



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Rapport

La mixité sociale à l'école et au collège

**Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale
Présenté par Jean Hébrard**

Mars 2002

Table des matières

1. UNE SITUATION COMPLEXE HÉRITÉE DE L'HISTOIRE DES RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE, LA NATION ET LA RÉPUBLIQUE	4
2. QUELQUES ASPECTS DE LA SÉGRÉGATION SCOLAIRE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS AUJOURD'HUI. 11	
2.1. <i>Diversité des situations</i>	11
2.2. <i>Le rôle de l'école et du collège dans le maintien ou l'accroissement des phénomènes de ségrégation.</i> 14	
2.3. <i>Principes généraux pour une politique publique visant à diminuer les phénomènes de ségrégation scolaire dans la scolarité obligatoire</i>	16
3. LA SECTORISATION SCOLAIRE, INSTRUMENT DE LUTTE CONTRE LES SÉGRÉGATIONS SOCIALES	17
3.1. <i>Les problèmes de sectorisation dans l'enseignement primaire</i>	18
3.2. <i>Les problèmes de sectorisation dans les collèges</i>	22
3.3. <i>Propositions pour une amélioration de la sectorisation et de son respect dans l'enseignement primaire</i>	31
4. CONTINUER À RÉCONCILIER LES FAMILLES ET LES ENSEIGNANTS AVEC LES SITUATIONS D'HÉTÉROGÉNÉITÉ SOCIALE ET SCOLAIRE	37
4.1. <i>L'évolution des politiques scolaires visant à améliorer la prise en charge de l'hétérogénéité</i>	37
4.2. <i>Propositions pour une aide à la prise en charge de l'hétérogénéité scolaire et sociale</i>	47
5. RECONSTRUIRE LA CULTURE SCOLAIRE SUSCEPTIBLE DE PERMETTRE À L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE DE JOUER SON RÔLE INTÉGRATEUR	52
6. CONCLUSION : SE DONNER LES MOYENS D'ACCEPTER PLUS DE MIXITÉ SOCIALE DANS L'ÉCOLE (DOUZE PROPOSITIONS POUR REDONNER À L'ÉCOLE SON RÔLE D'INTÉGRATION)	54
PROPOSITIONS	55

La concentration, dans certains établissements scolaires¹, d'élèves appartenant à des milieux socialement homogènes, qu'ils viennent des familles les plus privilégiées ou, au contraire, de celles qui rencontrent les plus grandes difficultés, est un problème important des systèmes éducatifs, qui n'épargne pas la France. Cette situation met à mal l'un des principes majeurs du service public d'enseignement dans un état démocratique : la possibilité, pour chaque enfant, d'accéder, quelles que soient ses origines, aux mêmes conditions de scolarisation. En effet, on sait aujourd'hui que la variable « élèves » joue un rôle déterminant dans l'efficacité d'une école ou d'un collège et qu'il existe une corrélation très forte entre la réussite scolaire et l'origine sociale². La concentration, dans un même établissement d'enfants issus de milieux sociaux dits défavorisés³ peut devenir un handicap pour tous ceux qui y sont rassemblés⁴ et, donc, nuire à leur future intégration économique. Elle contribue, ainsi, non seulement à pénaliser les élèves concernés mais de plus, à faire baisser l'efficacité générale du service public de scolarisation tout en augmentant le coût⁵. Enfin, cette situation conduit l'école à se trouver en contradiction avec ce qu'elle enseigne lorsqu'elle tente de remplir l'une des missions qui, en France, lui est traditionnellement dévolue, celle d'intégration sociale et culturelle. L'inculcation d'une « culture civique » qui rattache chaque citoyen, au-delà des communautés singulières dans lesquelles il peut s'inscrire⁶, à une même nation et aux valeurs républicaines et démocratiques qui la fondent peut-elle encore avoir la moindre signification lorsqu'elle s'exerce dans des établissements

¹ La notion d'établissement ne renvoie, en droit qu'aux collèges et aux lycées, seules structures éducatives disposant du statut d'EPLE (établissement public local d'enseignement). Les écoles ne sont pas des établissements autonomes. Nous garderons cependant ici le terme « établissement » pour désigner les uns et les autres afin de ne pas alourdir le texte.

² Toutes les évaluations des systèmes éducatifs contribuent à conforter ce point de vue. Voir Claude Thélot, *L'Évaluation du système éducatif : coûts, fonctionnement, résultats*, Paris, Nathan, 1993.

³ La notion de « milieux sociaux défavorisés » doit être entendue ici en relation avec la réussite scolaire. Les raisons qui conduisent les familles ayant le moins de capital économique (mesuré en revenus) mais aussi le moins de capital scolaire (mesuré en niveaux de qualification) à placer moins bien que les autres leurs enfants dans l'accès à la réussite scolaire sont multidimensionnelles et ne peuvent être envisagées ici de manière détaillée.

⁴ Le débat sur la réalité de ce constat a été récemment relancé par une étude longitudinale de la DPD, voir « Collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite », *Éducation et formations*, mars 2002. Elle met en évidence que l'accès au baccalauréat est plutôt plus facile pour un élève qui a été intégralement scolarisé en ZEP toutes choses égales par ailleurs. Toutefois, elle recherche les effets de cette réussite plutôt du côté de l'accompagnement dont l'élève a bénéficié que du côté des compétences réellement acquises. Ce point de vue est confirmé par l'intéressante enquête effectuée par Stéphane Beaud sur les premières promotions d'élèves ayant bénéficié avec succès de la démocratisation de l'accès aux diplômes dans la décennie 1990 (*80 % au bac... Et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002).

⁵ Un simple indice est donné par le surcoût qu'impose au budget de la nation la politique des zones d'éducation prioritaire. On considère qu'un élève de ZEP coûte en moyenne 10 à 15 % de plus à l'État qu'un élève ordinaire (« L'Éducation prioritaire en France », *Les Dossiers de l'Enseignement scolaire*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Enseignement scolaire, juin 2001, p. 8).

où se répercutent toutes les ségrégations – économiques, sociales, ethniques, religieuses, culturelles – qui caractérisent le quartier⁷ dans lequel ils sont implantés ?

1. Une situation complexe héritée de l'histoire des relations entre l'école, la Nation et la République

Il est clair que la France se trouve, à cet égard, dans une situation particulière. En 1882, lorsque Jules Ferry fonde le système public d'enseignement de la IIIe République, il choisit de donner à l'école une mission d'intégration à la Nation comme à la République⁸. Il le peut parce que l'obligation scolaire est confiée à une institution quasi unique, l'école primaire, qui scolarise, de la maternelle aux écoles primaires supérieures sans oublier les écoles normales d'instituteurs, la quasi-totalité de la population française. Pour les républicains, cette école doit être le creuset où se rassemblent la France rurale – encore bien peu républicaine – et la France urbaine tentée par une vision à leurs yeux trop révolutionnaire de la société. Elle peut être tout autant l'école qui formera des soldats susceptibles de faire le don de leur vie pour reconquérir les territoires cédés à l'Allemagne comme pour participer à l'aventure coloniale. Elle peut être enfin l'école où la France attardée des villages et des faubourgs va découvrir les savoirs qui ouvrent à la modernité économique (de l'usage des engrais aux formes les plus modernes de la sidérurgie) et fournir la main d'œuvre dont on sait qu'elle a assuré la prospérité de la Belle Époque. Toutefois, ce projet n'est politiquement possible que parce que les élèves issus des familles des notables (jamais plus de 10 % des effectifs scolarisables) conservent à leur seul usage un second degré prestigieux et préservé de la promiscuité de la communale, depuis les classes élémentaires jusqu'aux classes préparatoires aux grandes écoles.

