalité des chances, dans la qualification comme dans le premier emploi.

Cette lourde remise en cause des idéaux démocratiques, que rencontrent inégalement tous les grands pays, appelle à coup sûr une contre-offensive résolue et rapide. Comment, sur quelles bases solides, refonder le Contrat social pour l'École ? Les blocages actuels sont-ils imputables à l'organisation et aux moyens, aux relations avec les territoires ? Aux méthodes ou aux contenus, à la formation des maîtres ? À la mobilisation intermittente des parents ?

Dans la communauté éducative, tout se tient. Plutôt que de chercher une réponse unique et toute faite, « *Après-demain* » a choisi de laisser la parole à toutes les grandes catégories d'acteurs de l'École, à ses partenaires de la société civile, en demandant à chacun de réfléchir aux éléments de solution qu'il connaît. Les questions que se posent ces « grands témoins », les constats et propositions qui sont les leurs, sont présentés ici : avec « *Après-demain* », je les remercie tous chaleureusement d'avoir accepté de partager leurs convictions et leurs idées.

### PLUS D'ÉCOLE ? MOINS D'ÉCOLE ?

Un premier grand constat parcourt les contributions ci-après rassemblées : la « question des moyens », évidemment essentielle, ne fait sens qu'à partir d'objectifs clairs, qu'il faut savoir faire partager.

Faut-il « **plus d'École** » pour aller jusqu'au bout d'une logique où l'École soit nettement plus impliquée encore dans la correction des inégalités ? À l'inverse, faut-il « **moins d'École** » car la « **méritocratie à la française** » aurait atteint ses limites d'efficacité sociale, ce qui exigerait d'agir en complément par d'autres voies de mobilité ? En pratique, la différenciation maîtrisée des choix d'éducation doit profiter à chaque élève : l'équité, pour se développer, doit ainsi s'opposer à l'uniformité, afin de fonder de nouvelles politiques scolaires s'adaptant aux besoins de chacun. L'adaptation de l'École aux différences socio-économiques et territoriales apparaît comme un nouveau grand défi : l'organisation « décentralisée » de la République, prévue par l'Article 1<sup>er</sup> de la Constitution, finira bien par y venir.

### « BIEN CULTIVER LE SOL »

En définitive, c'est un autre horizon qui sert de toile de fond aux efforts que dictent les besoins et ce but final de l'École ne garde-t-il pas toute sa permanence ? « **Quel est, en effet, j'en appelle à vos consciences, j'en appelle à vos sentiments à tous,**

**quel est le grand péril de la situation actuelle ? L'ignorance. L'ignorance encore plus que la misère. L'ignorance qui nous déborde, qui nous assiège, qui nous investit de toutes parts. C'est à la faveur de l'ignorance que certaines doctrines fatales passent de l'esprit impitoyable des théoriciens dans le cerveau des multitudes. Et c'est dans un pareil moment, devant un pareil danger, qu'on songerait à attaquer, à mutiler, à ébranler toutes ces institutions qui ont pour but spécial de poursuivre, de combattre, de détruire l'ignorance ? [...] Ce résultat, vous l'aurez quand vous voudrez. Quand vous le voudrez, vous aurez en France un magnifique mouvement intellectuel ; ce mouvement, vous l'avez déjà ; il ne s'agit pas de l'utiliser et de le diriger ; il ne s'agit que de bien cultiver le sol ».**

« **Bien cultiver le sol** » : c'était, pour défendre le budget de l'Instruction publique, en 1848, le but que proposait à l'Assemblée nationale, le député Victor Hugo.

Renaud FABRE



### Appel à projets favorisant le « vivre ensemble », à Paris, dans l'Essonne et en Seine-Saint-Denis

La Fondation Seligmann, reconnue d'utilité publique en 2006, a été créée dans le respect de l'idéal laïque afin de combattre les sources du racisme et du communautarisme. Elle œuvre pour « le vivre ensemble » et promeut le rapprochement entre les citoyens et résidents étrangers de toutes origines rassemblés sur le sol français.

**La Fondation encourage tous les processus d'insertion favorisant plus particulièrement l'apprentissage de la langue et comportant un volet culturel. Elle apporte une aide aux associations effectuant de l'accompagnement scolaire, luttant contre l'illettrisme et assurant l'alphabétisation et les cours de français langue étrangère pour jeunes et adultes et plus particulièrement pour les parents d'élèves.**

La Fondation Seligmann intervient auprès d'associations ayant les mêmes objectifs, tant pour participer au financement d'un projet - à l'exception des rémunérations - que pour assurer des investissements permettant aux actions sélectionnées de se poursuivre sur plusieurs années.

Si vous souhaitez présenter un projet favorisant le « vivre ensemble », vous pouvez vous rendre sur le site de la Fondation Seligmann [www.fondation-seligmann.org](http://www.fondation-seligmann.org) et, sous la rubrique « Actions », télécharger la fiche Action de mécénat.

Contact : [fondation-seligmann@orange.fr](mailto:fondation-seligmann@orange.fr)

Alfred GROSSER

## L'ÉCOLE ALLEMANDE : AUTRE SYSTÈME ET MÊMES PUNITIONS

*« L'École brûle ! Nulle part autant qu'en Allemagne, la réussite professionnelle ne dépend de l'origine sociale ».*

*« État d'urgence en Allemagne : chaque semaine un million d'heures d'enseignement ne sont pas assurées. Premiers concernés : les lycées ».*

Ces titres de journaux allemands ne rendent-ils pas un son familier en France ? La comparaison franco-allemande ne devrait-elle pas d'abord relever et développer les similitudes ? Dans les deux pays, tout un chacun proclame que l'enseignement est en crise, que l'éducation des enfants et des jeunes est mal assurée. Les analyses critiques sont omniprésentes. Les remèdes proposés, multiples et souvent inapplicables. Parfois, ils peuvent prêter à sourire. Ainsi, au moment où, en France, certains préconisent, pour décharger les élèves d'un enseignement trop lourd, d'imiter l'Allemagne en rendant disponibles les après-midi, des experts allemands demandent qu'on regarde vers la France et qu'on fasse classe toute la journée ! Il est d'autres matières dans lesquelles une absurdité semblable règne dans les deux pays. On manque de médecins : renforçons donc la sélection à l'entrée des facultés de médecine et ne gardons, au bout de la première année, que les étudiants qui ont réussi dans des matières accessoires, sans lien avec les qualités humaines demandées à un médecin !

### LES MIEUX PAYÉS ? LES ALLEMANDS

Il existe évidemment des différences claires. À tous les niveaux, les enseignants sont nettement mieux rémunérés en Allemagne qu'en France. Avec une contrepartie : ils doivent plus d'heures d'enseignement, notamment les professeurs d'université. L'Allemagne est un pays fédéral, la France non. Les seize *Länder* ont chacun le système scolaire de leur choix, au point que bien des parents hésitent avant d'accepter une promotion les conduisant dans un autre *Land*, de crainte que leurs enfants ne se trouvent décalés dans un système différent, avec des notes ou des accomplissements non reconnus.

Encore oublie-t-on sans cesse que le centralisme français épargne les départements de l'Est. Simple-ment, leur originalité est vue d'un mauvais œil par le ministère et par les syndicats nationaux. Les classes bilingues franco-allemandes à la maternelle et dans le primaire sont fortement soutenues par les Chambres de commerce de Strasbourg et de Colmar : 30 000 emplois pour germanophones sont disponibles en pays de Bade et autour de Bâle mais le soutien officiel fait défaut ; le « *bilinguisme* » (trois heures d'anglais et trois heures d'allemand en sixième) ferait l'affaire !

### UN ACTE DE DÉCÈS

La République laïque accepte aussi que les religions aient un statut particulier en Alsace. Seule l'Université de Strasbourg décerne des doctorats en théologie, alors que les instituts catholiques ne sont pas des universités. Pour tout le reste de la France, la comparaison avec l'Allemagne impose qu'on se pré-occupe de la notion de laïcité. Dans la plupart des *Länder*, l'enseignement de la religion fait partie du programme normal. Les parents peuvent en faire dispenser leurs enfants, au risque d'une marginalisation des uns et des autres. Cet enseignement est contrôlé par les Églises, mais si l'on parle avec les instituteurs ou professeurs qui en sont chargés, ils vous disent qu'ils se sentent peu surveillés et peu contraints de se restreindre aux dogmes.

L'Allemagne compte beaucoup moins que la France d'écoles primaires et secondaires privées et on y connaît mal la nature de notre enseignement catholique d'aujourd'hui. En faisant de cet enseignement une partie du « *service public de l'enseignement* » - avec, en contrepartie, une soumission à des règles qui le privent d'une partie de son originalité -

la loi Debré de 1959 a quasiment signé l'acte de décès de la querelle scolaire ; ouvertes à tous - y compris aux jeunes musulmans - les écoles catholiques françaises n'imposent pas la foi et se contentent de la proposer, le meilleur signe de l'entrée en laïcité étant sans doute la formation, à l'Institut catholique de Paris, d'imams capables de prêcher en français.

## LE MONOPOLE DE LA MORALE ?

L'enseignement de la morale sociale ou de l'éthique républicaine fit rarement problème en France, hormis en 2010, lorsque le gouvernement voulut remettre au goût du jour les leçons de morale telles que Pagnol les avait savoureusement présentées dans *Topaze*. La morale est fortement présente dans l'enseignement de l'Histoire et dans les classes de philosophie (qui n'existent pas dans les lycées allemands). En Allemagne, les Églises n'aiment pas que l'éthique soit enseignée par d'autres qu'elles-mêmes. Elles ont vainement essayé, par un référendum, d'empêcher le maire de Berlin, de rendre obligatoire, dans son *Land*, un enseignement de l'éthique, l'enseignement religieux devenant optionnel. N'est-ce pas par l'éthique commune que la jeune musulmane apprendrait les droits de la femme, le libre choix du mari et de la religion ?

## LES « TROIS K » D'HIER... ET D'AUJOURD'HUI

La meilleure façon de faire de la propagande pour le système éducatif français, c'est de parler des écoles maternelles. À condition de ne pas trop évoquer les risques de surcharge d'études universitaires pour les enseignants animés par le souci pédagogique et l'amour des enfants. Unique étape sans autoritarisme, avec développement des facultés par des apprentissages sans obligation ni sanction, la maternelle se compare très avantageusement aux *Kindergeräten*, les jardins d'enfants allemands, souvent payants et trop semblables à des garderies.

Fin 2011, la bataille fait rage entre *Bund* et *Länder* sur le financement des trop rares *Kitas*<sup>1</sup>, le droit de faire prendre en charge les petits enfants étant loin de se traduire dans la réalité. Pour atteindre le but, relativement modeste, de 750 000 places en 2013, 230 000 places restent à trouver par les *Länder* et les communes, le *Bund* ayant mis sa part à leur disposition. Il est vrai qu'il reste de forts préjugés contre les *Rabemütter*, les « mauvaises mères » qui « larguent » leurs enfants avant six ans, âge de la scolarité obligatoire. La fameuse formule *KKK (Kinder, Küche, Kirche)* : enfants, cuisine, église) n'en est pas

moins devenue, comme en France : *Kinder, Krippe, Karriere* (enfants, crèche, carrière).

L'enseignement primaire a longtemps constitué le socle de l'égalitarisme républicain. Aujourd'hui, le « professeur des écoles » (pourquoi avoir abandonné le beau mot d'instituteur ?) est moins bien formé à son métier, rendu pourtant plus difficile par la variété ethnique des classes. Dans une société où la valeur se mesure à la rémunération, il est moins considéré. En Allemagne, les parents semblent rester plus respectueux des enseignants qui, eux sont plus habitués au dialogue avec leurs élèves. Les plaintes sont cependant un peu les mêmes qu'en France quant aux échecs des apprentissages... élémentaires, à la fin de l'école du même nom.

## DEUX ÉLITISMES

Des deux côtés de la frontière, on dénonce, non sans raison, l'élitisme français mais l'élitisme allemand, lui, se pratique dès l'entrée dans le secondaire. On provoque un sourire d'incrédulité en Allemagne quand on révèle que le collège unique a été introduit en France, en 1975, par un ministre de droite, René Haby. Il faut ajouter que celui-ci avait une connaissance réelle de notre système d'enseignement, puisqu'il avait été instituteur, agrégé, professeur de lycée, inspecteur général, principal, recteur. Notre élitisme passe aussi par le concours, sans lequel le père de Georges Pompidou, fils de bouvier, n'aurait pu devenir instituteur ni le futur Président de la République normalien et agrégé. À ce niveau-là, l'anonymat des copies avait sans doute du bon ; à celui du baccalauréat, par rapport à l'Allemagne, il est désastreux. En Allemagne, les résultats scolaires, avec les appréciations des professeurs, jouent un rôle légitime face à la hantise française du favoritisme.

Cela dit, comment remédier à l'injustice fondamentale d'un système qui trie les enfants à l'entrée en sixième ? Même si les métiers manuels ont, en Allemagne, plus de prestige qu'en France et l'alternance école/apprentissage vaut mieux que le tri français expédiant vers le technique les garçons et les filles en situation d'échec, la dénonciation du tri précoce finit parfois par porter ses fruits. Ainsi, l'été dernier, un compromis a recueilli le soutien de tous les partis dans le plus grand des *Länder*, la Rhénanie du Nord-Westphalie. Piloté depuis Düsseldorf par la ministre « verte » de l'Éducation, accepté par l'opposition chrétienne-démocrate, il introduit un socle d'enseignement commun, avant de laisser diverses voies ouvertes pour accéder au *Gymnasium*, le lycée qui conduit à l'*Abitur*, le baccalauréat.

En Bade-Wurtemberg, à Stuttgart, la ministre socialiste essaie d'introduire la **Gemeinschaftsschule** (école « communautaire ») à ne pas confondre avec la **Gesamtschule**, école pour tous, abolie un peu partout. Il n'en reste pas moins que l'origine sociale des **Gymnasiasten**<sup>2</sup> demeure sensiblement différente de celle des **Realschüler**<sup>3</sup>.

## QUELQUES SUJETS D'ÉTONNEMENT ALLEMAND

Le gros avantage allemand, c'est la formation des enseignants, pratiquement abandonnée en France. Deux années de formation pédagogique, puis deux années de stages empêchent de « lâcher » de jeunes enseignants sortant de l'université face aux classes les plus difficiles. De plus, bien des proviseurs ont la possibilité de choisir leurs enseignants par appel d'offres, première élimination sur dossier, puis entretiens. L'esprit d'équipe, avec projet pédagogique commun, s'en trouve renforcé. En France, les directeurs des écoles catholiques ont pratiquement dû renoncer à ce privilège. Quant à l'avantage français d'une meilleure place accordée à l'enseignement de l'Histoire, il diminue fortement avec l'abandon de cette discipline en Terminale S.

Le baccalauréat se déroule normalement à dix-sept ans. En Allemagne, le système des treize années de scolarité fait, peu à peu, place aux douze ans, avec parfois les deux systèmes dans le même établissement. L'entrée dans les universités est rendue particulièrement difficile en 2011 et 2012 puisque les bacheliers après 12 ans s'ajoutent à ceux des 13 ans, tous se trouvant soudain en accès direct, sans l'interruption du service militaire ou civil (le « sursis pour études » à la française n'ayant jamais eu cours en Allemagne).

Or, malgré le théorique accès de tous aux facultés, celles-ci pratiquent une sélection impitoyable, discipline par discipline, sur la base de la note finale à

**l'Abitur**. 1 étant la note maximale, un 1,4 suffisant déjà à barrer nombre de candidats. Un 2 (la plus mauvaise note est 5) est souvent éliminatoire. De grandes écoles privées (et chères) existent, mais l'opposition française entre facultés à accès libre et grandes écoles hyper-sélectives remplit les observateurs allemands d'étonnement, surtout quand ils apprennent qu'un élève de Normale Sup' et de Polytechnique est déjà solidement rétribué et coûte à la collectivité nettement plus qu'un étudiant de faculté. Certes, il existe en Allemagne des soutiens d'Anciens de telle ou telle corporation, mais quand un quinquagénaire accède à une direction générale, on ne précise pas, après son nom, un équivalent de « **X-Mines** », « **HEC** » ou « **ENA** ». En même temps, aucun des deux pays ne connaît le principe américain, selon lequel les **Alumni** donnent à l'établissement qui les a formés une part non négligeable de leur revenu.

Il faudrait se poser bien d'autres questions comparatives. Elles rempliraient, avec les esquisses de réponses, au moins la totalité d'un numéro d'**Après-demain**. C'eût été regrettable pour les excellentes contributions qui suivent ou qui précèdent !

**Alfred GROSSER**

**Ancien directeur d'études et de recherches  
à la Fondation nationale des sciences politiques,  
Président du Centre d'information  
et de recherche sur l'Allemagne contemporaine**

1. Abréviation de « *Kindertagesstätten* » ou « *Kindertagesstätten* ». C'est la « *Krippe* » qui accueille les enfants de 6 mois à 3 ans, et la « *Kita* » ceux de 3 ans - parfois un peu moins - à 6 ans. La *Kita* serait donc l'équivalent de l'école maternelle, à ceci près que le ou les encadrants ne sont pas des enseignants, qu'elle est payante et qu'elle n'est pas nécessairement tenue par un programme scolaire.

2. Secondaire, enseignement général, avec pour objectif l'*Abitur* et l'Enseignement supérieur

3. Secondaire, avec orientation technique et professionnelle

## Fédération Internationale des Ligues des Droits de l'Homme (FIDH)

Si vous souhaitez être informé de la situation des Droits de l'Homme dans le monde, inscrivez-vous à la Newsletter de la FIDH sur [www.fidh.org](http://www.fidh.org) et consultez le blog de la FIDH "Gardons les yeux ouverts", [blog.gardonslesyeuxouverts.org](http://blog.gardonslesyeuxouverts.org)

Pour soutenir les actions de promotion et de défense des Droits de l'Homme de la FIDH à travers le monde, faites votre don en ligne sur [www.fidh.org/dons](http://www.fidh.org/dons) ou envoyez un chèque à l'ordre de la FIDH à l'adresse suivante :

FIDH - Service Donateurs - 17, passage de la Main-d'Or, 75011 PARIS

(Chaque don donne droit à une réduction d'impôts de 66%)

Denis MEURET

## NE DIABOLISONS PAS LES « COMPÉTENCES »

Les deux formulations les plus ambitieuses et cohérentes des buts de l'éducation et de la forme de l'École dans une société individualiste ont été proposées, il y a plus d'un siècle, par le philosophe John Dewey aux États-Unis et par Émile Durkheim en France<sup>1</sup>. Pour tous deux, la fonction civique de l'École est primordiale, mais ils n'en ont pas la même conception.

### « DESSILLEMENT » OU « EMPOWERMENT » ?

Pour aller vite, on peut dire que, pour Durkheim, l'École doit produire les citoyens de la République, des individus capables de respecter librement les règles communes et qui, par la raison, sauront discerner le bien commun, dépasser leurs intérêts particuliers, s'écarter des fausses croyances et des traditions dépassées. L'École dessille. Pour Dewey, l'École doit favoriser la démocratie, sachant que ce que vise la démocratie et qui en même temps la soutient, est « *l'élargissement des intérêts partagés et la libération d'une plus grande diversité des capacités personnelles*<sup>2</sup> ». L'École renforce la capacité d'agir librement (*empowerment*). On peut illustrer cet écart par celui qui sépare leur conception de la discipline scolaire. Côté Durkheim, l'observation des règles du groupe. Côté Dewey, la persévérance dans la tâche.

Aujourd'hui, le débat sur les buts de l'éducation, ou, plus étroitement, sur les buts de l'École, prend la forme d'un débat sur la notion de « compétence », et, à travers lui, sur les relations entre l'école et l'économie. Ce qui l'a déclenché est, d'une part, le « *socle commun de connaissances et de compétences* » que, selon la loi de 2005, l'École doit à chaque élève, et d'autre part, l'attention que, depuis sa quatrième édition seulement, les responsables du système scolaire français prêtent à l'évaluation PISA (*Programme international de suivi des acquis des élèves*), laquelle évalue aussi des compétences. Le lien entre ce débat et les deux formulations de Dewey et Durkheim est que, pour Dewey, la persévérance des élèves procède de l'intérêt qu'ils trouvent à leur tâche et que cet intérêt procède du lien de cette tâche avec leur expérience. Or, on peut penser que, formulés en termes de compétence (maîtriser la langue française, par exemple, une de sept compétences du socle commun), les objectifs de l'école sont davantage susceptibles de susciter l'intérêt des élèves

que s'ils le sont en termes purement scolaires (savoir ses conjugaisons), parce que les élèves pourront davantage comprendre leur utilité. En revanche, la notion de compétence s'insère mal dans le récit de Durkheim, au nom duquel on peut y voir le signe que l'École veut favoriser les intérêts particuliers plus que l'intérêt commun.

La critique actuelle de la notion de compétences se déploie dans deux registres, que nous examinerons l'un après l'autre : elle détourne de l'humanité et du bien commun (critique philosophique) ; elle asservit au capitalisme (critique politique).

### LA CRITIQUE PHILOSOPHIQUE

Penser les buts de l'éducation en termes de compétence menacerait l'humanité en l'Homme et le souci du bien commun. On peut illustrer cette critique par deux exemples. D'une part, Marcel Gauchet (« *Le Monde* », 3/9/11) oppose à une époque où « *le savoir et la culture étaient posés comme les instruments permettant d'accéder à la pleine humanité* » l'époque actuelle où une société déculturee n'attend plus de l'école que les compétences nécessaires pour « *faire tourner la boutique* ». D'autre part, dans un communiqué publié contre le socle commun de compétences et de connaissances, le SNES y voyait une « *culture au rabais* », inférieure à celle qui caractérise les « *êtres sociaux à part entière* »<sup>3</sup>. Une compétence est, pour ses critiques, la capacité infrahumaine, mécanique, de produire la réponse attendue à un stimulus donné. Un des signes en serait que, pour en tester la présence, il suffit d'un questionnaire à choix multiple (QCM), quelque chose de pas très différent de ce qu'on utilise pour tester le comportement d'un rat dans un laboratoire.

Le souci du bien commun, lui, serait menacé parce qu'une compétence est, selon ses critiques, utilisable seulement dans l'ordre économique et professionnel, pour gagner sa vie, servir ou défendre ses intérêts tandis que les connaissances ou le savoir seraient, eux, capables de faire comprendre et désirer le bien commun, celui qu'indique le plein exercice de sa raison. Qui plus est, la recherche de la compétence n'oriente pas vers le bien commun mais elle en détourne puisqu'elle va dans le sens d'une société utilitariste, cherchant seulement à accroître son bien-être matériel.



La notion de compétence a fait couler beaucoup d'encre chez les spécialistes de l'Éducation. Pour notre réflexion, cependant, il nous suffit d'avancer ceci : que cette notion ne s'oppose pas, comme l'avancent ses critiques, à celle de connaissances, mais qu'elle la complète. C'est une connaissance, **plus** la capacité de l'utiliser dans les très diverses situations où on peut être amené à le faire<sup>4</sup>. C'est savoir calculer le périmètre du rectangle, **plus** la capacité de s'en servir pour apprécier le périmètre de figures qui **ressemblent** à des rectangles. C'est être capable de comprendre un texte, **plus** d'en discuter le message.

La meilleure façon de cerner cette notion, cependant, est de s'intéresser aux épreuves qui en mesurent la maîtrise, au premier rang desquelles se trouvent celles de **PISA**, qui, à travers la notion de *littératie*, définit les acquisitions scolaires comme des compétences. Les rapports **PISA** donnent des exemples de tâches que cette évaluation soumet aux élèves<sup>5</sup>.

Prenons l'exemple de la compréhension de l'écrit. Cette compréhension est celle d'écrits de toutes sortes. Certains sont littéraires (une fable d'Esopé, le début d'une pièce de théâtre contemporaine, dont les personnages sont des auteurs discutant de la difficulté de commencer une pièce de théâtre et de présenter ses personnages), d'autres sont continus mais non littéraires (un article de journal qui présente les résultats d'une recherche scientifique sur le brossage des dents, un tract pour inciter à donner son sang, deux lettres, dont l'une vante et l'autre critique les graffitis muraux), d'autres sont des tableaux (dont l'un présente les arguments échangés pour et contre la nocivité des téléphones mobiles), d'autres sont des infographies (par exemple, sur l'ascension qui a établi récemment le record d'altitude en ballon).

Chaque écrit fait l'objet de trois ou quatre questions, ouvertes (53%) ou fermées - **QCM** - (47%). Ces questions portent sur trois aspects de la compréhension : **accéder à l'information** (comment, d'après la recherche rapportée dans cet article de journal, faut-il se brosser les dents ?), **intégrer** (de quoi s'agit-il dans ce texte ?) et **interpréter** (pourquoi tel personnage de l'histoire fait-il cela ?), **réfléchir et évaluer** : pourquoi a-t-on introduit tel dessin dans l'infographie ? Avec laquelle des deux positions de la controverse rapportée dans ce texte êtes-vous d'accord ? Expliquez pourquoi. « **Pourquoi ce texte appelant au don du sang précise-t-il que les instruments utilisés sont stériles ?** ». Diversité de textes, donc, de dimensions de la compréhension, et de format de réponses. Ces compétences, on le voit, n'ont rien de spécifiquement professionnel, elles ne s'acquerraient ni sans effort prolongé, ni de façon mécanique. Mais on voit bien, chaque élève peut le voir, qu'il s'agit de compétences qui lui seront utiles tout au long de sa vie. Elles lui seront en particulier utiles dans son activité citoyenne : s'informer et débattre. C'est aussi le cas des compétences du « **socle commun** », par exemple, en sciences, « **formuler une hypothèse et la tester**<sup>6</sup> », ou en langue française, « **développer un propos en public de façon suivie** » (en troisième) ou « **répondre à**

**une question par une phrase complète à l'oral** » (au CM2).

Ces compétences ont-elles une portée humaine ? Aident-elles à penser ? Si penser consiste à bien raisonner dans son action ainsi qu'à réfléchir aux tenants et aboutissants de cette action, les compétences mesurées par **PISA**, en compréhension de l'écrit, mais aussi en maths et en sciences, aident à penser. Un élève qui fait un bon score à **PISA** est mieux armé pour penser, qu'un élève qui y fait un mauvais score. Peut-être, cependant, faut-il reconnaître que si penser, c'est méditer, alors ces compétences y sont moins utiles que d'autres, d'où il appert que, peut-être, ceux qui tiennent que la notion de compétence est contraire à la notion de pensée se font cette idée-là de la pensée. Peut être aussi faut-il reconnaître que si un citoyen est un individu que sa culture protège de ses pulsions, alors ces compétences lui sont moins utiles qu'elles ne le sont pour un citoyen de la démocratie « deweyenne », impliqué sur un pied d'égalité dans une grande diversité d'échanges sociaux.

## LA CRITIQUE POLITIQUE

En visant à doter les élèves de compétences, l'École chercherait à améliorer le « capital humain », à produire pour le capitalisme des robots performants et dociles. Elle contribuerait ainsi à renforcer sa domination. Preuve en serait que les nouveaux objectifs de l'École (les compétences, les « **savoirs instrumentaux acquis au moindre coût**<sup>7</sup> ») comme les nouvelles formes de sa régulation (évaluations, régulation par les résultats, « **productivisme scolaire** ») seraient dictés par les organisations internationales (**OCDE**, Banque mondiale) qui relaient les besoins du capitalisme mondialisé. Ce discours est partagé par certains enseignants : à une question sur le socle commun posée à un auditoire de professeurs du second degré de Seine-Saint-Denis, je me suis attiré cette réponse : « **le socle, c'est les entreprises qui viennent faire leur marché à la sortie du collège !** ».

Cette critique repose sur une appréhension triplement erronée des origines de cette forme d'école, des besoins du capitalisme actuel et des intérêts des travailleurs.

**Les origines** : en mars 1968, un colloque réunit à Amiens la fine fleur de la technocratie et de l'université française pour penser une « **École nouvelle** » que la société leur semblait alors appeler de toutes ses fibres. Ce qui y fut proposé avec une unanimité impressionnante de l'éventail politique<sup>8</sup> (une scolarité plus longue, un tronc commun, des formations moins étroitement spécialisées, « **un enseignement qui fasse moins de place aux humanités classiques, à l'acquisition de connaissances livresques, et davantage (...) à l'acquisition de capacités** » - de travailler en équipe, d'expérimenter...) ressemble étonnamment à ce dont on nous assure aujourd'hui que c'est ce qui correspond aux besoins des formes les plus récentes du capitalisme

et que tout cela est imposé à l'école par les organisations internationales qui le représentent.

**Les besoins du capitalisme :** longtemps, le capitalisme n'a eu que faire de l'école puis, au moment de la révolution industrielle, il en a eu besoin pour tenir occupés les enfants des pauvres urbains avant leur entrée à l'usine et pour leur apprendre la docilité que requerraient ses procédés d'alors<sup>9</sup>. Ensuite, il a demandé à l'école, des ouvriers et des techniciens étroitement spécialisés. L'École qu'on nous vante aujourd'hui comme attachée à la culture humaniste, y a docilement répondu par la mise en place de l'enseignement technique et du tri qui l'accompagnait.

