

Choukri Ben Ayed (dir.)  
**L'école démocratique**  
**Vers un renoncement politique ?**  
Armand Colin, 2010

Notes de lecture  
Alain Beitone  
Décembre 2010

**Ce livre collectif est très important**, les signataires sont des sociologues de l'éducation qui ont à leur actif des publications nombreuses et de grande qualité. Ils ont manifestement souhaité, à travers cet ouvrage alimenter le débat public et établir un contact entre la recherche et tous ceux qui s'intéressent aux questions d'éducation. La dernière contribution du livre est signée par **F. Bouillon**, président de l'institut de recherche de la FSU, qui décrit la démarche de cet organisme quant aux relations entre les acteurs de l'éducation et la recherche tout en analysant les difficultés de cette relation.

L'originalité (et le grand intérêt) de ce travail, c'est de mettre en relation trois questions essentielles et d'en faire ressortir la nécessité de penser ensemble des problèmes souvent traités séparément. Il y a d'une part le problème des apprentissages scolaires et de l'inégalité dans la réussite de ces apprentissages, d'autre part le problème des politiques éducatives et de leur évolution, enfin la question du recours à la concurrence (au quasi-marché écrivent les auteurs) comme moyen de régulation du système éducatif. Or, l'étude de ces trois problèmes montre qu'il existe effectivement, au delà de la complexité des situations et de la prudence nécessaire des analyses, un risque très sérieux de renoncement à l'objectif de la démocratisation scolaire entendue comme accès aux savoir pour tous. Les diverses contribution permettent de mettre en perspective certains évolutions des pratiques et des discours. Par exemple l'accent mis sur l'équité et sur l'égalité des chances, la vogue des « éducation à », l'évolution des politiques d'éducation prioritaire, le retour aux fondamentaux, etc.

Dans les notes qui suivent, je passe en revue les différentes contributions à partir d'une lecture nécessairement subjective, mais dont j'espère qu'elle incitera à la lecture intégrale de l'ouvrage.

### **Préface (Bernard Charlot)**

B. Charlot souligne d'entrée de jeu que si les auteurs traitent une question politique, ils le font de façon scientifique. Il s'agit pour eux d'analyser « *les principales questions sur lesquelles s'est articulé le passage d'une politique de démocratisation à une politique de « qualité » et d' « inclusion »* » (p. 9). Il ne s'agit pas de dénoncer, explique-t-il, mais d'établir des faits et de rendre compte de leur évolution. Charlot souligne que la question de la démocratisation n'occupe plus le centre du débat sur l'école. Il souligne aussi que les politiques des années 1960 et 1970 ont conduit à une massification qui a eu le mérite de faire accéder à une scolarisation plus longue des enfants des classes populaire qui n'y accédaient pas auparavant. Mais ces politiques ont placé l'école devant une contradiction majeure. La société affirme en effet trois principes légitimes mais qui ne sont compatibles que deux à deux<sup>1</sup> :

- tous les jeunes ont droit à l'enseignement à tous les niveaux

---

<sup>1</sup> On pourrait donc parler, même si l'auteur n'utilise pas la formule, du « Triangle de Charlot »

- tous les jeunes ont droit à la réussite scolaire
- tous ont droit à la sortie de l'école à une insertion professionnelle correspondant à leur niveau de formation.

Or, pour Charlot, ces trois principes ne peuvent pas être respectés tous les trois dans une société très hiérarchisée. Il ajoute : « *La France des années 60 et 70 a géré cette contradiction par un principe qui est un petit chef d'œuvre en matière d'idéologie : l'égalité des chances. De ce principe, on retient généralement « l'égalité », en oubliant les « chances ». L'égalité des chances, c'est la possibilité offerte à tous d'être à la sortie de l'école, du « bon côté » de l'inégalité* »<sup>2</sup> (pp. 10-11).

La question de la démocratisation, ce n'est pas simplement une question de flux d'élèves et de taux de scolarisation, c'est surtout une question pédagogique : « *l'accès réel de tous les élèves au savoir* ». Charlot note que, faute d'affronter cette question sur la base d'études consacrées à « *la construction quotidienne de l'échec* », les gouvernements de gauche introduisent à partir des années 1980 les principes de discrimination positive et d'individualisation pédagogique qui, même si l'intention est démocratique, ont pour effet « *de dévaloriser l'idée même d'égalité scolaire* » (p. 11). Pour Charlot, « *l'école se trouve ainsi idéologiquement affaiblie lorsque survient la vague néo-libérale, à l'articulation des années 80 et 90* » (p. 11).

Cette vague néo-libérale, sur fond de mutations économiques, va mettre l'accent sur l'élévation nécessaire du niveau de formation, sur la qualité de la formation, sur la capacité de l'école à insérer les individus dans la structure sociale et dans la structure des emplois. Dans un contexte idéologique nouveau, c'est la concurrence qui est invoquée comme principale source d'incitation à l'efficacité de l'école. L'idéal de démocratisation est abandonné au profit de la maximisation de la performance individuelle. Cependant, « *la nécessité d'éviter une déchirure du tissu social, avec son cortège de violence et son coût économique, impose une politique « d'inclusion », pâle vestige des ambitions de démocratisation* »<sup>3</sup> (p. 12).