Ce système dual sera mis à mal par l'urbanisation progressive de la France puis par l'éclosion et l'expansion des classes moyennes. L'attitude de la IIIe République reste à cet égard ambiguë. Si, dès l'entre-deux-guerres, il apparaît évident qu'il faut rapprocher premier et second degré pour éviter que se creuse un fossé entre la France des notables et celle des

⁶ Bernard Toulemonde, « L'enseignement et la cohésion sociale, un système en panne ? », *Service public et lien social*, Paris, L'Harmattan, 1999, p.343 sqq.

⁷ Les ségrégations ne se situent pas seulement dans les banlieues dites « difficiles ». Tel établissement de centre ville, public ou privé, fréquenté par les enfants des familles les plus aisées peut présenter les mêmes types de problèmes et induire des comportements déviants, certes spécifiques, mais du point de vue d'une éducation civique, tout aussi inquiétants.

⁸ L'identité nationale a été mise à mal par la défaite de Sedan mais aussi par les combats de la Commune ; l'adhésion à la République reste superficielle, en particulier dans les campagnes encore très largement enclavées.

milieux populaires⁹, les mesures prises restent limitées : ouverture aux meilleurs élèves du primaire des sanctuaires du second degré (par l'examen d'entrée en sixième et le concours des bourses)¹⁰, rapprochement des programmes des classes élémentaires du premier et du second degré puis, pendant le Front populaire, des programmes des cours supérieurs de l'école primaire et des collèges modernes. Même Vichy, pour des raisons bien différentes, contribue à cette évolution en rassemblant écoles primaires supérieures et collèges modernes. Toutefois, on le constate, ce sont les structures intermédiaires relevant des sections modernes qui sont rapprochées. Les sections classiques des lycées restent préservées.

Comme l'a montré Antoine Prost¹¹, la démocratisation de l'enseignement français se produit avec la reconstruction de l'après-guerre et l'explosion scolaire des Trente Glorieuses, donc sur un fond de prospérité économique et de reconversion des emplois. Ce sont les cours complémentaires des années 1950 qui assurent l'entrée d'une grande majorité d'élèves du primaire dans le secondaire moderne¹² et laissent espérer l'université aux meilleurs d'entre eux.

Lorsque la Ve République choisit d'augmenter l'âge de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et, à l'opposé du modèle dual allemand, de promouvoir un enseignement général de niveau élevé plutôt qu'une orientation précoce vers l'enseignement professionnel, il lui faut en finir avec l'école de Jules Ferry. C'est le sens des réformes successives des décennies 1960 et 1970¹³. La secousse de 1968 n'est certainement qu'un signal de l'arrivée massive des nouvelles classes moyennes (enfants d'employés, de petits fonctionnaires, de cadres moyens, etc.) dans un système d'enseignement jusque là réservé. Ces réformes conduisent non seulement au collège unique de la loi de 1975, mais aussi à l'ouverture des formations

⁹ Ce sont les Compagnons de l'Université qui, dans les dernières années de la Grande Guerre, en formulent parmi les premiers l'exigence (voir Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968). Toutefois, on peut considérer que c'est aussi l'un des messages forts des cours de pédagogie qu'Émile Durkheim professe à la Sorbonne. Pour lui, l'école a une double mission : préparer la division du travail tout en inculquant une culture partagée par tous les citoyens d'une même nation, quelle que soit leur place dans la production.

¹⁰ La promotion du « mérite » a toujours été, dans l'école de la IIIe République, une mince caution donnée aux familles socialement ascendantes mais évidemment exceptionnelles. En fait, elle se confond avec l'urbanisation qui conduit les masses rurales à migrer vers les fonctions tertiaires (entreprises publiques, fonction publique en particulier coloniale, etc.) : le fils de paysan est employé, son petit-fils fonctionnaire, son arrière-petit-fils cadre, etc.

¹¹ Antoine Prost, *L'Enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*, Paris, PUF, 2^e éd. 1992.

¹² Les écoles normales d'instituteurs sont souvent le pont entre un simple accès au BEPC et l'obtention d'un baccalauréat.

¹³ Voir le témoignage essentiel sur cette période de Jacques Narbonne qui fut, à l'Élysée, le conseiller pour l'éducation du Général : *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, Paris, Denoël, 1994.

générales du second degré et du supérieur à la majorité des élèves¹⁴. Démocratisation et massification se confondent.

Alors que l'école primaire avait appris à intégrer des populations diversifiées dans une culture qui lui était propre (cette culture « primaire » si souvent moquée et décriée¹⁵), le second degré tente désespérément de concilier l'inconciliable : une scolarisation de masse et une acculturation de tous aux goûts et aux manières de sentir d'une élite cultivée¹⁶. Les premiers réformateurs de la Ve République ont certes pensé à recréer un secteur réservé aux enfants des familles de notables. La loi de 1959 sur l'enseignement privé¹⁷ garantit la liberté de l'enseignement à tous ceux qui le souhaitent (en instaurant, grâce au contrat, la prise en charge financière du dispositif par l'État tout en préservant le caractère propre), mais ce sont évidemment les familles des chefs d'exploitation agricole, des chefs d'entreprises et des professions libérales qui s'en servent en priorité¹⁸. Toutefois, en transposant le dualisme premier degré / second degré en un dualisme public / privé¹⁹, les fondateurs de la Ve République satisfont certes ce qui reste de notables dans la France de la fin du XXe siècle, mais ils ne résolvent pas le problème majeur auquel nous sommes toujours confrontés et qui touche de plein fouet les nouvelles classes moyennes : en augmentant le niveau général de formation de la Nation pour répondre à la croissance économique et à ses mutations, on diminue le caractère sélectif des diplômes scolaires et, donc, leur pouvoir sur le marché du travail et de la reconnaissance sociale.

¹⁴ À cet égard, il y a une continuité directe entre l'incapacité dans laquelle ont été les ministres successifs du général de Gaulle d'organiser une orientation efficace (c'est-à-dire, à ses yeux, contraignante) en même temps qu'ils ouvrent le secondaire à tous les élèves, et la volonté de Jean-Pierre Chevènement d'amener le plus grand nombre possible d'élèves à une qualification à partir du moment où ils sont entrés dans un cursus de scolarisation longue.