Il se trouve que les besoins du capitalisme ne sont plus ceux-là. Aujourd'hui, l'économie exige des scolarités plus longues. Il lui faut non seulement une élite scientifique et technologique, mais aussi des travailleurs de base mieux formés, capables de mettre en œuvre des innovations<sup>10</sup>. Elle a besoin de travailleurs mobiles, donc moins étroitement spécialisés. Quant aux compétences qu'elle réclame de ses travailleurs, deux économistes américains les ont dégagées empiriquement, en observant en quoi les employés des entreprises qui, en les payant au dessus du prix du marché, pouvaient davantage les choisir, se distinguaient des autres<sup>11</sup>. Ce sont de bonnes compétences de base en maths et en lecture, des qualités de persévérance et d'honnêteté, la capacité de poser des problèmes et de les résoudre, celle de communiquer avec les autres, en particulier de « **décrire un problème à quelqu'un** », celle de travailler en groupe avec des personnes de milieux différents. Ces compétences générales s'ajoutent aux compétences spécialisées, elles ne les remplacent pas. Il n'en reste pas moins qu'elles décrivent, en effet, non point des « individus cultivés », mais des individus capables d'échanger, d'analyser, de prendre du recul. Ce sont aussi des capacités civiques, que l'École n'aurait pas à rougir de transmettre.

**Les intérêts des travailleurs :** il est faux de dire que les travailleurs dont les qualifications sont celles que demande le capitalisme lui sont davantage asservis que les autres. Ils sont, en fait, dans un rapport de forces plus favorable vis-à-vis de leur employeur. Au XIX<sup>ème</sup> siècle, les patrons se plaignaient amèrement des « **Sublimes** », ces ouvriers très qualifiés qui venaient travailler quand cela leur chantait. D'un point de vue macro-économique, la faible qualification des travailleurs est sans doute plus nuisible à la richesse du pays qu'au revenu de ses capitalistes.

\* \* \* \*

Il résulte de cette analyse que le mode de scolarisation et les compétences qui sont souhaitables pour l'économie le sont plutôt aussi pour la démocratie, il n'en résulte pas qu'ils sont exactement ceux d'une école qui s'attacherait à développer au mieux les conditions d'une société démocratique. Une telle école devrait porter l'effort sur deux aspects, qui importent, eux, pour la

cohésion sociale et le caractère démocratique de la société, beaucoup plus que pour la croissance économique. Le premier est le sort des élèves les plus faibles et les plus marginaux (leur bien-être à l'école, leurs performances scolaires). Le second est, comme y invite Martha Nussbaum<sup>12</sup>, la recherche du développement, chez les élèves, de qualités comme l'empathie, l'attention aux autres et le courage d'élever une voix dissonante, à travers sans doute un enseignement des humanités réorienté vers ces objectifs.

Avec un tel programme, la gauche pourrait, à propos de l'École, reprendre l'initiative politique. Ce ne sera certainement pas le cas si elle s'enferme dans un discours diabolisant les compétences et les besoins de l'économie.

**Denis MEURET**

**Professeur en sciences de l'éducation,  
Université de Bourgogne/IREDU,  
Institut universitaire de France**

1. Ces deux modèles sont présentés dans D. Meuret, 2007, *Gouverner l'École*, PUF.
2. *Démocratie et Éducation* (1916 ; réédition de la traduction de G. Deledalle, Armand Colin, 2011, p.169).
3. Communiqué publié sur le site du SNES en 2006, [www.snes.edu/snesactu/article.php?id\\_article=1508](http://www.snes.edu/snesactu/article.php?id_article=1508)
4. Cette définition rejoint celle, plus sophistiquée, que donne Crahay (« *Dangers, incertitudes et incomplétude de la notion de compétence en éducation* », *Revue Française de Pédagogie*, 2006, n°154) : « *un réseau intégré de connaissances susceptible d'être mobilisé pour accomplir des tâches* ».
5. *What students know and can do*, PISA 2009 results, vol.1 (OCDE, 2010).
6. Sur l'importance civique de la démarche scientifique, voir John Dewey *The public et ses problèmes*, Léo Scheer/ Université de Pau, 2003.
7. Philippe Meirieu, dans son débat avec Marcel Gauchet, *Le Monde*, 3/9/11.
8. A cette époque, ce qu'il est convenu aujourd'hui d'appeler la « *gauche de la gauche* », qui, avec le marxisme, considérait que la forme traditionnelle de l'école était une forme bourgeoise, dépassée, dont la survivance nuisait au progrès des forces productives. Elle rejoignait ainsi, sur certains points, le parti modernisateur au sein du gaullisme.
9. Anne Querrien, *L'enseignement mutuel, une pédagogie trop efficace ?*, Les empêchements de penser en rond, 2005.
10. Eric Hanushek et Ludger Wössmann, *Education Quality and Growth*, 2007, observent une corrélation entre le taux de croissance économique dans un pays et la qualité de son éducation, non seulement quand on définit cette dernière par le niveau des meilleurs élèves, mais aussi quand on la définit par la proportion d'élèves qui ne sont pas faibles.
11. Levy F. and Murnane R.J., *Key competencies critical to economic success*, 2001, in D.S. Rychen and L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*, Göttingen, Germany: Hogrefe and Huber, p 151-173.
12. Martha Nussbaum, *Les émotions démocratiques*, Climats, 2011. Cet ouvrage convainc de l'intérêt de ces qualités pour la démocratie et de celui de préserver les formes scolaires et universitaires américaines qui les promeuvent. Il convainc moins de ce que les orientations actuelles de la politique scolaire américaine les excluent.

Agnès VAN ZANTEN

## LA CARTE SCOLAIRE ET CELLE DES INÉGALITÉS SOCIO-TERRITORIALES

Au travers du terme de « **carte scolaire** », les services déconcentrés de l'éducation nationale font communément référence à un ensemble de dispositifs destinés à répartir l'offre pédagogique et à traiter la demande éducative des familles. Dans le langage courant, cependant, et dans la perspective que nous adoptons ici, il ne désigne que le volet qui concerne la régulation des affectations des élèves dans les établissements. Mise en place en 1963, en même temps qu'est créé un nouveau type d'établissement, le collège d'enseignement secondaire (CES), la carte scolaire introduit trois changements majeurs. D'une part, elle transfère la responsabilité de l'affectation des élèves, des chefs d'établissements aux Inspections académiques (IA). D'autre part, elle autorise les IA - et, depuis la loi de décentralisation de 2004, les Conseils généraux (CG) - à établir un secteur géographique de recrutement pour chaque établissement. Enfin, elle contraint les familles à scolariser leurs enfants dans le collège public<sup>1</sup> de leur secteur.

### LE TOURNANT DES ANNÉES 80

Introduit au nom d'un impératif gestionnaire - l'accompagnement efficace du développement de l'enseignement secondaire - mais aussi d'une exigence sociale - la démocratisation de l'enseignement grâce au brassage d'élèves autrefois scolarisés dans des filières distinctes - cet instrument a dès le départ rencontré des résistances de la part des chefs d'établissements et des familles, dont il réduisait considérablement l'autonomie. C'est néanmoins à partir des années 1980, en lien avec les évolutions économiques, sociales, urbaines - fin des « Trente Glorieuses », peur du déclassement chez les classes moyennes, accroissement de la ségrégation sociale et ethnique dans les grandes villes et leurs banlieues - et scolaires - deuxième vague de massification

de l'enseignement secondaire, « reconversion stratégique » de l'enseignement privé - que cet instrument fait l'objet de critiques, de stratégies de subversion et de projets de réformes, en lien avec deux types de limites qu'il est utile de passer rapidement en revue<sup>2</sup>.

### DES EFFETS DIAMÉTRALEMENT OPPOSÉS

La carte scolaire a été conçue dans une optique de gestion bureaucratique de l'offre et de la demande dans l'enseignement public. Or, si ce principe est en forte adéquation avec l'objectif d'homogénéiser l'offre scolaire sur l'ensemble du territoire, il est beaucoup moins adapté à celui de contribuer au brassage des élèves, qui suppose de tenir compte de la variété des configurations locales. La carte scolaire engendre en effet des dynamiques très différentes selon le degré de concentration spatiale des groupes sociaux, ce qui permet de dire tout et son contraire quant à son rôle en matière de ségrégation scolaire. Quand les secteurs des collèges sont établis au sein d'aires rurales ou urbaines socialement homogènes, la carte scolaire a pour effet de retraduire la ségrégation spatiale en ségrégation scolaire. Cette situation produit néanmoins des effets diamétralement opposés selon les caractéristiques de la population ainsi doublement « ségréguée » : elle renforce les effets positifs pour leurs membres de la concentration des catégories favorisées dans les « ghettos dorés »<sup>3</sup> et la relégation sociale des plus défavorisés dans les quartiers pauvres.

Parallèlement, quand les secteurs concernent des zones urbaines caractérisées par un fort mélange social, cette mixité ne se traduit pas de façon automatique dans l'espace scolaire. Cela est dû aux stratégies des familles des classes moyennes et

supérieures qui acceptent beaucoup plus facilement la cohabitation avec les membres des classes populaires et des groupes issus de l'immigration dans la ville que dans l'école, en raison des enjeux associés à la scolarisation, mais aussi à celles des établissements, brièvement esquissées plus loin.

## DES OBSTACLES À LA MIXITÉ

Pourtant, la carte scolaire ne fait pas qu'entériner la distribution des populations dans l'espace, elle peut proposer des découpages visant à répartir de façon équilibrée les élèves entre les établissements. Son efficacité dans ce domaine se heurte toutefois à plusieurs obstacles. Le premier est d'ordre spatial. Comme les secteurs des collèges sont généralement de taille réduite, ils ne peuvent favoriser la mixité que là où la ségrégation spatiale concerne des unités elles aussi réduites - des îlots ou des quartiers de petite taille - qu'il est possible de réunir au sein d'une même aire de recrutement. Le deuxième obstacle est d'ordre organisationnel et se trouve accentué par la répartition actuelle des compétences entre les **IA** et les **CG**. En effet, pour être efficace, ce découpage doit articuler la prise en compte des dynamiques urbaines et scolaires, ce qui suppose un haut degré de coordination, pas toujours au rendez-vous, entre les administrations déconcentrées et les collectivités territoriales. Enfin, les changements de secteurs destinés à accroître la mixité étant généralement fort impopulaires parmi les catégories sociales les mieux à même de faire entendre leur mécontentement, les élus et les services locaux tendent à agir avec la plus grande prudence dans ce domaine.

## L'INÉGALE CONCURRENCE PUBLIC-PRIVÉ

Un deuxième ensemble d'obstacles à l'efficacité de la carte scolaire a trait à l'existence d'un secteur privé dont les flux d'élèves ne sont pas régulés par la puissance publique. Parce que la longue « guerre scolaire » entre les deux secteurs, public et privé, a été en France de nature essentiellement idéologique, le contrôle que l'État a cherché à exercer sur l'enseignement privé avec la loi Debré (1959) a porté essentiellement sur l'obligation d'appliquer les mêmes programmes d'enseignement et beaucoup moins sur les pratiques de recrutement des établissements, dont le caractère potentiellement concurrent vis-à-vis des établissements publics a été masqué derrière l'idée que le contrat d'association correspond à un « besoin scolaire reconnu ».

## LA STRATÉGIE DU VA-ET-VIENT

Ce mode de régulation était également en phase avec des choix scolaires familiaux encore largement motivés pendant les années 1950 par des considérations religieuses et morales, qui, cependant, interagissaient clairement avec des considérations sociales chez les familles appartenant aux classes supérieures. Il s'avère en revanche très largement inadapté aujourd'hui, en raison de deux évolutions majeures. La première concerne le renforcement des visées sociales, mais aussi instrumentales - la recherche des meilleures conditions de réussite de leurs enfants - et expressives - la quête simultanée de leur développement personnel, au sens large - des parents et l'évolution de leurs stratégies de choix, caractérisées par un va-et-vient constant entre les deux types d'enseignement<sup>4</sup>. La deuxième a trait au changement de fonction des écoles libres qui promeuvent désormais leurs options philosophiques et pédagogiques comme des avantages concurrentiels dans la compétition avec le secteur public<sup>5</sup>.

## UNE DOUBLE PEINE

Cette « incomplétude institutionnelle » dans la gestion de la demande éducative a plusieurs conséquences. La première et la plus évidente est que la concurrence entre établissements privés et établissements publics se fait souvent à l'avantage des premiers qui peuvent à la fois mettre en valeur leur « caractère propre » et sélectionner leurs élèves. La deuxième est que les parents utilisent de ce fait les établissements privés comme un recours en cas de défaillance, à leurs yeux, des établissements publics. La troisième, enfin, est de favoriser des pratiques opportunistes chez les chefs d'établissements du secteur public. En effet, quand il existe de nombreux établissements privés attractifs, les plus réputés d'entre eux demandent - souvent avec succès - à ouvrir de nouvelles options et à accepter un plus grand nombre de dérogations, soumettant ainsi les établissements publics moins réputés à la double concurrence du privé et du public choisi<sup>6</sup>.

## PASSE-DROITS ET EFFETS SECONDAIRES

En tenant compte de ses limites, l'État a introduit dès les années 1980 la possibilité pour les parents de demander des dérogations, sur la base soit de critères d'ordre familial ou pratique, soit d'ordre pédagogique, notamment la demande d'options spécifiques. À cette autorisation « auto-subversive » de

passes-droits<sup>7</sup>, s'ajoutent de nombreuses réformes visant à assouplir officiellement la sectorisation, en proposant aux parents la possibilité de choisir entre plusieurs établissements publics ou en étendant les critères permettant d'éviter les établissements publics du secteur. D'abord mises en œuvre de façon expérimentale dans certains départements, puis étendues à une grande partie du territoire avant de faire l'objet d'une politique plus ambitieuse en 2007, ces réformes ont toutes abouti à renforcer la ségrégation des élèves entre les établissements, les études en cours sur la réforme de 2007 montrant en outre une aggravation de ce phénomène, notamment dans les grandes villes<sup>8</sup>.

## IL N'Y A PAS D'IMPUISSEANCE PUBLIQUE

Ce double constat - limites de la carte scolaire, effets globalement négatifs de son assouplissement - ne doit pas conduire à conclure à l'impuissance publique en matière de mixité scolaire. Plusieurs pistes peuvent être poursuivies simultanément autour du principe d'un « choix régulé ». Du côté des établissements, il est possible de favoriser la mixité en liant l'octroi des moyens à la prise en compte de cette dimension et en encourageant la collaboration inter-établissements. Cette collaboration serait bien évidemment beaucoup plus efficace si elle impliquait les établissements des deux secteurs. Du côté des familles, il paraît hautement souhaitable d'associer collectivement les parents des classes

moyennes et les associations des parents les plus favorables à l'école publique au maintien et à la valorisation de la mixité. Ces initiatives ne pourront cependant porter leurs fruits que si, en même temps, une réflexion et une action de fond sont menées autour d'une meilleure politique de distribution des ressources et d'accompagnement de l'action pédagogique dans les établissements.

**Agnès VAN ZANTEN**

**Directrice de recherche au CNRS,  
(Observatoire Sociologique du Changement/OSC)**

1. Pour simplifier la présentation, nous nous focaliserons, dans ce texte, uniquement sur l'affectation des élèves au niveau du collège.
2. Pour de plus amples développements, cf. A. van Zanten, J.-P. Obin, *La carte scolaire*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2010, 2<sup>e</sup> éd.
3. Pinçon M., Pinçon-Charlot M. *Les Ghettos du Gotha. Comment la bourgeoisie défend ses espaces*, Paris, Seuil, 2007.
4. A. van Zanten, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009 ; G. Langouët, A. Léger, *Le choix des familles*, Paris, Fabert, 1997.
5. R. Ballion, « L'enseignement privé, une école « sur mesure » ? », *Revue française de sociologie*, vol. 21, 1980.
6. C. Barthou, B. Monfroy, « Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille », *Revue française de pédagogie*, n°156, 2006.
7. L. Barrault, « Une politique auto-subversive : l'attribution des dérogations scolaires », *Sociétés Contemporaines*, n°82, 2011.
8. P. Merle, « La carte scolaire et son assouplissement », *Sociologie*, n°1, vol.2, 2011.

IL EST TEMPS DE FAIRE DES DONNS QUI DURENT.

Soupe + Pain  
**15 MIN** de réconfort  
SEULEMENT

Pour lutter efficacement contre la misère, les solutions d'urgence ne suffisent pas. ATD Quart monde s'engage donc dans des projets à long terme pour agir durablement contre l'extrême pauvreté.  
Aidez-nous sur [www.atdqm.org](http://www.atdqm.org)  
ATD Quart Monde - 33 rue Bergère - 75009 Paris

**DONNONS VRAIMENT. QUART MONDE**

ESPACE PUBLICITAIRE OFFERT PAR LE JOURNAL

Françoise LORCERIE

## L'ÉCHEC SCOLAIRE, CE QU'IL DIT ET CE QU'ON LUI FAIT DIRE

Les enfants d'immigrés font baisser le niveau à l'école : c'est une idée tenace depuis l'installation massive en France des familles des travailleurs immigrés, après le blocage, en 1973, de l'immigration de main-d'œuvre. Cette idée a trouvé récemment un regain de vigueur au sommet de l'État, avec la déclaration remarquée du ministre de l'Intérieur Claude Guéant à Europe 1, le 22 mai dernier : « **Les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés** ». Interpellé, il précisait devant l'Assemblée nationale : « **Deux tiers des enfants d'immigrés sortent de l'appareil scolaire sans diplôme** » et renvoyait ses contradicteurs aux « **chiffres de l'INSEE** » – l'organisme a dû publier une rectification. Un mois plus tard, la rectrice d'Orléans-Tours déclarait à la presse régionale : « **Si on enlève des statistiques les enfants issus de l'immigration, nos résultats ne sont pas si mauvais ni si différents de ceux des pays européens** ». Elle faisait allusion aux médiocres performances de la France aux épreuves **PISA**, qui mesurent les acquis des élèves de 15 ans dans les pays de l'**OCDE** (épreuves triennales depuis 2000, dernière passation en 2009). Autrement dit, la présence de ces enfants handicape la performance de l'école française. Et d'ajouter : « **Nous avons beaucoup d'enfants de l'immigration et devons reconnaître notre difficulté à les intégrer. Commençons par combattre l'illettrisme de leurs parents** » (*Le Monde*, 22 juin 2011). Donc, l'école n'est pas en cause, c'est une question plus large, une question d'intégration, comme on dit, ou une question de culture.

### L'ÉCHEC ETHNICISÉ

Cette représentation est ancrée dans le sens commun, pour lequel les immigrés sont foncièrement différents des Français « normaux », par nature ou par culture. C'est ce qu'on nomme, dans le jargon des sciences sociales, *ethniciser* la question de l'échec scolaire : expliquer les difficultés scolaires des enfants d'immigrés par leur culture ou leur origine différentes. Toutes les recherches empiriques conduisent à minimiser cette explication simple. Trois constats majeurs se dégagent en effet de ces travaux.

**1 - À position sociale semblable, il n'y a pas de différence entre les parcours scolaires des enfants d'immigrés et ceux de la population majoritaire.**

Si l'on tient compte du statut social des élèves, y a-t-il ou non une différence entre les parcours scolaires des enfants d'immigrés et ceux des élèves qui n'ont pas d'ascendance migratoire mais dont les parents sont socialement aussi désavantagés qu'eux ? Les premiers travaux affinés sur cette question datent du milieu des années 1990. Ils sont dus à Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille, chercheurs à la **DEP**, l'organe statistique du ministère de l'éducation nationale<sup>1</sup>. La **DEP** menait à l'époque un programme ambitieux d'évaluation de l'école, sous la direction de Claude Thélot. L'étude fait encore autorité car Vallet et Caille ont assuré la qualité de leurs résultats en innovant de plusieurs façons.

## UNE APPROCHE LONGITUDINALE DES PARCOURS

Tout d'abord, l'étude porte sur le panel 1989 de l'éducation nationale, c'est-à-dire un échantillon de près de 27 000 élèves, représentatifs de la population scolaire française, suivis depuis leur entrée en sixième en 1989 et jusqu'à la fin de leurs études secondaires. Le panel permet donc une approche longitudinale des parcours. La scolarité primaire est connue par l'âge des élèves à l'entrée en 6<sup>ème</sup> et leurs performances aux évaluations standardisées en mathématiques et français à l'entrée en 6<sup>ème</sup>. Autre innovation, la catégorisation des enfants d'immigrés est complexifiée pour prendre en charge autant que possible la variation culturelle des contextes familiaux. Les auteurs prennent en compte non seulement la nationalité (détaillée en sept postes) et le lieu de naissance des enfants, mais aussi le nombre d'années scolaires effectuées hors de France, l'ancienneté résidentielle des parents, et la langue parlée à la maison.

À ce compte, les élèves de nationalité étrangère forment 7,8% du panel, tandis que ceux ayant au moins une « caractéristique étrangère » sont 21% – une estimation proche de celle à laquelle parvient Michèle Tribalat dans une étude récente sur la base de données **INSEE** : les jeunes de moins de 18 ans nés en France d'au moins un parent immigré forment 18,1% de leur tranche d'âge<sup>2</sup>. Troisième innovation, l'usage de l'analyse de régression pour apprécier le poids statistique propre de chaque facteur dans l'explication des variations. Les calculs à l'aide de modèles de régression permettent de spécifier l'effet causal de l'origine étrangère au regard des autres facteurs, tels que la catégorie sociale ou le niveau de diplôme des parents.

## DES ÉCARTS COMBLÉS AU COLLÈGE

Il ressort de l'étude *princeps* de Vallet et Caille que les enfants d'immigrés ont des scolarités primaires plus marquées par la difficulté que leurs pairs (plus de redoublements, moins bons scores aux évaluations en 6<sup>ème</sup>, notamment pour les garçons), mais ils comblent l'écart au collège. Toutes choses égales par ailleurs, leurs orientations à l'issue de la 3<sup>ème</sup> sont analogues à celles de leurs pairs sans ascendance migratoire, sinon même un peu plus favorables. Les études ultérieures réalisées sur des échantillons plus récents (le panel d'élèves 1995 de la **DEP**, l'enquête « Génération 2004 » du **CEREQ**) ont confirmé ces résultats en prolongeant l'investigation jusqu'au baccalauréat<sup>3</sup>. Une autre recherche, portant sur les

punitions au collège, conclut pareillement que l'origine n'est pas statistiquement explicative de la sur-punition constatée chez les garçons. Le milieu social, le sexe, le niveau de classe ainsi que le passé scolaire sont les principaux facteurs<sup>4</sup>.

### 2 - Les parcours scolaires et les acquisitions des enfants de milieux défavorisés sont très inférieurs à ceux des enfants des milieux sociaux favorisés.

Si l'origine n'a pas globalement d'impact spécifique sur les parcours scolaires, n'est-on pas fondé à conclure que l'école française est aveugle aux différences, qu'elle est juste socialement ? La comparaison internationale démontre le contraire. Les épreuves **PISA** font ressortir la forte inégalité sociale des niveaux scolaires des élèves de 15 ans en France. Les élèves des milieux sociaux défavorisés sont nombreux à avoir des niveaux scolaires bas ou très bas, qui obèrent leur avenir. Malgré son unité de structure, l'école française apparaît comme l'une des plus inégalitaires socialement de l'**OCDE**<sup>5</sup>.

## GARÇONS ET FILLES : UN SORT INÉGAL

Sur ce point, la situation scolaire des jeunes d'ascendance maghrébine peut servir de révélateur. Ils sont suffisamment nombreux pour être saisis statistiquement comme une catégorie<sup>6</sup>. En 1998, plus de la moitié des jeunes issus des flux migratoires maghrébins sont sortis de l'école avec au plus un **CAP** ou un **BEP** (53,6% au niveau V ou en-dessous), contre 30% pour les jeunes sans ascendance migratoire<sup>7</sup>. Pour 2002, le panel 1995 de la **DEP**, prolongé par des données **INSEE** pour couvrir l'ensemble de la formation initiale des individus, donne des chiffres analogues. Mais en outre, les chercheuses ont effectué une décomposition des résultats des garçons et des filles. Celle-ci débouche sur un constat important :

### Diplôme le plus élevé obtenu à la fin du secondaire par les élèves entrés en 6<sup>ème</sup> en 1995<sup>8</sup>

	Élèves d'origine maghrébine		Élèves d'origine française	
	garçons	filles	garçons	filles
Baccalauréat	43	74	64	74
CAP, BEP, BT	22	11	21	16
Brevet des collèges	7	6	6	5
Sans diplôme	28	9	9	5

La difficulté scolaire dans ces courants est fortement « genrée ». Si les filles issues des flux maghrébins ont (à ce niveau de généralité<sup>9</sup>) des résultats plutôt satisfaisants en comparaison avec la population majoritaire, les garçons d'origine maghrébine sont

en difficulté marquée. 57% en moyenne terminent leur formation initiale avec un niveau V ou en-dessous, et parmi eux une moitié n'a aucun diplôme. Les élèves d'origine maghrébine ont donc un sort scolaire inégal selon leur sexe.

## REPENSER LA QUESTION DES DISCRIMINATIONS

Encore faut-il pouvoir apprécier statistiquement ce biais ethno-généré. Une étude à paraître montre que la mauvaise réussite scolaire des garçons, marquée par leur taux de sortie élevé aux niveaux les plus bas de diplômes, n'est pas spécifique aux garçons d'origine maghrébine une fois pris en compte le niveau social des familles. Elle ne fait que révéler le marasme scolaire des garçons des milieux sociaux défavorisés<sup>40</sup>. Par contre, les filles d'origine maghrébine sont moins nombreuses qu'attendu, au regard notamment de leur niveau social, à sortir de leur formation initiale sans diplôme, lorsqu'on les compare aux filles sans ascendance migratoire. Elles jouissent d'un avantage spécifique sur ce critère. Cela amène à repenser la question des discriminations dans le système scolaire.

### 3 - Discrimination institutionnelle socio-ethnique : un cumul d'inégalités diffuses.

Un collectif de professionnels du développement social urbain a publié dernièrement un communiqué exaspéré après la diffusion d'un rapport de l'éducation nationale (DGESCO) intitulé *Discriminations à l'école*. Le collectif écrit : « *Les enjeux autour de la prévention et de la lutte contre les discriminations à l'école sont essentiels pour lutter contre les inégalités et développer la cohésion sociale, notamment dans les quartiers populaires. [...] Comment expliquer que la question des discriminations à l'école ne puisse être posée et que, à la place, ce sont toujours les problèmes de harcèlement, de stigmatisation, d'injures – sexistes, homophobes ou racistes – entre élèves qui reviennent comme des antiennes irrépressibles ?* ». Il faut « *s'intéresser aux normes et aux pratiques institutionnelles et professionnelles de l'éducation* », souligne le texte qui conclut : « *En focalisant le débat et l'action publique sur les relations entre élèves, les gouvernants occultent la responsabilité de l'institution scolaire dans la production des discriminations. [...] Cessons de faire diversion en pointant du doigt les comportements des élèves et acceptons de travailler sur les politiques et les pratiques éducatives pour les rendre moins discriminatoires* »<sup>41</sup>.

## UN SENTIMENT D'INJUSTICE

Les données disponibles empiriquement soutiennent-elles cette analyse ? Il nous semble que oui, mais avant de conclure en ce sens, il faut revenir sur la nature de ce qui est désigné ici par « discrimination ». Trois caractéristiques des scolarités se dégagent des paragraphes précédents, complétés par la littérature qualitative. D'une part, les garçons des milieux populaires, entre autres les garçons issus des immigrations non européennes, ont **majoritairement** des parcours scolaires malheureux, où le faible niveau d'acquisitions se combine à des expériences dégradées. D'autre part, les filles de ces milieux font mieux que leurs pairs masculins – c'est le cas dans toutes les catégories sociales. Mais, de plus, les filles d'origine maghrébine échappent plus souvent qu'attendu (au vu de leur classement social) aux parcours les plus mauvais.

L'enquête « *Trajectoires et origines* » permet d'affiner le tableau des origines concernées par ce **plus** relatif : ce sont les filles d'origine maghrébine, sauf celles d'ascendance algérienne, et les filles d'origine africaine subsaharienne, mais pas les filles d'ascendance turque, lesquelles ont, au contraire, des parcours typiquement plus mauvais qu'attendu<sup>42</sup>. Enfin, les enfants d'immigrés non européens, garçons et filles, expriment régulièrement à l'enquête un sentiment d'injustice<sup>43</sup> et un sentiment de discrimination en raison de leur origine<sup>44</sup>.