## Introduction (Choukri Ben Ayed)

Le directeur de l'ouvrage présente la logique d'ensemble ainsi que les différents textes rassemblés dans ce volume. Il souligne que la contribution de la recherche au débat éducatif est importante, mais qu'elle se révèle complexe dans la mesure où la nouvelle donne éducative ne s'agrège pas autour d'un montage composite » qui articule un certain passéisme, un libéralisme éducatif et une redéfinition du rôle de l'Etat. Au passage, il remet en question la querelle entre « républicains » et « pédagogues » : « *Cette querelle illustre typiquement le type de piège et d'opposition stérile que la recherche peut contribuer à dépasser. Dans les faits, il est difficile de penser une action d'instruction qui ne serait soutenue par aucune démarche pédagogique. Et inversement, l'attention portée aux*

<sup>2</sup> Dès la préface, le livre nous invite donc à une interrogation critique. Aujourd'hui, le terme « égalité des chances » est repris dans tous les discours officiels sur l'éducation. On forme les futurs enseignants en les invitant à contribuer à l'égalité des chances. Mais la pertinence et la signification politique du terme n'est jamais interrogée, tant il est consensuel. Ph. Meirieu a pourtant lancé un jour « l'égalité des chances, il y a la Française des jeux pour ça » et F. Dubet a mis en avant l'égalité des places. Mais rien n'y fait, tout le monde entonne la chansonnette de l'égalité des chances dans un « allant de soi » qui devrait pourtant susciter la méfiance. Charlot souligne « *Le principe d'égalité des chances est politiquement républicain, mais socialement et anthropologiquement inégalitaire* » (p. 11).

<sup>3</sup> Ce passage illustre une fois de plus le fait que « les mots sont importants ». Combien d'enseignants, de formateurs d'enseignants, de responsables du système éducatif, invoquent aujourd'hui ce thème de « l'école inclusive », le plus souvent sur le mode humaniste et démocratique, sans voir que ce thème prend place dans une logique de concurrence et de hiérarchisation qu'il s'agit de tempérer en « incluant » les perdants de la compétition scolaire sur fond d'abandon de l'objectif d'égalisation de l'accès au savoir.

démarches visant à favoriser les apprentissages des élèves ne peut conduire à négliger les spécificités des savoirs enseignés. Cette opposition factice, largement entretenue, empêche de penser et de mettre au point les articulations pertinentes entre « éducation », « pédagogie » et « instruction » qui constituent le ferment d'une véritable école démocratique » (pp. 17-18). Passant en revue les grandes orientations des politiques éducatives, il esquisse une contre-analyse privilégiant l'école démocratique qui se réfère notamment à Condorcet.

## **La scolarisation à deux ans en France : logiques, légitimité et enjeux (Michel Warren)**

L'auteur rappelle l'histoire de la pré-scolarisation en France. Il insiste sur le fait que « *par le biais de la scolarisation à deux ans, il s'agit de permettre à l'enfant de développer des rapports positifs et expérientiels au savoir, aux activités, au temps et à l'école, mais aussi à la posture d'élève, à ses pairs et à l'enseignant* » (p. 36). En ce sens, la pré-scolarisation joue un rôle important en matière de lutte contre les inégalités. Warren montre ensuite comment, depuis quelques années, on assiste à un recul de la scolarisation à 2 ans. Le ministère était bien conscient des enjeux sociaux de ces mesures. Aussi avait-il annoncé que les classes pour les 2-3 ans dans les ZEP. Mais un rapport de la Cour des comptes (2008) montre qu'en Seine-Saint-Denis le taux de scolarisation à 2 ans est passé de 22% en 1999 à 8% en 2006. Diverses mesures visent à inciter à créer des Etablissements d'Accueil du Jeune Enfant (voir notamment le projet de développement des « jardins d'éveil »). Or cet accueil hors de l'école est plus coûteux que la scolarisation en maternelle. La grande différence bien sûr, c'est que les EAJE sont à la charge des communes, de la CAF et de l'Etat, ce qui permet à l'Etat de se désengager. On voit ainsi comment la mise en avant par le discours ministériel d'une politique de discrimination positive visant à assurer la scolarisation à 2 ans au profit des populations les plus défavorisées, recouvre dans les faits des choix qui reviennent à abandonner l'objectif de démocratisation.

## **Actualité et enjeux de l'éducation populaire (Bernard Bier)**

La présence de ce chapitre dans l'ouvrage peut paraître paradoxale, puisque le livre porte sur l'école. Mais le texte de B. Bier alimente utilement la réflexion pour plusieurs raisons. D'une part, il contribue à la réflexion sur la démocratisation de l'accès au savoir (qui est l'ambition fondatrice de l'éducation populaire). D'autre part, il montre la complexité des rapports entre l'éducation populaire et le monde scolaire. En effet, l'éducation populaire est passée progressivement du militantisme à une animation de plus en plus professionnalisée et cette logique d'animation a influencé les pratiques pédagogiques au sein de l'école (notamment à travers la contribution d'organismes comme les CEMEA) or « l'animation refuse le modèle scolaire, elle refuse toutes références directes à la transmission du savoir et des valeurs » (p. 47). S'interrogeant sur les enjeux actuels de l'éducation populaire, l'auteur souligne « *L'expression d'« égalité des chances », au-delà de l'ambiguïté des lectures possibles* » ne permet pas de poser la question de l'égalité pour tous du droit à l'accès au savoir. Il insiste aussi sur le fait que « l'appel, largement répandu dans les classes moyennes, à l'épanouissement de l'enfant et « primat de l'expression » » (p. 50) constitue un élément essentiel du référentiel de l'animation et « *contribue de fait à renforcer (et légitimer) les inégalités de classes* ».

