

Concertation sur l'école :

le compte n'y est pas !

Sociologue, Choukri Ben Ayed critique le rapport de la concertation. Pour lui, la refondation prolonge les politiques libérales des gouvernements précédents. Le rapport reste dans des formules vagues par exemple quand il évoque " les pratiques pédagogiques dites « efficaces »". La co-éducation avec les collectivités territoriales est aussi présentée comme un élément de creusement des inégalités.



Après une phase dense de concertation sur l'école, le comité de pilotage a remis sa copie. Il nous est ainsi permis de réagir, même si l'exercice n'est pas aisé en raison de la nature un peu particulière du texte à mi-chemin entre la concertation elle-même et la future proposition de loi. Nous sommes tentés de souligner le caractère participatif de la démarche (bien que dans un cadre bien prédéfini par les thèmes retenus), de nous réjouir également de voir abandonné le langage agressif qui caractérisait la période précédente. Pour autant les doutes et les réserves ne sont pas dissipés.

Les doutes d'abord : n'y a-t-il pas contradiction à louer les vertus d'une concertation inédite par son ampleur et d'annoncer un calendrier aussi étreint pour la rédaction de la loi d'orientation qui en sera issue ? Quant aux réserves, nous abordons à présent le fond du texte.

L'avenir de l'école appelle un projet éducatif ambitieux et non une simple action publique réformée

Dès l'entrée en matière du texte on ressent une certaine gêne. Si le thème des inégalités est mis en exergue, pourquoi n'avoir retenu que des données de cadrage de PISA ? Ignorées donc les enquêtes nationales plus fines mettant l'accent sur la source des inégalités en France et sur leur caractère cumulatif tout au long de la scolarité ? En second lieu, et c'est sûrement le point d'achoppement, on ne trouve pas de critique en règle sur le fond des réformes menées sous l'ancien gouvernement. Les déboires de l'école seraient uniquement liés à un mauvais pilotage de ces réformes, une mauvaise organisation, un mauvais ordonnancement, une « mauvaise conduite du changement ». Le lecteur avisé y trouve là des références implicites à certaines théories de la science politique qui autorisent le glissement de sens du registre de la « politique éducative » à « l'action publique éducative ».

La notion d'action publique fait référence à une conception techniciste et managériale des réformes, alors que la notion de politique éducative mobilise une acception beaucoup plus ambitieuse et potentiellement portée par une vision humaniste. L'école aujourd'hui a besoin d'un projet de très grande ampleur et d'une rupture radicale avec la période précédente. Naguère nous tombions tous à bras raccourcis contre les réformes menées tambour battant, il n'est pas trop tard pour assumer ces critiques et abroger les dispositions prises. Une telle entrée en matière du texte aurait eu le mérite de clarifier les choses.

Mais la critique nécessaire fait place à une rhétorique du changement à l'aune de formules générales et convenues : « l'école doit changer car le monde change », « l'école doit rentrer dans la modernité », ou bien des critiques un peu éloignées des réformes elles-mêmes déplorant qui les mutations des cultures juvéniles, qui la communication, qui l'individualisme etc. Dont acte. Mais que dire des évolutions problématiques de l'école elle-même : doxa de l'utilitarisme, du néo-libéralisme, de la concurrence ? Certes ce dernier point est évoqué mais quelle action volontariste lui est opposée ? Suppression des palmarès et des classements ? Non. Suppression des logiques d'autonomie des établissements ? Non. De la situation spécifique de l'enseignement privé ? Non. Tout juste l'idée d'une nouvelle forme d'évaluation détachée des logiques concurrentielles qui reste d'ailleurs à clarifier.

Comment réduire les inégalités ? Vrais problèmes et solutions limitées

Nous touchons là probablement au cœur du texte. La continuité avec les orientations politico-idéologiques précédentes se confirme. Le socle commun de connaissances, directement issu de la loi Fillon de 2005, n'est pas remis en cause. Il est au contraire fortement revendiqué. Seule sa simplification est annoncée : quelle simplification ? C'est même lui qui conduirait la réforme des programmes et les épreuves du DNB (Diplôme national du Brevet des collèges).

Si la perspective de réduction des inégalités est tout à fait louable, et nous devons bien sûr l'encourager, les causes de ces inégalités sont peu analysées. Certes il est nécessaire d'œuvrer pour la pré-scolarisation, et de renforcer l'école primaire. D'accord aussi pour une action volontariste en ce sens au collège. Mais la nature de celle-ci laisse perplexe. Le thème de l'individualisation de l'action pédagogique comme remède à l'échec scolaire, cher à Xavier Darcos et Luc Chatel et qui cristallisait les critiques il y a encore quelques mois, n'est pas ici remis en cause. Il est même récurrent et demeure étroitement lié aux approches psychologisantes et naturalisantes de la difficulté scolaire. On retrouve la rhétorique du précédent gouvernement qui triait les élèves en fonction de leurs goûts, intérêts et autres talents supposés. Le « bien être psychologique », composante de la réussite ne saurait suffire pour éradiquer l'échec scolaire.

Une référence récurrente au « changement de pédagogie » ? Ce changement est indispensable mais le propos demeure bien général. Opposer l'innovation, sans la définir aux « pédagogies traditionnelles frontales », sans en faire l'analyse, revient à une critique formelle aussi convenue que dépassée des anciens contre les modernes. Qui s'est vraiment donné la peine de comprendre la genèse des pratiques pédagogiques et d'outiller efficacement les enseignants ? Les ESPE (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation) revendiquées, seront-elles à la hauteur ? Le rapport n'apporte au fond que peu de précision sur les pratiques pédagogiques dites « efficaces » sur la façon de les penser et de les transmettre.