## CE QU'IMPLIQUERAIT LE COMBAT CONTRE LES INÉGALITÉS

À quel système causal renvoient ces caractéristiques ? Un système complexe, de toute évidence. On voit assez clairement ce qu'il n'est pas. Il n'est pas purement interne à l'école. On sait que les cultures juvéniles et les cultures familiales jouent un rôle dans l'investissement scolaire des élèves. Le cas particulier de l'avantage relatif des filles d'origine maghrébine amène ainsi à postuler une explication « coup de collier » (par la mobilisation de ces élèves) couplée à une explication « coup de pouce » (venant des professeurs, mus par une représentation de ces élèves comme plus méritantes que d'autres). La place nous manque pour développer. Le système causal des inégalités n'est pas non plus localisé à certaines étapes, cantonné à certains actes du système. Les travaux ont longtemps privilégié l'hypothèse d'une orientation inégalitaire, tandis qu'on ne questionnait pas le quotidien des interactions scolaires. On sait à présent que cela ne tient pas. L'orientation (aujourd'hui à l'issue de la 3<sup>ème</sup>) n'est pas responsable des inégalités observées massivement<sup>45</sup>.



Ces inégalités s'inscrivent notamment dans l'agir pédagogique quotidien<sup>16</sup>. Les combattre impliquerait de réévaluer les fonctionnements ordinaires du système, à tous les niveaux (action pédagogique, formation, inspection, administration), et de les reformater pour qu'ils deviennent moins inégalitaires socialement.

À cet égard, les déclarations de personnalités citées en commençant – comme d'autres<sup>17</sup> – semblent relever d'une logique de bouc émissaire.

**Françoise LORCERIE**

**Directrice de recherche au CNRS,  
(IREMAM/Université d'Aix-Marseille)**

1. Louis-André Vallet, Jean-Paul Caille, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, une étude d'ensemble*, Paris, MEN-DEP (Les dossiers d'Éducation et Formations (67)), 1996.

2. Bernard Aubry, Michèle Tribalat, « Les jeunes d'origine étrangère », revue *Commentaire* (126), été 2009, p.431-437.

3. Yaël Brinbaum, Annie Kieffer, « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population* (64-3), 2009, p.561-610 ; Yaël Brinbaum, Christine Guégnard, « Parcours de formation et insertion des jeunes issus de l'immigration. De l'orientation au sentiment de discrimination », CEREQ, Net-Doc 78, Groupe d'exploitation Génération 2004, février 2011. En ligne. Les enquêtes Génération du CEREQ étudient les modes d'insertion sur le marché du travail des jeunes trois ans après leur sortie de la formation initiale.

4. Agnès Grimault-Leprince, Pierre Merle, « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation », *Revue française de sociologie* (49-2), 2008, p.231-267.

5. PISA-OCDE, *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*, OCDE, PISA 2009, Volume II, 2011.

6. L'enquête « *Trajectoires et Origines* », réalisée en 2008 par l'INED et l'INSEE, donne des informations encore plus fines, puisqu'elle permet de subdiviser les populations d'origine maghrébine selon leurs origines nationales. Voir Cris Beauchemin, Christelle Hamel, Patrick Simon, coordinateurs, *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France. Premiers résultats*, INED, Documents de travail 168, Octobre 2010. Un volume d'études approfondies paraîtra en 2012.

7. Enquête « *Génération 1998* » du CEREQ, analysée par Alain Frickey et Jean-Luc Primon, *Jeunes diplômés issus de l'immigration : insertion professionnelle ou discriminations ?*, Paris, La Documentation française, collection Études et Recherches, 2005, p.86.

8. D'après Brinbaum et Kieffer, art. cit. p.585.

9. Les différents types de baccalauréat ne sont pas distingués ici, or ils sont associés à des probabilités différenciées d'insertion.

10. Yaël Brinbaum et Jean-Luc Primon, analyse des données scolaires de l'enquête « *Trajectoires et origines* », à paraître en 2012.

11. Collectif IRDSU. Lire sur : <http://www.irdsu.net/Discriminations-a-l-ecole-cessons>

12. Brinbaum et Primon, chap. cit, à paraître.

13. Jean-Paul Caille, « *Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés* », *Éducation & Formations* (74), avril 2007, p.117-142.

14. Enquêtes « *Génération 1998* » et « *Génération 2005* » : Frickey et Primon, *op.cit.*, 2005 ; Brinbaum et Guégnard, chap. cit., 2011. Et travaux qualitatifs de thèse.

15. Vallet et Caille, art. cit., 1996 ; Sylvain Broccolichi, Rémi Sinthon, « *Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives* », *Revue française de pédagogie* (175), avril-mai-juin 2011, p.15-38.

16. Fabrice Dhume, Suzana Dukic, Séverine Chauvel, Philippe Perrot, *Orientation scolaire et discrimination. De l'inégalité de traitement selon l'origine*, *La Documentation française*, collection Études et Recherches, 2011.

17. Voir les déclarations de Patrick Gaubert, président du Haut conseil à l'intégration, en avant-propos du récent rapport du HCI intitulé *Les défis de l'intégration à l'école* : « *La transmission des savoirs et des valeurs [est] mise en cause* » à l'école, en précisant : « *Certains publics scolaires (élèves comme parents) ne se reconnaissent pas dans certaines valeurs, voire les rejettent publiquement* », etc.

## L'équipe d'Après-Demain

**Directrice de publication** : Françoise Seligmann

**Comité de rédaction** : Pierre Joxe, Pascal Perez, Annie Snanoudj-Verber

**Rédaction** : Yvon Béguivin, François Colcombet, Bruno Fulda,  
Denise Jumontier, Bernard Wallon

**Secrétaire de rédaction** : Aude Aprahamian

Philippe WATRELOT

## ENSEIGNER EST UN MÉTIER QUI S'APPREND. COLLECTIVEMENT

Lorsqu'on pose la question du rôle de l'enseignant dans l'école, la réponse semble facile : son rôle est essentiel. Mais derrière cette apparence de bon sens, bien des questions viennent, qui nous renvoient aux enjeux majeurs traversant aujourd'hui le débat sur l'École. Nous essaierons d'en traiter deux ici :

- celui du rôle de l'enseignant dans les apprentissages (ce qui nous amènera aussi à évoquer la question de la formation) ;
- celui de la manière dont peut se faire l'évolution de l'École et comment les enseignants peuvent jouer un rôle (ou non) dans cette nécessaire transformation.

Le débat sur le rôle de l'enseignant dans les apprentissages n'est pas neuf. On peut même dire qu'il alimente les médias et les rayons des librairies depuis de nombreuses années. Car c'est d'abord sur cette question que se focalise le plus souvent le « faux » débat opposant pédagogues et anti-pédagogues.

### L'ACTE IRREMPLAÇABLE D'APPRENDRE

Pour le camp « républicain » (comme si le camp d'en face ne l'était pas), l'école relève de l'instruction, à l'exclusion de toute finalité éducative, ce qui est d'ailleurs tout à fait en contradiction avec ce qu'a été l'école de Jules Ferry et de la Troisième République, éminemment « éducatrice ». Pour l'anti-pédagogue, il suffirait d'enseigner pour que le savoir soit transmis. Pour le pédagogue, c'est une illusion. La fonction de l'enseignant est de « *faire apprendre* ». Il ne suffit pas de professer le savoir pour que les élèves sachent. Et c'était déjà le cas avant, dans ce passé mythifié de l'école réservée aux « héritiers », qui sert de référence à ceux qui font des succès d'édition sur ce thème inépuisable. Si l'on veut transmettre, il faut aussi se préoccuper du « récepteur », c'est ce que disent les pédagogues, et c'est sans doute plus vrai que jamais dans une école de masse.

Comment puis-je faire pour créer les conditions d'un réel apprentissage des élèves ? Organiser le cadre qui permet de faire des jeunes des élèves, créer et alimenter la motivation, l'intérêt pour ce qui est enseigné, donner du sens aux savoirs, fixer des objectifs clairs et explicites aux élèves, identifier leurs difficultés et proposer des aides pour les résoudre, évaluer leurs progrès et leurs compétences ? Telles sont les questions que se posent les enseignants aujourd'hui, s'ils veulent être des professionnels de l'acte d'apprendre. La pédagogie est en effet porteuse de valeurs, il y a des dispositifs qui vont dans le sens de la démocratie et de la citoyenneté à construire, des modes de travail qui développent la coopération et le « vivre ensemble ».

### LA « MALADIE NOSOCOMIALE » DE L'ÉCOLE

Répétons-le, le débat qui voudrait opposer les connaissances disciplinaires à la pédagogie est vain<sup>1</sup>. Il ne s'agit pas de « *brader les savoirs* » comme il est souvent dit dans ces pamphlets. Au contraire, il s'agit de les prendre au sérieux. La piste du « *travail par compétences* » peut être une voie féconde pour rendre la pédagogie plus explicite et mettre les élèves en capacité de mobiliser les ressources acquises (savoirs, savoir-faire, attitudes...) dans des situations inédites et complexes et non pas dans la récitation et la répétition.

Mais cela soulève aussi la question de la finalité de l'enseignement. Si l'on pose qu'il n'y a pas de problème pédagogique, les anti-pédagogues renvoient alors la responsabilité de la difficulté scolaire à l'élève lui-même<sup>2</sup>. S'il n'apprend pas, c'est de sa faute et « *à chacun selon ses mérites* ». Et le caractère sélectif de l'enseignement se trouve justifié, l'échec devenant alors une sorte de maladie nosocomiale de l'École<sup>3</sup>. En revanche, si l'on se donne comme ambition de « *faire apprendre* » tous les élèves, il faut alors mettre en œuvre une pédagogie qui permette

de lutter contre les inégalités sociales et scolaires. Cela passe par une pédagogie différenciée et une véritable prise en compte de la difficulté scolaire. Cela donne aussi à l'enseignant un rôle de « *passer culturel* » pour que les savoirs rencontrent le vécu de l'élève et lui permettent de le dépasser.

Ce long plaidoyer pour la réflexion pédagogique, en préambule d'une réflexion sur le rôle de l'enseignant, me semble justifié car il est porteur d'enjeux ; notamment sur la formation et sur les missions de l'enseignant.

## UN ENJEU MAJEUR : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Il ne suffit pas de maîtriser des « savoirs savants » pour être un bon professeur. Et la référence à une supposée « vocation » ne suffit pas à justifier l'absence de formation. Comme tout métier de la relation humaine, le métier d'enseignant ne peut se construire que dans l'analyse de sa propre pratique. S'il y avait une proposition à retenir de cet article, ce serait de reconstruire la formation des enseignants. La *masterisation* a eu pour effet pervers de donner la primauté à une formation universitaire basée sur la maîtrise des savoirs savants, au détriment d'une véritable formation pédagogique - portant sur les différentes dimensions, évoquées plus haut, de l'acte d'apprendre - celle-ci ne pouvant se limiter à la simple observation d'un conseiller pédagogique. Alors qu'on demande aux enseignants d'évoluer, comment peut-on fonder la formation sur une référence au « compagnonnage », qui fut un modèle de conservation des traditions et des routines ?

Mais plus que tout, la formation demande du temps. Or, la situation actuelle, créée essentiellement pour des raisons budgétaires, ne donne aucun répit aux enseignants stagiaires. Comment prendre du recul, comment chercher à innover lorsqu'on est dans l'urgence ?

La formation doit permettre aussi aux nouveaux enseignants de se retrouver pour partager et analyser leurs pratiques, entre pairs. Car s'il faut réaffirmer qu'« *enseigner est un métier qui s'apprend* », il faut dire aussi qu'il s'apprend collectivement.

## AGIR ENSEMBLE, DANS ET HORS DE LA CLASSE

La dimension collective du métier est en effet, me semble-t-il, un autre enjeu majeur de sa définition et de son évolution. Nous sommes encore confrontés à une vision très « libérale » de l'exercice du métier d'enseignant, qui a du mal à se définir autrement que dans l'espace intime de la classe.

Or, si l'on veut être efficace, si l'on veut aider les élèves à apprendre et à résoudre les difficultés, si l'on veut aussi donner de la cohérence éducative, il est nécessaire de travailler en équipe. Même si les pratiques évoluent et en particulier dans les établissements les plus difficiles, il reste encore un gros travail à faire pour construire des collectifs efficaces et coopératifs. Là aussi, cela passe par la formation initiale et continue.

Cela suppose de prendre acte de ce que le métier ne se réduit pas à la seule dimension de la transmission. Les dispositifs d'aide et de soutien aux élèves, les réunions de concertation entre enseignants et avec les autres personnels de l'école, tout cela fait partie intégrante du travail des enseignants aujourd'hui. On sait que la question du statut des enseignants est un sujet sensible, mais plutôt que de parler de réforme du métier, ne serait-il pas plus pertinent, stratégiquement, de reconnaître que le métier a déjà changé ? Qu'il s'agit plutôt d'intégrer ces missions déjà effectuées aujourd'hui, plutôt que de laisser croire qu'il s'agit encore de charger la barque des enseignants, et des les culpabiliser ?

Donner du sens aux apprentissages, lutter contre la difficulté scolaire, suppose aussi un réel partenariat avec les autres acteurs de l'École et en particulier les parents. La relation avec eux a trop longtemps été marquée par une méfiance réciproque. Les dispositifs de lutte contre l'échec scolaire et le décrochage, mis en place ces dernières années, fonctionnent mieux quand les enseignants et les parents font alliance.

Si l'on présente quelquefois l'école comme un « sanctuaire » qui devrait se préserver de toute influence extérieure, on gagnerait à s'intéresser, au contraire, à la manière dont l'école pourrait travailler en partenariat avec son environnement économique et social et le tissu associatif.

## CHANGER L'ÉCOLE, AVEC LES ENSEIGNANTS ?

« *Changer l'école, avec les enseignants* » était le titre des deuxièmes assises de la pédagogie que le mouvement que je préside (le *CRAP-Cahiers Pédagogiques*) avait organisé en 2009. Nous avions alors insisté sur cette virgule dans le titre. Si elle était absente, cela pouvait signifier que l'École ne pourrait changer que par la volonté des enseignants. Or, disions-nous, le changement dans l'École, s'il concerne bien évidemment les enseignants, s'il a besoin de les impliquer, est l'affaire de toute la société. Et puis l'inverse est aussi vrai, comme nous l'avait montré plusieurs intervenants : l'École peut changer malgré les enseignants.

Dans l'opinion publique et les médias, on a d'ailleurs souvent présenté les enseignants français comme rétifs au changement, conservateurs, corporatistes et peu enclins à faire évoluer leur pratique. Et dans les politiques éducatives menées ces dernières années, c'est la méfiance qui a prévalu. Elle se fonde sur cette représentation et aboutit à une volonté de vouloir faire passer « en force » des réformes, en s'appuyant sur les cadres intermédiaires (chefs d'établissement, inspecteurs...).

## CE QUE « RÉFORME » PEUT VOULOIR DIRE

« *L'École fait des réformes, la médecine fait des progrès* », cette métaphore de Philippe Meirieu devrait nous interpeller à plus d'un titre. D'abord sur les dangers du mot « réforme ». C'est en effet générateur d'effet pervers car cela suppose que ce qui était fait avant, était mauvais et cela crée évidemment des résistances. Pire encore, dans un métier où l'on se met en « je » et où la dimension personnelle et affective est très forte dans la construction de l'identité professionnelle, la réforme est vécue alors comme la remise en cause de son propre travail sinon de sa propre personne. On peut rajouter aussi que dans la culture antiautoritaire des enseignants, il y a une réticence à obéir aux injonctions. Même si dans la pratique, on fait parfois ce qui est demandé par l'institution...

La métaphore citée plus haut nous interpelle aussi sur la manière de faire des progrès. Pour progresser, la médecine s'appuie sur les savoirs partagés, la diffusion et la capitalisation des innovations. Or, dans l'éducation nationale, malgré des progrès dans la mutualisation des supports de cours, prévaut encore une réelle difficulté à diffuser les innovations<sup>4</sup> et à analyser ou évaluer les dispositifs mis en place ; y compris au sein d'un même établissement, où il est quelquefois difficile de savoir ce que fait son collègue et de donner de la cohérence à l'ensemble. Un des enjeux de la construction d'une autonomie réellement efficace des établissements suppose l'existence d'équipes et de valeurs de solidarité, afin de se doter d'outils et d'instruments d'évaluation, dans le respect d'un cadre national définissant clairement les objectifs et les finalités du système éducatif.

## UN OBJECTIF PAS SI LOINTAIN

De mes années d'enseignement et de militant pédagogique, je retire une conviction forte : il faut se méfier des postures et des discours qui ne reflètent pas les pratiques au quotidien. Ce qui gêne le débat

sur l'École, c'est en effet la confusion qui existe entre le discours des enseignants (souvent rigide et marqué par la référence à un métier idéalisé) et la réalité des pratiques (bien plus ouvertes et résultant de la nécessité). Ce qui veut dire aussi que l'École a déjà changé et les pratiques d'un bon nombre d'enseignants avec. Pour que le rôle des enseignants soit reconnu et valorisé, le travail de l'institution est de mettre des mots sur ce changement déjà à l'œuvre et de faire confiance aux acteurs majeurs de l'École que sont les enseignants.

Des enseignants qui se définiraient alors comme des professionnels de l'acte d'apprendre, formés dans les différentes dimensions de celui-ci, ayant une approche large de leurs métiers, capables de dissocier leur personne de leurs actes professionnels, travaillant en partenariat et en équipe, au sein d'établissements « *communautés d'apprentissage*<sup>5</sup> » qui se dotent d'outils d'évaluation de leur propre action. Un beau rêve ? Peut-être, mais on peut aussi considérer cela comme un objectif pas si lointain que cela à atteindre. À condition que les décisions gouvernementales ne pervertissent pas toutes ces belles idées à coups de pseudo-réformes culpabilisantes, masquant la gestion de la pénurie et, répétons-le, à condition que l'on fasse confiance aux enseignants en leur permettant de clarifier le rôle qui doit être le leur dans une école réellement démocratique.

**Philippe WATRELOT**

**Professeur de sciences économiques  
et sociales dans un lycée de l'Essonne,  
Professeur en temps partagé à l'IUFM de Paris,  
Président du CRAP (Cercle de recherche  
et d'action pédagogiques) -  
Cahiers Pédagogiques**

1. « *Il faudrait enfin qu'on arrive à sortir de cette méthode qui consiste à penser toujours sur le mode de variation en sens inverse, c'est-à-dire que plus je m'intéresse à l'élève, moins je m'intéresse au savoir ou plus je m'intéresse au savoir, moins je m'intéresse à l'élève* » (Ph. Meirieu)

2. Bernard Charlot, « *Vade retro Satanas, pourquoi le débat avec les anti-pédagogues est impossible* ». Article paru dans « *L'École entre Autorité et Zizanie ou 26 façons de renoncer au dernier mot* », Lyon, Chronique Sociale, 2003.

3. « *L'école se comporte comme un hôpital qui soignerait les bien-portants et mettrait dehors les malades* », « Lettre à une maîtresse d'école », Les enfants de Barbiana (Mercure de France 1968)

4. C'est la mission que s'est donnée la revue *Cahiers Pédagogiques* depuis sa création en 1945, <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.

5. Selon l'expression souvent utilisée par Alain Bouvier, membre du Haut Conseil de l'Éducation.

François BONNEAU

## ORIENTATION, FORMATION, EMPLOI : IL FAUT UN SERVICE PUBLIC RÉGIONAL ET LOCAL (Entretien avec l'auteur)

**N**ul ne nie plus aujourd'hui la nécessité d'adapter les conditions de l'éducation aux besoins de chaque territoire. Maîtriser la différenciation des politiques scolaires est à l'ordre du jour, mais cette nouvelle étape ne se fera pas sans un changement profond de la gouvernance locale. Il ne doit plus y avoir, à l'avenir, les lieux où l'on « décide » par opposition à d'autres où l'on « exécute ». Donner une bonne gouvernance locale à l'école suppose de réunir deux conditions :

- le renforcement de l'autonomie des établissements scolaires, eux-mêmes épaulés par des partenariats sûrs ;
- la clarification des synergies entre l'État et les collectivités territoriales. Sinon, comment réaliser l'organisation « décentralisée » de la République que prévoit l'Article 1 de la Constitution ? Or, depuis 2003, date de la révision constitutionnelle, cette réorganisation tarde à venir.

Avancer dans ces deux directions conduit nécessairement à préciser davantage le rôle des Régions dans les choix éducatifs territoriaux.

*Après-demain :*

**Quelle autonomie pour les établissements d'éducation ?**

*François Bonneau :*

La décentralisation scolaire doit pouvoir s'appuyer sur un cadre national clair. À partir d'un service public d'éducation nationale structuré, disposant de ses personnels et de la définition des contenus, la bonne gouvernance scolaire consiste à doter chaque établissement d'une capacité à porter un vrai projet, qui soit le programme de travail de toute une communauté éducative. Avec une marge d'organisation intérieure plus grande, dans les moyens, dans l'adaptation à ses publics, un tel projet d'établissement doit permettre aux collèges et aux lycées de s'articuler efficacement à la réalité socio-économique

de leur territoire de recrutement. C'est la condition incontournable pour créer des équipes éducatives porteuses d'une action qui soit plurielle, rayonnante, attractive. On en est bien loin aujourd'hui et même, le plus souvent, on a fait marche arrière en matière d'autonomie.

### TROIS PARTENAIRES NÉCESSAIRES

Pour structurer cette responsabilisation accrue des établissements, lui donner à la fois de la durée et de la visibilité, un outil nouveau doit voir le jour : une **contractualisation tripartite** entre l'État, les collectivités territoriales, l'établissement. Ce contrat doit être défini avec tous les partenaires sur les grands projets qui fondent la dynamique d'un lycée ou d'un collège. Il doit contenir les constats partagés sur le contexte, sur les grands objectifs, mais aussi sur les dispositifs et les ressources, sur leur développement à moyen terme au regard des besoins des élèves et de leurs évolutions. Bien sûr, un tel contrat doit prévoir des éléments en termes de moyens accordés, humains, financiers, immobiliers et en équipements qui conditionnent ces projets. Enfin, cet outil doit préciser les conditions prévues pour l'évaluation périodique et la révision du contrat.

**A-D. Quelles synergies entre l'État et les collectivités territoriales ? Quelles instances pour garantir l'articulation des choix ?**

**F.B.** Le manque d'articulation entre l'action déconcentrée et l'action décentralisée est une difficulté récurrente, qui ne peut se résoudre par la seule bonne volonté des acteurs de terrain, si grande soit-elle, comme on peut souvent le constater. La déconcentration doit dialoguer avec une « **décentralisation reconnue** », sur les différents champs d'action où agissent les collectivités territoriales.

En matière scolaire, au-delà de l'investissement financier, celles-ci ont développé une philosophie de l'« *intervention qualitative* » qui a désormais ses objectifs et ses compétences reconnus par tous les acteurs de la Communauté éducative. Tous saluent aujourd'hui le rôle des territoires et invitent l'État à le reconnaître davantage.

### D'ABORD, « FAIRE SENS »

Dans tout projet éducatif, il est clair que toutes les grandes fonctions d'accompagnement de l'acte éducatif doivent « faire sens », qu'il s'agisse de l'hébergement, des transports, de la restauration, de l'accueil et de l'orientation, des sports et des sorties scolaires, des aides individuelles et collectives, des supports pédagogiques que sont manuels et logiciels, de l'équipement numérique des classes. Dans tous ces domaines-clefs de la vie éducative et dans les initiatives qui émergent aujourd'hui pour répondre aux nouveaux besoins des jeunes, il est clair que les collectivités territoriales sont conscientes des enjeux d'avenir et qu'elles s'imposent le plus souvent d'agir au-delà de ce que prévoient leurs compétences et les budgets transférés. De toute façon, ces derniers sont trop souvent elliptiques dans la définition de leurs finalités et presque toujours insuffisants pour assumer les missions attribuées.

### LES TOURS DE PASSE-PASSE DU GOUVERNEMENT

L'État feint de ne pas s'en apercevoir mais, ce faisant, il ne donne vraiment pas l'image de la bonne gestion dans l'enseignement scolaire. Par un tour de passe-passe, il affiche qu'il stabilise sa dépense... Tout simplement parce qu'il a transféré une part croissante de la charge aux collectivités territoriales et une part insuffisante des budgets correspondants.

Depuis quinze ans, le paysage du financement de l'éducation s'est radicalement modifié et les collectivités territoriales sont de plus en plus engagées. Selon les dernières données publiées par le ministère en charge de l'éducation nationale sur le coût de l'éducation en 2009, dans le second degré, la participation des collectivités territoriales atteint désormais près du quart de la dépense (23,1%). Pour les Régions, l'accroissement est considérable : de 4,2 Mds en 2007 à 6,7 Mds d'euros en 2009 (dont près de la moitié pour l'investissement), soit aujourd'hui une dépense de 109 euros par habitant et par an. Il faut sans cesse le souligner : ces niveaux de dépenses sont loin de reposer sur des transferts de ressources et l'augmentation de la part des collectivités - un tiers à

un quart de la dépense - accompagne un véritable désengagement de l'État.

Comment peut-on expliquer que l'État laisse ainsi les collectivités financer l'éducation en fonction de leur richesse, de leurs pratiques antérieures, et qu'il ne consente aucun effort budgétaire au titre des compensations territoriales ? Selon la taille de leurs établissements, selon la qualité et la complexité du maillage de leurs tissus éducatifs, les collectivités connaissent des contraintes très variables. Or, face à celles-ci, l'État ne remplit pas ses obligations en matière d'équité territoriale. De plus, la bonne gouvernance locale de l'école suppose pourtant que l'État assume la cohérence budgétaire de ses décisions de transfert et qu'il mette autour de la table tous les acteurs territoriaux.

### L'ÉTAT ET LE NUMÉRIQUE : DUPLICITÉ ET INCOHÉRENCE

Le cas du numérique éducatif et de ses usages est tout à fait typique des incohérences que l'État laisse encore trop souvent prospérer, alors que la France connaît à cet égard un retard important. Les collectivités locales, et les Régions en particulier, sont très fortement impliquées dans les équipements informatiques et les réseaux. Mais que fait l'État ? Le rapport sur l'éducation numérique, commandé au député Fourgous par le Premier ministre (2009), situait la France au 8<sup>ème</sup> rang européen pour l'équipement des collèges et lycées en ordinateurs, tout en constatant que notre pays est très mal placé (24<sup>ème</sup> rang sur les 27 pays de l'UE) dans la maîtrise de l'outil numérique en milieu scolaire par les enseignants et les élèves. Cherchez l'erreur !

D'un côté, les collectivités jouent l'avenir, et à la demande des établissements, investissent massivement dans l'équipement alors que, dans le même temps, faute d'une action résolue d'accompagnement et de formation des enseignants, de développement des pédagogies numériques, cet effort ne se traduit pas encore en usages, faute d'avoir vu l'éducation nationale prendre ses responsabilités et impulser une vraie politique (création d'emplois de maintenance, assistance aux usagers, formation des enseignants...). L'absence de postes pour la maintenance des installations numériques est à cet égard caricaturale.

Les Régions ont reçu des emplois administratifs et techniques au moment des transferts de ces personnels par l'État mais rien ou presque pour la maintenance informatique. Comme il fallait bien mettre en place des techniciens sans lesquels les équipements financés ne peuvent pas fonctionner, les Régions, sans la moindre compensation financière, ont dû

recruter l'équivalent temps plein de 555 emplois (pour 16 Régions métropolitaines sur 22), soit plus d'une trentaine par Région. Trop souvent, l'État pratique un double langage qui a maintenant atteint ses limites. D'un côté, il « octroie » une nouvelle compétence à assumer - sans le moindre budget - de l'autre, il accuse les collectivités de multiplier les dépenses.

### NI LOGIQUE COMPTABLE, NI CHAMBRE D'ENREGISTREMENT

Cela étant, **l'articulation des acteurs de la politique éducative ne saurait répondre à une simple logique comptable : elle doit faire sens pour toute la décision éducative dont les collectivités territoriales sont désormais parties prenantes.** Par le biais d'un dialogue institutionnel et équilibré, l'État et les collectivités territoriales doivent désormais partager les grandes orientations retenues pour la mise en œuvre de la politique nationale d'éducation.

La bonne gouvernance, c'est aussi que l'État cesse de croire qu'il peut décider tout seul. J'en appelle à la création d'une **structure d'orientation des interventions publiques éducatives**, lieu d'élaboration collective et prospective des politiques publiques, compétente très en amont sur tous les domaines des interventions conjointes au profit de la jeunesse et de l'éducation, et non, comme aujourd'hui, sous la forme de chambres d'enregistrement des décisions de l'État par ses partenaires. Pour sortir de l'actuelle phase récessive en matière de concertation, pour aller vers une programmation conjointe débouchant sur des contrats tripartites au niveau local, il importe également de réfléchir sur la cohérence des parcours d'éducation, sur les logiques de bassin liant les écoles à un ou plusieurs collèges, sur la carte des formations qui architecture les parcours des collégiens et des lycéens d'un même territoire. Sur toutes ces questions, ne doit-on pas expérimenter, réfléchir ensemble aux actuels découpages des compétences, les clarifier ? C'est en tout cas ce que propose **l'Association des Régions de France (ARF)** avec son acte III de la décentralisation, en appelant de ses vœux la création d'un service public régional de l'orientation, de la formation et de l'emploi.