## **« Il faut sanctuariser les établissements scolaires ». Regards sur le traitement social de la violence à l'école (Benjamin Moignard)**

Le point de départ est la déclaration de N. Sarkozy du 28 mai 2009 en faveur de la sanctuarisation des établissements scolaires. Ce chapitre soumet donc à une analyse critique un certain nombre de pseudo-évidences sur la violence scolaire et les politiques destinées à y répondre. Il souligne notamment que le discours dominant stigmatise certaines populations (notamment les jeunes des quartiers populaires) ce qui permet d'externaliser les causes des troubles de l'ordre scolaire et donc de ne pas s'interroger sur les causes internes des phénomènes qui sont dénoncés. De même, en posant le problème en termes de sanctuarisation, on évite de parler de la question des moyens qui sont (ou pas) mis à la disposition des acteurs des écoles situés dans des situations urbaines dégradées. Or, il faudrait s'interroger sur « *le modèle élitiste français* » car « *le rapport aux savoirs socialement différencié participe de la construction des inégalités scolaires et des malentendus devant l'apprentissage, particulièrement dans les zones défavorisées* » (p. 55). Mais de plus, cette logique de sanctuarisation est de nature à aggraver la situation en coupant l'établissement scolaire du quartier<sup>4</sup>. D'autant que, pour une bonne part les problèmes sont liés à la question de l'échec scolaire plus qu'à la contamination de l'école par son environnement : « *Le drame de l'école française n'est pas tant d'être mal aimée que de subir le poids de la désillusion de certaines catégories d'élèves pour qui l'échec scolaire signe l'abandon d'un rêve d'ascension sociale qui ne viendra jamais* » (p. 60) Cette désillusion se traduit souvent par « *des attitudes d'opposition délibérées à l'ordre scolaire* ». Par ailleurs, il faut prendre en compte la ghettoïsation d'un certain nombre de collèges liée à l'évolution urbaine mais aussi à la remise en cause de la carte scolaire : « *s'il est incontestable que la carte scolaire ou plus exactement les secteurs qu'elle délimitait ne permettait plus d'assurer partout la mixité sociale, sa suppression marque un renoncement à atteindre cet objectif et induit de fait une dérégulation de l'espace scolaire* » (p. 59). Il en découle que « *certain établissements en viennent ainsi à être plus ségrégués que les quartiers dans lesquels ils sont implantés* » (p. 59). Et l'auteur de conclure : « *S'il est indispensable que l'école, où qu'elle soit, puisse offrir les garanties élémentaires de sécurité dans ses murs, il ne faudrait pas que, sous prétexte de la protéger, on l'isole et la fragmente. L'idéal démocratique d'une même école pour tous se délite, et le sanctuaire républicain qui visait à l'affirmation d'une appartenance commune n'est plus aujourd'hui qu'un moyen de se prémunir du monde. Une école dans la ville, sans la ville* » (p. 64).

## **La difficulté scolaire : fatalité ou défi pour une politique de démocratisation ? (Stéphane Bonnéry)**

Partant de ses enquêtes dans l'enseignement primaire et au début du collège, S. Bonnéry remet en cause les analyses en termes de « manque » imputable à l'élève et il pose une question essentielle : « *Pourquoi ces outils intellectuels nécessaires à la pédagogie devraient être prérequis ? Pourquoi les dispositifs pédagogiques les considèrent-ils comme évidents au point de ne pas trop prendre en charge leur transmission-appropriation ?* » (p. 72). Il prend l'exemple d'un travail en mathématiques en CM2, pédagogie active qui repose sur le travail des élèves en groupe et il montre que la plupart

---

<sup>4</sup> L'auteur rapporte un très éclairant entretien avec un élève de collège qui s'indigne de la façon dont les parents sont traités (« *faut qu'ils passent je sais pas combien de grille* ») et il ajoute : « *après eux les profs, ils disent ils voient pas nos parents* ». Et il compare avec l'école primaire où les parents entraient facilement dans l'école pour s'entretenir avec les enseignants.

des élèves ne sont pas engagés dans une véritable activité cognitive : « *la plupart d'entre eux participent ainsi aux exercices ; sans apprendre mais en croyant « faire » ce qui est attendu* » (p. 73). La démarche décrite consiste à partir d'un travail de découpage et de classement de triangles pour en induire une proposition générale sur les triangles et les axes de symétries<sup>5</sup>. Mais en fait, quand l'enseignant institutionnalise le savoir, ce n'est pas (en dépit des apparences) le résultat du travail intellectuel des élèves : « *L'énonciation du savoir, alors qu'elle est censée venir formaliser ce que l'élève a compris, n'est en fait qu'un discours « à retenir », déconnecté de l'activité qu'ils ont réalisé* » (p. 73). Bonnéry souligne que ce type de travail en classe suppose chez les élèves des dispositions qui ne sont pas transmises par l'école, mais dont certains élèves héritent dans le cadre familial. On est dans l'implicite dont parle Bourdieu et dans la « pédagogie invisible » dont parle Bernstein.