¹⁵ Voir par exemple l'analyse que fait Pierre Bourdieu du caractère « illégitime » des cultures autodidactes dans *La Distinction. Critique sociale du jugement*, (Paris, Éditions de Minuit, 1979). Il est clair que les caractéristiques de ces cultures autodidactes sont identiques à celles qui sont stigmatisées pour leur caractère « primaire » (cultures encyclopédiques, désordonnées, mémorisées plutôt qu'assimilées, manquant d'élégance, etc.)

¹⁶ La formation des professeurs du second degré au sein d'une université qui s'est instituée en garante de cette culture contribue à maintenir la tension entre enseignement de masse et enseignement secondaire. La contradiction s'exprime pleinement, aujourd'hui encore, dans les conflits symboliques qui opposent les IUFM à l'université.

¹⁷ Bernard Toulemonde, « La naissance de l'enseignement privé », *Revue française d'administration publique*, 79, juil-sept. 1996.

¹⁸ C'est aujourd'hui encore massivement le cas. Voir G. Langouët et A. Léger, *Le Choix des familles. École publique ou école privée*, Paris, Fabert, 1997 ou, pour une période plus récente, Christelle Chausseron, « Le choix de l'établissement au début des études secondaires », *Note d'information*, 01.42, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, D.P.D., août 2001.

¹⁹ Il est intéressant de noter que si c'est pendant le septennat de Valéry Giscard d'Estaing que le ministre René Haby met en place le collège unique, c'est dans les mêmes années que l'une des premières visions d'un marché scolaire libéré de ses contraintes est proposée en France. Voir Olivier Giscard d'Estaing, *Éducation et civilisation. Pour une révolution libérale de l'enseignement*, Paris, Fayard, 1971.

En ce qui concerne le premier aspect de cette politique, voulue aussi bien par le CNPF²⁰ que par le gouvernement du général de Gaulle et très largement relayée, au nom de la démocratisation, à partir de 1981, par les gouvernements de gauche aussi bien que de droite, les résultats ont été inespérés : moins de 16 % des élèves obtenaient le baccalauréat au début des années 1960 et ils n'étaient encore que 34 % en 1980. Ils atteignent 70 % en 1994 et après quelques années de reflux se stabilisent autour de ce niveau en 2000 (69,5 %). En ce qui concerne le second aspect, par contre, les conséquences des politiques engagées ont été perçues comme problématiques, en particulier par les groupes sociaux qui avaient le plus profité de la démocratisation des années 1950 et 1960. La conjonction du choc économique des années 1970, de l'extension du chômage, de la massification de l'enseignement et de la démocratisation de l'accès aux diplômes ont mis à mal les stratégies des classes moyennes. Pour eux, les diplômes se sont dévalués et l'école est entrée en crise.

Parallèlement, la fin de la guerre d'Algérie, l'importation massive de main d'œuvre étrangère ont transformé le paysage social français en un paysage tout aussi diversifié qu'autrefois mais marqué par des contrastes ethniques. Passant des bidonvilles aux barres d'HLM, les immigrés des Trente Glorieuses ont expérimenté une ségrégation urbaine²¹ qui s'est vite transformée en ségrégation scolaire. Là où l'école primaire avait plus ou moins réussi à intégrer, non sans conflits quelquefois violents, immigrés de l'intérieur et immigrés de l'extérieur²², le collège unique reproduit les clivages de l'habitat et ne parvient plus à diffuser dans l'école de la périphérie la culture scolaire que lui a léguée un second degré voué à la reproduction des élites et aux connivences culturelles qui les caractérisent²³.

Cet échec est perçu d'autant plus cruellement que les collèges des centres ville continuent eux à perpétuer la tradition du secondaire d'avant-guerre au prix, précisément, d'une accentuation de la ségrégation sociale. Au fur et à mesure que le niveau général de formation des Français ne cesse de monter²⁴, l'excellence scolaire devient de moins en

²⁰ Il est significatif de voir, à cet égard, que dans un rapport remis au ministre de l'Éducation nationale en 1992 à propos des débouchés des filières littéraires, un grand patron français, Didier Pineau-Valencienne, souhaite que 100 % des élèves puissent accéder au baccalauréat. En fait le clivage entre partisans d'une scolarisation générale longue et partisans d'un système dual à l'allemande a longtemps traversé les différents secteurs du patronat, opposant la plupart des grandes entreprises d'un côté à l'UIMM et aux petits patrons de l'autre.

²¹ Il est difficile de définir exactement ce qu'est la ségrégation par l'habitat. Voir sur ce point Yves Grafmeyer, « La ségrégation spatiale », *L'Exclusion. L'état des savoirs*, sous la dir. de Serge Paugam, Paris, La Découverte, 1996, pp. 209-217. Voir aussi, Marcel Roncayolo, *La Ville et ses territoires*, Paris, Gallimard, 1990.

²² Gérard Noiriel, *Le Creuset français*, Paris, Le Seuil, 1987.

²³ Un exemple de cet échec « culturel » peut être lu dans le débat qui se développe, dans les mêmes années autour de la lecture et de la culture qu'elle transmet. Voir Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, Bibliothèque publique d'information-Centre Georges Pompidou et Librairie Arthème Fayard, 2000.

²⁴ Christian Baudelot, Roger Establet, *Le Niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil, 1990.

moins démocratique²⁵. Jamais, dans les décennies qui suivent la loi de 1975, le réseau des grandes écoles françaises n'aura été aussi socialement sélectif. Les familles appartenant au bas des classes moyennes ayant déjà accumulé un capital scolaire important du fait de l'augmentation de la durée de la scolarité, mais n'ayant plus accru leur capital économique à la suite de la crise des années 1970 se sentent trahies par l'institution scolaire qui, d'une certaine manière, s'est démocratisée au-delà de leurs espérances. Dans des lignées familiales qui, depuis trois ou quatre générations, n'ont connu que l'ascension sociale par l'école, commencent à se manifester des régressions. Ce sont massivement ces groupes sociaux, véritables consommateurs de l'école publique de proximité, qui déclarent l'institution scolaire en crise. Elles perçoivent de plus l'échec de l'intégration sociale par l'école comme l'un des facteurs qui fait monter l'insécurité. Elles sont au cœur des contradictions qu'engendrent les missions antagonistes dévolues à l'école.

Pour de multiples raisons qui tiennent à leur histoire, de nombreux pays ayant atteint le même niveau de développement scolaire, y compris dans l'Union européenne, ont été amenés à abandonner l'idée qu'une école fondamentalement démocratique puisse être un objectif essentiel des politiques publiques. Donnant un sens plus fort à la notion de « liberté d'enseignement », ils ont laissé se développer un « marché scolaire » dans lequel les familles construisent des stratégies de scolarisation, optimisant plus ou moins bien les différentes variables (économiques, idéologiques, sociales, scolaires, etc.) qui s'offrent à elles. Comme sur tout marché, ce sont les moyens (économiques, relationnels, culturels, etc.) et l'information dont dispose le consommateur qui lui permettent d'obtenir de l'offre scolaire les effets qu'il attend. L'intégration sociale a trouvé d'autres voies : les communautés ethniques, les communautés religieuses, les communautés linguistiques et, le plus souvent, de subtils assemblages de chacune de ces dimensions de l'identité sociale. L'identité nationale, quant à elle, a le plus souvent été confiée à d'autres acteurs (la presse, les rituels culturels et politiques, le sport, etc.)²⁶.