Les élèves qui rencontrent des difficultés ont besoin d'un service public fort plutôt que de compassion ou de bienveillance, d'un service public qui en appui sur la recherche universitaire et pédagogique interroge la nature des difficultés rencontrées par les élèves pour y apporter des réponses audacieuses, garantes d'un profond changement.

La co-éducation : pour quoi faire ?

Le thème du partenariat est également très présent. Mais rien de nouveau depuis à présent trois décennies. Ce qui l'est en revanche, c'est la notion de co-éducation qui impliquerait certes les parents d'élèves mais également les entreprises, et ce dès la 6ème, comme le préconisait récemment le Ministre lui-même. N'est-ce pas là la consécration d'une logique utilitariste ? En matière de « gouvernance » la décentralisation (de la formation professionnelle et de l'orientation) est fortement souhaitée ainsi que la contractualisation avec les collectivités locales, tout en revendiquant une action forte de l'Etat : n'est-ce pas contradictoire ? Quel bilan peut-on faire de l'émiettement de l'action éducative depuis trois décennies ? N'y a-t-il pas un lien avec le développement très marqué des inégalités territoriales d'éducation ? Aujourd'hui l'école a besoin de plus ou de moins d'Etat ? D'une simplification de son action ou d'une complexification ? Cette nouvelle phase de décentralisation revendiquée, corrélée à un rapprochement avec le monde de l'entreprise, ne risque-t-elle pas de plonger l'école dans une nouvelle crise dont elle n'a absolument pas besoin aujourd'hui pour se reconstruire ? Il y a à mon sens davantage à perdre qu'à gagner sur ce terrain.

L'éducation prioritaire et la carte scolaire : les grands oubliés

Ces deux sujets condensent la plus grande surprise du rapport. Si ce dernier souhaite mettre l'accent sur la réduction des inégalités, pourquoi alors reléguer le sujet de l'éducation prioritaire en dernière position ? C'est le cas aussi pour la carte scolaire qui pourtant constituait l'un des symboles de la dérégulation éducative par l'ancien gouvernement.

Ce qui pose problème c'est de cantonner la question du traitement des inégalités les plus vives, ainsi que celle de la sectorisation, aux seuls territoires prioritaires. Il s'agit même d'un contre sens. Ce qui se joue dans ces territoires n'est qu'un révélateur puissant des défaillances d'ensemble de l'école. La concentration des difficultés et les logiques ségrégatives sont le produit de la compétition scolaire généralisée et de l'insuffisance de l'école à assumer la massification scolaire.

Le traitement de ces deux questions appelle des actions d'ensemble et non des approches segmentées et particularistes en allant même jusqu'à proposer d'agir à la seule échelle des établissements. Renoncer à l'idée de zonage territorial fait courir du reste un risque considérable de démobilisation et de déstabilisation des établissements depuis longtemps engagés dans des actions en réseau et d'ouverture sur leur environnement. La priorité est d'éviter que ces établissements ne décrochent davantage et qu'ils ne fassent l'objet d'une stigmatisation renforcée.

Agir contre les inégalités ce n'est pas « triturer » à loisir les zonages prioritaires, c'est aussi poser clairement la question de la politique redistributive en matière d'éducation. A ce titre le rapport aurait été bien inspiré de reprendre à son compte les termes du référé de la Cour des comptes adressé le 11 juillet dernier au Ministre de l'Education nationale et portant sur le traitement des inégalités scolaires. Ce dernier argumentait, en substance, que l'une des causes du renforcement des inégalités de scolarisation est leur absence de prise en compte lors de l'attribution des moyens. C'est donc à un changement radical de paradigme redistributif que le référé appelle de ses vœux.

Il ne s'agit de saupoudrage de moyens supplémentaires au profit de quelques établissements triés sur le volet, mais de s'adresser à tous ceux qui accueillent des élèves en situation objective de désavantage économique, scolaire et culturel. En soulignant le fait que certains territoires scolaires situés dans le haut des hiérarchies concentrent les moyens les plus importants, on peut résumer la préconisation de la Cour par le principe de « donner moins à ceux qui ont plus » et réellement « plus à ceux qui ont moins ». Preuve s'il en est qu'une action volontariste en matière de réduction des inégalités nécessite une vision d'ensemble tant en matière de redistribution des moyens, des postes, que des actions spécifiques à mener, conception bien éloignée donc d'une vision partielle du problème.

Vous avez dit arbitrage ?

Au terme de cette lecture, si nous avons souligné des manques et des points de désaccord nombreux, il est aussi des points d'accord : sur la scolarisation obligatoire à 2 ans, sur la nécessité de réformer la formation des enseignants, sur le rétablissement de la sectorisation (partout ou dans les territoires prioritaires ?), sur la nécessité d'homogénéiser l'offre de

formation, sur l'obligation de ne laisser aucun élève sans solution, de redonner un second soufflet à la vie scolaire etc. Cependant faute d'une argumentation beaucoup plus précise, ces propositions, qui étaient « dans l'air du temps » avant la concertation risquent bien d'en rester à l'état d'incantation. Du reste ces dernières cohabitent avec des propositions inquiétantes d'une toute autre obédience politique puisqu'elles s'inscrivent dans la continuité des politiques néo-libérales qui ont plongé l'école dans l'impasse. Refonder l'école ce n'est pas chercher à contenter tout le monde, c'est faire des choix. L'école du peuple supposera des changements de paradigmes radicaux : c'est bien cela que l'on appelle à présent l'arbitrage ?

Choukri Ben Ayed

Sociologue, Professeur à l'Université de Limoges

Chercheur au GRESCO

Sur le Café :

[Ecole et inégalités](#)

[C'est simple on fait fausse route](#)

Par fjarraud , le mardi 09 octobre 2012.