En supposant que l'élève « normal » est celui qui dispose de ces prérequis intellectuel, en concevant l'enseignement pour cet élève « normal », on contribue évidemment à construire la figure de l'élève en difficulté, caractérisé par ses « manques ». Or, à l'école et au collège, la majorité des élèves sont issus des classes populaires (ouvriers, employés, sans profession) et ils ne disposent pas, le plus souvent, des outils intellectuels de cette connivence avec le monde scolaire et comme ces outils intellectuels ne sont pas explicitement enseignés, la difficulté scolaire se reproduit. « *Pourquoi l'élève normal ne serait pas l'enfant, majoritaire, qui n'a que l'école pour apprendre les savoirs scolaires ? Pourquoi considérer que l'élève est la cause des difficultés quand il n'entend pas ce qui n'est pas dit et ne porte pas l'attention sur ce qui n'est pas désigné, dans la multiplicité des éléments du dispositif pédagogique, comme étant l'aspect principal ?* » (p. 76).

Des politiques de démocratisation scolaires devraient rompre avec une « *interprétation essentialisée et déficitariste des différences entre élèves* » (p. 76). Or les orientations actuelles prennent la direction inverse. Sous prétexte de traiter la difficulté scolaire on prône l'individualisation des parcours, la nécessité de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Cela conduit à ne pas traiter la question essentielle : fournir à l'école et à tous les élèves, les outils cognitifs nécessaires à la réalisation des apprentissages. Bonnéry note notamment que le travail de groupe « *permet de transférer au « bon » élève la responsabilité de réaliser seul l'activité intellectuelles et les sauts cognitifs dont sont dispensés ses partenaires* » (p. 77). Pour autant le travail en classe entière n'est pas la réponse. Dans les deux cas, ce qui serait nécessaire, c'est de cadrer suffisamment les activités de tous les élèves pour qu'ils se confrontent réellement aux difficultés d'apprentissage et réalisent les sauts cognitifs nécessaires. Au lieu de cela, dans bien des cas, on se contente de proposer aux élèves « en difficulté » des tâches de bas niveau cognitif, « *en leur morcelant la tâche en une série de consignes opératoires déconnectées du savoir* » (p. 78).

Bonnéry insiste pour finir sur le fait que, si beaucoup d'enseignants pratiquent ainsi, cela résulte d'orientation politiques globales, du conte nu des programmes et du type de formation que reçoivent (ou ne reçoivent pas les enseignants). Pour engager une politique d'égalisation dans l'accès aux savoirs pour tous les élèves, il faudrait notamment développer une formation des enseignants en prise avec la recherche en éducation comme avec la recherche dans les disciplines enseignées.

---

<sup>5</sup> Bonnéry n'emploie pas le terme, mais certains parleraient ici de pédagogie inductive.

## Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités (Elisabeth Bautier)

S'appuyant sur ces nombreux travaux antérieurs et se référant notamment aux travaux de Bernstein, E. Bautier souligne que des changements importants sont intervenus dans les curriculums<sup>6</sup>. Ces changements sont liés à des transformations plus larges de la société et du monde du travail au sein des « sociétés anciennement et fortement scolarisées » (p. 84). Il s'agit de l'influence croissante d'une culture « hautement littéraciée » : « culture du document et de son analyse, une culture où, de façon récurrente, il est demandé d'établir et de maintenir des connexions, des interactions, des collaborations entre différents domaines du savoir, de construire des liens, des interactions, des collaborations entre différents domaines de savoirs (...) une culture encore de circulation dans des systèmes sémiotiques littéraciés tels que tableaux, schémas, listes » (p. 84). E. Bautier ne conteste pas par principe ces évolutions curriculaires qui mettent l'accent sur les aspects langagiers et cognitifs des interactions sociales. Mais elle souligne que l'affaiblissement correspondant des matrices disciplinaires, à une moindre visibilité de la hiérarchie des savoirs, non seulement pour les élèves mais aussi pour les enseignants. « Les élèves ne peuvent alors qu'être dans la difficulté pour identifier ce que sont les savoirs à acquérir, ce que sont les exigences de l'école, et surtout ses visées » (p. 85). Une des conséquences de ces évolutions est que le curriculum formel est marqué par une « régionalisation » des savoirs (terminologie empruntée à Bernstein), régionalisation qui se traduit par exemple par la montée des « éducations à »<sup>7</sup> et corrélativement par l'affaiblissement de la cohérence des contenus et des progressions qui caractérisent les savoirs disciplinaires. Elle rappelle que « les travaux de sociologie des apprentissages et des inégalités (ceux de Bernstein, d'Escol, de Bonnéry, Bautier, Rochex en particulier) ont cependant montré que l'affaiblissement disciplinaire et la transversalité des savoirs et compétences à mobiliser dans des tâches scolaires, qui correspondent à une classification et à un cadrage souvent faible des savoirs et des situations de travail cognitif, pénalisent les élèves de milieux populaires peu familiers de ces mobilisations implicites, de cette circulation dans cet univers de connaissances et de pensées hétérogènes et qui supposent une familiarité avec des usages littéraciés du langage qui les secondarisent »<sup>8</sup> (pp. 85-86).