²⁵ La sociologie de l'éducation des années 1970 se fonde sur la base de ce constat. Il ne sera plus remis en question.

²⁶ Les terribles événements de septembre 2001 ont montré comment un pays qui a donné une place centrale aux communautés plutôt qu'à l'État dans la construction et la régulation du lien social peut mobiliser en quelques heures une identité nationale sans faille en jouant non d'une instance éducative mais des multiples dispositifs de communication de masse, pour la plupart privés, dont il dispose. Si le modèle européen issu des Lumières (celui d'une citoyenneté critique) semble reposer sur l'exercice de la raison plutôt que sur celui de l'émotion et de l'opinion ici convoquées, il n'est pas sûr non plus que l'école en soit le seul vecteur : les Lumières se sont construites contre les institutions scolaires de leur temps (les collèges congréganistes pour l'essentiel) dans des sociabilités comme les salons, les clubs, les cafés ou, dans certains cas, la rue elle-même.

La plupart des études²⁷ faites sur le fonctionnement des systèmes éducatifs ayant choisi de satisfaire en priorité la consommation scolaire des classes ascendantes, montrent que si ces politiques tendent à mieux satisfaire les familles les plus aptes à bénéficier de cette liberté, si elles conduisent un nombre important d'établissements scolaires (en particulier ceux qui appartiennent aux réseaux particuliers) à viser l'excellence de manière à recruter une meilleure clientèle, elles contribuent à freiner la croissance du niveau moyen de scolarisation et de qualification des élèves (les écoles publiques fréquentées par les familles qui ont moins de moyens économiques ou culturels d'effectuer le choix d'une « bonne » école obtiennent de moins bons résultats) et, enfin, ne permettent plus à l'école de jouer son rôle dans le processus d'intégration des différents groupes sociaux qui constituent la nation.

La France n'a pas fait ce choix en 1975. Toutefois, au lendemain de la loi qui crée le collège unique, elle n'est plus parvenue à se donner les moyens de la politique qui a été traditionnellement la sienne. L'école réelle s'est trouvée en contradiction avec l'école idéale à laquelle l'opinion publique restait et reste toujours attachée ; elle a joué tant bien que mal de la contradiction au lieu de tenter de la résoudre. Tant qu'un relatif consensus entre les grands partis politiques et entre les forces syndicales a préservé les choix effectués à l'issue de la Grande Guerre, la France est, en quelque sorte, restée au milieu du gué mettant au feu l'une et l'autre politique : une politique de réformes de l'enseignement public²⁸ visant à donner quelques moyens aux enseignants pour surmonter les problèmes liés à l'hétérogénéité croissante du second degré, une politique de soutien à l'enseignement privé pensé comme instrument d'une possible reconstitution d'un réseau d'écoles préservées de la mixité sociale²⁹.

Les années 1980 et 1990 ont été marquées par une volonté politique forte de renouer avec la tradition d'une école républicaine pour tous. On en a retenu l'échec d'Alain Savary face aux parents de l'enseignement privé et aux partis de droite ressoudés derrière eux. Cet épisode a profondément marqué le débat : la dimension de l'affrontement politique des « deux France » a rejeté au second plan la discussion véritable sur l'avenir des missions de l'école dans la République. Il faut évidemment retenir tout autant de cet épisode la mise en place des premiers instruments sérieux de gestion de l'hétérogénéité scolaire – dans ce domaine tout était à inventer – dont le dispositif des zones d'éducation prioritaire a été le symbole et la loi d'orientation de 1989 le point d'orgue. Sans ces efforts pour penser

²⁷ Une excellente synthèse de ces nombreuses études a été récemment réalisée par les économistes de l'éducation de l'IREDU à Dijon : voir Denis Meuret, Sylvain Broccholichi et Marie Duru-Bellat, « Le Choix et l'autonomie des établissements scolaires : quels effets ? », *Cahiers de l'IREDU*, 61, 2000.

²⁸ On en voit les traces dans les programmes arrêtés de 1975 à 1981.

²⁹ Voir Olivier Giscard d'Estaing, *Éducation et civilisation. Pour une révolution libérale de l'enseignement*, Paris, Fayard, 1971.

l'articulation entre mixité sociale et hétérogénéité scolaire³⁰, il est fort probable que la France aurait déjà rejoint ses voisins sur le chemin du libéralisme scolaire.

Dans les années 1990, ce consensus s'est délité du fait des tentations « libérales » d'une partie de la droite, mais aussi de l'affichage d'une vision « réaliste » des difficultés de l'institution scolaire par certaines voix de gauche. Le débat récurrent sur la nécessité de créer des filières dans les collèges en a été l'abcès de fixation. Il est intéressant de noter que, d'une certaine manière, pendant toute cette période pourtant houleuse, les politiques n'ont pas cédé à la tentation malgré les efforts de nombreux groupes de pression. La presse a souvent voulu y voir de la pusillanimité (combien de fois a-t-on ou lire : « Personne n'osera réformer le collège » ?). Il est plus juste de voir, dans cette attitude, la volonté encore récemment affirmée³¹, de ne pas jeter subrepticement par-dessus bord l'un des principes majeurs de l'école républicaine.

Toutefois, il est tout aussi vrai, qu'au-delà de la gestion de l'hétérogénéité scolaire, il importe d'ouvrir sans délai le débat sur ces principes mêmes. S'ils doivent être sauvegardés, il faut qu'ils le soient d'une manière claire et explicite. S'il faut les réformer pour céder aux exigences légitimes (mais pas exclusives) des familles, il faut que cela soit fait en prenant toute la mesure des conséquences qui seront induites par cette décision. Sinon, la France risque, sans en avoir vraiment pris la mesure³², de voir sa politique scolaire rejoindre celle des pays de l'Union européenne et des autres pays avancés qui, depuis plus ou moins longtemps, ont remis l'école à la seule disposition des familles. Ce glissement des missions dévolues à l'école française n'est pas impossible. Comment sinon expliquer que, chez certains enseignants, l'hétérogénéité des classes³³ ait été rapidement considérée comme un handicap indépassable ? Comment expliquer que, dans l'opinion publique, les mesures coercitives visant les jeunes restent largement plus populaires que celles qui tentent de redonner à l'école les moyens de remplir les missions publiques qui sont les siennes ? Peut-on vraiment accepter que l'intégration sociale ne relève plus que des réseaux de

³⁰ Le rapport commandé par Lionel Jospin à Pierre Bourdieu et François Gros en a été une des pierres importantes (Pierre Bourdieu et François Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1989.

