

L'école française

Analyse des tensions et perspective d'une re-fondation

The French School

Analysis of Tensions and Perspective of a Re-foundation

La escuela en Francia

Análisis de tensiones y expectativa de re-fundación

Jean-Pierre Letourneux

Volume 29, Number 2, Fall 2001

Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079558ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079558ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Letourneux, J.-P. (2001). L'école française : analyse des tensions et perspective d'une re-fondation. *Éducation et francophonie*, 29(2), 223–247.

<https://doi.org/10.7202/1079558ar>

Article abstract

Since the implementation of the Republican School at the end of the 19th century, secularity is the basis of the compromise between the State and the expectations of civil society in educational and scholastic domains. The initial organization of the educational system proved poorly adapted to the new missions entrusted to the school, which were the fight against social inequities and the economic insertion of young people. In 1975, the Haby reform and the law on the orientation of education in 1989 attempted to modernize the School so it could be adapted to its new missions. The impact of these and the new organization on the secular compromise were under-estimated, or even denied. Today it is threatened, both by the rise of other models (liberal or community) and by the weight of the attachment of many actors more to the form than to the spirit of the Republican School. A re-foundation aimed at renewing the secular compromise is necessary and urgent. The analysis of tensions and the paths of action are grouped around the attitudes of the actors towards three facts that determined the evolution of educational systems of developed countries: their unification, the need to reconcile central impulses and local autonomy, the need to reconcile the School as an institution and with satisfying the social demand for education.

L'école française

Analyse des tensions et perspective d'une re-fondation

Jean-Pierre LETOURNEUX, professeur
Campus ouvert, Université de Nantes, France

RÉSUMÉ

Depuis la mise en place de l'école républicaine, à la fin du XIX^e siècle, la laïcité fonde le compromis entre l'État et les attentes de la société civile dans le domaine éducatif et scolaire. L'organisation initiale du système éducatif s'est révélée inadaptée aux nouvelles missions confiées à l'école : la lutte contre les inégalités sociales et l'insertion économique des jeunes. La réforme Haby, en 1975, puis la loi d'orientation sur l'éducation, en 1989, ont tenté de moderniser l'école pour l'adapter à ses nouvelles missions. L'impact de celles-ci et de la nouvelle organisation sur le compromis laïque a été sous-estimé, voire nié. Aujourd'hui celui-ci est menacé, à la fois, par la montée d'autres modèles (libéraux ou communautaires) et par le poids de l'attachement de nombreux acteurs plus à la forme qu'à l'esprit de l'école républicaine. Une re-fondation cherchant à renouveler le compromis laïque est nécessaire et urgente. L'analyse des tensions et les pistes d'action s'organisent autour des attitudes prises par les acteurs sur trois faits marquant l'évolution des systèmes éducatifs des pays développés : leur unification, la nécessité de concilier impulsion centrale et autonomie locale, la nécessité de concilier l'école comme institution et la satisfaction de la demande sociale d'éducation.

ABSTRACT

The French School : Analysis of Tensions and Perspective of a Re-foundation

Jean Pierre LETOUNEUX, professeur
Campus ouvert, Université de Nantes, France

Since the implementation of the Republican School at the end of the 19th century, secularity is the basis of the compromise between the State and the expectations of civil society in educational and scholastic domains. The initial organization of the educational system proved poorly adapted to the new missions entrusted to the school, which were the fight against social inequities and the economic insertion of young people. In 1975, the Haby reform and the law on the orientation of education in 1989 attempted to modernize the School so it could be adapted to its new missions. The impact of these and the new organization on the secular compromise were under-estimated, or even denied. Today it is threatened, both by the rise of other models (liberal or community) and by the weight of the attachment of many actors more to the form than to the spirit of the Republican School. A re-foundation aimed at renewing the secular compromise is necessary and urgent. The analysis of tensions and the paths of action are grouped around the attitudes of the actors towards three facts that determined the evolution of educational systems of developed countries: their unification, the need to reconcile central impulses and local autonomy, the need to reconcile the School as an institution and with satisfying the social demand for education.

RESUMEN

La escuela en Francia : Análisis de tensiones y expectativa de re-fundación

Jean Pierre LETOUNEUX, professeur
Campus ouvert, Université de Nantes, France

Desde la fundación de la escuela republicana, a fines del siglo XIX, la laicidad cimienta el compromiso entre el estado y las expectativas de la sociedad civil en el sector educativo y escolar. La organización inicial del sistema educativo se reveló inadecuada a las misiones que sucesivamente se le confiaron a la escuela: la lucha contra la desigualdades sociales y la inserción económica de los jóvenes. La reforma Haby en 1975 y la ley de orientación de la educación de 1989, trataron de modernizar la escuela para adaptarla a sus nuevas misiones. El impacto de estas leyes y de la nueva organización sobre el compromiso laico se subestimó, incluso se negó. Actualmente dicho compromiso se ve amenazado tanto por la creciente valorización

de otros modelos (liberales o comunitarios) como por el lastre de la simpatía de numerosos actores hacia la forma más que hacia el espíritu de la escuela republicana. Una re-fundación que procure renovar el compromiso laico es necesaria y urgente. El análisis de las tensiones y la pistas de acción se organiza al rededor de las actitudes adoptadas por los actores en lo que se refiere a tres hechos que marcaron la evolución de los sistemas educativos de los países desarrollados : su unificación, la necesidad de conciliar el impulso central y la autonomía local, la necesidad de conciliar la escuela como institución y la satisfacción de la demanda social en educación.

Introduction

Depuis quelques décennies, les nouveaux rapports entre la science et la technologie, d'une part, la technologie et l'économie, d'autre part, confrontent les systèmes éducatifs des pays développés à une exigence dont l'acuité est nouvelle : **l'école est devenue le lieu de passage quasi obligatoire pour l'insertion sociale et économique des nouvelles générations.**

Il en résulte que pour la première fois dans l'histoire de ces pays :

- La demande sociale d'éducation prend le pas sur la notion d'obligation scolaire. Il ne s'agit plus pour l'instance politique d'avoir pour priorité d'imposer à la société civile une durée minimale de scolarisation mais de répondre à des attentes nombreuses et multiples de poursuite d'études.
- La réussite scolaire n'est plus une garantie d'ascension sociale, c'est l'échec scolaire qui tend à devenir synonyme d'exclusion.

Dans le même temps et dans les mêmes lieux, l'affaiblissement, voire l'effondrement, des institutions de transmission intergénérationnelle que sont la famille et les églises fait apparaître une autre exigence, elle aussi, en partie inédite : **l'école joue un rôle croissant, voire déterminant, dans la préservation et le développement du lien social sans lequel la démocratie est en danger.**

Il s'agit de relever ce défi dans un contexte marqué par :

- l'individualisation des systèmes de valeurs (Arendt, 1972);
- le maintien de « poches » d'exclusion malgré l'élévation globale du niveau de vie (Paugam, 1996; Jenks et Perterson, 1991).

Ces deux exigences entretiennent entre elles un antagonisme relatif. La première tend à faire de l'insertion économique la finalité centrale de l'école et à favoriser la compétition scolaire au sein d'une même génération. La seconde, au contraire, tend à valoriser la solidarité, l'adhésion à des valeurs communes, le partage d'une culture, d'un patrimoine, sur lesquels se construit un « vouloir vivre ensemble ».

On reconnaît là une aggravation d'une tension entre deux modes de démocratisation exprimés, dès 1946, par Henri Wallon¹ (Administration et éducation, 2000b, p. 87). D'une part, la démocratisation individuelle vise à accroître la mobilité sociale en assurant le renouvellement des élites non par la naissance mais par la réussite scolaire. D'autre part, la démocratisation collective vise à accroître le niveau culturel du plus grand nombre indépendamment de son futur statut économique et social.

Créer les conditions d'un débat démocratique sur l'école en vue de sa re-fondation

En France, le maintien et le développement du lien social sont à la base de l'école républicaine. Mise en place par Jules Ferry à la fin du XIX^e siècle, elle reste, aujourd'hui encore, la référence légitimant la place de l'État dans l'école.

L'École républicaine face à de nouvelles missions

L'École républicaine est au cœur d'un projet politique de réconciliation nationale après un siècle d'instabilité institutionnelle et de guerre civile latente. L'adhésion à la République des jeunes générations, leur sentiment d'appartenance à la Nation française fondent le lien social.