#### **A-D. Comment voyez-vous évoluer le rôle des Régions dans les choix éducatifs territoriaux ?**

**F.B.** Partout en Europe et dans le monde, l'échelon régional est celui de la mise en cohérence des grandes politiques publiques que définit le projet national : comment harmoniser les aspirations locales, comment arbitrer les conflits locaux sans un lieu majeur de convergence territoriale ? La Région

est ce lieu d'interface entre chacun d'entre nous et l'ensemble des grands choix qu'il appartient ensuite aux collectivités de proximité de décliner et d'affiner. Dans ce sens, la compétence des Régions en matière d'éducation - gestion des lycées, accompagnement éducatif - en matière de formation professionnelle tout au long de la vie, de soutien à l'enseignement supérieur et à la recherche, ainsi que leur responsabilité centrale dans le soutien à l'activité économique et à l'innovation les placent **au cœur des problématiques qui lient éducation, formation et emploi.**

Les effets cumulés des bouleversements technologiques et de la crise très grave liée à la mondialisation et à la financiarisation des échanges exercent une pression très importante sur l'emploi. Il s'agit pour nous d'apporter des réponses adaptées, en termes de qualification, de création d'activités et d'emplois, aux difficultés rencontrées par nos concitoyens. Pour faire face aux évolutions en cours, une Région « apprenante » doit contribuer à procurer à chacun le meilleur niveau de formation initiale et continue.

### NE LAISSER AUCUN JEUNE SANS SOLUTION

La mise en œuvre de ce principe doit conduire à promouvoir l'excellence et combattre l'exclusion avec une égale détermination. Cela justifie l'effort important des Régions en direction de la formation professionnelle et des lycées, tant sur le plan des investissements dans la construction et l'entretien que dans les mesures éducatives d'accompagnement pour les jeunes : encouragement à la mobilité européenne, soutien scolaire, accès au sport et à la culture, éducation à la santé et à la citoyenneté, aides sociales. En effet, accompagner les jeunes nécessite d'aider les familles qui éprouvent des difficultés, pour assurer l'égalité des chances de nos jeunes et leur bonne insertion dans l'emploi. C'est ce que nous faisons en Région Centre, en prenant en charge le premier équipement pour les apprentis, les manuels scolaires des lycéens, le coût de l'ordinateur pour les étudiants en second cycle, ainsi que des réductions sur leurs déplacements en **TER**. Dans le même temps, des dispositifs spécifiques, tels que ceux que nous avons créés en Région Centre pour faire face aux situations de décrochage, doivent être généralisés afin de conduire au mieux l'ensemble d'une génération vers l'emploi, par le recours personnalisé à l'orientation et la formation. Nos « **Contrats Régionaux pour l'Emploi et la Qualification** » s'adressent ainsi aux jeunes sortant du système éducatif sans qualification, dont **le nombre a déjà été divisé par deux**. Il faut aller plus loin pour ne laisser personne sans solution de qualification, d'insertion ou de réinsertion.

## DES RECTORATS À CONTRE-SENS

Enfin, la possibilité de se former tout au long de la vie contribue au développement et à l'épanouissement individuel, à la citoyenneté et à une véritable intégration sociale. Il est indispensable d'élever le niveau d'éducation, de formation et de qualification pour accompagner chacun vers l'emploi et la sécurité professionnelle, et conforter dans le même temps la place des Régions en matière de développement par l'innovation dans tous les secteurs de l'activité. Or, dans certains domaines, c'est plutôt la marche arrière, et l'État veut reprendre la main, sans les moyens, dans l'orientation, la formation professionnelle...

Pour seul exemple, la création du « *contrat de plan régional de développement des formations professionnelles* » (CPRDFP) a renforcé la présence de l'État, mais n'a en rien amélioré la cohérence dans la définition de l'offre de formation. Le plus souvent, le rectorat continue à décider seul pour les LP, supprime des postes à tout-va et ferme des formations, ce qui ne facilite pas le travail des Régions. Or, c'est tout le contraire qu'il faudrait faire aujourd'hui, en rendant complémentaires les formations des LP et des CFA et en faisant du CPRDFP l'outil d'une meilleure coopération entre les acteurs de l'orientation et de la formation tout au long de la vie. Tout cela justifie *a fortiori* l'existence d'un véritable service public régional de l'orientation et de la formation, tel que

nous l'avons créé en Région Centre, pour structurer et coordonner les actions, animer le réseau des acteurs concernés. De nouvelles coopérations doivent ainsi se construire dans les territoires pour définir conjointement des orientations prioritaires, articuler orientation, formation professionnelle, recherche, innovation et développement des activités économiques et de l'emploi.

### **A-D. Quels échanges sont organisés sur ces thèmes avec les autres associations représentant les élus ?**

**F.B.** L'ARF entretient un dialogue permanent avec notamment l'ADF (départements) ou l'AMF (maires) sur l'ensemble des dossiers de la décentralisation et sur la défense des projets et compétences des territoires dans les politiques publiques éducatives. Je ne verrais pour ma part que des avantages à développer les échanges sur l'éducation, et je prendrai prochainement l'initiative de contacts pour que nous puissions mieux partager les analyses sur les cohérences de principes d'action qui sont les nôtres, ainsi que sur nos priorités communes.

**Entretien avec François BONNEAU**

**Président de la Région Centre,  
Président de la Commission Éducation  
de l'Association des Régions de France (ARF)**



## LES BOURSES 2011-2012 de la FONDATION SELIGMANN

### Appel à candidatures

La FONDATION SELIGMANN décerne, à la fin de chaque année scolaire, plusieurs bourses d'une valeur de 1000 € permettant à des classes de collégiens, lycéens ou apprentis, seules ou avec les membres de la communauté éducative et les parents d'élèves, d'énoncer et de réaliser un projet traduisant leur désir du "Vivre ensemble" et leur refus du racisme et du communautarisme.

Les BOURSES 2011-2012 de la FONDATION SELIGMANN exclusivement réservées aux établissements de l'Essonne, de la Seine-Saint-Denis et de Paris, seront attribuées par un jury, désigné par le Conseil d'Administration de la Fondation, qui se réunira en avril 2012 pour délibérer. Le journal *Après-demain*, organe de la FONDATION SELIGMANN, publiera la liste des lauréats et des bourses attribuées.

La fiche projet d'établissement peut être téléchargée sur le site de la Fondation Seligmann : [www.fondation-seligmann.org](http://www.fondation-seligmann.org), rubrique bourses

Les candidatures seront à adresser à la FONDATION SELIGMANN  
BP 458-07 – 75327 PARIS Cedex 07

Avant le 30 mars 2012

Site : [www.fondation-seligmann.org](http://www.fondation-seligmann.org) Contact : [fondation-seligmann@orange.fr](mailto:fondation-seligmann@orange.fr)



Jean-Jacques HAZAN

## POUR UNE NOUVELLE ALLIANCE ENTRE PARENTS ET ENSEIGNANTS

Lorsqu'on aborde aujourd'hui le rôle des parents dans l'éducation, on ne peut le faire sans se référer explicitement à la notion de « **coéducation** » : que tous les adultes intervenant auprès des enfants et des jeunes agissent de façon cohérente et coordonnée, que les uns ne cherchent pas à prendre la place des autres, ce dont les uns comme les autres, professeurs et parents, ont parfois la tentation. Il faut donc construire des partenariats solides avec tous les acteurs dans l'École et autour d'elle, avec les collectivités locales en particulier.

### SOUS-TRAITANCE ET GUÉRILLA DOMESTIQUE

Comment « co-construire » ensemble des solutions scolaires adaptées localement ? On en est souvent bien loin et aujourd'hui, l'on oriente les familles vers tout autre chose : trop souvent, la relation à l'École, pour les parents, se limite à voir passer des notes, des devoirs à faire à la maison, qu'on leur sous-traite dans la crainte tenace du redoublement. Trop souvent, la relation entre parents et École se limite à une vision dans laquelle les parents, auxiliaires de fait de l'École, sont voués à une sorte de « guérilla domestique », pour obtenir qu'une masse de devoirs demandés isolément par chaque enseignant soit absorbée en temps voulu. Or, notons-le, il n'a pas été clairement prouvé que l'accumulation des devoirs à la maison soit profitable à l'élève. En définitive, une relation à l'École bâtie sur ce modèle place les parents en situation de sous-traitance : on demande alors aux parents de « refaire » ce que l'École n'a pas toujours réussi à accomplir.

### OUVERTURE À LA VRAIE VIE

À la FCPE (*voir encadré*) nous avons cherché à sortir de cette relation exclusive et trop limitée. Les actions spécifiques à l'ordre du jour sont nombreuses sur tout le territoire ; par exemple, avec **ATD Quart-Monde** notamment, la FCPE participe à un chantier intitulé : « **En associant les parents, tous les enfants peuvent réussir** ». Il importe, en effet, que les enfants n'aient pas ce sentiment que leurs parents sont dévalorisés. De ce point de vue, la coéducation, c'est d'abord apprendre à la maison « ce qui sert dans la vie », et non refaire plus ou moins le travail de l'École. Car il y a le risque d'une perte de sens à reproduire la classe hors de la classe. Ainsi, l'apprentissage de la lecture à la maison peut passer par le développement du plaisir de lire, et de lire autre chose que des textes du programme : dans la lecture, le plaisir et la curiosité ne sont-ils pas les premières variables du succès ?

Bref, il faut développer le dialogue, la compréhension entre les parents et l'École : trop souvent, les parents y sont encore « convoqués », et dans ce cas, on peut douter qu'ils répondent vraiment à ce que l'École attend d'eux...

### L'IMAGE ET LE MIROIR

En termes d'actions concrètes, dans la relation école-parents-tiers temps éducatif, comment faire vivre de bonnes synergies ? Il est impératif, en tout cas, que les progrès des uns puissent nourrir ceux des autres, et qu'ainsi toute la communauté éducative progresse. Pour les jeunes, aujourd'hui, la base de l'information, c'est la télévision et internet : les parents

et l'éducation nationale doivent agir de concert pour les amener à faire la part des choses, dans le déluge d'informations quotidien. Comment « **apprivoiser le sens** » ? Il y a des progrès conjoints à construire, et cela demande beaucoup de patience à tout le monde. En dépit de toutes les difficultés, l'École ne doit pas se montrer hostile, mais bienveillante : à cet égard, souvenons-nous que les parents renvoient souvent à leurs enfants l'image que l'École elle-même leur assigne. C'est évidemment un problème aigu chez les parents les plus éloignés de l'École. Pour la **FCPE**, tout enfant peut être éduqué, a droit à l'éducation. Les parents doivent être perçus à partir de ce préalable.

## TOUTE MAISON EST « MAISON DE LA CULTURE »

Dans la conduite de tous les apprentissages fondamentaux, au-delà de la lecture déjà évoquée, il faut aider les parents à disposer d'outils pour favoriser l'autonomie du jeune. Là aussi, il est indispensable que les parents puissent agir en complément de l'École, non en doublon, voire en « remplacement ». Spontanément, l'enfant va s'impliquer, ou non, dans ses apprentissages fondamentaux. Il faudra donc valoriser cela partout où c'est possible et jouable : les parents doivent être incités à faire découvrir ce qui se passe dans le monde ; l'enseignant personnalisant le savoir, les parents sont l'image de la vie sociale. La découverte du monde, c'est d'abord l'affaire des copains, des associations : il faut donc bâtir les premiers accès, les premières invitations à la découverte. S'il n'y a pas ce tissu interstitiel, celui précisément qui bâtit la socialisation, le repli sur soi est à craindre et à redouter : les inégalités familiales

ne peuvent alors que se reproduire et se figer. On ne le répètera jamais assez : l'accès à la culture s'initie d'abord à la maison.

## TÊTES BIEN FAITES AU DANEMARK

Certains pays le savent mieux que d'autres : un voyage au Danemark nous a montré comment les directeurs d'école s'y prennent pour créer d'abord des « **têtes bien faites** ». Ils nous montrent qu'il faut en effet choisir entre le maintien d'une culture encyclopédique, base de notre système, et celle d'une culture scolaire plus globalisante, prenant appui sur le sens des choses et l'aller-retour entre les savoirs vus en classe et leur « sens » dans la vie « réelle », hors du cadre scolaire.

Mais l'école dans ces pays s'est aussi fortement inspirée des méthodes « modernes », actives, faisant participer les élèves, qui passent d'un rôle d'auditeur, ce qu'on a trop tendance à reproduire et à laisser perdurer en France, à celui d'acteur voire d'auteur, prôné à juste titre par les méthodes Freinet et la coopération à l'école. C'est d'ailleurs dans cet état d'esprit, de construction de parcours par le jeune lui-même, qu'est conçue aussi l'éducation au choix, à l'orientation.

## LE DROIT DE CHOISIR SON AVENIR

Celle-ci, de la même façon, se construit d'abord dans la famille, avec les copains, ce qu'aujourd'hui le système en place nie largement : il faut absolument revenir là-dessus. Il n'est pas normal qu'un jeune se fasse attribuer un métier ; il n'est pas acceptable que le droit au choix soit perturbé (trop souvent là aussi, l'on entend : « **Il n'y arrivera pas** » ou encore : « **Je n'ai pas de place** »). La liberté, fondamentalement,

## LA FCPE : PREMIÈRE FÉDÉRATION DE PARENTS D'ÉLÈVES

Fondée en 1947, la **Fédération des Conseils de Parents d'Élèves** est reconnue d'utilité publique dès 1951 et agréée mouvement d'éducation populaire en 1982. Au total, environ 1 700 000 familles ont voté pour la FCPE aux dernières élections. **Présente dans la plupart des écoles et établissements, force de propositions et d'actions, la FCPE compte aujourd'hui 320 000 adhérents, 65 000 parents d'élèves élus aux conseils d'école et aux conseils d'administration, 10 000 conseils locaux, 100 associations départementales et extra-métropolitaines et des représentants dans les établissements français à l'étranger. La FCPE a**

adopté son Projet éducatif (Congrès de Nancy-Vandœuvre, juin 2011) mûri dans et par ses associations locales, qui affirme : « **Nous, parents d'élèves fédérés au sein de la FCPE, sommes porteurs d'une conception ambitieuse du service public d'éducation nationale. Nous revendiquons des politiques publiques fortes capables de renforcer la cohésion et les solidarités sociales. Celles-ci doivent contribuer à ce que le service public d'éducation assure ses missions et son rôle d'ascenseur social. De la maternelle jusqu'à l'obtention des diplômes, l'École est un investissement pour l'avenir** ».

c'est le droit de choisir son avenir, d'apprendre en dominant progressivement les risques. Une large majorité des parents cherche ce qu'il y a de mieux pour ses enfants, mais, il ne faut jamais l'oublier, il y a les parents qui n'osent pas. La relation avec les parents n'est certes pas facile à bâtir : elle se fonde sur la confiance. C'est une formidable énergie : quand elle est là, beaucoup de ce qui apparaissait hors d'atteinte devient tout à coup possible. L'École vit souvent sur un trop-plein d'élitisme : c'est à l'École qu'un jeune doit pouvoir se construire et cette construction est une obligation que, d'ailleurs, l'École revendique... Sans toujours en trouver la voie.

### NOTES, CONTRÔLES, DEVOIRS : UN SCHÉMA À CHANGER

Une difficulté actuelle majeure est que le système souffre de toutes parts et que les enseignants n'ont aujourd'hui qu'une confiance limitée dans la hiérarchie de l'éducation nationale. Il faut absolument construire des objectifs partagés : « co-éducateurs », groupes professeurs-usagers, doivent disposer d'outils d'information communs sur ce qui se passe, sur les conséquences qualitatives et quantitatives des choix faits pour l'éducation. Là où l'on est, sur chaque territoire, une information partagée, mise à jour, pertinente, complète, s'avère indispensable : sans elle, pas de choix stratégiques durables et ajustables à tout moment. Ce qui manque, c'est un vrai cap, une ambition partagée pour les élèves, qui donnerait sens, perspectives et mobiliserait les acteurs, tous les acteurs.

Concernant le niveau scolaire des élèves, il n'est plus possible aujourd'hui d'en rester aux seules notes,

aux contrôles et aux devoirs : c'est un schéma qui n'apporte pas grand-chose, sinon du stress aux élèves.

### L'ÉCOLE BIENVEILLANTE

Si l'on veut garantir à tous l'acquisition d'un socle commun, c'est dès le début de la scolarité qu'il faut s'en préoccuper, pas à 15 ans, en fin de parcours : la gestion de tous les parcours doit être à la fois territoriale et thématique, pour chaque élève. Par ailleurs, là où aujourd'hui l'action éducative se concentre sur les élèves « moyens-faibles », ceux dont on attend des progrès indéniablement gérables dans la classe, il convient de se doter de visions éducatives partagées et beaucoup plus larges, à partir d'une réflexion de fond sur ce qu'est la norme : seule une telle vision instituera une « École bienveillante » qui doit pouvoir se généraliser partout.

L'idée finale est donc de renoncer résolument au triptyque fatal : notes/devoirs/redoublement et d'aborder l'École en cessant de voir les parents comme autant de sous-traitants. On n'apprend jamais mieux qu'entre pairs, on ne peut gérer par la pression ce qui doit émerger d'abord de l'envie de connaître. Pour transformer en profondeur l'École et ce qui se passe en classe, permettre une véritable coéducation où chacun prend sa place, complémentaire et non en substitution ou en duplication, il faut proposer un nouveau modèle d'alliance avec les parents, un nouveau contrat social pour l'École.

Jean-Jacques HAZAN

Président de la Fédération  
des Conseils de Parents d'Élèves (FCPE)

Prochain numéro d'Après-Demain

## MÉDICAMENTS ET SOINS : ENTRE PROGRÈS ET PROFITS ?

à paraître en avril 2012

Pascal PEREZ

# ÉDUCATION ET MÉDIAS NUMÉRIQUES : L'ÉCOLE EST FINIE, L'ÉCOLE EST PARTOUT

Le « retard français » en matière numérique est-il irrémédiable ou bien constitue-t-il une opportunité pour une stratégie qui, en tirant le meilleur des expériences étrangères, associe les nouvelles démarches à des choix rénovés des programmes ? Il y a encore, loin des tendances à la généralisation des pratiques innovantes.

## LE « MAMMOUTH » PEUT-IL MUTER ?

Dans les pays développés, les médias numériques (écrans plats, smartphones, tablettes) sont un relais de croissance pour l'économie. Les consommateurs sont avides de loisirs. L'adoption des médias numériques dans l'éducation est moins spontanée. Comme il devient possible d'apprendre **à son rythme, de partout et à tout moment**, l'éducation numérique détruit l'école qui soumet au lieu, au temps, à l'adulte et au savoir. L'école est finie, elle est partout.

Dans les grands pays émergents, pour poursuivre la croissance, l'éducation est une priorité. À terme, les médias numériques auront éduqué un milliard d'enfants déshérités. Au plan mondial, l'impact de l'éducation numérique sur l'économie et sur les facultés cognitives sera majeur. L'éducation numérique préparera à des formes de vie sociale, plus diverses, plus créatives. L'éducation numérique va-t-elle vider les écoles et les bibliothèques comme le développement des idées laïques a vidé bon nombre d'églises ? Quel pouvoir politique, centralisé ou non, réussira, en France, à faire sa révolution culturelle à l'éducation nationale ?

**Les médias numériques sont un relais de croissance pour l'économie développée.** Le monde vit ce que les futurologues ont prévu : dès 1967, dans son livre « *The medium is the message* », Marshall Mac Luhan invente l'expression de « *village global* ». Alvin Tofler publie en 1980 « *The Third Wave* » qui décrit l'âge de l'information. Le désir, dans l'économie occidentale, est entretenu par l'offre incessante de produits numériques inventifs (micro-ordinateurs, téléphones, Internet, baladeurs numériques, tablettes). **L'adoption des médias numériques dépasse toutes les prévisions.**

## PARENTS ET ENSEIGNANTS : PLUSIEURS TOURS DE RETARD

**Les élèves bénéficient d'une éducation numérique « off » :** pendant les cours, en se cachant des professeurs, les élèves consultent Internet et communiquent via leurs smartphones. 95% des élèves utilisent un ordinateur hors de l'école. *Wikipédia France* reçoit 18 millions de visites par mois. Une jeune entreprise vide les bibliothèques en louant des livres numériques. La triche aux examens explose. Les enfants châtent, surfent et regardent des vidéos sur **Youtube**, en mangeant ou en marchant. Tandis que les parents en sont à craindre la globalisation numérique, leurs enfants en sont déjà le fruit.

## L'INSERTION DES MÉDIAS NUMÉRIQUES

Si les médias numériques connaissent une vitesse d'adoption foudroyante dans la vie privée ou économique, il en va différemment dans l'éducation. Cette lenteur concerne, sauf exceptions, tous les pays développés.

**Le Royaume-Uni a mené, dès les années 1990, une politique d'équipements dans le primaire et le secondaire.** Cette politique est mesurable : 1 ordinateur pour 6 élèves dans le primaire, soit deux fois plus qu'en France et presque 1 pour 3 élèves dans le secondaire ; le Royaume-Uni est en tête des pays européens avec plus de 60 % des enseignants formés au tout numérique. **Le Royaume-Uni utilise les nouvelles technologies afin de résoudre le problème d'une école à deux vitesses.**

Il s'agit d'abord de **réduire l'écart entre les meilleurs élèves et les enfants les plus défavorisés** : le programme *Next Generation Learning* a pour but d'individualiser l'enseignement afin de s'occuper prioritairement des élèves en difficulté. Depuis septembre 2010, tous les établissements de l'enseignement secondaire doivent fournir aux parents, en temps réel via leur site

Internet, des informations concernant leur enfant (présence, réussite, notes, comportement, etc.). Cette obligation sera étendue à toutes les écoles primaires en 2012.

Plus largement, pour réduire la fracture numérique, l'e-Education britannique poursuit des objectifs sociaux : le programme *Computers for Pupils*, une campagne de l'équivalent de 69 millions d'euros sur deux ans, qui cible 1 000 écoles dans des quartiers défavorisés, offre l'accès à Internet aux enfants les plus désavantagés. Parallèlement, un organisme national de diffusion des outils éducatifs numériques conseille les écoles et les professeurs afin que l'accès à domicile soit pleinement utilisé.

Le premier Salon mondial de l'éducation numérique se tint à Londres. Il a réuni, en 2011, 600 exposants et 30 000 visiteurs. Pour le Royaume-Uni, le numérique à l'école a une finalité économique, en faisant émerger des leaders mondiaux britanniques.

## UNE GUÉRILLA À COUPS DE PROCÈS

L'offre éducative numérique de l'État de Floride est considérée, aux États-Unis, comme la plus exemplaire. Le professeur Paul E. Peterson vient de consacrer un livre<sup>1</sup> aux personnalités qui ont marqué l'éducation aux États-Unis. Il distingue Julie Young qui a concrétisé la promesse des nouvelles technologies de l'information à l'école : avec l'appui de l'État de Floride, Julie Young a créé dès 1999 une offre d'éducation numérique visant à toucher les élèves habitant dans des endroits isolés dépourvus d'enseignants. Puis, elle a étendu l'offre à tous les élèves qui souhaitaient suivre tout ou une partie de leurs cours dans des classes en ligne. En 2008, la Floride comptait 544 professeurs spécialisés dans l'éducation en ligne, des classes de 25 élèves et 196 450 cours. La scolarité d'un élève qui suit les cours en ligne du *Florida Virtual Learning Center* (FVLC) coûte 6 100 dollars par an au lieu de 8 500 dollars en moyenne. Dans d'autres États, comme le Wisconsin, les syndicats d'enseignants ont empêché à coups de procès le développement de l'éducation numérique.

## ENTRE LE CHEVAL ET L'AUTOMOBILE

La majorité des pays tente de s'équiper pour introduire l'éducation numérique à côté de l'éducation traditionnelle. On est dans la période de transition qui voit coexister le cheval et l'automobile, mais à terme, il faudra choisir. Dans cette phase, nous accumulons les contre-performances : **la France se place au 24<sup>ème</sup> rang européen** selon l'indicateur mesurant les usages en classe. Quant au pourcentage d'enseignants ayant utilisé des ordinateurs en classe au cours des 12 derniers mois, la France se place au 19<sup>ème</sup> rang. En Europe, un tiers des professeurs, en moyenne, ont accès à Internet au travail et sont formés aux nouvelles technologies. La France se situe tout en bas du tableau, au même

niveau que la Lettonie. Notre pays occupe la 21<sup>ème</sup> place européenne pour l'utilisation des ordinateurs à l'école primaire et les compétences informatiques des enseignants, et la 26<sup>ème</sup> place pour la motivation des professeurs en matière de nouvelles technologies (source : *European Schoolnet EUN* 2010).

## CÉCITÉ COMPTABLE

L'archaïsme dont souffrent certaines méthodes de gestion de l'Éducation nationale et la décentralisation illustre la difficulté de saisir les opportunités du numérique. Sur le plan budgétaire, un rapport d'information du Sénat<sup>2</sup> déplore l'absence d'usage de l'euro dans le pilotage de l'éducation nationale : l'unité de mesure est le nombre d'heures/élèves. L'éducation nationale et le Parlement ne connaissent que très approximativement ce que coûte une heure de classe, faute de données monétaires. Avec la décentralisation, la pédagogie relève du national, les investissements du local. **Les ordinateurs ou les tableaux interactifs sont, en toute bonne foi, installés sans coordination avec les professeurs, ni avec les programmes, ni avec la pédagogie.** Il résulte de la cécité comptable et de l'émiettement des responsabilités, une sous utilisation du matériel numérique par les enseignants.

La décentralisation conduit à l'éducation numérique par des tentations d'électoratisme. On a pu aller jusqu'à dire que, dans certains départements, l'équipement en ordinateurs des élèves permettait de contourner l'interdiction légale de communication à la veille d'une élection.

## SANS MURS, SANS LIEUX, SANS HEURES

L'Internet a bouleversé la recherche d'emploi mais pas la formation professionnelle. Organisme dominant, l'**AFPA** ne propose aucune offre en ligne de formation pour certains des savoirs essentiels, notamment en langues.

Le périmètre de légitimité de l'éducation est réduit par la diffusion des mémoires électroniques, des moteurs de recherche, des sites d'information accessibles à tout moment et de partout. L'État doit aller vers une école avec moins de murs, moins de « temps subi » en classe. Il faut distinguer l'apprentissage numérique, en ligne ou non, seul ou en groupe, et les moments de socialisation qui justifient d'être ensemble, sur un même lieu, au même moment. En ce sens, on peut dire que l'école traditionnelle a vécu, mais pas l'éducation.

Les études de veille internationale montrent que les États développés déploient les outils numériques pour éviter l'échec scolaire et pour assurer une égalité territoriale, mais qu'ils peinent à réinventer l'école. La mutation profonde de l'éducation en Floride est présentée comme une exception.

## DES GRANDS-MÈRES. ET DES TABLETTES À MOINS DE 50 DOLLARS

**Les pays émergents investissent dans l'éducation pour assurer leur croissance.**

L'histoire du développement économique des nations est toujours celui de l'investissement dans l'éducation. Les nouveaux pays industrialisés, comme Singapour, la Chine, la Corée du Sud, ont tous investi dans l'éducation, alors que les pays les plus pauvres de la planète l'ont négligée. Les grands pays émergents, comme la Chine et l'Inde, misent sur l'éducation numérique pour assurer leur croissance. Les pays émergents créent une éducation de masse pour les zones rurales et les déshérités des grandes villes. La conception d'une offre éducative est fondée sur une approche innovante en termes sociologique, cognitif et économique.

Le professeur Sugata Mitra, de l'université de Newcastle, invente l'éducation numérique à partir d'expériences de terrain avec les populations indigentes des villages et des bidonvilles indiens, ou en Grande-Bretagne. L'approche sociologique étudie les interactions entre les enfants, les outils numériques et l'adulte. L'approche cognitive oriente les programmes vers plus de questions. Le ministère de l'Éducation diffuse une tablette numérique à moins de 50 dollars.

L'éducation numérique est fondée sur la découverte et la coopération : en apprenant ensemble, les enfants mémorisent ce qu'ils ont discuté entre eux. Avec l'intervention d'un professeur, la mémorisation augmente. En Angleterre, Sugata Mitra a fait mesurer les progrès d'enfants déshérités en sollicitant par Internet, une fois par semaine, des grands-mères. Celles-ci n'enseignent pas mais donnent confiance, comme dans un cadre familial. Pour Sugata Mitra, il est possible d'alphabétiser un milliard d'enfants déshérités dans le monde, dans 10 millions de classes, avec des accès Internet et électriques, 100 millions d'adultes-modérateurs et 180 milliards de dollars sur 10 ans.