³¹ Philippe Joutard., *Rapport au Ministre de l'Éducation nationale sur le collège*, Paris, 2001.

³² La tentation pour une partie de la droite française d'appeler à un grand référendum sur l'éducation risque fort de produire un effet de ce type. Répondre à quelques questions sur un dossier aussi complexe et aussi contradictoire que celui de l'école ne peut que conduire à augmenter la confusion. Comment, en particulier, distinguer dans ce type de consultation, entre ce qui relève du bien privé (le souci de chaque famille d'obtenir ce qu'il y a de mieux pour ses enfants au moindre coût) et ce qui relève du bien public (l'égalité de chaque citoyen devant l'école, l'intégration des nouvelles générations dans l'unité de la Nation et de la République, le partage d'une culture, etc.) ? L'école est une institution suffisamment complexe pour mériter un véritable débat législatif comme cela a été le cas en 1975 et en 1989.

³³ Les premières mesures de gestion de l'hétérogénéité des classes sont quasi contemporaines de la loi de 1975.

communication de masse et de la culture qu'ils véhiculent et, en cas d'échec, de la prison ou de ses variantes ?

2. Quelques aspects de la ségrégation scolaire dans le système éducatif français aujourd'hui

2.1. Diversité des situations

Il n'est pas nécessaire de rappeler les situations inacceptables qui naissent de la concentration dans les établissements scolaires de la « périphérie » géographique et sociale des grandes villes³⁴ d'enfants appartenant aux familles reléguées dans ces quartiers³⁵. Les écoles et les collèges qui y fonctionnent, malgré tous leurs efforts, entrent dans un processus de dévalorisation récurrent. Au fur et à mesure qu'ils perdent les élèves qui y garantissaient une certaine diversité sociale, ils cumulent de plus en plus, dans les représentations des familles comme dans celle des enseignants ou même des élèves, le double handicap d'une instruction jugée moins efficace³⁶ et d'un climat pensé comme dangereux du fait des potentielles « mauvaises fréquentations » qu'il recèle. Dès lors, la lutte contre la dégradation de l'image de l'école ou de l'établissement devient l'un des aspects majeurs de la vie quotidienne de tous les professionnels qui y travaillent.

La substitution, durant la décennie 1980, du principe d'équité (renforcer l'action de l'État dans les établissements où les élèves sont le plus en difficulté) au traditionnel principe républicain d'égalité³⁷ a été la première réponse à la cristallisation de ces situations de ségrégation scolaire. Il s'agit d'une réponse complexe qui a caractérisé la plupart des pays avancés durant les décennies 1970 et 1980. Elle s'est développée particulièrement dans le monde anglo-saxon dès les années 1960 sous la forme de programmes de compensation. Aux États-Unis, pays dans lequel on considère que ce sont les familles qui ont en priorité la

³⁴ La notion « école de la périphérie » est empruntée à Agnès van Zanten. Voir son dernier ouvrage : *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.

³⁵ Une analyse particulièrement aiguë des situations engendrées dans l'école par ces phénomènes de relégation a été proposée par Pierre Bourdieu dans *La Misère du Monde*, Paris, Seuil, 1993.

³⁶ La corrélation entre homogénéité sociale et échec ou succès scolaire n'est pas simple à éclairer. La plupart des chercheurs font l'hypothèse que les attitudes des enseignants comme celles des familles induisent des niveaux d'attente différenciés à l'égard des élèves (on est moins exigeant avec une classe faible qu'avec une classe forte, on est moins exigeant dans une famille ouvrière que dans une famille des classes moyennes) qui se répercutent directement sur les manières de travailler et sur l'effort consenti à l'égard des apprentissages. Voir à cet égard les travaux de Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rocheix (*École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1994).

³⁷ Le principe républicain d'égalité est évidemment un trompe-l'œil de la politique scolaire de la IIIe République. Celle-ci a toujours donné beaucoup plus de moyens humains et matériels au réseau secondaire qu'au réseau primaire et a caché cette profonde injustice en mettant en exergue les trajets exceptionnels des transfuges de la promotion par le mérite.

responsabilité de l'éducation, ce sont les adultes des minorités ethniques qui en ont été le plus souvent bénéficiaires. En Grande-Bretagne, ce sont des politiques d'ensemble centrées sur des territoires (discrimination positive par aires) qui sont mises en place à la suite du rapport Plowden. Dans les deux cas, il s'agissait de favoriser l'intégration économique et sociale par une meilleure réussite scolaire sans rien abandonner des modèles « communautaristes » qui, par ailleurs, continuaient à jouer un rôle essentiel dans l'organisation des solidarités. La France, traditionnellement peu encline à une intervention directe sur les familles, s'est pourtant largement inspirée des expériences des gouvernements travaillistes d'outre-Manche.

L'un des instruments principaux de cette politique a été le dispositif lancé dès 1981 par Alain Savary sous le nom de « zones d'éducation prioritaire » (ZEP)³⁸ dont les multiples aspects ont été largement évalués et étudiés³⁹. Il n'est pourtant pas parvenu, semble-t-il, à modifier de manière décisive le déséquilibre induit par les ségrégations de l'habitat dont héritent les années 1980. L'une des conséquences de la mise en place, pourtant nécessaire, des zones d'éducation prioritaire a été, sans aucun doute, la stigmatisation de certains des quartiers concernés. L'appellation « ZEP » a désigné aux parents inquiets les écoles qu'il fallait à tout prix éviter. À cet égard, les avantages pédagogiques indéniables qui y ont été installés (allègement considérable des effectifs, moyens supplémentaires, intéressement des enseignants, mesures dérogatoires diverses) et les réussites qui y ont été patiemment construites dans un nombre non négligeable d'entre elles n'ont pas pesé suffisamment face à la crainte des violences potentielles que l'hétérogénéité sociale semble receler⁴⁰.

Il importe tout autant de dire que les phénomènes inverses, pour être moins souvent évoqués, ne sont pas moins sources de difficultés. Certains établissements publics ont une réputation d'excellence qui semble les autoriser à sélectionner leurs élèves apparemment du point de vue de leurs capacités intellectuelles, en fait du point de vue de l'investissement intellectuel et économique que leurs familles peuvent consentir pour soutenir précocement des cursus démesurément exigeants⁴¹. Il en est de même de certains établissements privés

³⁸ Pour un bilan des ZEP, vingt ans après leur création, voir le numéro spécial qui leur est consacré par la revue de la Direction de la Programmation et du Développement, *Éducation et formations*, mars 2002.

³⁹ Dès leur mise en place, des fonds importants ont été dégagés pour soutenir des recherches universitaires qui n'ont cessé depuis de se succéder (voir par exemple *La Politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation*, Paris, Université Paris V, Rapport de recherche, 1988). Le rapport ministériel qui a été consacré au ZEP par Catherine Moisan et Jackie Simon (*Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris, INRP, septembre 1997) et qui a fait date, a été la base de la relance du dispositif en 1998.