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, le ralliement à la République et à la démocratie de la quasi-totalité des Français a émoussé le projet primitif. Parallèlement, de nouvelles menaces sur le lien social sont apparues. Ce sont les inégalités sociales, le repli identitaire sur soi ou sur sa communauté d'origine ou d'élection qui menacent, aujourd'hui, l'unité nationale, le lien social.

Or, dès le début des années 70, les analyses marxistes du fonctionnement de l'école montrent qu'elle ne réduit pas les inégalités sociales mais qu'elle les reproduit et tend à les justifier (Bourdieu et Passeron, 1970); Baudelot et Establet, 1971).

Fondée sur un parti pris philosophique, l'émancipation de l'homme et sa libération par l'accès à la connaissance, l'école républicaine n'a pas dans ses finalités l'insertion économique des jeunes. Elle confie la démocratisation collective à l'enseignement primaire et la démocratisation individuelle à « l'élitisme républicain² ».

Lorsque la réussite scolaire devient un préalable à l'entrée sur le marché du travail dans de bonnes conditions, la tension entre les deux formes de démocratisation s'intensifie. Dès 1945, la scolarisation des apprentissages (Prost, 1982b) engage le processus. La délocalisation d'une partie de la production industrielle, l'accroissement des liens entre savoirs, technologie et économie viennent, depuis quelques décennies, l'accentuer.

La nécessité d'une re-fondation

Devant les missions nouvelles confiées à l'école, un texte, le plan Langevin-Wallon, tente, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, de penser une re-fondation.

-
1. Auteur avec Paul Langevin d'un plan voté à l'unanimité en 1947, jamais appliqué mais inspirant les réformes des cinquante dernières années.
 2. Pour les meilleurs élèves du primaire, un examen, l'examen d'entrée en 6^e, permet d'accéder à l'enseignement secondaire. Un système d'aide, les bourses, assure la prise en charge partielle des coûts.

Il est adopté à l'unanimité par le Parlement mais reste lettre morte. Depuis, il sert de référence ou d'alibi à la fois aux promoteurs et aux détracteurs des réformes successives. Comme le montrent des travaux récents, le résultat de ces « replâtrages » est préoccupant :

- L'opacité du système a des conséquences importantes sur la scolarité des plus démunis (Boudon, Bulle et Cherckaoui, 2000).
- Un sentiment de malaise atteint les différents acteurs (Sirota, 1988; Felouzis, 1994; Bautier et Rochex, 1998).
- Malgré l'apparente unité du système, l'extrême dispersion des pratiques réelles conduit à son éclatement (Trancart, 1998).
- Malgré quelques tentatives pour associer l'ensemble des citoyens au débat sur l'école, celui-ci est globalement confisqué par les spécialistes. Les corporatismes s'expriment là où l'explicitation d'un projet politique devrait faire l'objet d'un large débat démocratique.

Le temps de la re-fondation est venu, mais la difficulté d'engager un débat fécond sur l'école provient de l'extrême diversité des opinions, des expériences scolaires individuelles, des pratiques professionnelles. Pour y parvenir, il faut disposer d'une modélisation permettant l'expression de cette diversité.

Construire un cadre commun de référence

Cette modélisation se limite volontairement à une approche politique et organisationnelle. Elle n'aborde pas les aspects pédagogiques ou liés à l'évolution des théories de l'apprentissage. Il s'agit là d'un choix délibéré. Pour nous, ces questions ne sont pas secondaires mais secondes. C'est-à-dire qu'elles ne prennent sens qu'après le choix d'orientations politiques et stratégiques claires et explicites.

La convergence des problèmes rencontrés, voire des solutions envisagées, par les différents pays conduit à rechercher une modélisation permettant une approche comparatiste.

C'est sur la base d'une modélisation sur trois échelles d'attitudes, fondées sur trois lignes de force repérables dans l'évolution des différents systèmes éducatifs, que nous examinerons les tensions du système éducatif français, puis proposerons les bases pour une re-fondation.

Accepter ou refuser l'unicité du système éducatif (Axe 1)

Les études comparatistes (Bulle, 1999) montrent qu'une caractéristique commune à l'évolution récente des différents systèmes éducatifs est le passage d'un système de parrainage à un système de compétition.

En confiant la sélection des candidats à la mobilité sociale à un dispositif extérieur (la naissance) ou limité (l'élitisme républicain), le premier système exonère l'école de cette tâche. Le second met la compétition au centre par l'intermédiaire d'une sélection fondée sur la réussite ou l'échec scolaire.

Les attitudes vis-à-vis de ce passage, du refus à l'acceptation de ses conséquences, constituent la première dimension du modèle.

Accepter ou refuser l'autonomie de la maîtrise d'œuvre (Axe 2)

Historiquement, le rôle de l'établissement scolaire diffère d'un système éducatif à un autre : fort en Grande-Bretagne, faible en France par exemple. Cependant, au cours des dernières décennies, une convergence apparaît, la nécessité, pour réussir les réformes nécessaires, de concilier l'engagement fort d'instances centrales et l'accroissement de l'autonomie des instances locales (ESPEMEN, 1997; Paul, 1999; Hopes, 1988).

L'introduction de la notion de maîtrise d'œuvre permet de rendre compte de ce phénomène. Cette approche permet de distinguer :

- les instances responsables de la définition des objectifs généraux de l'école (la maîtrise d'ouvrage);
- les instances construisant une réponse contextualisée, c'est-à-dire tenant compte, notamment, des élèves, de leur environnement social et économique mais aussi des ressources humaines et matérielles disponibles (la maîtrise d'œuvre);
- les réalisateurs eux-mêmes (les enseignants).

Les attitudes prises vis-à-vis de l'autonomie de la maîtrise d'œuvre sont la seconde dimension retenue.

Accepter ou disputer à l'État la maîtrise d'ouvrage (Axe 3)

L'antagonisme relatif entre deux missions confiées à l'école dans les pays développés (l'insertion économique, d'une part, le maintien et le développement du lien social, d'autre part) permet de déterminer une troisième dimension.

Plus précisément, il s'agit des attitudes vis-à-vis de la légitimité d'une maîtrise d'ouvrage, totale ou partagée, exercée au nom du bien commun et assumant une tension éventuelle avec les attentes de la société civile (Ball et Van Zanten, 1998).

L'état des tensions dans l'école française

Jusqu'à la mise en place, à la rentrée de 1977, de la réforme décidée en 1975 par le ministre René Haby, le gouvernement du système éducatif est fondamentalement celui mis en place, à la fin du XIX^e siècle, par Jules Ferry.

Malgré les réformes successives, trois caractéristiques de cette organisation continuent de peser sur le système actuel :

1. Une organisation en ordres d'enseignement étrangers les uns aux autres

Chaque ordre dispose d'un corps enseignant et d'un encadrement pédagogique spécifique. Il concerne une catégorie d'élèves qu'il a pour mission de conduire au diplôme dont il est responsable. Le primaire assure la scolarité obligatoire pour la grande majorité des élèves. Il débouche sur le Certificat d'études primaires. Le secondaire scolarise, dès leur jeune âge, les enfants des classes sociales favorisées et une partie des meilleurs élèves du primaire (*cf.* l'élitisme républicain). Il prépare au baccalauréat, premier grade universitaire et non pas

diplôme de fin d'études secondaires³. Le supérieur est le débouché d'une partie des bacheliers. De même, l'enseignement technique et professionnel s'affirme, durant la première moitié du XX^e siècle, comme le débouché des « moyens-bons » du primaire.

2. **Un système d'encadrement bicéphale privilégiant la hiérarchie pédagogique**
Une chaîne hiérarchique dont les chefs d'établissement sont le dernier maillon concerne l'administration. Elle contrôle l'aspect formel du travail des enseignants : exactitude, autorité... En contrepartie elle doit leur assurer de bonnes conditions d'exercice de leur métier. Parallèlement, une hiérarchie pédagogique, assurée par les corps d'inspection, ne contrôle pas la qualité des apprentissages⁴ des élèves mais l'excellence académique de l'exposé du professeur. C'est elle qui a le plus d'influence sur la carrière des enseignants.
3. **Un corporatisme enseignant constitutif du système**
L'origine du corporatisme des enseignants résulte des choix faits par Napoléon au début du XIX^e siècle. Comme le dit Claude Lelièvre (Administration et éducation, 2000a, p. 8), il s'agit « de mettre en place non seulement une administration publique mais une corporation publique, c'est-à-dire un organisme concourant à la réalisation d'une même fin et ayant une unité morale et une inspiration commune ». Sur ces bases, une forte syndicalisation a perpétué et accentué le corporatisme.