### UNE IMMENSE ARMÉE DE RÉSERVE

**Dans les 20 prochaines années, l'éducation numérique aura un effet majeur sur la poursuite de la globalisation.** L'éducation publique vise à renforcer l'unité nationale en harmonisant le niveau de connaissance et d'accès à la promotion sociale. Elle vise aussi à créer une main d'œuvre employable. Au sud de l'Inde, en l'absence de professeurs d'anglais, les élèves ont un très mauvais accent. Grâce à un ordinateur et à un logiciel de prononciation, les élèves parviennent en quelques mois à parler un anglais sans accent ; ils pourront trouver un emploi. Demain, les adultes alphabétisés des villages ou des bidonvilles, occuperont pour une partie d'entre eux des emplois connectés. Ils seront en concurrence avec les travailleurs européens et américains en ligne. Les médias numériques éducatifs créent la plus grande armée de réserve jamais constituée, de l'ordre de 2 à 4 fois la population active de l'Europe. On peut craindre

une fracture numérique entre l'occident, qui aura tardé à abandonner son éducation académique, et l'Asie qui aura formé une population disposant de nouvelles facultés cognitives.

## UN COLOSSAL DÉFI SOCIAL ET FINANCIER

**Les pays développés doivent assigner à l'éducation un nouvel objectif stratégique.** Il s'agit de former des citoyens ayant un ancrage local et une identité mondiale, par l'aptitude à collaborer à des actions créatives et fédératives.

Les États développés sont confrontés à un immense défi social et financier : comment mettre à niveau du manie- ment des outils et contenus numériques, les très grands effectifs des systèmes éducatifs d'avant Internet ? La « fiche de poste » d'un enseignant est partiellement remise en cause par l'éducation numérique, qui modifie les contenus, les managements de données, les outils d'évaluation de l'apprentissage. L'État doit aussi sur- monter les oppositions de ceux qui construisent les écoles « d'avant » avec des murs, avec des livres sco- laires « papier », etc. L'école numérique peut aussi réveiller l'esprit critique.

En France, un grand débat devrait être lancé sur l'édu- cation numérique pour tous, tout au long de la vie. Une politique de l'éducation aura besoin d'objectifs, comme le développement des capacités cognitives des adultes, l'individualisation du rythme d'apprentissage et de l'offre pédagogique.

L'éducation nationale est une politique de l'État : les médias numériques n'ont-ils pas tendance à la contourner ? L'école est partout, accessible à tous, à son ryth- me, tout au long de la vie. L'éducation nationale doit au plus vite accélérer sa prise de conscience, pour ne pas risquer plus longtemps de devenir une forteresse assiégée d'un autre âge.

**Pascal PEREZ**

**Directeur de « Formules économiques locales »**

#### Sources

François Alluin avec la participation de Marion Billet-Blouin et Régine Gentil. Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux*.

Jean-Claude Carle, rapport d'information du Sénat, *De la Pyramide aux réseaux : une nouvelle architecture pour l'école*, n° 649, 2010-2011.

Paul E. Peterson, Professor of government Harvard University, *Saving schools From Horace Mann to virtual learning*.

Centre d'analyse stratégique, rapport *Le fossé numérique en France*, avril 2011.

ENT, *Le marché international de l'e-Education, état des lieux et diagnostic*, juin 2010 (PM Conseil pour la Caisse des Dépôts).

1. Paul E. Peterson, Professor of government Harvard University, *Saving schools From Horace Mann to virtual learning*, Editions Harvard University Press.

2. Jean-Claude Carle, rapport d'information du Sénat, *De la Pyramide aux réseaux : une nouvelle architecture pour l'école*, n° 649, 2010-2011.

**Bernard HUGONNIER**

## ÉDUQUER, À L'HEURE DE LA SOCIÉTÉ GLOBALE

**N**os sociétés et nos économies vivent à l'heure actuelle de profonds bouleversements qui résultent de la mondialisation, du développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) et de défis que nous lançent le changement climatique, le vieillissement de la population et le développement d'une société plurielle.

### NÉCESSAIRE AGGIORNAMENTO

Dans un tel contexte, on ne peut prétendre que tout doit changer, hormis l'éducation ; celle-ci doit donc faire son *aggiornamento*. Elle doit devenir positive, au sens où elle doit être pragmatique en s'ajustant aux réalités et être réformée, sans devenir pour autant utilitariste en ne faisant que répondre aux besoins immédiats.

Dans le même temps, l'éducation aura un rôle de plus en plus fondamental à jouer. Divers travaux montrent, en effet, qu'une année supplémentaire d'éducation ou une amélioration de 10% des performances d'un pays qui est à la moyenne dans **PISA**, peut conduire à terme à une augmentation de 6% du **PIB**. On sait aussi qu'une augmentation du niveau d'éducation va de pair avec une plus grande satisfaction de vie personnelle, une meilleure santé, un engagement civique plus élevé et une participation sociale plus active.

### DES DÉFIS ET DES DEVOIRS NOUVEAUX

Les connaissances et les compétences de chacun devront donc s'approfondir. Il ne s'agit cependant pas seulement de compétences purement professionnelles. D'autres, non cognitives, sont devenues indispensables et notamment :

- Être plus conscient des enjeux sociaux et environnementaux : les jeunes doivent découvrir et étudier leur cadre de vie et trouver eux-mêmes les solutions aux problèmes ;

- Savoir prendre des initiatives, développer sa capacité de discernement, une indépendance d'esprit, savoir s'engager et prendre des risques, mieux assumer ses responsabilités personnelles, familiales et sociales ;
- Apprendre à apprendre par soi-même tout au long de la vie, afin d'accroître et d'améliorer en permanence ses connaissances et compétences ;
- Être flexible, savoir s'adapter rapidement aux nouvelles circonstances, être mobile, avoir un esprit critique, savoir se motiver ;
- Maîtriser les technologies de l'information et de la communication, savoir développer des connaissances et lier des liens avec autrui ;
- Avoir des compétences interpersonnelles (esprit d'équipe, habileté à collaborer, leadership, autorité) et intra-personnelles (motivation, résolution de problème, esprit d'analyse) ;
- Préserver les patrimoines (cultures, traditions, folklores, paysages, habitats, monuments, institutions) ;
- Apprendre à vivre dans des sociétés multiculturelles, multiethniques, avec plusieurs religions et savoir développer des liens (capital social) au sein des communautés, entre les communautés et entre les communautés et les institutions ;
- Être tolérant, avoir une grande ouverture à autrui, respecter les différences, être solidaire, avoir un esprit de coopération et de responsabilisation civique ;
- Savoir se prendre en charge, respecter les opinions d'autrui, s'appropriier les problèmes sociaux et économiques, avoir un esprit civique, reconnaître l'intérêt général.

Les connaissances et compétences dont il vient d'être question relèvent souvent de valeurs, de principes et de règles de comportement. L'éducation devra donc relever des défis importants et nouveaux, notamment :

- Comment enseigner ces valeurs et ces comportements (enseignement formel, informel, non formel) ?
- Quels sont les rôles respectifs des parties prenantes (État, parents, entreprises) ?
- Comment former les enseignants pour enseigner ces valeurs et ces comportements ?

- Comment évaluer la qualité des enseignements prodigués et les performances des élèves dans ces domaines ?

Il s'agit là, comme on le comprend, d'une véritable révolution. Il est donc temps de réfléchir à une nouvelle école et aussi à une nouvelle université.

## HUIT RÈGLES ESSENTIELLES

Regardons d'abord l'école. L'idée maîtresse est qu'il y ait besoin d'inventer ici un nouveau paradigme, caractérisé par huit règles essentielles : plus d'échanges d'informations et d'expériences entre les enseignants et les établissements ; davantage d'autonomie des établissements et des enseignants, jointe à une plus grande responsabilisation des chefs d'établissement ; une transparence plus importante en matière de performances des établissements et une aide plus élevée à ceux qui sont en difficulté ; une orientation scolaire qui ne soit pas trop précoce ; une éducation dès le plus jeune âge afin d'asseoir l'acquisition des connaissances tout au long de la vie sur des bases solides et durables ; une pédagogie plus individualisée ; un métier d'enseignant plus attractif ; enfin, des relations plus étroites entre les établissements, les enseignants, les parents et l'ensemble de la communauté constituée autour de l'école.

Le milieu de l'éducation est un milieu encore trop fermé où les échanges d'informations sur les expériences, les pratiques innovantes et les méthodes pédagogiques nouvelles sont très limités, ce qui nuit à l'amélioration générale et à la gestion du système éducatif. Certains avancent que pour les systèmes d'éducation - qui sont parmi les systèmes les plus complexes développés par les humains - doit être inventée une nouvelle cybernétique (la science du contrôle des systèmes).

## AUTONOMIE ET LIBERTÉ

Les systèmes éducatifs sont dans l'ensemble encore trop centralisés : plus les enseignants ont la liberté d'ajuster leur programme au niveau des élèves, autrement dit, plus l'accent est mis sur les résultats et moins sur la question de savoir si l'ensemble du programme a été bien couvert dans une année scolaire, meilleurs sont les résultats. De même, les pays qui ont obtenu de bons résultats dans **PISA** sont des pays où les autorités locales et les écoles, dont les chefs d'établissement jouissant d'un certain niveau d'autonomie, ont pu s'entendre sur les programmes et la gestion des ressources.

Un des plus sûrs moyens d'inciter les institutions à améliorer leurs performances est d'établir des normes minimales, sorte d'obligation de résultats ; de publier régulièrement les renseignements sur la mesure dans laquelle les établissements ont atteint ces normes, ainsi que leurs progrès éventuels dans ce domaine ; enfin, d'aider les écoles aux performances insuffisantes, en prodiguant assistance et conseils professionnels aux enseignants et aux chefs d'établissement.

Les variations globales dans les performances des élèves dans **PISA**, de même que les écarts de performance entre les établissements scolaires, sont en général plus grands dans les pays qui ont recours à des pratiques strictes de sélection et de répartition par niveau des élèves à un âge précoce. À l'inverse, les pays qui ont obtenu de bons scores privilégient des stratégies et des méthodes d'enseignement de groupes hétérogènes associés à une forte personnalisation des pratiques pédagogiques. De plus, il apparaît plus efficace d'intégrer les enfants souffrant de handicaps organiques ou de difficultés d'apprentissage dans une classe avec tous les autres enfants.

## BÂTIR TRÈS TÔT LES FONDATIONS

Les résultats scolaires sont fortement liés à la motivation des enfants. Cette dernière est d'autant plus grande que les méthodes d'enseignement sont individualisées, que les évaluations des résultats mettent en avant les progrès de chacun plutôt que sa position par rapport aux autres, que l'on capitalise sur les atouts plutôt que de singulariser les faiblesses individuelles.

Dans un objectif d'apprentissage tout au long de la vie, les fondations sont essentielles mais il ne s'agit pas seulement de mettre l'accent sur l'éducation primaire. L'éducation dès le plus jeune âge est encore plus déterminante pour asseoir l'acquisition des connaissances sur des bases solides et durables.

Le métier d'enseignant doit être revalorisé dans de nombreux pays, en insistant sur la formation initiale, en aidant les nouveaux enseignants en cas de difficulté, en poursuivant leur formation ainsi qu'en leur offrant des rémunérations attractives et de véritables perspectives de développement de carrière.

Plus les liens sont étroits entre l'école, les enseignants, les parents d'élèves et la communauté constituée autour de l'établissement, ce que l'on appelle le capital social, meilleures sont les performances des enfants et moins importants sont les problèmes sociaux de toute nature (disruption des classes, absentéisme, violence, trafic et racket, drogue).



## DES MOTS-CLÉS POUR L'UNIVERSITÉ

Regardons maintenant du côté des universités. L'objectif de qualité pour tous signifie qu'il faut augmenter le nombre de facultés et d'enseignants. Cependant, les besoins financiers sont tels qu'il paraît difficile de répondre aux besoins et donc d'assurer la démocratisation de l'enseignement supérieur sans réformes importantes. Un nouveau modèle d'université s'impose. Il s'organise autour des mots-clés que sont orientation/sélection, cofinancement, autonomie, responsabilisation, différenciation et participation :

- **Orientation/sélection.** Pour répondre aux besoins de tous, il paraît au moins équitable de veiller à ce que chacun, au vu de ses talents, de ses aspirations et de ses qualifications, choisisse la formation qui lui convient, ce qui lui permettra de mieux réussir ses études et de trouver plus facilement un emploi. Il y a deux méthodes : l'orientation, qui guide l'étudiant vers les filières qui lui conviennent, et la sélection, qui ferme aux étudiants les filières qui ne leur conviennent pas. Il faut évidemment préférer la première, plus responsabilisante et qui conduit donc à de meilleurs résultats ; cependant, il faut pour cela mettre en œuvre un système d'orientation réellement efficace.

- **Cofinancement.** Dans tous les pays, il existe un enseignement obligatoire, car on considère que la société a tout à gagner à ce que chacun acquière un niveau minimum de connaissances. L'enseignement primaire et secondaire doit donc être financé sur les deniers publics. Il n'en va pas de même de l'éducation supérieure, qui bénéficie plus à l'étudiant qu'à la société dans son ensemble. Il paraît donc équitable que le financement des études supérieures soit partagé entre l'État, les étudiants et le secteur privé. Le partage actuel est vraisemblablement à reconsidérer, en France comme dans de nombreux pays. On peut répondre à l'argument suivant lequel l'augmentation des droits d'inscription est inéquitable - car elle limite l'accès des étudiants issus de classes défavorisées - en faisant valoir que ces droits pourraient être fixés à un niveau permettant d'augmenter le nombre et la taille des bourses actuelles, et d'exonérer certains de ces droits.

- **Autonomie.** La qualité de l'enseignement supérieur dépend crucialement de l'autonomie dont peuvent disposer les institutions dans le recrutement des professeurs, leur rémunération et leur avancement ainsi que dans les matières enseignées. L'uniformité ne peut en aucun cas permettre la recherche de la qualité et d'atteindre l'excellence.

- **Responsabilisation.** L'évaluation des enseignants dans le secteur primaire et secondaire est affaire courante. Tel n'est pas encore systématiquement le cas dans l'éducation supérieure. Et pourtant, il convient de veiller à ce que les professeurs d'université, plus encore peut-être que dans les autres secteurs, restent à la pointe des connaissances dans leurs matières respectives.

- **Différenciation.** Dans l'université traditionnelle, se mêlent étroitement enseignement et recherche. Il faut préserver ce lien qui permet aux enseignants de maintenir et développer le niveau de leurs connaissances et aux chercheurs de partager avec les étudiants leurs dernières découvertes. La tendance actuelle selon laquelle des universités privées, pour des raisons financières bien comprises, ne font que de l'enseignement et du consulting, doit être limitée.

- **Participation.** Les exemples se multiplient de régions dont le développement résulte pour beaucoup des liens qui existent et se développent entre leurs universités, les centres de recherche et les entreprises. Le succès des districts industriels, des *clusters* à l'étranger et des pôles de compétitivité en France sont des témoins de l'efficacité de ces coopérations. Cela signifie que les universités doivent être ouvertes aux besoins économiques des régions où elles se trouvent, grâce à une étroite participation du secteur privé à leurs instances dirigeantes.

## ON SAIT CE QU'IL FAUT FAIRE MAIS...

La mise en œuvre de ces nouveaux modèles d'école et d'université est donc la condition *sine qua non* de la modernisation de l'éducation pour répondre aux besoins d'une société qui devient globale.

Les réformes qui s'imposent sont connues. Cependant leur introduction est loin d'être une réalité. C'est que s'il est aisé de dessiner des réformes, les mettre pleinement en œuvre l'est beaucoup moins. La peur du changement et la préservation des avantages acquis constituent des freins considérables à toute réforme. Il faut donc pratiquer une pédagogie à la hauteur des ambitions, pour bien expliquer les objectifs poursuivis. Il faut aussi associer aux projets toutes les parties prenantes afin d'arriver peu à peu à établir un consensus sur les réformes à mettre en place.

**Bernard HUGONNIER**

Directeur adjoint à la Direction de l'éducation  
à l'Organisation de coopération économique  
et de développement (OCDE)

Christian FORESTIER

## LES ENSEIGNEMENTS TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS : VERS UNE « ADAPTATION D'IMPÉDANCES » ?

Les enseignements techniques et professionnels sont, dans les pays voisins de la France, en Allemagne en particulier, des voies reconnues de qualification et d'accès à l'emploi pour une part majeure des jeunes sortants du système éducatif. La fréquentation de ces parcours de qualification devient alors un passeport pour sécuriser les premières années d'activité ; le différentiel du chômage des jeunes, entre l'Allemagne et la France, en fournit une illustration directe (13 à 14% des 15-24 ans en Allemagne, contre 24% en France sur la même tranche d'âge) : cet écart considérable est en partie lié aux avantages d'accès à l'emploi qu'offrent des voies technologiques et professionnelles bien structurées et évolutives dans le second degré. De plus, dans les systèmes où les voies technologiques et professionnelles sont optimisées et reconnues, l'accès à l'enseignement supérieur a progressé : c'est le cas en Allemagne comme au Royaume-Uni, alors que la France demeure trop loin de ces deux pays, dans l'atteinte de l'objectif de 50% d'une génération accédant à l'enseignement supérieur...

### MÉTAPHORE ÉLECTRONIQUE

Face à des enjeux de cette taille, comment peut-on expliquer que la France rencontre aujourd'hui des difficultés ?

Un jeu complexe de facteurs explique une sorte d'inhibition du potentiel national, en dépit de sa qualité reconnue :

- certains facteurs de la situation actuelle sont d'ordre structurel et tiennent aux modalités de gestion des parcours, notamment dans la liaison entre le second degré et l'enseignement supérieur ;
- d'autres facteurs ne peuvent en revanche s'expliquer que par les modalités de choix des qualifications proposées dans un certain nombre de spécialités, et relèvent donc plus de la gestion des certifications offertes aux élèves.

Dans les deux cas, gestion des parcours ou bien gestion des qualifications, les obstacles à l'épanouissement de l'investissement français dans les voies technologiques et professionnelles relèvent de ce que j'appelle volontiers l'« *adaptation d'impédances* ». On permettra à l'Administrateur général du CNAM de recourir à cette métaphore. Dans le vocabulaire des électroniciens, l'adaptation d'impédances désigne la technique permettant d'optimiser le transfert d'une puissance électrique entre un « circuit émetteur » et un « circuit récepteur » : c'est un peu de cela qu'il s'agit dans la relation des voies technologiques et professionnelles avec les besoins du pays.

Je vais donc successivement examiner les deux points sensibles que sont la gestion des parcours et la gestion des profils de certifications offertes, pour déboucher sur quelques-unes des solutions qui sont aujourd'hui avancées pour progresser vers l'« *adaptation d'impédances* ». Il y a là un vrai objectif stratégique : de cette adaptation réciproque dépend un accès beaucoup plus intense des jeunes à des qualifications et métiers demandés et évolutifs. Cet accès plus sûr se fait attendre : il y a aujourd'hui une vraie urgence à augmenter la « puissance » circulant entre les circuits émetteurs et récepteurs des formations professionnelles et technologiques.

#### I - Les parcours scolaires et l'adaptation d'impédances : la faible puissance du circuit émetteur

Les parcours proposés aux jeunes, en France, présentent des caractéristiques contrastées, qui ont tendance à brouiller les cartes. D'emblée, s'observe clairement que les formations professionnelles et technologiques donnent un passeport solide vers l'emploi : c'est ce que confirme en 2011 la dernière en date des Enquêtes « *Génération* » du CEREQ (Centre d'Études et de Recherches sur l'Emploi et les Qualifications). Réalisée auprès des jeunes sortants du système éducatif, trois ans après leur sortie,

l'Enquête Génération est l'outil par excellence permettant d'apprécier les tendances lourdes, les effets durables associés aux parcours scolaires antérieurs.

En voici les principales données, synthétisées par le tableau ci-dessous, publié en avril 2011 par le **CEREQ** : ce tableau récapitule les « positions dans l'emploi » des sortants du système éducatif de 2007, trois ans après leur sortie. Que montrent principalement ces données ? D'abord, comme cela est connu par

ailleurs, les chiffres indiquent que les rapports à l'emploi et au chômage des jeunes sortants du système éducatif sont fortement différenciés ; ensuite, il est évident que les bacheliers professionnels ou technologiques tirent leur épingle du jeu. Trois ans après leur sortie, ils sont nettement moins atteints par le chômage et nettement mieux intégrés dans l'emploi que les sortants des autres filières de formation initiale.

#### Part en emploi et au chômage des sortants du système éducatif après trois ans

	Part en emploi (%)		Part au chômage (%)		Taux de chômage (%)	
	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
<b>Licence – L3</b>	<b>83</b>	<b>80</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>11</b>
Bac +4	83	85	9	7	10	8
DEA, DESS, M2 École d'ingénieurs ou de commerce	91	88	5	9	5	9
Doctorat	91	92	7	5	7	5
<b>Ensemble du supérieur</b>	<b>87</b>	<b>85</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>9</b>
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>73</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>18</b>

Source : CEREQ – Enquête 2010 auprès de la « Génération 2007 », enquête 2007 auprès de Génération 2004.

Champ : Ensemble des sortants de formation initiale.

L'évolution observée entre la « Génération 2004 » et la « Génération 2007 » n'est pas significative parce qu'elle résulte avant tout du recul du nombre de sorties au niveau M1 dans les universités, qui augmente le poids relatif des diplômés d'écoles de niveau Bac +4.

**Note de lecture** : 70% des jeunes sortis du système éducatif au cours ou à la fin de l'année scolaire 2006-2007, avec un CAP ou BEP comme plus haut diplôme, étaient en emploi en 2010, trois ans après leur sortie. Ils étaient 76% pour ceux sortis en 2004, interrogés en 2007.

## EN FRANCE AUSSI, UNE IMAGE POSITIVE

L'opinion qu'ont spontanément les sortants du système sur les avantages des formations qui leur sont offertes, montre que les jeunes ne s'y trompent pas : partout en Europe, la perception qu'ils ont des voies de la réussite, les conduit à émettre des opinions nettement favorables sur les atouts des voies de formations professionnelles et technologiques. Le dernier **Eurobaromètre** (26 840 entretiens dans 27 États membres) intitulé « **Les attitudes des citoyens vis-à-vis de l'enseignement et la formation professionnels** » a été publié le 30 septembre 2011. Qu'observe-t-on dans ce sondage à grande échelle ? D'abord que, en France comme ailleurs en Europe, près de la moitié des personnes interrogées déclarent avoir suivi une formation de type professionnel (47% des citoyens de l'UE interrogés ont suivi ou suivent actuellement un enseignement ou une formation professionnels ; 49% des personnes enquêtées en France ont la même réponse). Par ailleurs, l'image de l'enseignement professionnel est généralement très positive, en France comme ailleurs : 75% des répondants dans l'UE ont cette opinion, et c'est la

même chose en France (73% de réponses favorables, tout en atteignant un niveau élevé de réponses positives sur le thème de « **la très haute compétence des formateurs** », soit 81%).

Enfin, l'accès à l'emploi est perçu comme une qualité associée aux formations professionnelles et technologiques dans 73% des cas en Europe et dans la même proportion en France (72%). La perception française de ces filières ne se différencie, en définitive, que sur les aspects de condition de formation, de rémunération à la sortie, d'orientation.

Plus intéressant encore, les Français n'hésitent pas sur les avantages comparés de ces filières par rapport aux filières dites d'« enseignement général ». La France ne fait pas partie de l'assez gros bataillon des eurosceptiques, sur l'avantage comparatif de l'enseignement technologique et professionnel. L'enquête d'**Eurobaromètre** révèle en effet qu'« **en dépit d'une image globalement positive et d'un ressenti des avantages de l'enseignement et de la formation professionnels, 34% des répondants penseraient plutôt que la meilleure option pour les jeunes consiste à suivre un enseignement secondaire général ou supérieur, tandis que 32% choisiraient de préférence un enseignement et une formation**

**professionnels** ». Par rapport à cette opinion européenne, la France se distingue clairement : seules 18% des personnes interrogées en France recommandent l'enseignement secondaire général et supérieur, et 50% l'enseignement et la formation professionnels !

## ALORS, OÙ EST LE PROBLÈME ?

La cause paraît donc entendue : l'enseignement professionnel et technologique fait mieux accéder à l'emploi ; il bénéficie par ailleurs d'une bonne, voire d'une très bonne image.

Alors, où est le problème ? Ne peut-on se satisfaire des constats précédents, rassurants en apparence ?

Peut-on conclure, sur la base de ces résultats, que le « circuit émetteur » développe la puissance nécessaire ? Pour répondre à cette question, regardons les données des flux de sortants des filières de formation initiale au niveau du baccalauréat : l'examen de ces flux va, en effet, nous montrer que si les sortants sont bien placés dans l'emploi et sont satisfaits du parcours suivi dans les voies technologiques et professionnelles, nombreux sont ceux qui auraient pu « mieux » emprunter les mêmes parcours, ou aller beaucoup plus nombreux et beaucoup plus loin dans ceux-ci.

Regardons, avec le tableau ci-dessous, comment ce « circuit émetteur » des parcours scolaires se comporte au cours des dernières décennies.

Évolution de la proportion de bacheliers dans une génération, par type de baccalauréat, en France métropolitaine (%)

	1970	1980	1985	1990	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Baccalauréat général	16,7	18,6	19,8	27,9	37,2	33,8	32,2	32,9	32,6	32,6	33,6	32,3	33,7	34,8	34,7
Baccalauréat technologique	3,4	7,3	9,6	12,8	17,6	18,3	18,3	18,5	18,2	17,8	17,9	17,8	17,3	17,2	16,8
Baccalauréat professionnel	-	-	-	2,8	7,9	10,5	11,1	11,4	11,2	11,5	11,3	11,7	11,5	12,3	12,8
Total	20,1	25,9	29,4	43,5	62,7	62,6	61,6	62,8	62,0	61,9	62,8	61,8	62,5	64,3	64,2

Source : RERS 2008

On le voit bien : d'une part, les évolutions structurelles sont lentes dans la période récente ; de l'autre, la part respective des trois filières du baccalauréat a peu varié depuis 1998 ; enfin, le déclin relatif de la voie technologique a pour corollaire un non moins lent progrès de la voie professionnelle, ce qui fait conclure à la *Géographie de l'École* publiée par le ministère de l'éducation nationale, que le système dans son ensemble ne s'est adapté qu'à la marge au cours de la décennie écoulée. Le pourcentage de bacheliers dans une génération ne s'améliore que lentement et demeure encore loin des « 80% » qui servaient de référence au début des années 90. Par ailleurs - c'est clair à la lecture du tableau - le « bon » jugement sur les formations professionnelles, le « bon » taux d'insertion dont bénéficient ces formations qualifiantes, ne s'applique en définitive qu'à une faible proportion des bacheliers (12,8% d'une génération en 2007 obtient un baccalauréat professionnel).

En définitive, il faut le rappeler ici, le taux de diplômés de l'enseignement supérieur en France n'atteint en moyenne, toutes catégories de baccalauréat confondues, que 42% d'une classe d'âge : on est donc loin en 2011 de l'objectif national défini dans le rapport annexé à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 qui était de « **conduire 50% de l'ensemble d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur** ».

## UNE COMPLÈTE INADAPTATION

Un sérieux doute pèse donc sur l'intensité du circuit. Posons-nous une question plus précise : comment le circuit émetteur des filières de jeunes sortants du baccalauréat, est-il lui-même connecté au « circuit récepteur » de l'accueil en enseignement supérieur ? Selon la réponse à cette question, existe - ou non - la possibilité d'un accord d'impédances... Quel est le devenir, filière par filière, d'une génération d'accédants à l'enseignement supérieur ? La question est évidemment cruciale : si le flux s'accroît, s'il se diversifie et se répartit entre les filières de bacheliers, c'est l'excellence qui progresse et c'est la société qui se régénère en élargissant le champ du recrutement social et technique de ses élites. À l'inverse, si l'accès à l'enseignement supérieur - dont on a déjà constaté qu'il ne s'améliore que trop lentement en France - est monopolisé par une voie unique et étroite de recrutement des élites, alors c'est tout le patrimoine de qualifications du pays qui s'appauvrit, faute de lui ouvrir accès à une reconnaissance et un approfondissement universitaires. Or, on va le voir, l'inadaptation d'impédances est ici totale et ce problème posé à l'éducation nationale est sans nul doute l'un des plus graves pour les prochaines années.

Examinons le tableau ci-dessous, qui reproduit quelques-unes des données de réussite dans l'enseignement

supérieur, relatives aux sortants des trois grandes filières ; le résultat est édifiant.

**Taux de réussite à la licence, des bacheliers 2002 inscrits en première année de licence après leur baccalauréat, en fonction de leurs caractéristiques scolaires, en France métropolitaine (%)**

%	Ensemble	Bac. général	dont Bac. général « à l'heure »	dont Bac. général en retard	Bac. technologique	Bac. professionnel
En 3 ans	39	45	51	33	15	7
En 4 ans	14	16	17	15	7	-
Total	53	61	68	48	22	7

Source : RERS 2008

## « DISTILLATION FRACTIONNÉE »

Ce tableau résume à lui seul, en effet, tous les goulots d'étranglement qui menacent les conditions d'un renouvellement de l'excellence pour la présente génération. Premier constat : sur les 90% au total des bacheliers qui réussissent, c'est la filière des baccalauréats « généraux » (S, ES, L) qui vient en tête pour près des deux tiers (61%), laissant loin derrière les anciens bacheliers des voies technologiques (22%) et professionnelles (7% seulement).