⁴⁰ Rappelons que certaines municipalités ont refusé d'entrer dans cette politique pour ne pas dévaloriser un peu plus les quartiers concernés. Il semble que cette attitude n'ait pas eu les effets escomptés. La stigmatisation ne passe pas que par la politique scolaire. Bien d'autres phénomènes (dégradation de l'habitat, violence, etc.) jouent certainement un rôle plus important.

⁴¹ Pierre Bourdieu avait montré, dès la fin des années 1960, que l'élève des grandes écoles a été élevé dans une famille dont les deux parents ont un niveau d'études supérieures mais dont la mère a choisi de ne pas travailler.

sous contrat⁴² qui, tirant bénéfice de leur possibilité de recruter des élèves sans contrainte de sectorisation, offrent aux familles la garantie d'une collectivité scolaire marquée par la plus stricte homogénéité sociale et donc par les habitudes comportementales et les valeurs qui y sont attachées. Dans l'un et l'autre cas, on n'a pas encore mesuré le prix psychologique que payent les enfants qui ne remplissent pas le contrat attendu tant par l'école que par la famille⁴³.

Enfin, si l'attention s'est centrée depuis la décennie 1970 sur cette opposition entre les « centres » et les « périphéries » du système éducatif, il n'en existe pas moins de nombreuses situations locales qui, pour être moins caricaturales, posent des problèmes similaires. La géographie sociale des grandes villes, voire des localités autrefois rurales qui les entourent, n'est pas stable. Elle laisse le marché du logement reconquérir certains espaces ou, au contraire, abandonner des zones entières à leur paupérisation progressive. Ces dynamiques entraînent des jeux subtils sur la sectorisation scolaire et font apparaître l'école comme une variable d'ajustement importante dans l'évolution en cours. Elles permettent, par exemple, à des familles bien informées⁴⁴, d'anticiper la requalification sociale d'un quartier en se logeant à des prix intéressants tout en continuant à scolariser leurs enfants hors de cette zone. Les demandes de dérogation deviennent dès lors pressantes et tout peut être mis en œuvre pour parvenir à un cumul des gains (habitat et scolarisation).

À l'inverse, des familles installées dans des quartiers périphériques dits difficiles peuvent se donner les moyens d'une réussite économique, sociale et scolaire relative⁴⁵ et, de ce fait, anticiper un déménagement vers des zones d'habitat plus « tranquilles » en déplaçant leurs enfants vers des établissements scolaires extérieurs au quartier et ayant meilleure « réputation ».

Ces dynamiques peuvent être accompagnées par les élus locaux qui tentent, en jouant sur les contradictions entre offre d'habitat et offre d'école, de reconfigurer les caractéristiques

⁴² Ce constat ne peut être étendu, comme on l'entend quelquefois, à l'enseignement privé en général. Ce dernier reste un réseau extrêmement composite et diversifié selon les traditions des régions concernées.

⁴³ Contrairement à ce qui s'est passé au Japon qui, à bien des égards, a créé un système scolaire semblable au nôtre (du moins en ce qui concerne la sélection par le mérite), on a rarement étudié la liaison qui existe entre scolarisation et pathologie mentale des adolescents. On sait pourtant que la France a l'un des taux de suicide des jeunes le plus élevé d'Europe.

⁴⁴ La notion de « familles informées » semble préférable à toutes celles qui se contentent de caractériser leur niveau socio-économique. En effet, si le « capital culturel » ou plus précisément « scolaire » semble dans cette affaire jouer un rôle plus grand que le « capital économique », la connaissance fine des rouages du système éducatif est certainement encore plus décisive. Ceci explique que les enseignants sont souvent, en tant que parents d'élèves, ceux qui profitent au maximum des failles d'un système dont ils exigent par ailleurs la consolidation dans l'exercice de leur profession. Voir, par exemple, les enquêtes sur la manière dont les familles utilisent l'enseignement privé comme recours (G. Langouët et A. Léger, *Le Choix des familles. École publique ou école privée ?*, Paris, Fabert, 1997).

⁴⁵ Sur ces réussites paradoxales, voir Bernard Lahire, *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard et Le Seuil, 1995.

sociales des quartiers dans lesquels ils ont été élus, de lutter contre des évolutions qu'ils jugent négatives ou d'amplifier celles qu'ils appellent de leurs vœux. Le pouvoir qu'ils exercent sur la sectorisation des écoles (municipalités), l'influence qu'ils peuvent avoir sur l'administration académique qui a en charge la sectorisation des établissements du second degré, sont ici décisifs.

2.2. Le rôle de l'école et du collège dans le maintien ou l'accroissement des phénomènes de ségrégation

Une analyse rapide pourrait laisser imaginer que ces phénomènes de ségrégation sociale sont seulement dépendants de la géographie de l'habitat et qu'il appartient donc aux ministères en charge de ces problèmes et aux collectivités territoriales concernées de trouver les solutions adéquates pour détruire les ghettos existants et éviter qu'il ne s'en forme d'autres. Outre le caractère simpliste de cette analyse⁴⁶, il serait inexact de considérer que l'école ne joue aucun rôle dans l'amplification ou, au contraire, dans la limitation de ces processus de ségrégation⁴⁷.

On peut en prendre la mesure lorsque les hiérarchies sociales ne sont pas directement inscrites dans le territoire. C'est le cas lorsque ces dernières continuent à obéir à l'organisation verticale qui caractérisait les villes d'autrefois où, dans les quartiers bourgeois, chaque immeuble avait ses étages luxueux et ses étages de service et, dans les immeubles de rapport des quartiers plus populaires, le prix des loyers variait fortement avec l'étage occupé⁴⁸. Il appartenait alors à l'école de préserver les ségrégations éducatives. L'école communale s'opposait ainsi aux classes élémentaires des petits lycées, l'école primaire supérieure au collège ou au lycée. Aujourd'hui encore, dans des quartiers de ce type, l'école publique peut s'opposer à l'école privée et quelquefois, l'école publique à l'école publique. Ainsi, il n'est pas exceptionnel de voir, dans certaines très grandes villes, deux écoles publiques situées dans la même rue (en général les anciennes écoles de filles et de garçons d'un même groupe scolaire) se partager la scolarisation des élèves du quartier à partir de critères implicites de caractère social voire ethnique. L'affectation se fait certes dans

⁴⁶ Un « quartier défavorisé » ne relève jamais de la seule pathologie sociale, il est aussi une organisation communautaire complexe qui permet à des populations fragiles de trouver des formes d'autosubsistance et une identité que le « contrat social » ne leur assure plus. Cf. *Exclusions au cœur de la cité*, Paris, Anthropos, 2001.

⁴⁷ Agnès Van Zanten, « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire », *L'Exclusion. l'état des savoirs, op. cit.*, pp. 281-292.

l'administration municipale mais, le plus souvent, avec la pleine complicité du conseil d'école (parents et enseignants) concerné. Ces phénomènes, souvent discrets, ne s'ébruitent que si l'école défavorisée tente de retrouver une position sociale moins défavorable, quitte à perdre les petits avantages qui sont toujours associés à la situation la plus défavorisée.