Compte tenu des fondements de l'école républicaine (réconciliation nationale, consolidation de la République, libération de l'homme par la connaissance), la persistance d'un enseignement privé confessionnel, essentiellement catholique, apparaît, au mieux, comme la marque de l'inachèvement du projet, au pire, comme une menace contre lui.

Jusqu'au milieu des années 80, la virulence de la « guerre scolaire » entre l'enseignement public et l'enseignement privé catholique masque, d'une part, les tensions au sein de l'enseignement public et, d'autre part, l'ampleur de la distance entre l'actualité du système éducatif et le gouvernement initial de l'école républicaine.

Depuis, il en va tout autrement. L'association par contrat, à partir de 1959, de l'enseignement privé en change la nature. Son caractère confessionnel s'estompe au profit d'une concurrence sur le plan des choix pédagogiques (Prost, 1982a). Les questions relatives à la place de l'école dans la société, aux attentes de celle-ci envers celle-là sont devenues centrales. Elles se posent à l'enseignement public et à l'enseignement privé.

Accepter ou refuser l'unicité du système éducatif (Axe 1)

La gestion de l'hétérogénéité des élèves est aujourd'hui le problème majeur. C'est ce qui ressort aussi bien des études menées sur le fonctionnement global du

-
3. Malgré la diversification des baccalauréats généraux, la création des baccalauréats technologiques puis des baccalauréats professionnels, le baccalauréat est toujours le premier grade universitaire. Il donne accès de plein droit à l'Université.
 4. En ce qui concerne les Inspecteurs de l'Éducation nationale chargés du primaire, il faut noter un évolution dans ce sens.

système (Joutard *et al.*, 2001) que de recherches concernant les différents acteurs (Éducation et formation, 1996; Ballion, 1991; Careil, 1994).

Lorsque près de trois enseignants sur quatre considèrent qu'il s'agit là d'un problème majeur, voire du principal problème, il faut éviter deux erreurs d'interprétation :

1. La souffrance manifestée à propos de ce constat exclut toute confusion avec le discours récurrent sur la baisse du niveau, le manque de motivation des jeunes.
2. Ressenti principalement en ce qui concerne la scolarité obligatoire, ce malaise ne résulte pas, comme on l'entend trop souvent, de la massification. Le passage de toute une classe d'âge par l'école date de 1882. C'est un siècle après, au début des années 80, que la question de l'hétérogénéité devient un problème majeur.

La réponse est ailleurs. Elle provient des conditions d'élaboration de la réforme décidée en 1975 par le ministre René Haby. Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, la lutte contre les inégalités sociales, l'égalité des chances sont devenues des enjeux majeurs. La démonstration, au début des années 70, que l'organisation du système éducatif en ordres d'enseignement n'y répond pas impose une réforme.

La transformation du système éducatif en un système unique où l'orientation des élèves joue un rôle déterminant est décidée en 1975 et mise en œuvre à partir de 1977.

Les principes de la réforme Haby (1975)

Réglementairement, la réforme Haby de 1975 met un terme à l'organisation en ordres d'enseignement. Désormais, le primaire et le secondaire ne sont plus deux ordres d'enseignement mais deux périodes successives de la scolarité de tout élève. Celle-ci se déroule dans trois établissements distincts : l'école primaire qui accueille tous les élèves entre 6 et 10 ans; le collège qui fait de même entre 11 et 14 ans; et le lycée au sein duquel l'élève termine sa scolarité secondaire (obligatoire, fixée à 16 ans depuis 1959).

Obligation est faite aux établissements de l'enseignement public d'accueillir tout jeune jusqu'à 16 ans. Toutefois, des dérogations pour un départ de l'école avant 16 ans sont accordées de façon limitée. L'enseignement dispensé par l'école primaire et le collège est, à quelques aménagements près, le même pour tous.

Réglementairement, c'est le domicile de l'élève qui décide de l'affectation d'un élève dans une école primaire ou un collège public. Le recours à l'enseignement privé et à un système confus, voire opaque, de dérogations est la seule possibilité d'échapper au déterminisme géographique de l'affectation.

L'affectation en lycée est plus complexe. La géographie continue d'y jouer un rôle important mais ce sont les résultats scolaires qui déterminent l'orientation de l'élève vers un lycée général, un lycée technologique⁵ ou un lycée professionnel. En donnant à la localisation du domicile de l'élève un rôle déterminant pour son affectation cette réforme a pour conséquence :

5. Aujourd'hui, c'est à l'issue de la première année de lycée, devenu général et technologique, qu'a lieu la différenciation entre la voie générale et la voie technologique.

- de dévoiler l'hétérogénéité du territoire⁶; il existe des établissements socialement favorisés, d'autres défavorisés, d'autres mélangés;
- de confier, pour la durée de la scolarité, la gestion de l'hétérogénéité sociale, culturelle, motivationnelle des élèves à l'établissement;
- de confier, au quotidien, cette gestion à l'enseignant dans sa classe;
- d'induire, pour la gestion des élèves, une dépendance complexe entre les différents types d'établissements, c'est le collège qui décide de l'orientation vers le lycée (général et technologique) ou le lycée professionnel.

Une réforme inachevée, non accompagnée et imprévoyante sur les conséquences

Le recrutement et l'organisation actuelle des corps d'inspection illustrent l'inachèvement de la réforme et la persistance de l'organisation en ordres d'enseignement. Très majoritairement, les Inspecteurs de l'Éducation nationale du 1^{er} degré se recrutent chez ceux qu'ils inspectent : les enseignants des écoles primaires. Les Inspecteurs d'Académie - Inspecteurs pédagogiques régionaux sont issus presque exclusivement des lycées généraux et technologiques; ils inspectent les enseignants des collèges et des lycées. La dépendance du collège vis-à-vis du lycée est ainsi affirmée. Les Inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de l'enseignement professionnel sont très majoritairement issus des lycées professionnels dont ils inspectent les enseignants.

Le recrutement des enseignants est organisé selon la même logique. Le lien privilégié entre le collège et le lycée général et technologique est renforcé : le collège, noyau central du système, ne dispose pas d'un corps enseignant spécifique.

Dans un système unique, le bon déroulement de la scolarité d'un élève nécessite une connaissance réciproque des enseignants des écoles, des collèges et des lycées. Depuis le début des années 90, les Instituts universitaires de formation des maîtres⁷ (IUFM) sont chargés de la formation initiale de tous les nouveaux recrutés. Une partie de cette formation doit être commune à tous. Il s'agit là d'une avancée mais dont il convient de noter la faiblesse, le recrutement et l'inspection restant régis par la logique antérieure des ordres d'enseignement.

Le non-accompagnement de la réforme a été dénoncé en son temps par de nombreux chercheurs (Legrand, 1977). Il faudra attendre 1982, soit cinq ans, pour que, dans le cadre des Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale, des dispositifs de formation accompagnent les enseignants des collèges dans la gestion de l'hétérogénéité.

L'imprévoyance sur les conséquences mériterait de nombreux développements; nous n'en évoquerons que trois particulièrement préoccupants :

6. En 1999, près de 15 points séparent l'Académie de Créteil (70,8 %) et l'Académie de Nantes (85,6 %) en ce qui concerne la réussite aux baccalauréats technologiques.
7. Avant cette date, trois structures distinctes de formation existaient. Les Écoles normales départementales formaient les instituteurs des écoles primaires. Les Centres pédagogiques régionaux, ceux des collèges et lycées. Les Écoles normales nationales d'apprentissage, ceux des lycées professionnels.