Le hiatus est donc total entre les « chances de réussite » des bacheliers sortants du second degré d'une même génération ; les raisons de cette différenciation sont par ailleurs hélas bien connues et tiennent globalement au poids d'un conservatisme d'initiés (familles, acteurs de l'institution, établissements d'accueil) que j'ai par ailleurs analysé, et face auquel l'intérêt général pèse peu : comment comprendre autrement la surreprésentation des séries S dans l'accès des baccalauréats généraux, le cantonnement des séries technologiques aux seuls cycles courts de l'enseignement supérieur (BTS en particulier, puisque les IUT continuent de pratiquer l'éviction de ces séries au profit de la série S...), comment comprendre également le désastre des taux d'échec des bacheliers professionnels ? Ce dernier baccalauréat, en réalité, n'a pas été assumé en tant que premier grade de l'enseignement supérieur, comme l'est officiellement tout baccalauréat (la loi de 1985 alla même jusqu'à indiquer dans son exposé des motifs, qu'une proportion de 20% de ces bacheliers pourrait avoir vocation à poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur). Selon une expression tristement consacrée, les filières d'accès au baccalauréat constituent une sorte de « *distillation fractionnée* » des destins scolaires et des chances de réussite.

## COMMENT SORTIR DE L'IMPASSE ?

Face à ces dysfonctionnements, une question stratégique paraît dominer toutes les autres : comment conduire la France à l'objectif de 50% de diplômés

de l'enseignement supérieur dans une génération, compte tenu de l'actuelle répartition des sortants du second degré et de la répartition de leur réussite dans l'enseignement supérieur ? Est-ce en augmentant les flux provenant de la série générale ? Celle-ci présente, en effet, des effectifs qui s'effritent et elle détient par ailleurs un taux de réussite à l'université qui garantit le succès de l'« opération »... Une telle option, en réalité, est compromise, car elle nécessiterait de réunir des conditions doublement impraticables ; en effet, cette option supposerait soit - à effectifs constants de la filière - de relever encore un taux de réussite au baccalauréat qui est arrivé au taquet (on se dirige vers les 80% de taux moyen de réussite), soit, ce qui serait illusoire et contraire à l'intérêt général, de dégarnir encore les effectifs des deux autres filières.

Alors, comment faire pour relever le niveau des diplômés de l'enseignement supérieur en se rapprochant de l'objectif de 50% de diplômés dans une génération ? Le manque à gagner est considérable ; dans l'organisation actuelle, 100 000 bacheliers, globalement, sont perdus annuellement par l'enseignement supérieur : c'est la différence annuelle entre ceux qui obtiennent le baccalauréat (63,7% d'une génération) et ceux qui, dans cette génération (53,4%) s'inscrivent à l'université ou ailleurs dans l'enseignement supérieur. Comment retrouver l'accord d'impédances ? La seule hypothèse constructive consiste à améliorer rapidement l'accès et la réussite des bacheliers technologiques et à construire des structures d'accueil réellement dédiées aux bacheliers professionnels. Au CNAM, avec l'Institut Vaucanson et l'École Vaucanson, nous sommes entrés dans cette démarche : elle devrait rapidement essaimer, pour participer à une réponse globale. Celle-ci reste encore à définir et à construire : elle est pourtant la condition pour sortir de l'impasse et trouver au plus vite un accord d'impédances dans la gestion des parcours.

## II. La gestion des certifications offertes aux élèves : l'autre champ d'« adaptation d'impédances »

L'autre couple de circuits à mettre en accord d'impédances concerne les qualifications offertes et les

qualifications demandées : regardons le bilan des diplômes décernés, puis interrogeons-nous sur les logiques qui peuvent l'expliquer.

Le tableau ci-dessous fournit la répartition des diplômes que décerne annuellement le système éducatif.

Diplômes décernés par le système éducatif

	Sciences exactes, technologie Industrielle	Lettres, langues, sciences sociales, commerce et services	Total	%
DEUG, licence, doctorat	47 000	140 000	187 000	26
DUT, BTS, paramédical et social	28 000	90 000	119 000	16
<b>Total enseignement supérieur</b>	<b>75 000</b>	<b>230 000</b>	<b>306 000</b>	<b>42</b>
Baccalauréat	63 000	95 000	163 000	22
CAP/PEP	68 000	58 000	126 000	18
Aucun diplôme	-	-	134 000	18
<b>Total</b>	<b>205 000</b>	<b>380 000</b>	<b>720 000</b>	<b>100</b>

Source : RERS 2008, données 2005

D'emblée, compte tenu de ce qui vient d'être constaté sur la gestion des parcours et sur la déperdition des effectifs de bacheliers, la recherche d'un « **accord d'impédances** » ne s'arrête pas au seul niveau des relations entre le second degré et l'enseignement supérieur. Une autre difficulté est décelable à la lecture des chiffres de sortie sans qualification et des premiers niveaux de qualification.

Pourquoi lier les observations portant sur ces deux niveaux ?

## NON-DIPLÔMÉS, PEU DIPLÔMÉS : UNE EXTRÊME FRAGILITÉ

Dans le contexte actuel, la génération des sortants du système éducatif est toujours plus nombreuse que celle des accédants à l'emploi la même année. Dès lors, les employeurs ont tendance à surqualifier les offres d'emploi. Reprenons les données de l'enquête « **Génération emploi** » du **CEREQ**.

Dans l'Enquête 2010 auprès de la génération des jeunes sortis trois ans plus tôt (2007), on voit bien que la hiérarchie des diplômes est parallèle à celle de l'accès à l'emploi : plus on est diplômé, plus on accède vite et durablement à l'emploi ; par ailleurs, la situation des non-diplômés s'est sensiblement détériorée entre 2004 et 2007 (dates de sortie du système éducatif). Aujourd'hui, dans l'accès à l'emploi, les non-diplômés sont situés nettement au-dessous des diplômés des premiers niveaux. Ces derniers diplômés sont-ils durablement protégés pour autant ? Rien n'est moins sûr : en situation de crise, comment ne pas faire l'hypothèse que toute amélioration de situation dans la catégorie des non-diplômés, tout accroissement de réussite, doit être construit en évaluant les conséquences de ce nouvel afflux de diplômés, sur le sort de la catégorie fragile la plus immédiatement voisine ?

## ORIGINES, MILIEUX, DESTINS

Cette question se pose d'autant plus qu'on connaît la corrélation forte et croissante, née de l'inégalité des chances, entre le destin scolaire et l'origine socio-économique. Parmi les approches les plus récentes de cette question de fond, une autre enquête du **CEREQ** fournit des résultats intéressants. Certes, il s'agit d'une enquête isolée qui mérite d'être confortée par des travaux plus systématiques, mais elle fournit de premiers repères.

Fondée sur l'exploitation de l'« **Enquête Génération** » réalisée par le **CEREQ** en 2007, l'enquête concerne « **un échantillon national de 33 655 jeunes sortis du système éducatif en 2004, de tous niveaux et spécialités de formation, représentatif des 750 000 sortants** ». Cette analyse fait ressortir une nette différenciation des parcours et des niveaux de sortie, en corrélation avec les origines géographiques des élèves.

La situation actuelle pose ainsi, de façon particulièrement sensible, la question des qualifications proposées et de leur gestion : comment éviter d'accroître des concurrences déjà très vives dans l'accès à l'emploi et comment, alternativement, optimiser la création de certifications adaptées à tous les enjeux de l'actuelle situation de crise, tant au profit des jeunes que de leurs employeurs ? Comment éviter les conflits d'objectifs et trouver un meilleur « **accord d'impédances** » entre les qualifications offertes et les qualifications demandées ?

## DES ÉLÈVES SANS BOUSSOLE

Le Haut Conseil de l'Éducation s'est exprimé dans ce sens, dans son Rapport de 2008 sur l'Orientation scolaire : il a analysé l'offre de diplômes et de qualifications de niveau V. Le **HCE** conclut que, en dépit d'un nombre élevé de spécialités (souvent même trop diversifiées dans des spécialisations très voisines),

l'offre demeure peu lisible et interdit d'optimiser le choix de chaque élève. Le HCE observe en effet que « **le grand nombre de diplômés n'est pas un inconvénient quand ceux-ci correspondent à des formations professionnalisantes débouchant sur des emplois ; il faut néanmoins éviter une inflation de spécialités inutilement pointues, et avant tout, que subsistent des diplômés n'offrant plus de débouchés** ». Le HCE constate par ailleurs, pour le déplorer : « **En dépit de cette offre abondante, l'éventail des choix demeure limité pour chaque élève. Toutes les spécialités d'une voie de formation n'étant pas proposées dans chaque établissement, un choix est imposé aux élèves en fonction de leur lycée de proximité. Une fois engagés dans l'une des formations proposées par leur établissement (deux ou trois types de CAP ou de BEP en général), les élèves rencontrent des difficultés s'ils souhaitent changer de voie, une réorientation vers une autre spécialité impliquant un changement d'établissement** ».

## RUDE CONSTAT, VASTE CHANTIER

En aval des observations du HCE, il paraît évidemment nécessaire de réfléchir au processus de création des qualifications offertes, aux modalités d'ajustement de celles-ci à la demande : cette réflexion permettra d'esquisser une gestion des certifications

d'avantage à l'écoute des besoins du pays, des attentes des jeunes et des employeurs, en complément d'une indispensable révision de la gestion des parcours. On le voit bien : l'adaptation d'impédances ne pourra progresser que sous l'effet d'une forte volonté politique. Encore faudrait-il que cette volonté soit relayée dans toutes les décisions territoriales de l'éducation nationale ; la dernière édition de la **Géographie de l'École** (mai 2011) ne laisse guère de place à l'optimisme quand elle observe : « **Aucune académie n'atteint les objectifs fixés par la loi d'orientation de 1989, ce constat s'accompagnant de fortes disparités géographiques** ». Constat d'actualité au moment où la réforme de la voie professionnelle, engagée en 2010, tente de concilier de très nombreuses contraintes sur chaque territoire (lutte contre les sorties sans qualification ; structuration de l'offre de formation équilibrant une carte des CAP, des baccalauréats professionnels, des « certifications intermédiaires » ; articulation des voies scolaire et d'alternance ; Contrat de Plan Régional de Développement des Formations - CPRDF...) ; c'est sur ce très vaste chantier que doit d'abord se manifester la volonté politique.

**Christian FORESTIER**

Administrateur général du Conservatoire National  
des Arts et Métiers (CNAM)

Après-  
demain

## BON DE COMMANDE

Commandez en ligne sur [www.fondation-seligmann.org](http://www.fondation-seligmann.org) (rubrique Après-demain) :  
vous pouvez vous abonner, acheter des numéros et télécharger les articles parus depuis 2009.

### Commandez par courrier

Règlement à adresser à : **Après-demain – BP 458-07 – 75327 Paris Cedex 07**  
Accompagnez votre bon de commande d'un mandat administratif ou d'un chèque.  
Vous recevrez une facture sous huitaine.

- Abonnement annuel\* : - Ordinaire : 34 € ;
- Etudiants, syndicalistes et groupés (5 et plus) : 26 €
- Encouragement : 54 €
- Etranger : 51 €
- Prix du numéro\* : 9 €, étranger : 11 €
- Collections reliées\* des numéros par année avant 2007 : 34 €, des années 2007-2008 et 2009-2010 : 60 €

### Mes coordonnées :

Nom : ..... Prénom : .....  
Adresse : .....  
Code postal : ..... Ville : .....  
Adresse e-mail : .....

Contactez-nous : [fondation-seligmann@orange.fr](mailto:fondation-seligmann@orange.fr)

\* Remise libraire : 10 % - TVA non applicable (Art. 293 B du CGI)

Renaud FABRE

# L'ÉVALUATION PUBLIQUE ET L'ÉCOLE : QUELS RÉSULTATS , QUELS USAGES ?

Évaluer les politiques publiques, nul ne le nie, est une ambition légitime et nécessaire. Nul n'ignore également que le processus de construction de l'évaluation des politiques publiques est une démarche de longue haleine : on se souvient des inquiétudes et des tensions qu'ont suscité, en leur temps, les premières étapes d'évaluation du système de soin dans l'hôpital public ; on garde en mémoire également qu'il a fallu un certain temps de discussion et de réflexion collective, avant que cette démarche ne soit réellement intériorisée par le système de santé.

## LE TEMPS DU DÉSENCHANTEMENT

Dans l'éducation nationale, aujourd'hui, l'évaluation n'a encore trouvé ni sa pleine justification, ni son rythme de croisière. L'évaluation publique et l'école vivent aujourd'hui des relations à éclipses, avec un défi en toile de fond : beaucoup a été fait depuis vingt ans... Mais l'essentiel reste à faire, et cela dans un temps chichement compté. La démobilisation menacerait-elle ? L'abandon de certains grands chantiers pourrait l'attiser (remise en cause de certains indicateurs et procédures LOLF jugés trop touffus, multiplication des mesures sur les résultats des élèves et incertitudes quant à leur destination exacte). On voit même que la floraison d'évaluations de toute sorte, pousse aujourd'hui à la dérision : le SNUipp ne vient-il pas de proposer aux enseignants, début décembre 2011, d'adresser au Président de la République, une « évaluation » de l'actuel ministre de l'éducation nationale ? En vérité, la lassitude pourrait se répandre parmi tous ceux, nombreux à Paris comme dans le pays, qui ont donné beaucoup de leur capacité de persuasion, de leur temps et de leur expérience, pour faire vivre l'évaluation dans l'éducation nationale. Ce désenchantement annoncé ne pouvait pas plus mal tomber : il menace de se répandre au moment même où l'évaluation n'a jamais été aussi nécessaire à la maîtrise des choix d'avenir de la Nation. Sur quoi porte l'évaluation ? Pourquoi évaluer aujourd'hui le système éducatif ? Comment organiser et utiliser l'évaluation de l'école ? Quelques éléments de réponse sont proposés par cet état des lieux des débats en cours.

### Sur quoi porte l'évaluation de l'éducation ?

D'abord, de quoi parle-t-on ? Vu les ambiguïtés induites par le terme lui-même, les précautions s'imposent. « Évaluer » comporte une kyrielle de définitions, savantes et courantes, plutôt mal stabilisées en France aujourd'hui. Empruntons celle de la précieuse encyclopédie *Wikipédia*, le lecteur pourra facilement y trouver approfondissements et précisions techniques : « *L'évaluation est constituée de toute une série de méthodes très différentes les unes des autres, en fonction de leurs présupposés théoriques - et politiques - de leurs buts, de leurs techniques et qui permettent de mesurer, de quantifier (méthodes statistiques) et de caractériser une situation, une entité, un résultat ou une performance de nature complexe et donc a priori difficilement mesurable* ».

Dans ce contexte, « *l'évaluation des politiques publiques consiste à analyser les résultats d'une intervention publique pour savoir si celle-ci a atteint les objectifs qui lui étaient assignés* » et cela en examinant en particulier l'efficacité (l'atteinte des objectifs), l'efficience (l'atteinte des objectifs par rapport aux moyens mobilisés), l'équité (l'allocation à tous les usagers de prestations équivalentes). Et *Wikipédia* de préciser : « *En pédagogie, on parle d'évaluation des compétences pour désigner le processus visant à mesurer le niveau d'apprentissage des élèves, par exemple à partir d'un référentiel extérieur* ».

## DE QUOI RÉSULTE UN RÉSULTAT ?

L'évaluation porte donc, très clairement, non pas sur un « résultat », dépourvu de signification à lui seul, mais sur une *filière d'informations* qui vont lui donner un sens en partant d'un objectif donné. Pour citer des objectifs courants d'évaluation, on aura par exemple : « améliorer l'apprentissage de la lecture », « développer l'enseignement d'une langue étrangère dans le premier degré », « réduire les inégalités des chances de réussite dans les apprentissages du socle commun », « augmenter la réussite au baccalauréat professionnel en trois ans », etc. À partir de l'un ou l'autre de ces objectifs, une filière d'informations, objet de



l'évaluation, sera constituée des données et des constats ayant conduit au résultat constaté. Une « architecture d'évaluation » mettra ainsi globalement en relation trois niveaux successifs d'informations corrélées, dépendant les uns des autres. Quels que soient les terminologies et les degrés d'élaboration des démarches d'évaluation, ces trois niveaux d'informations corrélées mettront en relation 1. Le contexte ; 2. Le processus éducatif ; 3. Les résultats intermédiaires et finaux.

**1. Contexte.** Notamment : origine socio-économique et densité des effectifs d'élèves, aires d'attraction des établissements, cartes scolaires et cartes des formations ;

**2. Processus.** Notamment : gestion des parcours scolaires, taille des établissements, des classes et des groupes ou « structures », densité et composition des personnels enseignants et non-enseignants, organisation des enseignements sur la semaine et sur l'année, gestion de la diffusion des programmes, gestion de l'orientation ;

**3. Résultats intermédiaires et finaux.** Notamment : résultats en termes de vie de classe et d'établissement, résultats finaux des élèves mesurés par l'établissement (analyse qualitative et quantitative), résultats d'enquêtes nationales et internationales.

L'évaluation ne fournit que des repères : quelle que soit la qualité des méthodes, l'évaluation ne saurait aboutir à des conclusions catégoriques, bâties d'une seule pièce et téléologiques. Cette évidence est plus palpable encore dans l'évaluation de l'éducation, prestation immatérielle et individualisée : la démarche a besoin de crédibilité, de confiance, pour commencer à porter ses fruits, mais si l'évaluation ne vaut que par les tendances qu'elle dessine, il est toujours difficile d'écarter les conclusions toutes faites. Pas facile... Le regard d'autrui, la discussion contradictoire, apportent les meilleurs recours : comparaison internationale, pratiquée avec un souci de transposition, mais aussi analyse collégiale des évaluations et de leurs suites possibles ; cette dernière pratique est répandue dans la plupart des institutions supérieures de contrôle des politiques publiques, et en particulier à la Cour des comptes. Par ailleurs, pratiquer l'évaluation de la situation antérieure à l'action (*ex ante*) et de la situation qui la suit (*ex post*), est une méthode sûre d'appréciation des résultats... Quand elle se révèle praticable ! Bon nombre de processus éducatifs se déroulent avec une continuité dans laquelle il n'est pas toujours facile de délimiter des phases.

### Pourquoi évaluer le système éducatif ?

Les arguments ne manquent pas. Ne s'agit-il pas de la plus fédératrice et de la plus cruciale, de la plus coûteuse aussi, des politiques publiques ? Comment optimiser l'investissement éducatif de la Nation, comment s'assurer, avec des repères sûrs, que les connaissances choisies par l'éducation nationale ont été diffusées, transmises, certifiées ? C'est, en définitif, l'objet final de l'évaluation de l'éducation.

L'évaluation vise ainsi, au niveau le plus global, à vérifier que sont atteints, sans qu'ils s'excluent mutuellement, trois objectifs :

- élever le niveau moyen de diffusion des connaissances retenues par les programmes, sans étirer la distribution des résultats au détriment des plus faibles ;
- améliorer la réussite des non diplômés et des élèves les plus faiblement qualifiés ;
- distribuer équitablement l'effort éducatif sur le territoire.

Face à ces enjeux immédiats et futurs, une information sûre, complète, pertinente sur les conditions nationales et locales des actions engagées, sur leurs conséquences et sur leurs résultats, doit pouvoir être partagée entre tous les acteurs : « *Un système éducatif n'évolue pas à grands coups de baguette magique. Si l'on veut éviter le déni de réalité ou l'incohérence, il faut mesurer ses résultats. Les indicateurs ne sont pas au pouvoir, ils ne se substituent pas à une vision politique. Mais ils sont indispensables* » déclare Bruno Racine, Président du Haut Conseil de l'Éducation (HCE), en réponse aux questions du *Café pédagogique*, en octobre 2011, en présentant les conclusions du rapport « *Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves* ».

## DES « BLANCS » SUR LA CARTE

Cette appréciation, portée sur le seul terrain des résultats des élèves et de leurs indicateurs, pourrait être formulée dans bon nombre d'autres domaines sur lesquels, en France, la carte des objectifs, des dispositifs et des résultats de l'école présente des « blancs » dont certains sont de plus en plus difficiles à vivre pour la communauté éducative dans son ensemble. Dans ces domaines où l'information partagée est rare, la situation actuelle pourrait se comparer à celle d'une région où, pour voyager, l'on ne disposerait que d'une carte des autoroutes, avec çà et là, des indications de précision inégale, mal coordonnées et peu harmonisées d'un territoire à l'autre, ne permettant que de s'orienter grossièrement, en tâtonnant. De grands pans de l'évaluation sont aujourd'hui des « *terrae incognitae* » sur lesquelles des travaux patients et épars, tels ceux d'explorateurs, rassemblent des données hétérogènes et inédites : Claude Thélot, autorité universellement reconnue en la matière, le déplore aujourd'hui.

## LA FRANCE, CANCRE INTERNATIONAL ?

En effet, les travaux à développer en priorité ne portent pas sur des « terres lointaines », des explorations exotiques : les « *terrae incognitae* » - ou, ce qui est peut être pire encore, les données trop globales - dessinent des manques évidents sur les caractéristiques et les repères les plus immédiatement nécessaires à l'action

éducative, au travail des enseignants dans leurs classes. Qu'on en juge par quelques exemples, non limitatifs, tirés des observations récentes formulées par la Cour des comptes, le HCE, les Inspections générales<sup>1</sup> :

- discontinuités d'informations sur la gestion des parcours des élèves, d'une classe à l'autre ou d'un degré à l'autre de l'enseignement scolaire ;
- discontinuités dans l'éventail des informations disponibles sur les résultats des élèves dans PISA à quinze ans (l'une des comparaisons internationales, organisée tous les trois ans par l'OCDE, qui fait autorité) ; la France est un des rares pays - sinon le seul - à ne pas fournir les réponses des chefs d'établissement : il n'est donc pas possible de localiser clairement les distorsions les plus fortes dans l'égalité des chances et de vérifier ainsi leur adéquation avec la carte des actuels réseaux de réussite scolaire ;

- manque d'enquêtes précises sur la diffusion des programmes dans les divers contextes, territoires et académies, associant l'évaluation des méthodes nouvelles et la disponibilité des moyens d'appui à la diffusion des programmes (encadrement, manuels, outils numériques), les effets de taille d'établissements ;

- instabilité des repères associant les acquis des élèves aux divers niveaux de l'enseignement scolaire, et les résultats mesurables de la politique éducative ; manque de repères sur l'adéquation des certifications proposées aux niveaux académiques et nationaux (observation fine des relations entre l'accès aux diplômes - notamment professionnels - et l'insertion des diplômés) ;

- absence de nomenclature de dépenses mettant en cohérence les dépenses de l'État et des communes dans le financement des dépenses de l'école primaire ; relative imprécision des données du financement conjoint des dépenses d'éducation par l'État et par les collectivités territoriales ; absence d'évaluations communes des actions menées conjointement par l'État et par les collectivités territoriales.

Pour chacun des domaines aujourd'hui insuffisamment couverts par l'évaluation, un enjeu global d'organisation est posé : comment produire, dans les domaines couverts par les actions nationales, des données utilisables localement, par les enseignants dans chaque classe, par les gestionnaires dans chaque établissement, et comment faire en sorte que chaque utilisateur soit lui-même « producteur » des données utiles à la mise en situation de son action ? Comment et sous l'autorité de qui créer des outils et références communes, utilisables à la demande dans tout le système éducatif ? En définitive, ces questions posent elles-mêmes un problème plus vaste : comment organiser l'évaluation de l'éducation ?

#### **Comment organiser l'évaluation de l'éducation ?**

La qualité des évaluations existantes est perfectible. Le récent rapport précité du HCE souligne en effet que « **les enquêtes internationales ont mis en lumière la nécessité de disposer d'indicateurs fiables. Il importe**

**aujourd'hui de fournir aux responsables politiques, aux élus et à l'opinion publique de tels repères** ». Le HCE ajoute : « **il est essentiel en effet que, dans notre démocratie, les données concernant les résultats de notre système éducatif soient objectives et transparentes, donc incontestables** ». Ces observations ne laissent donc planer aucun doute sur la nécessité de progresser. Plus précisément encore, le HCE critique les repères d'évaluation existants : il estime en effet nécessaire de « **renoncer aux indicateurs actuels de la LOLF** » sur la maîtrise des « **compétences de base** » qui donnent une « **image erronée** » du degré de maîtrise effective du socle commun par les élèves ; d'autres indicateurs fournis par l'éducation nationale, sont jugés « **trompeurs** » du fait des ambiguïtés subsistant quant à leur domaine exact d'application. L'INSEE, de son côté, critique assez ouvertement le dispositif actuel : le dernier « **Portrait social de la France** » (décembre 2011) constate que divers biais s'opposent encore à la construction de séries d'observations permettant la comparaison des résultats éducatifs dans le temps<sup>2</sup>.

## **IL FAUT UNE AGENCE INDÉPENDANTE D'ÉVALUATION**

Au-delà de ses appréciations sur la fiabilité proprement dite des données et des évaluations, le Haut Conseil de l'Éducation conclut, de façon tout à fait explicite : « **Le moment est venu de confier à une agence d'évaluation indépendante la mise en œuvre d'un tel programme** ». Cette dernière appréciation est particulièrement porteuse d'avenir pour l'évaluation, et à travers elle, pour le projet éducatif dans son ensemble : l'évaluation fait sens, en effet, si elle parvient à faire partager, au même moment, une même information à tous les acteurs d'une même action éducative locale (carte scolaire, orientation, passages de cycles, passerelles en première, accès à l'enseignement supérieur), là où partout aujourd'hui se constatent une atomisation et un cloisonnement des informations, qui sont dommageables au choix d'éducation et empêchent toute l'optimisation, tout le déploiement dynamique dont un pays aux territoires divers a le plus grand besoin.

La création d'une Agence indépendante, recommandée dès le début des années 2000 par le recteur Pair, c'est aussi et surtout l'outil permettant de faire vivre des cohérences dynamiques indispensables entre les parents, les enseignants, les élèves, les employeurs, les collectivités territoriales, l'État. Bon nombre de pays comparables à la France l'ont précédée dans la création d'une Agence indépendante : les modèles et les références ne manquent pas.

Indépendance, fiabilité, cohérence et partage de l'information font à coup sûr partie du programme à venir de l'évaluation de la politique éducative. Évoquons, pour conclure, l'un de ses actuels travaux pratiques stratégiques, dans un domaine où se joue une bonne part du proche avenir de l'éducation nationale. La question essentielle, cela a été maintes fois récemment souligné,

est celle de l'amélioration rapide de l'égalité des chances mais comment y parvenir opérationnellement ? C'est aujourd'hui l'un des dilemmes stratégiques de l'évaluation.

### Une priorité stratégique pour l'évaluation : le dilemme du « déclassement »

Les effets du « déclassement » (en période d'offre d'emploi insuffisante, accès des diplômés à un niveau de diplôme supérieur au niveau requis, d'où un effet, assez largement vérifié, de « déclassement » des diplômés) paraissent amplifiés par *l'architecture des sorties actuelles de formation initiale, particulière en France, à la base comme au sommet*<sup>3</sup>.

Dans ce contexte de « concurrence fratricide » entre diplômés d'une même génération, les jeunes issus des milieux vulnérables sont doublement défavorisés par les actuels processus de sélection. L'inégalité des chances les pénalise au cours de la scolarité comme au terme de celle-ci :

- *d'une part, l'influence du statut économique, social et culturel des élèves défavorisés sur leurs résultats, est nettement plus marquée en France* ; l'ensemble des études spécialisées le vérifie par comparaison avec la moyenne de l'Union, comme face aux données **PISA** de pays comparables. Le risque de se trouver au bas des évaluations (niveau 1 et moins) des acquis en mathématiques à 15 ans pour un élève issu de milieu défavorisé, est plus élevé en France. De plus, la concentration des difficultés dans certains établissements est plus marquée ;

- *d'autre part, l'absence de qualification est plus lourdement pénalisée sur le marché du travail en France qu'ailleurs* : avec le niveau moyen élevé du chômage des jeunes, diplômés ou non, cité plus haut (22%), le taux de chômage propre aux seuls actifs de 15-24 ans sans diplôme, atteint en France le niveau spectaculaire de 29,6%<sup>4</sup>, soit un peu plus qu'en Italie (28,6%) ; il est à noter que l'Allemagne (13,1% seulement) compense beaucoup plus efficacement l'absence de qualification initiale, ce qui renvoie à l'organisation, dans ce pays, de la formation continue.

La population de jeunes chômeurs, très majoritairement issue de l'immigration, est par ailleurs fortement concentrée ; d'après les données de l'Observatoire national, le chômage des jeunes en « zone urbaine sensible » (**ZUS**) est situé bien au-delà de ces moyennes déjà élevées : 36% des garçons et 40% des filles sont chômeurs au terme de leur scolarité dans les **ZUS**<sup>5</sup>.