Il y a donc une segmentation des savoirs liée notamment à l'approche par compétences, à des démarches pédagogiques qui reposent sur l'étude de divers objets et qui mobilisent l'expérience des élèves. « Cette segmentation des savoirs suppose que chacun peut en reconstruire la cohérence, l'homogénéité en faisant l'économie explicite de son enseignement. Les difficultés des élèves à cumuler les apprentissages opportunistes, au fil des questions soulevées et des interactions plus ou moins spontanées, manifestent que ce n'est pas ce qui se produit dans le quotidien des classes » (p. 88). Or, bien évidemment, ce type de démarche pédagogique laisse une large place à la « pédagogie implicite » et renforce donc les inégalités d'apprentissage. E. Bautier note que ces évolutions curriculaires « introduisent un changement assez radical dans ce que l'on a jusqu'à présent considéré

---

<sup>6</sup> Il existe un lien très fort entre cette contribution et celle de S. Bonnéry. Dans les deux cas, les auteurs montrent comment des évolutions pédagogiques et didactiques, conduites avec les meilleures intentions du monde, aboutissent en fin de compte à accroître les malentendus dans les apprentissages et donc les inégalités sociales de scolarisation et d'accès aux savoirs.

<sup>7</sup> A la santé, à la citoyenneté, au développement durable, etc.

<sup>8</sup> E. Bautier fait référence à un concept de « genre second » proposé par M. Bahktine (l'un des pionniers de la sociolinguistique). Bahktine distingue le genre premier (simple et spontané) et le genre second « genre de ressaisie par le discours d'un déjà là » (p. 88). Le genre second est caractéristique des échanges culturels.

*comme une des fonctions des savoirs formalisés, codifiés, homogènes, quant aux références aux savoirs savants la transformation du sujet, son émancipation, par leur appropriation progressive, leur intériorisation. Tout se passe comme si, aujourd'hui, les savoirs formels, disciplinaires, ne faisaient plus partie du sujet, mais pouvaient être convoqués, si nécessaire, étaient désormais extérieurs au sujet, qui peut ou doit s'en saisir si besoin, sur Internet par exemple, ou dans tel ou tel autre lieu » (p. 91).*

## **Les trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? (Jean-Yves Rochex)**

La contribution de J.Y Rochex s'appuie sur une vaste enquête européenne relative aux politiques d'éducation prioritaires (PEP) en Europe. Cela permet à Rochex de mettre en évidence une dynamique (préoccupante) de ces politiques à travers les trois âges qu'il distingue.

Les PEP se sont d'abord élaborées dans une logique compensatoire qui s'articulait à une volonté de transformation de l'école. L'idée centrale était que *« l'égalité d'accès ne pouvait suffire à garantir l'égalité des chances »*, il fallait donc *« compenser par un renforcement de l'action, des moyens et de la pertinence sociale de l'institution scolaire, les déficits ou carences, d'ordre culturel, linguistique ou intellectuel, dont souffriraient les élèves qui ne peuvent tirer profit de l'offre scolaire »* (p. 96). Dans cette première étape l'Etat joue un rôle majeur en élaborant des normes et des règles.

- Cette première étape va faire l'objet d'une double critique d'une part les progressistes reprochent à cette politique de n'avoir pas produit les effets attendus en matière de démocratisation, d'autre part les conservateurs dénoncent la baisse du niveau et la faible efficacité de l'école en matière d'insertion professionnelle et de lutte contre le chômage.
- Cela conduit à une nouvelle étape caractérisée par l'autonomie des établissements et la diversification de l'offre scolaire. Un agencement composite de deux modèles se construit (quasi-marché et Etat-évaluateur). Parallèlement, sur un plan plus pédagogique, on assiste à la mise en avant du thème de l'équité (opposé à l'égalité), de l'idée de lutte contre l'exclusion sociale, de garantie à tous d'un minimum éducatif. La visée compensatrice (liée à l'égalisation de l'accès au savoir) s'efface au profit du thème de « l'école inclusive ».
- Le troisième âge des PEP qui met l'accent sur l'individualisation (des parcours, des apprentissages) et de maximisation des chances de réussite de chacun. Le ciblage territorial recule au profit de la multiplication des dispositifs, on met l'accent sur les élèves en difficulté et les groupes à risque, sur les élèves à « besoins éducatifs particuliers » qu'il s'agisse des enfants de réfugiés ou des élèves talentueux. Cette approche qui met l'accent sur la diversité des talents et des individualités peut alimenter une logique de différenciation de l'offre scolaire et *« d'éclatement concurrentiel des systèmes éducatifs »* (p. 104).