1. **Des finalités imprécises, voire contradictoires, pour le collège**

Le collège se substitue à trois structures ayant des finalités différentes. Une, la plus prestigieuse et dont le collège conserve la nostalgie⁸, le premier cycle du lycée général, est issue de l'ordre de l'enseignement secondaire. Ce premier cycle ne débouche sur aucun diplôme, il prépare au second cycle qui conduit au baccalauréat. Ses enseignants sont certifiés ou agrégés⁹, ils enseignent aussi dans le second cycle, ils n'enseignent qu'une discipline. Les deux autres structures sont issues, directement ou indirectement, de l'ordre primaire. L'une, le second cycle court est un prolongement du primaire, il a un diplôme terminal, le Brevet d'études du premier cycle. Il débouche sur l'entrée dans la vie active. Ses enseignants, les professeurs d'enseignement général de collège, enseignent deux disciplines. L'autre, la classe de fin d'études secondaires devenue classe de transition, appartient à l'ordre primaire. Elle permet aux élèves de parfaire leurs connaissances générales avant l'entrée dans l'enseignement professionnel ou la vie active. Ses enseignants sont des instituteurs, ils sont polyvalents. Faute d'orientations claires, le collège n'a pas su opérer une synthèse entre ces finalités. Il s'est finalisé, de fait, vers la seconde du lycée général ou technologique, faisant des autres orientations un échec scolaire au moins partiel. Confronté non seulement à l'hétérogénéité de son public, mais également au flou de ses finalités, le collège devient le lieu où se concentrent toutes les difficultés : l'échec scolaire aujourd'hui comme hier, la violence depuis quelques années (Dubet et Duru-Bella, 2000).

2. **La dévalorisation progressive de la voie professionnelle**

Au lendemain de la Libération, en 1945, l'enseignement technique et professionnel n'est pas une voie de relégation, mais un débouché promotionnel de l'enseignement primaire. Il contrôle son recrutement et résiste, par la limitation des places offertes, aux tentatives de l'ordre secondaire d'en faire le déversoir des élèves en difficulté. La réforme Haby, suivie par l'intégration réussie de l'enseignement technique long (la voie technologique) au lycée, change la donne : c'est le collège qui contrôle l'orientation vers l'enseignement professionnel, le plus souvent par défaut... La création, en 1985, des baccalauréats professionnels a permis une sortie du lycée professionnel au niveau du baccalauréat mais n'a que marginalement contribué à en faire une orientation choisie (Tanguy, Agulhon et Poloni, 1987).

3. **Un tronc commun sans consistance culturelle**

L'allongement de la scolarité au sein d'un tronc commun long (9 années) s'inscrit dans une problématique de démocratisation collective, d'acquisition d'une culture commune. C'est d'ailleurs ce que prévoyait, en 1974, le Président de la République, Valéry Giscard d'Estaing, qui fut à l'origine de la réforme de 1975. Or, non seulement la réforme Haby reste muette sur la question, mais

8. La proposition de créer un corps de professeurs de collège, faite en 1989 par le premier ministre et son ministre de l'Éducation, a été combattue par la majorité des syndicats.

9. Une particularité du système français est l'existence de deux concours de recrutement pour les enseignants des lycées et collèges.

dans la loi d'orientation sur l'éducation (1989) le silence est toujours de rigueur. Malgré les recommandations des différentes commissions (Administration et éducation, 2000b, p. 108), qui voient là un préalable, le silence est toujours aussi assourdissant.

Une attitude modale : l'unicité du système comme massification de l'ordre secondaire

Tout cela débouche sur cinq attitudes vis-à-vis du refus ou de l'acceptation d'un système unique.

En position moyenne, une attitude largement majoritaire fondée sur la confusion entre la construction d'un système unique original et la massification de l'ordre secondaire structurellement organisé pour (re)produire les élites. Les pratiques de gestion de l'hétérogénéité sont essentiellement quantitatives : heures de soutien disciplinaire, diminution du nombre d'élèves par classes, etc. L'échec total ou partiel de cette approche conduit à deux autres attitudes mais opposées :

- Un refus souple du système unique par des stratégies favorisant une structuration en filières. Les stratégies de gestion de l'hétérogénéité qui en découlent reposent sur l'orientation des élèves par les enseignants sur la base exclusive des performances scolaires.
- Une baisse des exigences fondée sur l'alignement sur le niveau moyen de la classe. Les stratégies de gestion de l'hétérogénéité sous-jacentes privilégient la socialisation plutôt que l'acquisition de connaissances.

Ces trois attitudes représentent une large majorité d'opinions et de pratiques. Mais deux attitudes extrêmes et opposées existent aussi :

- Le refus de l'unicité du système. Cela conduit à des stratégies de contournement débouchant sur la restauration sauvage de l'ordre ancien.
- L'acceptation de l'hétérogénéité sans renoncer ni à la socialisation, ni aux apprentissages. Les stratégies sous-jacentes sont qualitatives : contrat pédagogique, pédagogie différenciée, pédagogie du détour.

Accepter ou refuser l'autonomie de la maîtrise d'œuvre (Axe 2)

Comme lieu de gestion dans la durée de l'hétérogénéité des élèves, l'établissement scolaire est au cœur des stratégies évoquées ci-dessus. La revendication du choix de l'établissement affirmée par les parents, remet en question l'unicité du système (Broccolichi et Van Zanten, 1997). Elle banalise le recours temporaire à l'enseignement privé qui concerne une famille sur deux (Langouet et Léger, 1997). L'influence sur le comportement des élèves, sur leur rapport aux études (Dubet, 1991; Bautier, Charlot et Rochex, 1992) en résulte également.

Comme lieu de dévoilement de l'hétérogénéité du territoire, l'établissement scolaire fait apparaître clairement qu'un des fondements de l'école républicaine, l'égalité formelle dans la répartition des moyens, ne permet pas de garantir l'égalité des chances. La notion d'équité apparaît et avec elle, au début des années 80, les mesures de discrimination positive décidées par le ministre Alain Savary. Ceci justifie,

en partie, la résistance des enseignants de l'enseignement public à ces mesures, mais ne justifie ni la place centrale faite à l'établissement et à son projet dans la loi de 1989, ni l'importance des résistances rencontrées.

La fin d'un monopole : l'association des établissements privés au service public

C'est un changement beaucoup plus fondamental qui nous paraît rendre compte du rôle central joué par l'établissement à partir de l'adoption en 1989 de la loi d'orientation sur l'éducation. Il s'agit de l'émergence d'une maîtrise d'œuvre disposant d'une autonomie par rapport à la maîtrise d'ouvrage. Une telle approche permet de comprendre l'évolution des rapports entre l'enseignement public et l'enseignement privé, notamment la banalisation du recours temporaire à ce dernier. Elle permet également de prendre en compte les enjeux des relations entre maîtrise d'ouvrage, usagers et réalisateurs (enseignants) dans le cadre d'établissements (maître d'œuvre) autonomes.

De 1806, date de création de l'Université impériale par Napoléon, à l'adoption, en décembre 1959, de la loi (à l'initiative de Michel Debré) instituant les contrats d'association pour les établissements privés, l'histoire de l'école est marquée par le renforcement du monopole de l'État, non seulement sur les orientations, mais également sur la mise en œuvre de celles-ci.

En proposant aux établissements privés un « contrat d'association » dans le cadre d'une « mission de service public » répondant à un « besoin scolaire reconnu », l'État reconnaît une distinction entre une maîtrise d'ouvrage dont il continue à revendiquer le monopole et une maîtrise d'œuvre qu'il accepte de partager avec les établissements privés sous contrat d'association. La presque totalité des établissements privés (98 %) en bénéficie aujourd'hui.

En contrepartie de la prise en charge par l'État des frais de fonctionnement et du traitement des enseignants, les établissements privés sous contrat d'association s'engagent : d'une part, à respecter les horaires et les programmes, à se soumettre à un contrôle pédagogique et financier; d'autre part, à respecter les différentes familles spirituelles, à accueillir tous les élèves sans distinction d'origine et de croyance.

Une conséquence positive de cette loi est l'absence d'une opposition entre un enseignement public assurant un service éducatif minimum et un enseignement privé (un élève sur cinq environ dans le secondaire) fonctionnant sur une base exclusivement consumériste et élitiste. D'autres pays, tels le Japon et les États-Unis, ont connu une telle évolution.

En réduisant l'écart entre l'enseignement public et l'enseignement privé, tant au niveau du coût pour les familles qu'à celui de l'enseignement dispensé, la loi de 1959 a enclenché un phénomène de banalisation du recours à l'enseignement privé. On estime qu'aujourd'hui 37 % (Langouet et Léger, 1997) des élèves y ont eu recours durant leur scolarité. Ce phénomène est accentué par le remplacement progressif des prêtres et des religieuses par des laïcs. Sensible dans les années 70, ce mouvement s'accélère dans les années 80 et se généralise dans les années 90.