En période de plein emploi, un espoir de progression était offert aux non qualifiés ; dans l'actuelle période de chômage, où la hiérarchie des qualifications obtenues est étroitement superposée à celle des origines socio-professionnelles, aucune perspective de mobilité dans l'emploi n'est décelable aujourd'hui pour les jeunes atteints par l'échec scolaire. Cette situation est aggravée en France par un très faible développement du cumul emploi-formation, qui, dans d'autres pays

d'Europe et du monde, est une solution largement pratiquée pour défendre un accès progressif à la qualification quand celle-ci n'a pu être obtenue au sortir de l'adolescence : en 2009, l'OCDE observe dans sa synthèse « *Des emplois pour les jeunes en France* », que ce cumul ne concerne en France que 25% des 20-24 ans, « *soit 9 points de pourcentage en dessous de la moyenne de l'OCDE* ».

## 1<sup>er</sup> RISQUE : L'ACTION. 2<sup>ème</sup> RISQUE : L'INACTION

D'où le « *dilemme du déclassement* ». À politique constante, l'aggravation de la situation apparaît inéluctable : la « *panne de l'ascenseur social* » se mesure à ce que l'action comme l'inaction sont également risquées :

- si rien n'est fait, si la tendance 1996-2010 se poursuit sans changement, les effectifs de jeunes chômeurs s'additionneront chaque année un peu plus (compte tenu des taux d'accès à l'emploi après trois ans), et avec eux, un sentiment général et croissant de relégation, d'enfermement social ;

- si les taux de succès aux formations actuelles des premiers niveaux s'amélioraient dans les *catégories actuelles* de diplômes de niveau V, l'incidence positive sur l'emploi des jeunes serait des plus incertaines ; avec les mêmes taux de chômage des jeunes et une répartition prévisionnelle de l'emploi qui s'annonce peu évolutive<sup>6</sup> d'ici 2015, la compétition entre diplômés ne ferait que s'aviver fortement et se déplacerait pour se reproduire à un niveau supérieur - comme cela s'est déjà produit entre certains CAP et des baccalauréats professionnels. *Les phénomènes de déclassement et de perte de « valeur faciale » des diplômés risqueraient donc simplement de s'exacerber. Où est la solution globale ? Tenter de répondre à cette question constituerait l'un des premiers chantiers pour une Agence d'évaluation indépendante, pratiquant une information partagée.*

**Renaud FABRE**

Professeur des Universités,  
Rapporteur à la Cour des comptes

1. Une revue détaillée de l'expertise sur ces discontinuités de l'évaluation est proposée par R. Fabre et autres : « *Dix Questions sur l'Éducation* », Belin, 2011.

2. Voir « *Portrait social de la France* », INSEE, 2011, encadré p.138.

3. La France a un taux de diplômés du « secondaire supérieur », c'est-à-dire du niveau CAP-BEP, nettement supérieur à celui de l'Union (37% contre 9% en moyenne dans l'UE), et un taux d'accès à l'enseignement supérieur nettement plus bas que les pays comparables.

4. Source : *Eurostat 2007*

5. Rapport « *Égalité des chances* » n°2825, Assemblée nationale, commission des affaires culturelles, février 2006.

6. Rapports du Haut comité « *Éducation-économie-emploi* » et prévisions annuelles glissantes à 2015 du BIPE : la demande des faibles qualifications est incertaine, celle des non qualifiés diminue fortement.

Alexis ROSIER

# L'ÉCOLE DOIT S'ADAPTER AU MONDE TEL QU'IL EST

L'éducation doit suivre les évolutions de son environnement. Elle est le socle sur lequel nous construisons le monde de demain. Elle est aussi la matière par laquelle un pays façonne et prépare ses futurs acteurs : **une génération éduquée l'autre**. Ce processus éternel demande à ses acteurs une anticipation permanente des enjeux futurs et surtout une évolution toujours en harmonie avec la société. Si le pays est un corps, l'éducation en est son cœur. La corrélation entre les deux est, par conséquent, vitale : les deux doivent battre au même rythme.

Force est de constater qu'à l'heure actuelle, le système éducatif français est en retard, victime de son manque d'initiative des dernières décennies. Les modèles consacrés comme les meilleurs par leurs résultats dans les diverses évaluations internationales - la Finlande ou la Corée du Sud - ont en commun d'avoir su évoluer dès les années 80. Le système éducatif français, en revanche, est un système en mutation qui peine à trouver sa voie. Il est traversé de contradictions dont celle, majeure, entre une vision méritocratique de l'école, conduisant à une sélection des meilleurs élèves, et une vision plus globale, orientée vers une réussite d'ensemble ; des contradictions qui le conduisent à de perpétuelles contorsions. Son problème n'est pas tant sa capacité à former de bons élèves mais le fossé, qui ne cesse de se creuser, entre les résultats des meilleurs et des moins bons.

## SORTIR D'UNE LOGIQUE OBSOLÈTE

Le système éducatif français doit sortir de sa logique de généralisation, où tous les élèves sont censés avoir le même accès à l'intégralité des savoirs. Le manque de motivation des élèves est le résultat d'un manque frappant d'adhésion au projet scolaire. Or, après les inégalités socioculturelles, ce manque de motivation est la seconde étape vers l'échec. **« L'éducation ne consiste pas à remplir un seau mais à allumer une flamme »** (Jack Lang). L'école doit donc rapprocher davantage chacun des élèves de la satisfaction de ses goûts personnels. L'élève ne souhaite pas avoir le même savoir que l'autre, il désire acquérir le savoir qui l'intéresse. On doit lui proposer des méthodes d'enseignement qui le motivent et l'intéressent afin que naisse chez lui un désir de connaissance.

Il est primordial de donner à l'élève d'aujourd'hui plus de responsabilité dans le processus de transmission du savoir. Si un élève a le sentiment de se sentir effectivement intégré à ce processus, ou bien s'il a l'impression que sa contribution compte, cela conduira à créer chez lui un sentiment d'engagement personnel. Ce manque d'engagement est l'un des fléaux de l'éducation. L'école est considérée par l'élève comme un devoir, une obligation dont il doit s'acquitter, alors qu'elle devrait être un droit qu'il revendique et une chance qu'il s'approprie.

## LA LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS, PERPETUUM MOBILE

La première mission de l'école, avant la réussite de l'élève, doit être la lutte contre les inégalités. Il convient de rechercher des moyens de compenser le handicap culturel entre les élèves des classes sociales défavorisées vis-à-vis de ceux des classes sociales supérieures. Selon des notions empruntées à Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, le capital **« culturel institutionnel »** – transmis par l'école – doit pouvoir compenser le **« capital incorporé »** dans le cadre familial, trop dépendant des revenus de la famille, et d'une position au sein de la hiérarchie sociale. Ce handicap est la première raison de la disparité des résultats. La France est un des pays où les destins scolaires sont les plus fortement corrélés aux origines sociales et au statut culturel des familles : en 2008, 78,4% des élèves provenant de catégories sociales favorisées ont obtenu un baccalauréat général, contre seulement 18% des élèves d'origine sociale défavorisée. Lutter contre ce handicap, c'est lutter contre les racines mêmes du mal de l'éducation française.

Il faut remonter aux origines : l'école primaire et l'école élémentaire. Proposer aux élèves, dès le plus jeune âge, des activités culturelles, des cours de sensibilisation à l'art, c'est réduire l'écart inévitable entre les élèves de classes défavorisées et ceux des classes favorisées. À titre d'exemple encourageant, on peut citer le **dictionnaire des écoliers** introduit en 2010 dans plus de 5 000 classes de primaire en France. Ce projet national, et collectif consiste en la définition, par chaque classe et selon une échelle de niveau adaptée, d'un ensemble de mots qui, tous réunis, forment un dictionnaire accessible en ligne.

Ce plan a pour mérite de favoriser tant l'apprentissage ludique du vocabulaire que la sensibilisation aux mots.

Autre exemple de lutte contre l'inégalité : le lycée Henri IV, à Paris, a ouvert depuis 2006 une Classe Préparatoire aux Études Supérieures. Cette classe intermédiaire entre la terminale et la classe préparatoire a pour vocation de remédier au déficit culturel des élèves issus de milieux défavorisés par un programme centré autour des sorties culturelles, du tutorat et des stages. On peut citer aussi la plateforme cinématographique *Ciné Lycée*, résultat d'une collaboration entre le ministère de la Culture, France Télévisions et le ministre de l'Éducation. Cette plateforme, gratuite pour tous les lycéens, propose un accès à la culture cinématographique pour tous. Enfin, dans le cadre de la réforme des lycées, un « référent culture » est désigné dans chaque lycée. Il s'agit d'un professeur volontaire qui a pour mission d'assurer la cohérence, la qualité et le suivi de la mise en œuvre du volet culturel du projet d'établissement.

## SOCLE COMMUN ET ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ

L'enseignement le plus efficace est celui qui est à même de traiter dans une même classe, et dans un temps déterminé par le programme, le plus grand nombre possible de besoins différents tout en conservant une ligne directrice - depuis 2005 **le socle commun de connaissances et de compétences**. L'accompagnement personnalisé est la première étape vers une école adaptée à chaque élève. Lutter, au cas par cas, contre les difficultés est une assurance d'équité et d'efficacité. En France, l'idée a fait son chemin avec l'apparition d'accompagnements personnalisés dans le primaire et le secondaire depuis la rentrée 2010. Néanmoins, ces accompagnements rajoutent des heures de cours aux élèves en difficulté, ce qui contribue à alourdir encore les horaires du système éducatif.

Il faut néanmoins que la prise en charge des différences de niveaux s'opère dès le plus jeune âge, car il est très difficile de rattraper les écarts de niveaux du primaire au secondaire ; les études nationales de l'**INSEE** démontrent notamment la persistance d'un échec constitué très tôt : les résultats conduisent à observer que le collègue ne « corrige » pas les difficultés des élèves déjà en situation d'échec.

## LE SAVOIR N'EST PAS QU'À L'ÉCOLE

Dans une société où les disparités se creusent, où la somme des compétences propres spécifiques devient une composante primordiale du processus

de sélection dans le monde du travail, l'école doit se recentrer sur l'enfant plutôt que sur l'élève. Les activités extra-scolaires offrent une piste : développer l'appétence des élèves pour l'école, c'est leur proposer des activités dans lesquelles ils se retrouvent - surtout si ces activités ont un poids dans la vie de l'établissement (compétitions, évaluations, expositions).

À cet égard, les États-Unis ont une avance considérable : ces activités revêtent presque la même importance que les résultats scolaires. En Finlande aussi, les cours, au collège, se terminent au plus tard à 15 heures pour laisser aux élèves la possibilité de participer à des activités extra-scolaires organisées par les établissements ou les municipalités - et cela gratuitement, ou presque. En France, l'idée commence tout de même à se développer avec, depuis la rentrée 2010, l'expérimentation par quelques collèges et lycées d'un rythme scolaire partagé, entre l'enseignement le matin et les activités extra-scolaires l'après-midi.

## L'ÉLÈVE, PLUTÔT QUE LE RÉSULTAT

L'école française est trop et trop tôt sélective. Cela contribue à créer, dès le plus jeune âge, une ségrégation entre les meilleurs et les moins bons.

Évidemment, avec la mondialisation des compétences, la compétition s'accroît et s'accroît, mais ce n'est pas aux élèves de se plier aux systèmes. Ces derniers doivent aujourd'hui, plus qu'hier, trouver un compromis entre une formation efficace à cette compétition et une valorisation des élèves et non privilégier l'élitisme au détriment du plus grand nombre. La France doit, de ce fait, trouver un juste milieu entre son système méritocratique qui sélectionne l'élite et son système plus républicain qui prône la réussite de l'ensemble. Le principe de méritocratie - et donc d'égalité des chances - repose sur le besoin de croire dans un monde juste. Or, l'égalité des chances est plus aléatoire que jamais dans une société où les fossés socioculturels se creusent de plus en plus. Il faut, de ce fait, redéfinir la notion de mérite en cessant de l'enfermer dans une obsession des notes et des résultats. Le diplôme ne doit plus résumer la compétence d'un individu et ne doit plus être l'unique déterminant de l'insertion dans le monde professionnel.

Il faut, d'une part, redéfinir l'égalité des chances par rapport aux possibilités de chacun, en tenant compte des besoins et des talents de tout individu. D'autre part, remettre au centre du débat la différenciation des moyens à mettre en œuvre pour donner les mêmes chances à tous de parvenir à s'accomplir librement. « *L'éducation développe les facultés, mais ne les crée pas* » écrivait Voltaire.

## RÉORIENTER L'ORIENTATION

Qu'est l'orientation, sinon le chemin que poursuit un élève vers le but idéal ? Cette motivation « extrinsèque » consiste à faire prendre conscience à l'élève que sa scolarité est le chemin vers la réalisation de son rêve professionnel ; elle revient à créer chez lui une implication personnelle dans le travail. L'école n'est alors plus perçue comme un carcan, mais comme un lieu de l'épanouissement personnel. Par ailleurs, alors que les études doivent permettre l'accès à une profession, l'orientation scolaire et son appareil restent éloignés des réalités de la vie professionnelle et des besoins économiques de la Nation. C'est, notamment, l'offre de formation qui régit dans les académies les politiques d'orientation. Cela signifie que du point de vue de l'éducation nationale, une rentrée réussie est d'abord une rentrée où chaque élève et chaque professeur trouvent une classe. Une telle rigidité ne peut qu'aboutir à des orientations forcées, un découragement potentiel et finalement, dans les situations de rupture, à un abandon en cours de scolarité.

Il faudrait, dans un premier temps, se pencher sur les acteurs mêmes de cette orientation. À commencer par les conseillers d'orientation. Comme l'indique le Haut Conseil de l'Éducation dans son rapport sur l'Orientation, « **sur un total de 1 600 heures annuelles, [...] près du tiers ne sont pas passées au contact des élèves et de leurs familles et ne font l'objet d'aucun contrôle** ». La mission principale des conseillers doit être le service aux familles et aux élèves. En outre, dans un contexte où le travail et l'école deviennent indissociables, le conseiller d'orientation doit avoir une connaissance adaptée aux réalités des métiers et du monde du travail. On est loin du compte. Dans un même registre, il s'agirait de redéfinir l'implication du personnel enseignant, en matière d'orientation. Un suivi spécialisé, individualisé pourrait aider l'élève à mieux se situer. Selon le Haut Conseil de l'Éducation, il pourrait consister en une « **mission, rémunérée spécifiquement, et fondée sur le volontariat. Ces professeurs référents ne remplaceraient pas les professeurs principaux, mais, tout en leur laissant un rôle de coordonnateur, ils permettraient à ces derniers de se concentrer sur des tâches plus pédagogiques, notamment le suivi individualisé des élèves en difficulté** ». Il est indéniable que pour un élève en difficulté, une aide personnalisée et compétente constituerait un moyen de lui redonner foi dans les promesses de l'école.

## LES NOUVELLES TECHNOLOGIES, ENFIN ?

La transmission efficace d'un savoir passe aussi par la méthode mise en œuvre pour le faire. Celle-ci se doit d'être adaptée au public auquel elle est destinée. Un système éducatif doit donc actualiser

constamment, par rapport aux nouvelles générations, ses pratiques éducatives. Or, aujourd'hui, force est de constater qu'un fossé s'est creusé entre l'école et les élèves.

Les réseaux sociaux constituent à ce titre un premier élément de solution. L'essor des réseaux donne la possibilité au monde éducatif de s'ouvrir et de s'adapter rapidement à toutes les évolutions économiques et sociétales. Ce phénomène pourrait être plus soutenu – il reste embryonnaire en France - chez les élèves, s'il était fait un usage plus répandu des réseaux « *main stream* » tels que *Twitter*, *Facebook*, *YouTube* ou même *Myspace*. Ces réseaux, contrairement aux *Environnements Numériques de Travail (ENT)*, sont placés sous le signe du loisir et du plaisir ; ils constituent même l'un des poumons sociaux des générations d'aujourd'hui. Intégrer à ces réseaux des fins éducatives permettrait, tout d'abord, de faciliter l'accès aux ressources de travail quand l'ENT est encore aujourd'hui considéré comme difficile d'accès et peu ergonomique par la plupart des étudiants. Néanmoins, deux problèmes se posent. D'abord, de nombreux professeurs ne savent pas utiliser de tels réseaux dans une perspective d'apprentissage. Ensuite, certains établissements en bloquent l'accès, ce qui montre à quel point la frontière est étanche entre les mentalités du personnel éducatif et celles des élèves. C'est cette frontière rigide qu'il faut abattre.

## URGENTE « MISE À JOUR »

Les technologies ne constituent pas seulement un moyen de faciliter l'accès et de redonner goût au savoir, elles sont aussi devenues de nos jours une norme intellectuelle. On pouvait déjà lire dans le rapport annuel des Inspections générales de l'éducation nationale pour l'année 2007, que « *l'usage fluide et réfléchi de la communication et de l'accès à l'information est devenu une compétence indispensable pour toute insertion sociale et professionnelle* ». De même, voilà déjà plus de cinq ans, la recommandation du Parlement européen et du Conseil (18 décembre 2006) qui détermine un socle de connaissances commun à tous les élèves de l'Union, approuvait-elle pleinement l'essor des réseaux ; la compétence numérique y était déjà reconnue comme compétence essentielle dans l'éducation des jeunes européens. Cette « mise à jour » est bel et bien un enjeu vital, s'agissant de l'adéquation de l'école à la vie et au travail.

Alexis ROSIER

Étudiant en 3<sup>ème</sup> année de Lettres modernes  
à la Sorbonne

Antoine PROST

## PUBLIC, PRIVÉ : LES ENSEIGNEMENTS D'UNE LONGUE HISTOIRE

**L**es rapports entre l'enseignement public et l'enseignement privé s'inscrivent dans une longue histoire.

Au niveau primaire, l'enseignement privé fut longtemps le seul. La construction d'un service public prit un siècle. Ce fut d'abord un service municipal, soustraité parfois aux congrégations religieuses. On a nommé jusqu'en 1886 des frères et des sœurs dans des écoles communales. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, dans certaines communes, l'école publique de filles était encore tenue par des religieuses, et son local appartenait à leur congrégation. La transformation de ce service municipal en service public d'État aboutit en 1882-89, mais sans atteindre son but ultime : la loi interdisant aux congréganistes d'enseigner (1904) s'avéra inapplicable car les religieux prirent l'habit laïc et les procès pour reconstitution de congrégation dissoute tournèrent court.

### LA COLLATION DES GRADES, MONOPOLE PRÉSERVÉ

Au-delà du primaire, Napoléon avait affirmé la responsabilité de l'État, mais il n'avait ni les finances ni les maîtres pour créer plus de quelques lycées. Or, il existait des institutions, pensions ou collèges, tenus par des laïcs, des prêtres conventionnels, des congrégations. Pour leur imposer sa main, l'Empereur a créé l'Université, une congrégation laïque dirigée par un Grand-Maître, détentrice du monopole

de la collation des grades. C'est un point essentiel, aujourd'hui encore : seule, l'Université peut décerner le baccalauréat. Il a imposé en outre une tutelle étroite aux établissements privés.

La tutelle a disparu en 1849. De nouveaux lycées ont été créés, mais ils ont été soumis à une concurrence très forte. Les effectifs du secondaire privé (petits séminaires inclus) ont toujours dépassé ceux du public jusqu'en 1914 et sans doute 1940. Payants jusqu'en 1930, les lycées coûtaient autant, sinon plus que leurs rivaux. Les idées libérales puis républicaines de leurs professeurs en détournèrent les familles bien-pensantes. Leurs internats passaient pour moins bien tenus. Enfin, leurs innovations pédagogiques choquaient les défenseurs de la tradition : quand Jules Ferry fit passer en 1880 les débuts du latin de la 8<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup>, certains collèges privés l'y maintinrent et en firent un argument de propagande. Ce n'est pas d'aujourd'hui que le secondaire public est plus démocratique que le privé.

### TROIS ÉVOLUTIONS DÉTERMINANTES

Le statu quo de l'entre-deux guerres était précaire. La gauche ne renonçait pas à nationaliser tout l'enseignement, mais l'échec du gouvernement de 1924 à imposer des mesures laïques, montrait l'impossibilité politique d'y parvenir. Le Front populaire ne l'envisagea même pas. Les catholiques tenaient plus que jamais l'école confessionnelle comme seule légitime,

mais il leur suffisait qu'on la laissât vivre. Ils profitèrent de Vichy pour obtenir des subventions et une reconnaissance légale des congrégations mais la Libération rétablit le statu quo.

Il ne résista pas à trois évolutions. La première est la laïcisation progressive du personnel de l'enseignement privé : des pères de famille coûtent davantage que des congréganistes qui ont fait vœu de pauvreté. La seconde est l'inflation galopante : elle ruine les donateurs qui finançaient l'enseignement catholique. Conjuguées, ces deux évolutions le condamnent à se réduire inexorablement. La troisième est la croissance massive des scolarités. Les parents, comme l'État, veulent que les enfants aillent plus longtemps à l'école. Les effectifs du premier cycle augmentent donc rapidement ce qui a deux conséquences. D'une part, l'enseignement privé ne peut suivre cette croissance, car il n'a pas les moyens de financer son développement : en 1960, il ne scolarise plus que le quart des effectifs du secondaire. D'autre part, l'État, qui doit faire face à des besoins croissants, n'a pas intérêt à ce qu'il recule davantage, car il lui faudrait accueillir encore plus d'élèves.

## LE « BESOIN SCOLAIRE RECONNU » ET L'ART DE L'INTERPRÉTER

Ce contexte explique la loi Debré, compromis entre une majorité résolue à sauver l'enseignement privé et un gouvernement attaché aux droits de l'État. Les contrats d'association qu'elle prévoit peuvent s'analyser comme des concessions de service public. Plutôt que d'assurer lui-même le service public d'enseignement, l'État le concède à des établissements privés. Il ne traite ni avec l'épiscopat ni avec l'enseignement catholique, mais avec des établissements, qu'il finance parce qu'ils répondent à un besoin scolaire reconnu. Ils doivent accueillir les élèves quelle que soit leur religion et donner leur enseignement dans le respect de la liberté de conscience. Le caractère propre, que la loi Debré reconnaît aux établissements, concerne l'éducation, pas l'instruction.

Ce compromis n'a satisfait personne. Pour les laïcs, il violait le principe fondamental d'affectation exclusive des fonds publics aux établissements publics. Ils se sont donc battus contre la loi sans jamais l'accepter. L'enseignement catholique n'a jamais joué loyalement le jeu, et il a obtenu d'une droite inspirée par les enjeux électoraux des concessions supplémentaires, accroissant son autonomie. Le renforcement du caractère propre conduisit à interpréter la notion de besoin scolaire reconnu pour qu'elle joue

quand il n'existe pas d'établissement privé accessible localement. De la participation au service public, on passe au droit de le concurrencer.

## UN CHANGEMENT DE SENS. ET D'ÉPOQUE

Mais le contexte social évoluait rapidement. La religion reculait devant la société de consommation. L'Église faisait son *aggiornamento* avec le concile Vatican II, tenant des propos modérés sur l'enseignement public. Le catholicisme cessait de paraître le bastion de l'obscurantisme et du fanatisme. Des jeunes formés par les mouvements d'action catholique adhéraient au PSU puis au PS, notamment en Bretagne. Difficile de soutenir dans ces conditions que le cléricalisme menace toujours la République.

D'un autre côté, la scolarisation au collège de la totalité de la classe d'âge modifiait la donne. Les conditions d'enseignement se détérioraient, et la violence faisait son entrée dans le quotidien de certains collèges (incendie du collège Pailleron, 1974). Pour gérer les flux d'élèves, le ministère mit en place en 1973 une procédure contraignante d'orientation. Confier ses enfants à un établissement privé où l'enseignement de la religion, quand il existe, est facultatif, change de sens : ce n'est plus le fait d'une conviction fervente, mais un choix social, ou une seconde chance. Beaucoup d'élèves du public font un détour par le privé : il scolarise le quart des élèves, mais près d'un bachelier sur deux y passe à un moment de sa scolarité.

## L'ÉCHEC DU « SERVICE PUBLIC UNIFIÉ » : LE DUALISME RENFORCÉ

Revenue au pouvoir après 22 ans où la droite avait favorisé l'enseignement privé, la gauche tenta de l'intégrer dans un service public unifié. Elle voulait notamment lui imposer le respect des décisions d'orientation et de carte scolaire. Elle échoua pour plusieurs raisons. La mobilisation des extrémistes des deux camps a condamné les compromis négociés. L'opinion publique a cru l'enseignement privé menacé, alors qu'elle avait de lui une meilleure image que du public et qu'elle était très majoritairement favorable à son financement. Surtout, beaucoup de parents, y compris dans l'enseignement public et l'électorat de gauche, voulaient conserver une possibilité de faire échapper leurs enfants aux décisions d'orientation du système public.



Depuis cet échec, le dualisme scolaire s'est renforcé. L'enseignement privé a obtenu de nouveaux avantages. Ses professeurs et documentalistes, recrutés par les mêmes concours que leurs collègues du public, sont devenus des contractuels de droit public, bien proches des fonctionnaires. La seule différence concerne les chefs d'établissement, leur statut et leur pouvoir. L'enseignement lui-même s'est complètement laïcisé : effet paradoxal de la loi Debré, la dimension religieuse que l'Église voulait donner à toutes les matières a disparu. Finies, sauf exceptions, les sciences, l'histoire et même la philosophie catholiques. Jamais les deux systèmes n'ont été aussi proches dans leur personnel et leur enseignement.

## UN ENSEIGNEMENT À DEUX VITESSES ORGANISÉ PAR LE POUVOIR

Ce dualisme scolaire pose plusieurs problèmes. Le premier, le plus grave tient à la différence des publics. On trouve de tout dans les établissements privés, et il en est qui accueillent la misère du monde. Mais en règle générale, leur recrutement est plus bourgeois. On a pu montrer que la clientèle des terminales générales du public est analogue à celle des terminales technologiques du privé, et celle des terminales technologiques du public, à celle des terminales professionnelles du privé. Les difficultés sociales s'accumulent donc dans les établissements publics. Comme les familles sont libres de choisir l'établissement où elles inscrivent leurs enfants, les écarts se creusent entre établissements défavorisés et favorisés, avec toutes leurs conséquences sur les apprentissages scolaires. Un système éducatif à deux vitesses se met en place, dont le dualisme scolaire est l'une des causes. Loin de le combattre, la politique actuelle l'aggrave. Par parti-pris idéologique, le gouvernement favorise le privé, qui a perdu 2 799 postes dans le second degré entre 2008 et 2011, quand le public en a perdu 55 027, d'après les statistiques du ministère.

Seconde évolution périlleuse : l'autonomie reconnue aux établissements privés va très loin. En droit, car la loi qui interdit le voile dans le service public ne s'applique pas dans les établissements privés. En fait, car certains établissements confessionnels sous contrat, catholiques ou autres, ne sont plus inspectés, par une prudence dont les motifs inquiètent. L'État donne ainsi aux divers fondamentalismes la possibilité d'endoctriner la jeunesse à ses frais.

## QUATRE DEVOIRS D'ÉTAT

Dans ce contexte, tenter de nationaliser l'enseignement privé ne serait pas plus réaliste qu'en 1981-84, car la détérioration du public a affaibli encore ses soutiens. Il semble préférable d'accepter pleinement la délégation de service public, mais en revanche de veiller au respect du cahier des charges. Quatre points méritent attention :

1/ L'égalité de traitement : accorder au concessionnaire des avantages plus grands qu'au service public, est contraire à l'esprit même de la délégation de service public.

2/ On ne peut accepter que l'État entretienne dans un bourg deux collèges concurrents, tous deux trop petits, ou que deux circuits de ramassage emmènent les enfants d'un même lieu, les uns vers une école privée et les autres vers une école publique dans deux villages différents : il faut rationaliser le réseau scolaire.

3/ Les établissements sous contrat de toutes obédiences religieuses doivent être inspectés, pour qu'on soit assuré que leur enseignement respecte la liberté de conscience comme le contrat les y oblige. L'État en a le devoir, comme d'examiner l'emploi des fonds publics.

4/ Aucune raison ne justifie que les règles valables dans l'espace public ne s'appliquent pas dans les établissements privés : on peut porter le voile, la kippa ou la croix pour la prière ou l'enseignement religieux, pas pour les cours de maths ou d'histoire.

## CE « PRIVÉ » UN PEU TROP LIBRE

Reste la question des ségrégations sociales, aggravées – toutes les études convergent – par l'abandon pourtant relatif de la carte scolaire dans l'enseignement public et la façon dont le privé s'en affranchit. Il est très difficile à régler, car la contrainte serait rejetée. Dans notre société – cela se vérifie notamment à propos des logements sociaux – tout le monde est d'accord pour ne pas enfermer les pauvres dans des ghettos, mais personne ne veut les avoir pour voisins. La solution passe probablement par une amélioration massive des moyens et des résultats des établissements publics les plus stigmatisés.