C'est encore le cas, lorsque à l'intérieur d'une ségrégation sociale déjà établie, la diversité résiduelle est directement gérée par l'institution scolaire de manière à conserver des lieux ou des cursus permettant aux familles averties de préserver en partie leurs enfants de certaines promiscuités et, du moins le pensent-elles, de mieux assurer leur succès scolaire. L'invention est ici sans limite et manifeste pleinement la flexibilité des réglementations en vigueur, en particulier dès que sont concernés des établissements scolaires considérés comme difficiles. Deux types de procédés peuvent être utilisés : soit on joue sur deux établissements proches, voire dirigés par une même équipe, pour préserver l'un d'entre eux des enfants censés être les plus perturbateurs, soit on crée une filière d'exception pour les élèves des familles les plus informées. Ces filières peuvent utiliser les textes en vigueur comme dans le cas des langues pour le second degré ou s'appuyer sur ceux qui soutiennent les dispositifs innovants : sections ou classes artistiques, sportives, européennes, bilingues, etc. Elles peuvent aussi être totalement dérogatoires comme ce collège d'une zone d'éducation prioritaire parisienne instaurant une section avec latin dès la sixième pour ramener dans ses murs les enfants des familles qui vivent sur la marge favorisée de sa zone de recrutement.

Toucher autoritairement et de manière brutale à ces situations conduit souvent à déstabiliser les équilibres précaires qui se sont progressivement constitués. On risque en effet de détruire les petits privilèges des uns sans pour autant réduire immédiatement les désavantages accumulés par les autres, et donc d'occasionner de nouvelles évasions. On risque aussi, en faisant disparaître certaines ségrégations, de remettre face à face des groupes de jeunes qui n'attendent que cette occasion pour en découdre et donc, en augmentant la violence, de faire croître les facteurs de ségrégation. On risque enfin de mettre en danger les établissements eux-mêmes et les professionnels qui y travaillent dans la mesure où grâce aux menus aménagements qu'ils construisent, ils parviennent souvent, non sans mal, à améliorer l'exercice de leur métier et même son efficacité relative⁴⁹.

⁴⁸ La ségrégation urbaine horizontale ne commence vraiment qu'au cours du XVIII^e siècle. Dans une ville comme Paris, elle se stabilise avec le programme du baron Haussmann pendant le Second Empire. Voir *Histoire de la France urbaine*, sous la dir. de Georges Duby, Paris, Seuil, 1980.

⁴⁹ Agnès Van Zanthen, *op. cit.*

Que peut donc faire le ministère de l'Éducation nationale, indépendamment de l'action de ses partenaires ministériels et des actions coordonnées qu'il mène au jour le jour avec eux, pour tenter de redonner sens à ces deux principes majeurs de l'école républicaine que sont l'égalité de tous face à l'offre d'école et l'intégration de chacun dans une culture civique réellement partagée ? La réponse suppose d'abord une analyse précise de la situation qui prévaut aujourd'hui. Elle exige ensuite que l'on mette à jour les différents ressorts qui conduisent aux contradictions que chacun peut constater. Ce sont le plus souvent des représentations plus ou moins confuses et contradictoires que l'opinion publique véhicule sur les missions antagonistes de l'école, ne parvenant pas à faire la part entre celles qui visent les avantages particuliers de chaque famille et celles qui visent, d'une manière plus générale, le bien public et les valeurs collectives.

2.3. Principes généraux pour une politique publique visant à diminuer les phénomènes de ségrégation scolaire dans la scolarité obligatoire

Toute action dans ce domaine semble ne pouvoir s'affranchir d'un principe simple : on ne peut exiger d'aucune famille, dans la démocratie qui est la nôtre, qu'elle ne cherche à obtenir pour ses enfants ce qu'elle considère comme les meilleures chances d'une scolarisation réussie. Ces familles ont évidemment tendance à porter au pouvoir la représentation locale ou nationale qui leur paraît la plus apte à satisfaire ces conditions⁵⁰. À l'inverse, les mêmes citoyens sont en droit d'attendre de l'État qu'il concoure à des exigences plus générales d'égalité, de partage d'une identité nationale, d'intégration des divers segments de la nation dont l'école est, depuis la fin du XIXe siècle, considérée comme l'un des principaux vecteurs directs ou indirects, quitte à entrer en conflit avec l'intérêt particulier de certaines familles. Chacun sait combien, en France, le bien commun est plus souvent exigé d'autrui que de soi-même.

C'est de l'équilibre trouvé entre ces deux dimensions contradictoires de l'action publique que dépend la restauration de quelques-uns des objectifs qui semblent avoir été sinon perdus de vue par les politiques scolaires de ces dernières décennies, du moins considérés comme particulièrement difficiles à satisfaire.

Si l'on ne peut attendre des familles concernées qu'elles abandonnent délibérément les gains qu'elles peuvent espérer d'une bonne scolarisation, il faut confier à la puissance

publique la charge de maintenir un degré suffisant de mixité sociale dans les écoles et les collèges pour que l'égalité devant l'offre d'école soit mieux respectée et pour que la fonction éducative et intégrative de l'institution scolaire soit restaurée. L'État ne pourra le faire qu'en s'assurant, d'une part que les mesures mises en œuvre sont acceptables par toutes les familles, d'autre part qu'elles ne seront pas immédiatement dénaturées par des processus de contournement qui profiteraient aux seules familles informées⁵¹, enfin que l'hétérogénéité restaurée ne sera pas considérée comme ingérable par les enseignants qui en ont la charge.

De plus, si l'on souhaite amener un nombre plus important de familles à adopter une attitude plus civique dans l'usage qu'elles font du service public de scolarisation, il importe de mettre en place des mesures incitatives qui permettent à l'institution scolaire de ne pas apparaître comme seulement coercitive tant dans les choix d'orientation qu'elle propose à l'issue de la scolarité obligatoire que dans la politique de sectorisation qu'elle soutient.

Trois axes de réflexion doivent être explorés dans cette perspective. Le premier conduit à se demander comment les dispositifs de sectorisation peuvent être améliorés afin de réintroduire de la mixité sociale dans les écoles et les collèges. Le second concerne les moyens dont l'école obligatoire peut se doter pour ne plus considérer l'hétérogénéité sociale comme un handicap dans la recherche de la réussite scolaire de chacun. Le troisième vise à repenser la manière dont l'école construit l'intégration des élèves dans une culture qui, depuis les années 1970, s'est progressivement déscolarisée.

3. La sectorisation scolaire, instrument de lutte contre les ségrégations sociales

Les facteurs qui tendent à homogénéiser les caractéristiques sociales des élèves de certains établissements scolaires sont évidemment multiples. Ils varient selon le degré concerné et selon les caractéristiques de l'établissement. Ils relèvent aussi bien des tutelles que des familles ou des enseignants. Face à eux, l'État dispose aujourd'hui d'un instrument limité et relativement rustique : la sectorisation. S'en servir mieux peut être une première réponse aux problèmes posés.