L'établissement public, l'établissement privé : deux univers bien distincts

Ce rapprochement va faire apparaître une différence essentielle : la place de l'établissement et le rôle du chef d'établissement dans les deux enseignements. Au début des années 60, dans l'enseignement privé, l'établissement est une réalité solidement ancrée. Non seulement le chef d'établissement peut choisir ses enseignants mais il peut, voire il doit, développer un projet éducatif et s'en prévaloir auprès des parents et des élèves. Il en va tout autrement dans l'enseignement public; l'établissement est une entité administrative, il ne dispose d'aucune autonomie. L'unique préoccupation est la qualité de l'enseignement professé par chaque enseignant dans sa classe. Le chef d'établissement, non seulement, ne choisit pas ses enseignants, mais il ne dispose d'aucune prérogative pédagogique.

Vingt ans après, au début des années 80, le choix de l'enseignement privé pour des raisons pédagogiques et non confessionnelles commence à se banaliser (Prost, 1982a).

L'autonomie de l'établissement public : une urgence et une nécessité

Comme le constate le ministre Alain Savary (Savary, 1985; Legrand, 1994), l'enseignement privé est devenu le lieu de l'innovation alors que l'enseignement public tend à se scléroser, à se bureaucratiser. La modernisation du service public apparaît comme une priorité absolue. En réponse aux différents rapports commandés par le ministre, les notions de contractualisation, d'autonomie de l'établissement, d'évaluation, de projet d'établissement font leur entrée dans le vocabulaire et les préoccupations des responsables de l'enseignement public.

La mise en place des lois de décentralisation en 1985 va commencer à traduire cela sur le plan juridique; mais il faudra attendre 1989 pour qu'une loi donne toute leur place aux initiatives d'Alain Savary.

L'autonomie de l'établissement scolaire public : une notion contestée

Perçue comme résultat du partage de la maîtrise d'œuvre entre des établissements publics et des établissements privés sous contrat, l'autonomie donnée à l'établissement scolaire public prend un parfum de « guerre scolaire ». Une première attitude de rejet militant en résulte. Au nom de la laïcité et des principes de l'école républicaine, la notion même d'autonomie de l'établissement scolaire public est combattue. Le maintien d'une double hiérarchie administrative, d'une part, pédagogique, d'autre part, et la primauté donnée à celle-ci dans le recrutement et la gestion des enseignants engendre une seconde attitude de refus moins combative.

Le poids cumulé de ces deux attitudes de refus est considérable. Ainsi, une étude récente (Les dossiers d'éducation et formations, 1996) montre que 34 % des enseignants du secondaire public refusent à la fois l'établissement comme lieu de coopération entre enseignants et le rôle pédagogique du chef d'établissement.

La mise en œuvre de la loi de 1989 conforte l'autonomie (1985) de l'établissement scolaire public et le principe d'une répartition inégalitaire des moyens (1982). Elle introduit, outre le projet d'établissement, la contractualisation entre

l'établissement et sa tutelle. L'adhésion à ces principes, sans doute majoritaire dans l'encadrement du système éducatif, présente trois limites :

1. Elle entretient, au sein de l'enseignement public, une confusion entre maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre. Le maintien de la primauté d'une hiérarchie externe à l'établissement (les corps d'inspection) dans le recrutement et la gestion des enseignants l'illustre parfaitement.
2. L'absence de représentant de la maîtrise d'ouvrage au niveau où se déroule, dans la durée, l'ensemble de la scolarité d'un élève ne permet pas d'aborder celle-ci dans sa globalité. Les logiques de concurrence au sein de l'enseignement public en découlent dans un contexte marqué par la baisse démographique.
3. Elle laisse la concurrence et les stratégies d'évitement régler seules les relations entre établissements publics et privés.

Deux autres attitudes minoritaires tentent de dépasser ces limites. La première, bien représentée par les rapports remis au ministre Claude Allègre (Pair, 1998a; Monteil, 1999), cherche à dépasser les deux premières limites en renforçant le rôle du chef d'établissement et en proposant une organisation assurant la présence du maître d'ouvrage au niveau du territoire où se déroule l'ensemble de la scolarité d'un élève : le bassin de formation.

La seconde va plus loin. Elle tente de donner un cadre aux relations entre les établissements publics et privés d'un même bassin de formation. Les propositions faites entre 1981 et 1984 par Alain Savary pour intégrer l'enseignement privé à l'enseignement public sont représentatives de cette attitude. Les conditions de l'abandon, en 1984, des propositions d'Alain Savary font que cette attitude, malgré sa pertinence, est largement minoritaire.

Accepter ou disputer à l'État la maîtrise d'ouvrage (Axe 3)

Le plan formé par les deux premiers axes permet de représenter de façon satisfaisante la diversité des pratiques et des opinions des professionnels de l'éducation. Il rend, partiellement, compte des tensions entre l'école et ses usagers, l'école et la société civile.

En effet, de manière évidente, presque mécanique, le regroupement des élèves sur une base géographique introduit dans l'école les difficultés de la zone géographique concernée (Charlot, 1994). L'hétérogénéité du public et la distance culturelle avec les normes scolaires induisent des tensions (Lahire (1995)) qui relèvent de la gestion de l'hétérogénéité dans un système scolaire unique. Il en va de même pour la violence en milieu scolaire (Debarbieux, 1996) et plus généralement l'évolution des rapports des élèves à l'école et aux savoirs (Dubet, 1991; Bautier, Charlot et Rochex, 1992).

L'émergence, au niveau de l'établissement, d'une maîtrise d'œuvre autonome contribue également à l'explication de ces tensions. En effet, elle entraîne la prise en compte des usagers (parents et élèves) et des réalités locales. La combinaison des deux premiers axes débouche sur l'identification des performances de chaque

établissement. Elle engendre des stratégies d'évitement s'opposant à la volonté politique de démocratisation (Duru-Bellat et Merle, 1997).

La permanence, la virulence et l'importance des tensions entre l'école et les parents (Montandon et Perrenoud, 1994) trouvent là un début d'explication. Les dispositions de la loi de 1989, décidée par le ministre Lionel Jospin, fixent un cadre, la « communauté éducative », et une méthode, le « projet d'établissement », pour y répondre et construire des compromis locaux destinés à mettre en œuvre une politique éducative décidée au niveau national (Derouet et Dutercq, 1996).

Cependant toutes ces tensions sont aggravées par l'accroissement de la demande sociale d'éducation et ses conséquences, notamment l'allongement de la scolarité. Les nouveaux rapports entre savoirs, technologie et économie participent à cet allongement du temps des études. Ils renouvellent le champ des tensions entre l'école et l'entreprise, l'école et l'économie (Pelpel et Troger, 1993). La montée du communautarisme, le poids du multiculturalisme sont également sources de tensions. La combinaison des deux premiers axes ne permet pas de rendre compte de ces phénomènes nouveaux.

L'introduction d'un nouvel axe fondé sur les attitudes vis-à-vis de l'acceptation ou de la contestation d'une maîtrise d'ouvrage exercée par l'État, ou plus généralement par une instance représentant l'intérêt général, le permet.

La maîtrise d'ouvrage au nom de l'intérêt général est contestée

C'est la légitimité de l'État comme maître d'ouvrage partiellement autonome des attentes de la société civile et de la demande sociale d'éducation qui est remise en cause. Celle-ci résulte de deux évolutions sociétales caractéristiques du XX^e siècle :

1. Remise en cause et contestation du rôle de l'État

Dans la période récente, les rapports entre la société civile et l'État cessent d'être rythmés par des échéances électorales ponctuant la vie démocratique. Ils entrent dans une logique de contrôle permanent, de méfiance, de contestation des choix publics. Ils plongent le politique dans le temps immédiat du sondage et des médias. De plus, ils contestent à l'État la part de « transcendance », d'autonomie, de distance lui permettant, dans la durée, d'affirmer un bien commun, un monde commun au-delà des croyances et pratiques individuelles ou communautaires. Une telle évolution pose le problème des conditions de maintien du lien social. Elle touche l'école républicaine dans un de ses fondements : la laïcité.