**Antoine PROST**

Historien,

Ancien professeur à l'Université Paris 1

## Exemple à suivre

*Dans chaque numéro, nous vous proposons l'exemple d'une action collective qui a pour vocation de lutter contre le racisme et le communautarisme et d'apprendre à "vivre ensemble" dans la Cité laïque et républicaine.*

*A. D.*

# L'AFEV : UN ENGAGEMENT SOLIDAIRE AU SERVICE DE L'ÉDUCATION

Créée en 1991 dans le contexte de l'émergence de la politique de la ville, l'**Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (Afev)** a été pensée comme une contribution citoyenne à cette politique publique et repose sur une conviction : la jeunesse, que l'on dit individualiste, est massivement prête à s'engager contre les inégalités.

## DEUX JEUNESSES SE RENCONTRENT

Association d'éducation populaire, l'**Afev** a pour objet social la mobilisation d'étudiants bénévoles dans des actions de solidarité au sein des quartiers populaires. Depuis sa création, plus de 150 000 jeunes scolarisés ont ainsi été accompagnés, deux heures par semaine, par près de 60 000 bénévoles. Complémentaire de l'École Publique, l'**Afev** propose aux jeunes des quartiers en zone prioritaire une approche qui pose la question de l'individu, de son rapport aux savoirs et à son environnement, de son parcours d'apprentissage. Étudiants bénévoles, et plus récemment, 16/25 ans en service civique, instaurent avec eux une relation de confiance, loin de la distance déontologique enseignant/enseigné.

Ce lien entre deux jeunes contribue à une meilleure appréhension des parcours. Il constitue une base d'échange, de rencontre et de communication forte, l'objectif étant de rendre acteur de ses choix d'avenir chaque jeune accompagné.

## FAIRE ÉCHEC À L'ÉCHEC

Dans un univers tendu, du fait des enjeux scolaires, le rôle du tiers éducatif **Afev** est le suivant : désamorcer les tensions scolaires au sein de la sphère familiale et créer du lien entre les individus et les institutions. En effet, depuis la mise en place du collège unique et l'arrivée massive de nouveaux élèves, issus des classes populaires, dont les dispositions scolaires ne sont plus préalablement établies, la problématique de l'échec scolaire émerge et dure. La mise en place des zones d'éducation prioritaires (**ZEP**) au début des années 80, est une des premières mesures ayant pour objectif de limiter les sorties sans qualification du système scolaire. On observe également le développement du secteur que l'on nomme périscolaire, avec la mise en place de nombreux dispositifs d'accompagnement et la montée en

charge progressive des collectivités sur le champ de l'éducation. Cela, dans une logique d'ouverture de l'École, qui s'est pourtant historiquement construite contre le territoire.

## UN PARTENARIAT DIVERSEMENT INTERPRÉTÉ

De nombreux acteurs extérieurs à l'école sont ainsi mobilisés dans une démarche partenariale dont on peut considérer qu'elle procède d'une certaine remise en cause du monopole éducatif de l'École, même si d'aucuns estiment qu'ils sont, en réalité, plutôt au service de cette École, relativement démunie pour répondre à la difficulté scolaire et en cours d'externalisation du traitement de celle-ci.

Du reste, un changement de paradigme s'est progressivement opéré ces dix dernières années : la profusion des sources de savoir et d'information forge un nouveau rapport à l'apprentissage, notamment à travers l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication. L'École n'est plus la seule voie de transmission du savoir.

### « TOUS ACTEURS ET ACTRICES... »

À Évry, à Paris et dans de nombreuses villes, l'action « **Tous acteurs et actrices des quartiers !** » est mise en place par les équipes de l'Afev. Partant du postulat que l'ouverture d'un établissement scolaire dans son environnement influe positivement sur le climat scolaire, l'Afev privilégie l'impact qu'a l'intervention de jeunes, motivés par un engagement citoyen au sein d'un établissement. Pour changer l'École, il s'agit autant de l'ouvrir sur le territoire que d'y faire pénétrer le monde extérieur.

L'objectif ? Faire de l'École une richesse pour son territoire, un bien commun, partagé par les riverains, les parents, les enfants, un outil pour apprendre citoyenneté et vivre ensemble.

Les ateliers « **Tous acteurs et actrices** » se déroulent une fois par semaine au sein des établissements partenaires, des groupes de 10 à 15 collégiens y participent régulièrement et s'interrogent collectivement sur des thématiques choisies : violences, discriminations, citoyenneté, relations inter-quartiers... Après une première phase de questionnement et de

recherche documentaire, le groupe, accompagné par des bénévoles de l'Afev, produit un support de prévention qu'il diffuse au sein de son quartier.

## ACCESSIBILITÉ, CITOYENNETÉ, DIVERSITÉ

Cette action permet à des jeunes porteurs de projet :

- de devenir acteurs de leur quartier et relais d'information, de sensibilisation ;
- d'être responsabilisés et valorisés en tant que citoyens, dans une démarche de coéducation ;
- de s'investir dans une dynamique de projet et développer des compétences ;
- d'acquérir une meilleure connaissance de leur environnement ;
- de développer la capacité de mobilisation des ressources de proximité.

Au-delà, ces ateliers favorisent le lien entre établissement et territoire, ils facilitent une dynamique de projet entre différents acteurs de l'éducation. C'est l'ambition d'une plus grande mixité, de conditions d'études adaptées aux exigences pédagogiques et aux technologies actuelles, d'une accessibilité pour tous, d'un service public innovant, évolutif et ouvert aux partenaires sur le territoire, dans un objectif de mutualisation des espaces publics et de diversité des usages.

### L'ÉCOLE DE DEMAIN ?

Nous voulons croire qu'une École ouverte sur son environnement, contribuant à l'éducation et aux loisirs des habitants d'un territoire, s'appuyant sur les ressources éducatives locales n'est pas une utopie. Une École « mutualisable », comprenant des espaces dédiés à la scolarité et à la vie scolaire, des espaces partagés, accessibles à tous et toutes : espace multi-média, bibliothèque, salle d'éducation musicale, salle d'arts plastiques, salle de réunion, amphithéâtre... Une École respectueuse de l'environnement, modulable, répondant aux évolutions des enseignements. Une École permettant à l'éducation nationale et l'éducation populaire d'allier leurs savoir-faire pour plus de justice sociale. L'École de demain... ?

Pour obtenir des informations complémentaires sur l'Afev et ses actions, ainsi que l'accès aux ressources documentaires mises à disposition par l'association, nous vous invitons à vous rendre sur le site internet [www.afev.fr](http://www.afev.fr)

# LES ACTIONS DE LA FONDATION SELIGMANN

La Fondation Seligmann soutient en *Zones Urbaines Sensibles* (ZUS) et dans les quartiers *Politique de la Ville* à Paris, dans l'Essonne et la Seine-Saint-Denis, des initiatives locales participant à l'insertion des étrangers dans la société, enfants, jeunes, femmes selon une approche intergénérationnelle : actions d'accompagnement scolaire, d'alphabétisation, de prévention, de renforcement du lien social et du « vivre ensemble », d'ouverture sur la culture. Ces aides s'inscrivent dans la durée, grâce à des investissements et des formations de bénévoles, ainsi que des conventions pluriannuelles.

## LES SOUTIENS AUX PROJETS D'ALPHABÉTISATION ET D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE

La Fédération de Paris du Secours Populaire Français (SPF) développe les ateliers d'alphabétisation à destination des personnes récemment arrivées en France et des personnes de langue maternelle française ayant été peu ou pas scolarisées et ne maîtrisant pas les savoirs de base. En 2010-2011, 12 ateliers à Paris 18<sup>ème</sup> regroupaient 95 personnes, encadrées par une équipe de 45 bénévoles. Face à une demande croissante, le SPF met en place 9 ateliers supplémentaires pour les publics des 11<sup>ème</sup>, 15<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> arrondissements, avec la mise en place d'un plan de recrutement et de formation des bénévoles. *La Fondation Seligmann apporte son aide au développement des ateliers d'alphabétisation pour les bénéficiaires de la Fédération de Paris du Secours Populaire Français.*

L'Association pour la Formation et l'Intégration des Familles (AFIF) met en œuvre des actions d'accompagnement à la scolarité et de formation, des activités culturelles ou sportives afin de lutter contre l'échec scolaire, l'exclusion et l'isolement et de favoriser l'intégration dans le quartier *Politique de la Ville* à Paris 13<sup>ème</sup>, quartiers Nationale et Place Souham. Dans le cadre de l'ouverture d'un nouveau local Place Souham, elle va amplifier ses actions d'accompagnement éducatif, de découverte interculturelle à travers l'histoire du monde, d'ateliers de savoirs de base sociolinguistique, d'ateliers de médiation santé (accès aux soins), d'ateliers de médiation socioéducative (accès aux droits) et de préparation au **Diplôme initial de langue française**

(DILF). Ce projet concerne environ 35 enfants et adolescents en difficultés scolaires et 60 adultes en majorité des femmes, public primo-arrivant, vivant dans des conditions précaires. *La Fondation Seligmann permet la réalisation de ce projet avec l'achat de mobiliers et de matériels informatiques pour l'équipement du nouveau local Place Souham.*

La compagnie « **Le regard du Loup** » mène depuis janvier 2011 un projet « **Oralité, écriture et théâtre** » à destination de deux groupes de femmes et un groupe d'hommes orientés par une association d'alphabétisation, ainsi que d'un groupe de retraités orienté par le centre social, soit 45 personnes. Après la mise en place d'ateliers d'écriture sur les thèmes abordés : le libre-arbitre, l'émancipation des femmes, la famille, et une restitution orale en public des textes produits, ce travail sera pérennisé par des mises en situation ou improvisations théâtrales permettant de travailler sur l'appropriation de la langue française et sur la confiance en soi. *La Fondation Seligmann accorde une aide financière à la réalisation de ce projet pour l'achat de fournitures, décors et costumes, la location d'une salle de répétition et les frais d'impression du texte de la pièce.*

## DE LA DÉCOUVERTE DES SCIENCES ET DES ARTS POUR FAVORISER L'ÉGALITÉ DES CHANCES

Dans le cadre du dispositif « **La main à la pâte** », ayant pour but de rénover l'enseignement scientifique à l'école, l'École élémentaire Cavé appartenant au réseau **Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition et la Réussite (ECLAIR) Georges Clémenceau**, à Paris 18<sup>ème</sup>, accueille un stagiaire de l'École Polytechnique pour assurer des ateliers scientifiques.

Le stagiaire anime aussi des ateliers dans 15 autres écoles élémentaires et maternelles du secteur Goutte d'Or. Ce projet « égalité des chances » est destiné à restaurer l'image de l'école considérée comme une « école ghetto » et à valoriser ses élèves et leurs familles d'origine étrangère vivant dans des conditions difficiles. **L'École Cavé, centre de ressources du réseau, est appelée à devenir en 2012 centre Pilote dans le cadre d'une convention triennale avec l'Académie des Sciences, l'Éducation nationale, la Mairie de Paris et la Fondation Seligmann.** *La Fondation permet l'hébergement gratuit du stagiaire polytechnicien à Paris.*

Dans le cadre d'une **convention de partenariat sur 3 ans avec le Musée du Louvre, le réseau ECLAIR Senghor des Tarterêts, à Corbeil-Essonnes, a entrepris, avec le lycée Robert Doisneau, une démarche** ayant pour objectif de favoriser et développer l'accès aux arts et à la culture pour le plus grand nombre d'élèves. Cette action d'ouverture culturelle inter-dégrés concerne 4 600 élèves de 3 à 24 ans de la maternelle au BTS, soit huit écoles, un collège et un lycée général, technologique et professionnel. Cette démarche associe les parents d'élèves. **La Fondation Seligmann intervient dans le cadre de ce partenariat pour les transports intergénérationnels, l'achat de mallettes pédagogiques en arts, la constitution de ressources documentaires pour les élèves et collégiens ainsi que l'achat de reproductions, de matériels numériques et supports pour les expositions.**

**L'association Quartier Libre XI** poursuit, depuis 2010, dans les quartiers Belleville et Fontaine-au-roi, en **Zone Urbaine Sensible (ZUS)**, à Paris, un projet de démocratisation de la musique classique auprès des enfants du quartier et de leurs familles : initiation à la musique, travail sur le comportement (écoute, concentration). Elle poursuit, sur l'année scolaire 2011-2012, les cours de musique deux fois par semaine pour les enfants, en vue d'un concert de fin d'année avec d'autres groupes du projet d'éducation musicale **DEMOS (Dispositif d'Éducation Musicale et Orchestrale à vocation Sociale)**. Si tous les enfants ne participent pas au concert, tous suivent les ateliers musicaux et assistent au concert avec leurs familles. **La Fondation Seligmann permet la prise en charge de la billetterie des concerts et des transports.**

**La Compagnie Varsorio** a mis en place, en lien avec le réseau **Éducation prioritaire**, un projet « **Masques éducatifs** » avec des ateliers hebdomadaires de théâtre masqué et deux sorties sur l'année dans quatre collèges en quartiers prioritaires de Paris : **Georges Méliès, Edmond Michelet, Aimé Césaire et Daniel**

**Mayer** pour les élèves rencontrant des difficultés scolaires importantes. Ces ateliers sont destinés à favoriser la réussite éducative des élèves par le travail ludique des textes au programme de français, ainsi qu'à développer leur assurance à l'oral et en public. Le projet se conclut par la réalisation d'un festival « **Masques en scène** » permettant la rencontre de l'ensemble des élèves du projet, originaires de quartiers antagonistes. **La Fondation Seligmann apporte son aide pour les achats de matériels informatiques, décors, costumes et fournitures liées.**

## DE LA DÉCOUVERTE CULTURELLE ET DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE AU SOUTIEN À LA PARENTALITÉ

**La compagnie « Tamérantong ! »** avec un projet intitulé « **Théâtre et citoyenneté dans les quartiers** » souhaite favoriser l'égalité des chances, promouvoir les talents créatifs dans les quartiers, ouvrir les enfants à la culture avec la création de deux troupes de théâtre constituées par 39 enfants et adolescents issus d'établissements scolaires de Paris 10<sup>ème</sup>, 11<sup>ème</sup>, 19<sup>ème</sup> et 20<sup>ème</sup> et 24 enfants à la Plaine Saint-Denis, tous orientés par les partenaires sociaux. Des ateliers théâtre se déroulent dans les écoles ou en centres sociaux, avec l'organisation de trois séjours de répétitions et de création suivis par 16 représentations. Une grande importance est accordée au suivi des enfants dans les quartiers prioritaires, ainsi qu'à l'implication des parents dans les actions menées, avec des sorties spectacles et des « **conseils des Tongs** » pour les enfants et les parents (lieux de discussion et de débat), permettant d'aborder les problématiques rencontrées par les jeunes dans leur environnement. **Avec la Fondation Seligmann, la prise en charge des transports et de l'hébergement est assurée pour les trois séjours de répétitions et de création.**

**L'association « Soutenir, Organiser, Créer des Relais d'Apprentissage Tous Ensemble » (S.O.C.R.A.T.E.)** effectue une action de parrainage scolaire pour l'égalité des chances, dans des établissements situés en quartiers prioritaires à Paris et en Seine-Saint-Denis. Il s'agit d'un parrainage hebdomadaire par binômes écoliers ou collégiens et lycéens (majoritairement élèves de grands lycées parisiens) dans les établissements des élèves parrainés, en présence d'un médiateur de l'association et en liaison étroite avec l'équipe éducative. Les enfants parrainés sont repérés par leur professeur principal en fonction de leurs difficultés scolaires et/ou sociales. Pour l'année scolaire 2011-2012, une aide à la parentalité est prévue, comprenant des rencontres trimestrielles avec les

parents, des sorties culturelles enfants, parents et parrains. 300 élèves et 300 lycéens bénévoles sont concernés. *La Fondation Seligmann permet la prise en charge des transports et de la billetterie pour les sorties culturelles, en particulier dans le cadre de l'aide à la parentalité.*

**La Maison des Copains de la Villette, à Paris 19<sup>ème</sup>**, propose aux enfants, inscrits dans le cadre de l'accompagnement scolaire, un stage de théâtre masqué pour seize enfants de 8 à 12 ans de quartiers antagonistes, « Cambrai » et 156 rue d'Aubervilliers, pendant les vacances scolaires, permettant de créer ou renforcer les liens du « vivre ensemble » dans les cités concernées. Avec l'aide de la **Compagnie Varso-rio**, les enfants réalisent des saynètes sur le modèle des « *Petites annonces* » d'Élie Semoun, le tout aboutissant à la réalisation d'un DVD. *La Fondation Seligmann intervient pour la prise en charge des frais d'hébergement.*

## LA DÉCOUVERTE DU « MONDE EXTÉRIEUR » POUR APPRENDRE À VIVRE ENSEMBLE

Pour l'année scolaire 2011-2012, *la Fondation Seligmann apporte son aide à des projets de classes de découvertes de plusieurs écoles maternelles ou élémentaires situées en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) et/ou en Zone Urbaine Sensible (ZUS) avec une prise en charge d'une partie de l'hébergement et de la nourriture pour de jeunes enfants issus de famille en grandes difficultés sociales. Ainsi,*

- **L'école élémentaire Tourtille à Paris 20<sup>ème</sup>** a formé le projet d'une classe de découverte en autogestion, pour 43 élèves de CM2. Les enfants sont issus de 15 nationalités différentes avec des situations sociales difficiles. Ces élèves peuvent ainsi sortir de leur quartier, découvrir un autre milieu, l'école réunissant les conditions d'une réelle cohésion dans le cadre du voyage, en les faisant participer à l'organisation à tous les niveaux en liaison avec le programme scolaire, mettant ainsi en application les règles « du vivre ensemble » ;

- **L'école polyvalente Binet à Paris 18<sup>ème</sup>** classée en réseau **ECLAIR** organise une classe de découverte intitulée « *Du bord du périphérique... au bord de la mer* » en autogestion, pour 50 enfants de petite/moyenne et grande section de maternelle. Cette école accueille des enfants issus de familles socialement défavorisées dont 93% de familles d'origine étrangère. Avec pour objectifs de quitter l'environnement du périphérique pour en découvrir un autre, de pratiquer des activités inconnues des enfants, de

vivre sur un autre rythme et rencontrer de nouvelles personnes, le tout permettant de mieux appréhender « le vivre-ensemble » ;

- 43 enfants de deux classes de moyenne et grande section de l'école **Maternelle Ménilmontant à Paris 20<sup>ème</sup>**, dont 18 non francophones, ont effectué un séjour d'apprentissage du « vivre ensemble » dans le Jura, dans une classe de nature, à la ferme, afin de « *lutter contre l'hétérogénéité sociale par le vécu d'une expérience commune* ». Ce séjour a permis aux enfants de vivre des situations vraies et motivantes pour les apprentissages fondamentaux.

## DES TRAVAUX SUR LA MÉMOIRE POUR MIEUX « VIVRE ENSEMBLE »

Le Foyer Socio-Éducatif (FSE) du **Lycée professionnel Théodore Monod, à Noisy-le-Sec**, mène un projet sur l'année scolaire 2011-2012 à destination de seize élèves de section couture sur le thème de l'Histoire de l'immigration France-États-Unis avec Mme Essabaa, professeure d'anglais. En amont, les élèves effectueront un travail de réflexion sur l'Histoire de l'immigration en France et aux États-Unis, les différentes vagues, l'histoire de la nationalité française, plusieurs visites étant prévues, notamment à la Cité de l'immigration et au Mémorial de la Shoah. Les élèves partiront ensuite en voyage aux États-Unis, où elles visiteront, à New-York, le siège des Nations Unies, le Musée de l'héritage juif... À leur retour, elles prépareront une exposition bilingue itinérante. Ce projet vise à apporter des réponses aux interrogations de ces élèves, issues elles-mêmes de l'immigration et côtoyant des camarades ayant le statut de « réfugié », à les rendre actrices de leur citoyenneté et relais pour leurs camarades. *La Fondation Seligmann permet la prise en charge du matériel de l'exposition.*

**Le FSE du collège Jean Lurçat, à Ris-Orangis**, met en œuvre un projet sur deux ans - « **Mieux se connaître pour mieux vivre ensemble** » - pour les élèves issus des quartiers sensibles des villes de Ris-Orangis et Courcouronnes, avec pour objectifs de travailler sur le comportement et l'investissement personnels et sur la confiance en soi, de développer l'esprit d'initiative et responsabiliser les élèves. Il permettra la réalisation de documentaires sur la mémoire des seniors de la ville et l'intégration des élèves non francophones, avec des travaux en ateliers, des sorties culturelles, la réalisation d'une exposition et la préparation de spectacles. *La Fondation Seligmann contribue au projet pour l'achat de matériels et les sorties avec les familles pendant l'année scolaire 2011-2012.*

# SÉLECTION D'APRÈS-DEMAIN



## Livres

### DE MENDÈS FRANCE À BÉRÉGOVOY - L'HONNEUR EN POLITIQUE

par Régis PARANQUE, Préface de François Hollande

Pascal Galodé Éditions - 218 pages

En retraçant son propre parcours, Régis Paraque nous fait revivre les événements survenus depuis 1957/1958, époque de sa rencontre - alors qu'il était étudiant à Science Po - avec Pierre Mendès France, auprès duquel il a connu Pierre Bérégovoy, dont il restera proche jusqu'à sa fin tragique.

Itinéraire peu banal, puisque Régis Paraque eut le privilège de côtoyer d'importantes personnalités, parmi lesquelles deux hommes exceptionnels dont le comportement fait dire qu'« *il existe une conception particulièrement exigeante de la politique* ».

#### FIDÉLITÉ, RIGUEUR, RESPONSABILITÉ

En revivant l'activité de ces deux hommes, l'on est tenté de parler d'un parcours parallèle à des périodes différentes, notamment en ce qui concerne une politique de rigueur et de lutte contre l'inflation préconisée par Mendès France et reprise par Jacques Delors et Pierre Bérégovoy (ancien syndicaliste) fidèle parmi les fidèles à celui par qui il était entré en politique, son modèle, sa référence.

Ils avaient le même sens de la rigueur et des responsabilités, ce sens intransigeant de l'État « *conférant à l'un et à l'autre cet abord parfois rugueux et sévère qui ne leur valait pas que des amis* ». L'auteur évoque la naissance du PSU, puis la création en 1967, à l'initiative de Bérégovoy et avec l'accord de Mendès France, d'un club parallèle sous le nom de « *Socialisme moderne* », qui se réunissait chez Françoise Seligmann, âme du journal *Après-demain* qu'elle dirige toujours.

Ne perdons pas de vue qu'en faisant un rappel de son parcours, l'auteur relate les événements importants qui se sont produits, ce qui donne à son livre une authenticité épaisse historique.

Nous ne citerons que l'allusion à la suppression de la peine de mort, l'Algérie, le traité de Maastricht, mais le livre fourmille d'anecdotes et l'on savoure les portraits de toutes les personnalités qui ont joué un rôle pendant cette période.

#### DEUX VISAGES DE LA FRANCE

Fidèle à sa morale, à ses principes, Pierre Mendès France démissionna à deux reprises du gouvernement. S'il ne fut Président du Conseil - ainsi qu'on

appelait alors le Premier ministre - que pendant quelques mois, il sut enthousiasmer les jeunes et son action demeura encore vivante dans les souvenirs de tous ceux et celles qui l'ont apprécié pendant ce si court passage aux commandes.

Pierre Bérégovoy, humaniste épris de culture dont il s'était imprégné en autodidacte, jouissait de l'estime d'un ancien Premier ministre issu d'une autre famille politique, Raymond Barre. Comme lui, comme Pierre Mendès France, il était persuadé, en authentique homme de gauche, « *qu'il n'y avait de politique digne de la France qu'ouverte sur le monde* ».

Membre du Conseil économique et social, Secrétaire général de la Présidence de la République puis ministre et enfin Premier ministre, cet homme d'exception subira une misérable campagne de calomnies qui aura raison de son courage. Il est, avec Pierre Mendès France, un des visages de la France.

Ce livre, qui fait revivre cette époque à toutes celles et ceux qui l'ont traversée, sera aussi particulièrement précieux pour les jeunes et les étudiants, grâce aux détails des événements évoqués.

Denise JUMONTIER



## A LIRE

### 10 QUESTIONS SUR L'ÉDUCATION

Sous la direction de Renaud Fabre - Éditions Belin

Dix questions sont posées, parmi elles : « *la méritocratie a-t-elle encore du sens aujourd'hui ? La semaine de quatre jours est-elle réellement pertinente ? Comment sont élaborés les programmes scolaires ? Quelles sont les relations entre l'école et le monde du travail ? Les profs sont-ils partie prenante des projets de l'éducation nationale ? Les établissements scolaires bénéficient-ils d'une certaine autonomie ? Comment évaluer l'efficacité du système éducatif français ? Est-il meilleur ou moins performant que les autres ?* ». S'interrogeant successivement sur les objectifs du système éducatif, ses dispositifs et ses résultats, abordant un ensemble de sujets parmi les plus courants, *Dix questions sur l'Éducation* offre d'utiles repères pour avancer au cœur des débats actuels.

L'ambition de l'ouvrage est de faire partager les interrogations suscitées aujourd'hui par les politiques publiques d'éducation, en France comme ailleurs. Et d'enrichir la discussion grâce à des réflexions stimulées par les apports d'un ensemble de hauts responsables de la théorie et de la pratique éducatives. Le livre - rédigé sous la direction de Renaud Fabre, avec la collaboration d'un groupe d'études de Sciences-Po Paris sur les questions d'éducation - n'entend pas donner de réponses définitives ni complètes mais il enrichit le volumineux dossier de l'éducation en explorant de nouvelles pistes.

# Journal trimestriel de documentation politique

**Après-  
demain**

Organe  
de la Fondation Seligmann

**Dans chaque numéro :** le dossier facile à classer, méthodique et objectif d'un sujet actuel, politique, économique ou social, conçu pour aider ceux qui veulent comprendre les problèmes contemporains (bibliothèques - services de documentation) et ceux qui ont la charge de les expliquer : enseignants, éducateurs, syndicalistes, animateurs de groupes...

L'ensemble des articles et numéros du journal Après-demain parus de 1957 à 2007 inclus sont en consultation libre directement sur le site internet [www.fondation-seligmann.org](http://www.fondation-seligmann.org) rubrique « les archives du journal Après-demain de 1957 à 2007 ». Après-demain n'est pas vendu en kiosques, mais seulement dans quelques librairies, il faut le commander ou s'abonner.

## Numéros parus en 2010

- N° 13 (NF) **Après nous... Quel monde ? Quelle société ?**
- N° 14 (NF) **Le service civique**
- N° 15 (NF) **La Justice aujourd'hui**
- N° 16 (NF) **Répression - Prévention**

## Numéros parus en 2011

- N° 17 (NF) **La République en danger**
- N° 18 (NF) **Comment vivre ensemble ?**
- N° 19 (NF) **Quelle justice pour les mineurs ?**
- N° 20 (NF) **Pour une République moderne**

## Numéros parus en 2012

- N° 21 (NF) **L'école dans la société**

**Bon de commande page 39**

## Achetez les collections reliées de nos numéros

(Numéros parus avant 2007)

Collections Nouvelle Formule (NF)

**2004** Lobbying, communication d'influence et démocratie  
Les frontières de l'Europe  
Démocratiser la mondialisation  
Communication et citoyenneté  
La réforme de l'assurance-maladie  
Une France sécuritaire ?

**2005** Les discriminations  
Travail et droits de l'homme  
Immigration et idées reçues  
Développement durable : stratégie et communication

**2006** Francophonie et diversité culturelle  
Euro-méditerranée : enjeux et défis  
Europe : sociale, civique, solidaire

**2007** • Le statut des femmes dans le monde N° 1, 2 et 3  
• L'identité française

et

**2008** • La formation du citoyen  
• France 2008, terre inhospitalière  
• La loi, génératrice d'égalité et d'inégalités  
• France, terre inégalitaire. Droits à défendre, droits à conquérir

**2009** • Le rôle des parents - responsables, démissionnaires, dépassés ?  
• L'alcoolisme : un fléau évitable  
• Se loger, un privilège  
• La santé publique : enjeux, évolutions, solutions

et

**2010** • Après nous... Quel monde ? Quelle société ?  
• Le service civique  
• La justice aujourd'hui  
• Répression - Prévention

**Abonnement annuel ordinaire\*** : 34 € • Étudiants, syndicalistes et groupés (5 et plus) : 26 €  
• Encouragement 54 € • Étranger 51 €

**Prix du numéro\*** : France : 9 €. Étranger : 11 €

**Collections reliées des numéros par année avant 2007 au tarif de 34 €**

**Collections reliées des années 2007-2008 et 2009-2010 au tarif de 60 €**

**Paiement par chèque bancaire ou par virement à l'ordre de :**  
Fondation Seligmann - Journal Après-demain  
Organe de la Fondation Seligmann - BP 458-07 - 75327 Paris Cedex 07  
Siret 493 754 246 00012 - APE 9499 Z

**Paiement en ligne sur le site de la Fondation Seligmann**  
[www.fondation-seligmann.org](http://www.fondation-seligmann.org)

\* Remise libraire : 10% - TVA non applicable (Art. 293 B du CGI)