Au terme de cette évolution politique, *« la référence centrale n'est plus l'objectif de combattre les inégalités de scolarisation et d'apprentissage dont sont victimes les classes ou les catégories sociales dominées, mais de maximiser les chances de chaque individu »* (p. 104).

Ces nouvelles orientations politiques (y compris les références à la discrimination positive) reposent sur une logique d'élargissement du recrutement des élites et non sur une logique de démocratisation. Elles sont formulées dans le langage de l'innovation et de la modernisation scolaire, mais reposent sur l'intensification de la compétition méritocratique sans trop se soucier des vaincus de la compétition scolaire.

## **Sens et enjeux du développement des cours particulier et du soutien privé (Dominique Glasman)**

J.Y Rochex terminait son texte en soulignant qu'il y avait une tendance au transfert à l'extérieur de l'école du traitement des difficultés scolaires. D. Glasman analyse la croissance d'un service marchand de soutien scolaire qui se traduit par des créations d'entreprise et des marchés nouveaux (par exemple les préparations au concours des IEP ou de la fin de première année de médecine). Glasman montre que cet essor ne peut pas ne pas conduire l'école à s'interroger : « *Les cours particuliers n'existeraient pas si les exigences scolaires, telles qu'elles sont vécues aujourd'hui par les élèves des différentes catégories sociales, ne conduisaient pas ces derniers à y avoir recours* » (p. 113). L'offre de cours particulier se présente comme un contre-modèle : il s'agit le plus souvent d'un cours individuel qui se présente comme capable de s'adapter aux spécificités de l'élève, le client peut choisir l'enseignant (et en changer s'il ne lui convient pas ou plus). « *Tendanciellement, on pourrait dire que, dans l'élève, l'école publique cherche à promouvoir le sujet, l'école privée la personne, les services marchand s'adressant, eux, à l'individu* » (p. 116).

L'auteur insiste aussi sur le fait que les mesures fiscales en faveur des services à la personne ont puissamment contribué à solvabiliser la demande dans un sens inégalitaire. Un rapport du CERC (2008) évalue au total le soutien public à ce secteur du soutien scolaire privé à 240 millions d'euros annuels soit deux fois et demie le coût du soutien scolaire public et le quart du budget des ZEP.

## **De l'école démocratique à l'école ségrégative : la réforme de la carte scolaire (Choukri Ben Ayed)**

L'auteur rappelle les raisons d'être de la carte scolaire instituée en 1963 dans une logique de gestion de la scolarisation et les mesures d'assouplissement de cette carte scolaire à partir de 1985 (J.P. Chevènement). Il ne conteste pas les difficultés rencontrées qui font que la carte scolaire n'assure pas de façon satisfaisante sa finalité de mixité sociale. Mais il insiste sur le fait que l'appel au libre choix des familles conduit à des effets pervers et à une aggravation des inégalités. D'autant que ce fameux choix des familles repose bien souvent sur des logiques de fuite fondée sur des rumeurs et qu'il contribue à exacerber les logiques concurrentielles. L'examen des premiers effets de la politique initiée en 2007 par X. Darcos (sur la base des promesses de N. Sarkozy pendant la campagne présidentielle), même si les analyses doivent être prudentes compte tenu du faible recul et de l'imperfection des données, tend à montrer une amplification des inégalités avec une perte sensible des effectifs des collèges classés « ambition réussite ». A terme faudra-t-il fermer des établissements victimes de demandes massive de dérogation de départ et qui ne font l'objet d'aucune, ou pratiquement aucune, demande de dérogation d'arrivée ?

« *Annoncée à grand renfort médiatique la réforme de la carte scolaire semble dans une impasse. Les élèves des classes populaires apparaissent comme les principaux perdants de ce nouveau dispositif en raison de leur éloignement géographique des offres scolaires supposées « attractives », de l'insuffisance de leurs dossiers scolaires, ou des limitations de leurs demandes de dérogation afin de ne pas laisser se vider les établissements des quartiers populaires* » (p. 134)



## **Les effets du libre choix de l'école sur les inégalités scolaires : approche internationale (Nathalie Mons)**

N. Mons se livre à une passionnante étude comparative des politiques de gestion de la scolarisation au sein des pays de l'OCDE. Elle observe que Luc Chatel se montre prudent et ne parle plus d'abandon de la carte scolaire, mais « d'aller au bout de l'assouplissement ».

La raison principale tient sans doute au fait que dans la plupart des pays de l'OCDE, y compris ceux qui sont historiquement très attachés au libre choix, les politiques qui se mettent place reposent « sur un encadrement ferme des inscriptions des élèves par une administration régulatrice » (p. 139).