2. La parcellisation des savoirs et la mise à mal d'un monde commun

L'école républicaine et la laïcité sont filles du positivisme. Celui-ci est d'un humanisme visant à fonder sur la raison un monde commun au-delà des particularismes de chacun, individu ou communauté. Or, le XX^e siècle est le siècle de sa défaite. En lieu et place de cette vision humaniste et globale, le XX^e siècle a multiplié les représentations partielles et partiales mais opératoires du monde : la sophistication technique a pris le pas sur la pensée. Ce grand dérèglement a de nombreuses conséquences sur l'école, nous en citerons deux. D'une part, il rend plus difficile la définition d'une culture commune, chaque représentation

disciplinaire du monde visant l'hégémonie. D'autre part, le caractère opératoire et donc économique de chaque spécialisation donne une valeur économique au savoir. Il s'ensuit une nouvelle aggravation de la tension entre démocratisation individuelle et démocratisation collective.

La laïcité en péril. Le corporatisme enseignant mis à mal

L'école se situe à l'intersection de la sphère privée et de la sphère publique. Son organisation résulte d'un compromis entre plusieurs modèles. En France la laïcité est ce compromis. Elle est le cadre dans lequel s'institutionnalise une distance entre l'État et la société civile dans les domaines de l'éducation et de l'enseignement (Costa-Lascoux, 1996). Ce compromis est remis en cause lorsque l'on conteste à l'État le droit d'affirmer une référence à un monde commun.

Cette question fondamentale pour l'avenir de l'école est malheureusement partiellement occultée par une autre remise en cause, celle du corporatisme enseignant hérité des choix napoléoniens. L'attachement, quasi unanime, des enseignants (privés et publics) aux prérogatives de l'État sur la maîtrise d'ouvrage résulte, au moins, autant d'une défense d'intérêts catégoriels que d'un attachement au compromis laïque.

De plus, chez chaque enseignant naît une tension entre un professionnel attaché au maintien de la maîtrise d'ouvrage de l'État sur la question scolaire et un usager, généralement parent d'élève, revendiquant la satisfaction de ses attentes privées.

La démission du maître d'ouvrage : un risque pour le compromis laïque

Depuis le début des années 80, une notion de maîtrise d'ouvrage partagée s'affirme. Il s'agit là d'une position moyenne. L'extension progressive des compétences des régions dans le domaine de la formation illustre bien cette position. Un mouvement similaire de rapprochement, de recherche de partenariat existe entre l'école et l'entreprise. Toutefois, cette position élude la question des familles. Cette position est celle des responsables du système éducatif. Elle est largement répandue chez les enseignants des disciplines technologiques et, dans une moindre mesure, chez ceux des lycées professionnels. Il ne s'agit cependant pas d'une situation stable permettant de refonder le compromis laïque.

En effet, comme le souligne, dès le début des années 90, Robert Ballion (1991), une dérive apparaît. Le maître d'ouvrage renonce à donner des orientations précises. Il reporte sur l'établissement les problèmes qu'il ne sait pas résoudre. Les mesures d'assouplissement de la carte scolaire sont caractéristiques de cette démission implicite de l'État devant la diversité de la demande sociale. De façon en apparence paradoxale, ce risque est accentué par la résistance au changement manifestée, notamment, par les enseignants des disciplines générales. Il s'agit en effet le plus souvent non de la défense d'une culture commune, mais d'une revendication d'hégémonie de telle ou telle discipline.

Enfin, deux attitudes extrêmes et opposées existent :

- Une attitude minoritaire, mais militante, tente d'imposer le retour à une maîtrise d'ouvrage sans partage de l'État, une restauration de l'école républicaine. Ses partisans (Gaubert, 1999) sont des opposants farouches à la loi de 1989.
- Sous les coups de boutoir des ultralibéraux et des communautaristes, un courant minoritaire récuse à l'État toute légitimité dans la maîtrise d'ouvrage.

Les exigences et les perspectives d'une re-fondation

Les tensions qui, dès aujourd'hui, menacent le système éducatif d'éclatement se développent sur chacun des axes. Les problèmes liés à la gestion de l'hétérogénéité dans un système unique s'intensifient :

1. L'hétérogénéité entre les établissements a tendance à augmenter suite aux phénomènes de ghettoïsation qui accompagnent les mesures de discrimination positive pour l'attribution de moyens.
2. Au sein d'un même établissement, l'hétérogénéité croît également, principalement chez les élèves en difficulté, notion passe-partout qui recouvre une extraordinaire diversité.
3. Ces hétérogénéités sont aggravées par la simultanéité d'une demande sociale de plus en plus exigeante et diversifiée, et un désintérêt croissant pour les questions scolaires d'une partie des usagers, élèves et parents, particulièrement en difficulté.

Les tensions liées à une maîtrise d'œuvre assurée par des établissements régis par des systèmes de contraintes différents menacent la cohérence du système :

1. Paradoxalement, le rejet des propositions d'intégration de l'enseignement privé sous contrat au service public d'éducation (1984) s'est traduit par la confirmation (1985), puis le renforcement (1992) de l'association de l'enseignement privé au service public.
2. La persistance de l'opposition d'une partie, significative, des enseignants du public à l'autonomie de l'établissement et au rôle pédagogique du chef d'établissement nuit au rapprochement des systèmes de contraintes des deux types d'établissements. Elle freine la nécessaire modernisation de l'enseignement public voulue par la loi de 1989.

Cette situation ne favorise pas la distinction entre les prérogatives du maître d'ouvrage et celles de la maîtrise d'œuvre. Ainsi, en ce qui concerne les familles, le manque de reconnaissance au niveau de la maîtrise d'œuvre induit des stratégies d'évitement qui empiètent sur les prérogatives du maître d'ouvrage.

Tout ceci conduit, dans les faits, à une remise en question du compromis laïque. Or celui-ci n'est pas seulement un des fondements de l'école républicaine, il joue un rôle essentiel pour que l'école assume son rôle dans le développement du lien social. Le temps est venu d'assumer, d'une part, la rupture avec le mode antérieur

d'organisation de l'école républicaine, d'autre part, la fidélité à son fondement : le compromis laïque.

Redéfinir le compromis laïque à l'issue d'un débat démocratique

Malgré les limites signalées ci-dessus, la réforme Haby (1975) est une tentative pour fournir un cadre nouveau à l'exigence d'égalité des chances insuffisamment prise en compte par l'organisation antérieure. En élaborant la loi de 1989, Lionel Jospin a consolidé la modernisation du service public d'éducation à partir des pistes explorées, dès 1982, par Alain Savary. Cette loi a permis de corriger partiellement l'inachèvement, le non-accompagnement, l'imprévoyance de la réforme précédente. Il reste beaucoup à faire dans ces domaines, mais une tâche est encore plus urgente : redéfinir le compromis laïque.

En effet, le poids du multiculturalisme, issu de l'immigration, celui du repli identitaire sur soi, sa communauté d'origine ou d'élection (Derouet, 1999) font courir le risque d'un compromis plus favorable aux modèles libéraux et communautaires. Cela doit faire l'objet d'un large débat démocratique sanctionné par une loi. Trois notions nous paraissent essentielles :

1. Définir le socle commun, la culture commune fondatrice d'un monde commun.
2. Préciser les objectifs de la scolarité obligatoire par rapport à ce socle commun.
3. Donner un contenu précis et des limites claires à la notion de maîtrise d'ouvrage partagée. Cela passe par la redéfinition des compétences des collectivités territoriales et principalement des régions. Le rôle des entreprises¹⁰, celui des familles doivent être reconnus et délimités. Fixées par la loi, ces limites doivent s'imposer à l'enseignement privé sous contrat comme à l'enseignement public.

Confirmer l'autonomie de la maîtrise d'œuvre

Pour être efficace, toute re-fondation du système éducatif visant le renouvellement du compromis laïque doit prendre en compte quelques réalités :

1. La banalisation du recours au privé est un fait acquis. Le partage de la maîtrise d'œuvre entre les établissements publics et privés sous contrat est, pour longtemps, une donnée.
2. Le poids de la structuration de l'école républicaine autour de deux ordres d'enseignement (primaire, secondaire) ainsi que le prestige associé au secondaire, n'ont permis ni l'émergence d'une « école moyenne » adaptée à la scolarité obligatoire, ni même celle d'un corps enseignant propre au collège. Le partage de la scolarité d'un élève en trois étapes (école primaire, collège, lycée) est aussi une donnée. L'appartenance aux mêmes corps des enseignants des collèges et des lycées généraux et technologiques est également une réalité durable.

Le premier constat oblige à poursuivre la modernisation de l'enseignement public confortant l'autonomie de l'établissement scolaire public.

¹⁰ La question des relations entre les lycées professionnels et l'apprentissage ne peut être ignorée.

Le second montre, d'une part, que pour appréhender dans sa totalité la scolarité d'un élève il faut dépasser la notion d'établissement et, d'autre part, que le passage d'un établissement à l'autre correspond à une organisation antérieure et est aujourd'hui largement arbitraire. Les liaisons entre la dernière et la première année de deux établissements consécutifs sont importantes.

Nous situant dans les perspectives de rapports récents (Pair, 1998a; Monteil, 1999) nous nous proposons d'aller au-delà en faisant de la distinction entre maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre la pierre angulaire de nos propositions :

1. Confier, dans chaque Académie, la maîtrise d'ouvrage déléguée au Recteur et l'exclusivité de la maîtrise d'œuvre aux établissements publics et privés sous contrat. Les questions de contrôle et d'évaluation sont alors clairement référées au respect d'un cahier des charges, donc aux effets sur les bénéficiaires : les élèves. Placés sous l'autorité du Recteur, les corps d'inspection¹¹ ont une mission de contrôle du respect du cahier des charges et d'évaluation des effets sur les élèves.
2. Mettre fin au double pilotage, pédagogique par l'inspecteur, administratif par le chef d'établissement. Comme prestataires, les enseignants sont sous la responsabilité exclusive du maître d'œuvre : le chef d'établissement.
3. Définir la notion de bassin de formation comme l'espace dans lequel l'offre de formation (publique et privée sous contrat), les infrastructures (transports notamment) permettent à tout élève d'effectuer son parcours scolaire, y compris dans les cas les plus difficiles.
4. Mettre en place à ce niveau une représentation du maître d'ouvrage (un Inspecteur d'Académie, par exemple) chargée de définir un cahier des charges commun à l'ensemble des maîtres d'œuvre. C'est à ce niveau que doivent être traitées les questions des options et des structures d'accueil des cas difficiles : classes relais et internat.
5. Favoriser la mise en place sur ce territoire d'une structure de coopération entre les établissements publics et privés sous contrat¹² permettant une circulation physique ou virtuelle des élèves et des enseignants pour certaines activités.
6. Distinguer un tronc commun (culture commune) régi par un renforcement des procédures d'affectation, d'options mises en œuvre par la circulation des élèves et des enseignants au sein du bassin (établissements publics et privés).

Différencier les modes et les lieux de gestion de l'hétérogénéité

La piste proposée ici tente d'affronter le problème à sa racine. Il repose sur la distinction de deux logiques et leur articulation.

Une première logique est centrée sur l'éducation et s'inscrit dans une problématique de transmission d'une culture commune : elle conduit à une gestion homogène d'une classe d'âge. Elle doit prendre en charge l'hétérogénéité des motivations

11. Cette évolution est dans la continuité de celle de l'Inspection générale décidée en 1989. Elle débouche sur l'unification des corps d'inspection. Elle ne néglige pas la qualité disciplinaire mais la réfère aux apprentissages des élèves et non à la prestation de l'enseignant.

12. Il s'agit de réexaminer, dans un cadre dépassionné, certaines propositions faites par Alain Savary.

et des systèmes de valeurs. Elle est organisée dans le cadre de la classe et de l'établissement sur la base de l'année scolaire et du cycle; sa validation est régie par les procédures habituelles d'orientation. L'État reste l'unique maître d'ouvrage.

L'autre logique est centrée sur la spécialisation, voire la professionnalisation, et vise une homogénéité des motivations, des projets et une hétérogénéité d'âge. Il serait d'ailleurs souhaitable d'y mêler des élèves et des stagiaires de formation continue. Elle est organisée, par la circulation des élèves et des enseignants, au niveau du bassin de formation sur la base de groupes ayant une durée de vie limitée, et finalisés sur l'acquisition de connaissances et de compétences explicitement énoncées. Cette organisation modulaire débouche sur une certification des compétences acquises et la constitution d'un portefeuille de compétences. Un système explicite de prérequis permet une individualisation des parcours.

Une telle approche est novatrice mais ne constitue pas une révolution copernicienne. Elle peut, en effet, être enrichie par des expériences antérieures et actuelles, des acquis de la formation des adultes, des expériences étrangères. Les propositions de l'actuel ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang, pour le collège vont dans ce sens (Lang, 2001).

Le partage du temps scolaire entre ces deux logiques devrait bien sûr évoluer au cours de la scolarité : privilégiant la logique de l'éducation au début, ce partage laisserait progressivement une place croissante à l'autre logique. Cette évolution nécessite l'apparition au niveau des établissements de nouvelles compétences professionnelles pour aider les élèves à construire leur parcours. Il y a même sans doute apparition de nouveaux métiers.

Conclusion

La convergence des défis posés aux différents pays en matière d'éducation incite à la mutualisation. Il s'agit non pas d'importer ou d'exporter des solutions clés en main, mais d'apprendre des autres et d'apprendre aux autres.

Faire de l'évaluation et de la responsabilité des pratiques communes

La prise en compte du contexte dans la mise en œuvre nécessite le passage d'une logique de la procédure à une logique du processus. La première présuppose, d'une part, que le contexte influence peu le résultat et, d'autre part, que le respect de la procédure garantit l'atteinte des objectifs. Dans la seconde, c'est la définition des objectifs qui permet de conduire le processus pour les atteindre. Malgré les avancées de ces dernières années (Letourneux et Branchereau-Vié, 1998), la logique de la procédure domine le système éducatif français. Elle repose sur la juxtaposition de contrôles sectoriels et multiples. Elle limite la responsabilité de l'encadrement au respect des procédures et non à l'atteinte des objectifs. La seconde approche est indissociable d'une démarche d'évaluation des résultats. La responsabilité de l'encadrement est tout autre. Il devient comptable des choix faits dans la conduite du processus; c'est-à-dire de sa capacité à combiner, en fonction du contexte, les

ressources à sa disposition pour atteindre les objectifs fixés. La notion de lettre de mission devient alors centrale. Malgré des propositions récentes (Blanchet *et al.*, 1999), cette approche est encore balbutiante dans le système éducatif français. Il a beaucoup à apprendre des expériences étrangères (Sylvestre, 1998).

Valoriser et diffuser la laïcité comme garant du lien social

En échange, l'expérience française de la laïcité nous paraît l'apport principal de la France.

En France comme ailleurs, la perte de références communes et le multiculturalisme confrontent l'école à la construction d'un compromis entre plusieurs modèles (Derouet, 1999). La laïcité apparaît comme un élément clé pour éviter que le compromis ne se fasse au profit des modèles communautaires ou libéraux (Gautherin, 2000). Même si nos propositions pour l'évolution du système éducatif divergent de celles d'Henri Pena-Ruiz, nous faisons nôtres ses propos :

L'École n'est pas le miroir de la Société civile qu'on lui tendrait complaisamment, elle est le lieu de la distance à soi de la Société civile... C'est pourquoi l'école est fondamentalement laïque, la laïcité étant la condition de possibilité que l'école puisse constituer un lieu de recours contre toutes les tutelles communautaristes (Gautherin, 2000, p. 83-84).

Références bibliographiques

Administration et éducation (2000a). *Quel sens pour l'école républicaine au XXI^e siècle*, n° 85 :1.

Administration et éducation (2000b). *Actes du XXII^e colloque de l'AFAE : Quel sens pour l'école républicaine au XXI^e siècle*, n° 87 : 3.

AGULHON, C. (1994). *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes?*, Paris : Éditions de l'Atelier.

ARENDT, H. (1972). *La crise de la culture*, Paris : Gallimard.

BALL, S.-J., VAN ZANTEN, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. In *Éducation et sociétés*, vol. 1, p. 47-71.

BALLION, R. (1991). *La bonne école, évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris : Hatier.

BALLION, R. (1994). *Les lycéens et leurs petits boulots*, Paris : Hachette.