L'auteure distingue quatre modèles des affectations scolaires :

- Un modèle fondé sur le respect strict des zones d'affectation. Jusqu'au début des années 2000 c'était le modèle de la Corée, du Japon, de Hong Kong et de la Grèce. Il était très minoritaire au sein de l'OCDE (à peine un pays sur dix) et il tend depuis à disparaître.
- Un modèle reposant sur une carte scolaire, mais avec aménagements à la marge accordés à certains élèves. C'est le cas du Portugal, du Canada, des États-Unis pour les trois quarts des districts scolaires, de l'Allemagne, de l'Autriche, du Luxembourg. La France se trouve donc dans cette catégorie qui est dominante au sein de l'OCDE (37% des pays).
- Un modèle de libre choix total (un quart des pays de l'OCDE) qui constitue un quasi-marché scolaire, les chefs d'établissement décident des inscriptions après une rencontre avec les familles. La Belgique, le Royaume Uni, la Nouvelle Zélande relèvent de cette logique, mais avec une tendance à introduire des régulations depuis le début des années 2000 comme c'est le cas au Royaume Uni.
- Un modèle de libre choix régulé où le choix des parents reste le principe de base mais où les inscriptions sont encadrées par les autorités locales chargées de l'affectation des élèves (Suède, Danemark, Espagne).

Lorsqu'on cherche à établir un lien entre le libre choix de l'école, les inégalités et la ségrégation, les résultats empiriques sont contradictoires. Cela résulte de la complexité des situations (par exemple en Nouvelle Zélande le libre choix domine, mais les familles ont tendance à choisir l'établissement du secteur). Il n'en demeure pas moins que dans des pays très différents, l'accroissement du libre choix a conduit à une amplification des phénomènes de ségrégation. S'agissant de la France, N. Mons écrit : « *Notre système de carte scolaire à dérogation, soutenu comme un rempart contre la ségrégation sociale, apparaît comme très inégalitaire* » (p. 147).

Pour N. Mons, le système français est à la croisée des chemins car le risque de la « spirale du déclin » pour certains établissements est fort.

## **Le choix de l'école. A la croisée des visées personnelles et des idéaux collectifs (Agnès Van Zanten)**

Le texte d'A. Van Zanten poursuit la réflexion sur le choix de l'école. Elle fait observer que si beaucoup de parents se déclarent attachés au libre choix de l'école, très considèrent que ce libre choix doit constituer le fondement de la politique officielle de l'éducation nationale. Cette apparente contradiction s'explique par le fait que si, à titre individuel, chaque parent souhaite faire le meilleur choix possible pour ses enfants, les mêmes individus, en tant que citoyens, sont conscients des inconvénients, sur le plan de la cohésion sociale et de la justice sociale, d'une politique fondée sur le

libre choix généralisé. Les parents sont donc confrontés à la distinction entre éthique de conviction et éthique de responsabilité. L'auteure propose alors une typologie des positions des parents :

- Certains ont des convictions libérales (libre choix de l'école) mais s'opposent à l'universalisation du libre choix. « *Ils sont en fait libéraux par conviction au plan individuel, mais anti-libéraux par pragmatisme au plan collectif* » (p. 151). Cette posture peut résulter de l'attachement à une tradition étatique garante de l'intérêt général et/ou d'une position consistant à revendiquer des règles pour la gestion collective tout en bénéficiant pour soi des possibilités de les tourner.
- Certains sont tiraillés entre leurs convictions de citoyens (favorables à des règles d'affectation des élèves) et leurs responsabilités parentales qui les pousse dans certains cas à ne pas respecter la carte scolaire. Cette tension dépend du contexte scolaire : là où il n'y a pas de véritable marché scolaire (en zone rurale par exemple), les parents ne sont pas confrontés à ce dilemme. Par contre dans les quartiers où se retrouvent des catégories populaires et des parents de classe moyenne avec des établissements au climat dégradés, cette contradiction joue à plein. Pour ce type de parents, l'Etat est bien perçu comme le garant de l'intérêt général, mais des doutes sérieux existent quant à l'efficacité de son action.
- La troisième position correspond au rejet du libéralisme comme doctrine politique en matière de choix scolaire, mais à la revendication d'une possibilité de choix « *en tant qu'action réparatrice à l'égard de ceux qui subissent des discriminations sur le plan éducatif* » (p. 154). Cette approche s'inscrit alors dans une logique de discrimination positive<sup>9</sup> : seuls les pauvres méritants devraient bénéficier du libre choix.

Sur la base de ce constat, A. Van Zanten considère qu'il est vain de critiquer le consumérisme des parents ou de tenter de leur imposer des contraintes étatiques. Il semble préférable de les associer, en tant qu'acteurs politiques, à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des politiques publiques d'éducation, en particulier au plan local.

### **« Libre choix », hiérarchisation des espaces scolaires et surcroît d'échec (S. Broccolichi et R. Sinthon)**

La politique du « libre choix de l'établissement » véhicule deux illusions :

- l'illusion du libre choix sans contrainte pour tous, alors qu'il est bien évident que les établissements les plus demandés ne pourront pas accepter tous les élèves qui se présentent ;
- l'illusion de la fermeture des établissements qui perdraient le plus d'élèves, alors que, pour des raisons politiques et économiques, de telles fermetures sont peu probables.

Or cette politique a amplifié la « hiérarchisation exacerbée des établissements et des classes » et la tendance à la hausse des taux d'échec dans tous les milieux sociaux.

Si l'on met en perspective l'évolution des taux de scolarisation depuis le début du XXe siècle, Baudelot et Establet avaient raison d'écrire à la fin des années 1980 que « *le niveau monte et les écarts de creusent* ». Mais depuis les années 1990 en France la situation est devenue plus négative : le niveau baisse et les écarts se creusent. Dans les enquêtes PISA, le niveau 1 est considéré comme le seuil minimal au dessous duquel les chances de s'insérer et ou de poursuivre des études sont

---

<sup>9</sup> A. Van Zanten rappelle au passage que les politiques de discrimination positive « *cherchent à se faire passer non pour ce qu'elles sont, des politiques destinées à ouvrir le champ des opportunités pour faire émerger une élite au sein des groupes désavantagés, mais pour des politiques égalisatrices* » (p. 155).

pratiquement nulles. En France, entre 2000 et 2006, la proportion des élèves de 15 ans qui n'atteignent pas le niveau 1 est passée de 4,2% à 8,5%. Les résultats de trois enquêtes conduites par la DEPP en 1987, 1997 et 2007 montrent que : « *tant en lecture qu'en calcul, on observe un déclin progressif des résultats qui traduit davantage un accroissement du nombre d'élèves en échec qu'une diminution du nombre d'élèves en réussite* » (p. 162).

Les auteurs rappellent à ce propos que « *moins l'école joue son rôle, plus les inégalités sociales et culturelles pèsent sur les chances de réussite scolaire des élèves* » (p. 162). Ils approfondissent leur analyse en comparant les performances scolaire des élèves de collège en fonction de la situation géographique. En effet la concurrence entre les collèges est minimale dans les zones rurales et dans les petites villes isolées et augmente ensuite en fonction de la taille des agglomérations. Or on constate que « *les résultats scolaires des élèves les plus démunis baissent nettement quand la taille de l'unité urbaine augmente* » (p. 165). Mais cela ne concerne pas que les élèves issus des milieux défavorisés, même ceux issus des milieux favorisés voient leur performances baisser (en particulier en région parisienne).

La conclusion principale des auteurs est la suivante : « *La tendance relevée depuis deux décennies en France est celle d'une accentuation des disparités entre établissements qui s'accompagne d'une multiplication des cas d'échec et d'un déclin global des acquis des scolaires des élèves* » (p. 170).

### **Le syndicalisme enseignant et les luttes scolaires (Bertrand Geay)**

B. Geay retrace l'histoire du syndicalisme enseignant depuis le début des années 1990 (éclatement de la FEN, création de la FSU et de l'UNSA). Il insiste sur le fait que ce nouveau contexte affecte la socialisation politique et syndicale des nouvelles générations enseignantes. Il rappelle qu'au sein de la FSU, devenue majoritaire, les tensions entre le syndicat du premier degré (plus sensible aux questions pédagogique) et le syndicat du second degré, se retrouvent sur des modes pas très différents de ceux qui existaient à l'intérieur de la FEN.

### **Chercheurs, acteurs : un désir de rencontre contrarié (François Bouillon)**

Le président de l'institut de recherche de la FSU insiste sur le lien nécessaire entre les acteurs du monde de l'éducation et la recherche relative à ce domaine. Il pointe l'insuffisance de ce lien dans la formation des enseignants. Il explique comment l'institut qu'il préside fait travailler ensemble des enseignants syndicalistes et des chercheurs.

### **Conclusion : Penser une autre éducation (Choukri Ben Ayed)**

En conclusion, le directeur de l'ouvrage en appelle à « *une école qui ne réduit pas l'expérience scolaire à celle de la souffrance et de la disqualification et qui remette l'apprentissage, la culture et la connaissance au centre de son projet en lieu et place de l'obsession permanente des classements et de la concurrence* » (pp 200-201).

### **Postface : L'échec scolaire n'est pas une fatalité (Christian Baudelot et Roger Establet)**

Dans leur courte et incisive postface, Baudelot et Establet font d'abord un constat sans appel : « *L'école française se porte mal. Depuis 1995, le niveau baisse. La part d'élèves faibles et très faibles ne cesse d'augmenter. L'accumulation d'échecs scolaires en bas n'est aucunement compensée, au sommet, par une élite qui serait mieux formée et plus étoffée* » (p. 204). Il souligne, grâce à un bref

retour sur l'histoire du système éducatif français, qu'il y a là un enjeu politique majeur : « De De Gaulle à Mitterrand, les politiques ont su afficher des caps successifs au navire. Peu importe qu'ils n'aient pas tous été atteints : ils ont donné un sens collectif à l'action de chacun »<sup>10</sup> (p. 206).

Pour eux, l'échec n'est pas une fatalité, car tous les travaux (et en particulier les enquêtes PISA) montrent qu'il n'y a pas contradiction, mais au contraire complémentarité, entre la volonté d'assurer la démocratisation scolaire et la volonté de former une élite : « *Moins il y a de cancrès, et plus il y a d'excellents élèves. L'élitisme joue contre la formation des élites. Une des conditions fondamentales pour dégager des élites brillantes et nombreuses est donc de combattre avec la dernière énergie l'échec scolaire. Pour une fois, équité et efficacité marchent main dans la main* » (p. 207).

---

<sup>10</sup> Contre les idées reçues, les auteurs rappellent que le mot d'ordre « 80% au niveau du bac » a joué un rôle positif.