BALLION, R. (1998). *La démocratie au lycée*, Paris : ESF.

- BANKS, J.-A., Lynch J. (eds.) (1986). *Multicultural Education in Western Societies*, Londres : Rinehart & Winston.
- BAUDELLOT, C., Establet R. (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro.
- BAUDELLOT, C., Establet R. (2000). *Avoir trente ans, en 1968 et en 1998*, Paris : Le Seuil.
- BAUTIER, E., CHARLOT, B., ROCHEX, J.-Y., 1992. *École et savoir dans les banlieues et... ailleurs*, Paris : Armand Colin.
- BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification?*, Paris : Armand Colin.
- BLANCHET, R. et al. (1999). *La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale
- BOUDON, R., BULLE, N., CHERCKAOUI, M. (dir.), (2000). *École et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris : PUF
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Minuit.
- BROCCOLICHI, S. (1998). Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. In *Les dossiers d'éducation et formations*, n°101.
- BROCCOLICHI, S., VAN ZANTEN, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics de la banlieue parisienne. In *Les annales de la recherche urbaine*, n°75.
- BULLE, N. (1999). *La rationalité des décisions scolaires*, Paris : PUF
- CAREIL, Y. (1994). *Instituteurs en cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, Paris : PUF
- CHARLOT, B. (coord.), (1994). *L'école et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris : Armand Colin.
- CHERCKAOUI, M. (1982). *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980*, Paris : PUF
- CONSTANT, F. (2000). *Le multiculturalisme*, Paris : Flammarion.
- COSTA-LASCOUX, J. (1996). *Les trois âges de la cité*, Paris : Hachette.
- COUSIN, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris : PUF
- DEBARBIEUX, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. État des lieux*, Paris : ESF
- DEROUET, J.-L. (1992). *École et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux?*, Paris : Métailié.
- DEROUET, J.-L. (dir), (1999). *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles : De Boeck.
- DEROUET, J.-L., Dutercq Y. (1996). *L'établissement scolaire : autonomie locale et service public*, Paris : ESF

- DUBAR, C. (1991). *La socialisation*, Paris : Armand Colin.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*, Paris : Le Seuil.
- DUBET, F., Duru-Bella M. (2000). *L'hypocrisie scolaire*, Paris : Le Seuil.
- DURAND-PRINBORGNE, C. (1999). *L'Éducation nationale*, Paris : Nathan.
- DURU-BELLA M., VAN ZANTEN, A. (1999). *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.
- DURU-BELLAT, M., MERLE, P. (1997). La démocratisation impossible? Usages sociaux de l'école et inégalités sociales des cursus scolaires, In *Savoir, Éducation-Formation*, n° 3-4, p. 309-331.
- DURU-BELLAT, M., MERLE, P. (2000). *Politiques éducatives, évolution des scolarités et transformation de la sélection*, L'année sociologique.
- DURU-BELLAT, M., MINGAT, A. (1997). La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves dans les collèges. In *Cahiers de l'IREDU*, n° 59, Dijon.
- DUTERCQ, Y. (2000a). Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives. In *Revue française de pédagogie*, n° 130.
- DUTERCQ, Y. (2000b). *Politiques éducatives et évaluations. Querelles de territoires*, Paris : PUF.
- Éducation et Formations (1996). *Numéro spécial - Connaissance des enseignants*, n° 46, ministère de l'Éducation nationale.
- ESPEMEN, (1997). *Piloter des systèmes éducatifs en évolution, le rôle de l'encadrement*, Poitiers, 13-14 nov.
- FELOUZIS, G. (1994). *Le collège au quotidien*, Paris : PUF.
- FORGEOT, G., GAUTIER, J. (1997). Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement. In *Économie et statistique*, n° 304-305, p. 53-74.
- GAUBERT, J. (1999). *L'École républicaine : Chronique d'une mort annoncée (1989-1999)*, Nantes : Éditions Pleins Feux.
- GAUTHERIN, J. (2000). L'universalisme de l'école laïque à l'épreuve. In *L'école : l'état des savoirs*, Paris : La Découverte.
- GRELLIER, Y. (1998). *Profession, chef d'établissement*, Paris : ESF.
- HOPES, C. (éd.) (1988). Le chef d'établissement et l'amélioration de l'école. In *Economica*, OCDE-ISIP.
- IGAEN, (1998). *Regards sur le collège*, Ministère de l'Éducation nationale.
- JENKS, C., PERTERSON, P.E. (dir.) (1991). *The urban underclass*, Washington : The Brookings Institution.
- JOUTARD, P. et al. (2001). *Rapport sur l'évolution du collège*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale.

- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris : Gallimard.
- LANG, J. (2001). *Pour un collège républicain : orientation pour l'avenir du collège*, Ministère de l'Éducation nationale.
- LANGOUET, G., LÉGER, A. (1991). *École publique ou école privée?*, Paris : Fabert.
- LANGOUET, G., LÉGER, A. (1997). *Le choix des familles. École publique ou école privée*, Paris : Fabert.
- LEGRAND, A. (1994). *Le système E*, Paris : Denoël.
- LEGRAND, L. (1977). *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris : PUF.
- LELIÈVRE, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, Paris : Nathan.
- LELIÈVRE, C., NIQUE, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris : Plon.
- Les Dossiers d'Éducation et Formations (1996). *Enseigner dans les collèges et les lycées*, n° 61.
- LETOURNEUX, J.-P. (1988). *Les collèges de l'Académie de Nantes à la veille de la rénovation*, Rapport au recteur de l'Académie de Nantes.
- LETOURNEUX, J.-P., BRANCHEREAU-VIÉ, F. (1998). Pilotage, culture d'encadrement et évaluation : les défis de la transformation du système scolaire français. In *Diriger en période de transformation*, Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- LOUIS, F. (1994). *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires*, Paris : Hachette.
- MASSON, P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années quatre-vingt-dix*, Paris : PUF.
- MONTANDON, C., PERRENOUD, P. (dir.) (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?*, Berne : Peter Lang.
- MONTEIL, J.M. (1999). *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale.
- MOURIAUX, R. (1996). *Le syndicalisme des enseignants en France*, Paris : PUF.
- OBIN, J.-P. (1993). *La crise de l'organisation scolaire*, Paris : Hachette.
- OECD (1998). *Education at glance*, Paris : OECD.
- PAIR, C. (1998a). *Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale.
- PAIR, C. (1998b). *Faut-il réorganiser l'éducation nationale?*, Paris : Hachette.
- PAUGAM, S. (dir.) (1996). *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris : La Découverte.
- PAUL, J.-J. (dir.) (1999). *Administrer, gérer, évaluer des systèmes éducatifs*, Paris : ESF.
- PELLETIER, G. (dir.) (1999). *Former les dirigeants de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck.

- PELPEL, P, TROGER, V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*, Paris : Hachette.
- PROST, A. (1982a). Les écoles libres changent de fonction. In *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, Paris : Labat.
- PROST, A. (1982b). La scolarisation des apprentissages. In *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV, Paris : Labat.
- PROST, A. (1983). *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale.
- PROST, A. (1992a). *Éducation, société et politiques*, Paris : Le Seuil.
- PROST, A. (1992b). *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris : PUF.
- Revue Tocqueville (1999). *Évaluation, concurrence et régulation des systèmes scolaires européens*, vol. XX.
- SAVARY, A. (1985). *En toute liberté*, Paris : Hachette.
- SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*, Paris : PUF.
- SOUBRÉ, L. (1982). *Décentralisation et déconcentration des établissements*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale.
- SYLVESTRE, M. (1998). L'évaluation des établissements d'enseignement : un tour d'horizon. In *L'évaluation institutionnelle de l'école*, Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- TANGUY, L., AGULHON, C., POLONI, A. (1987). Les institutions d'enseignement technique court : genèse et évolutions. In *Revue française de pédagogie*, n° 78, p. 43-64, Paris.
- TOULEMONDE, B. (1996). Le chef d'établissement d'enseignement du second degré. In *Actualité juridique. Droit administratif*.
- TRANCART, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. In *Revue française de pédagogie*, n° 124, Paris.
- VAN ZANTEN, A. (dir.) (2000). *L'école, l'état des savoirs*, Paris : La Découverte.