⁵⁰ Le rôle du débat public sur la place respective de l'enseignement privé et de l'enseignement public dans la nation relève presque entièrement de cette problématique. Les succès de Michel Debré en 1959 et l'échec d'Alain Savary en 1983 peuvent être analysés dans cette perspective.

⁵¹ La notion de « familles informées » caractérise en général les familles des classes moyennes dont le capital économique ne permet pas l'accès direct à un habitat privilégié mais dont le capital culturel élevé et la bonne connaissance de l'institution scolaire garantissent un usage particulièrement efficace de l'école.

3.1. Les problèmes de sectorisation dans l'enseignement primaire

La sectorisation de l'enseignement primaire dépend en général des communes puisque la réglementation en vigueur⁵² prévoit que ce sont elles qui inscrivent les élèves des écoles maternelles et élémentaires et, donc, les affectent à une école déterminée. Les directeurs d'écoles sont, quant à eux, simplement chargés de l'admission sous réserve de l'inscription préalable et du respect des règlements en vigueur (âge, propreté, vaccinations, etc.). En fait l'attitude des communes peut varier du dirigisme le plus strict au laisser-faire le plus complet, avec, entre les deux, un maniement subtil de l'autoritarisme affiché et de la dérogation plus ou moins facilitée.

Il est à cet égard utile de rappeler que si la commune inscrit les élèves dans une école déterminée, c'est l'administration académique qui y affecte en retour les postes d'enseignants, en prenant en compte les effectifs prévisionnels signalés par les communes et l'évolution des flux observés par les directeurs d'école. Le débat qui en résulte chaque année au moment de l'établissement de la « carte scolaire » s'est progressivement dégradé, au point que l'on voit aujourd'hui des élus manifester contre les décisions de l'autorité académique alors qu'ils sont eux-mêmes, du fait de leur responsabilité dans l'affectation des élèves⁵³, à l'origine de la plupart des phénomènes démographiques que supporte l'école. Il est vrai que s'ils attendent de l'administration qu'elle ouvre un poste lorsque les effectifs augmentent, ils acceptent plus rarement qu'elle en ferme un lorsque les effectifs diminuent et ne souhaitent pas pour autant, s'ils sont parlementaires, indéfiniment augmenter le budget du Ministère de l'Éducation nationale.

⁵² La loi de 1882 précise les modalités de l'inscription des élèves par les familles :

« Les personnes responsables d'un enfant soumis à l'obligation scolaire (...) doivent le faire inscrire dans un établissement d'enseignement public ou privé, ou bien déclarer au maire et à l'inspecteur d'académie (...) qu'elles lui feront donner l'instruction dans la famille (...).

Les familles domiciliées à proximité de deux ou de plusieurs écoles publiques ont la faculté de faire inscrire leurs enfants à l'une ou l'autre de ces écoles (...), à moins qu'elle ne compte déjà le nombre maximum d'élèves autorisés par les règlements (...).

Toutefois, dans les communes qui ont plusieurs écoles publiques, le ressort de chacune de celle-ci étant déterminé par un arrêté du maire, les familles doivent se conformer aux dispositions de cet arrêté.

Lorsque, dans une agglomération, il existe plusieurs écoles (...), l'inscription des élèves se fait sur présentation d'un certificat d'inscription (...). Ce certificat est délivré par le maire, qui y indique l'école que l'enfant fréquentera (...) ».

Lorsqu'il existe un périmètre scolaire, les familles peuvent demander des dérogations, dans la limite des places disponibles, pour les motifs suivants : motifs pédagogiques ou éducatifs attestés par des responsables de l'éducation nationale ; raisons médicales ou sociales, elles aussi attestées par des médecins scolaires ou des services de l'EN et non par les seuls médecins de famille ; fratries ; convenances personnelles contrôlées (lieu de travail des parents, etc.).

⁵³ De nombreux élus cumulent mandat municipal et mandat législatif. Ils sont donc deux fois à l'origine des phénomènes qu'ils dénoncent par ailleurs : parce qu'ils ont voté le budget du ministère concerné et parce qu'ils ont élaboré la sectorisation dont dépend la carte scolaire annuelle.

On ne saurait pourtant minimiser les difficultés que rencontrent les communes lors de la mise en place ou, le plus souvent, de la régulation d'un dispositif de sectorisation. Les familles respectent en général les propositions qui leur sont faites : les enjeux semblent pour elles moins grands à l'école primaire qu'au collège, du moins tant que des problèmes de confrontation sociale ne sont pas en jeu. Toutefois, les plus averties savent que le fait d'avoir suivi sa scolarité dans une école déterminée, même s'il n'est pas prévu par la réglementation en vigueur⁵⁴, sera un critère décisif de l'affectation dans tel ou tel collège quelques années plus tard. Lorsque, comme dans les grandes villes, un choix peut se présenter entre plusieurs collèges relativement proches mais aux caractéristiques différentes, les pressions pour obtenir des dérogations peuvent prendre beaucoup d'ampleur et conduire les responsables municipaux ou les élus à des attitudes plus laxistes. Dans ce cas, il n'est pas rare que la dérogation devienne l'un des aspects importants du clientélisme municipal ordinaire. Pour les communes qui s'engagent dans ce processus, il devient alors nécessaire de limiter les demandes des familles en les précédant et en caractérisant plus fortement certaines écoles. Ainsi, dans tel arrondissement parisien plutôt favorisé, en partie adossé au boulevard périphérique, les écoles les plus au centre et qui débouchent sur le premier cycle d'un lycée réputé acceptent très libéralement les enfants des familles qui n'habitent pas l'arrondissement mais y travaillent. Compte tenu des types d'emplois de ce secteur, cette attitude renforce mécaniquement l'homogénéité sociale des écoles concernées ainsi que celle, symétrique, des écoles qui, situées en bordure du périphérique, voient refluer vers elles les enfants qui n'ont plus de place dans le centre de l'arrondissement où pourtant ils habitent.

Même lorsque ces problèmes ne se présentent pas (comme c'est souvent le cas dans les petites villes et dans les zones rurales qui ne disposent que d'un collège), les municipalités n'en sont pas pour autant quittes. Les familles exigent en effet une relative stabilité du dispositif de manière à ce que la règle du jeu rencontrée lors de la scolarisation du premier enfant reste la même au moment où arrive un puîné. Dès lors, toute modification de la sectorisation en réponse aux évolutions démographiques de l'agglomération apparaît comme une rupture de contrat et devient insupportable. Il en est de même lorsque ces modifications visent la régulation sociale de la population scolaire.

De plus, si elles acceptent relativement bien les contraintes de la sectorisation, les familles restent attentives à ce que l'exigence d'égalité dans l'offre d'école soit respectée. Lorsqu'on examine les problèmes de carte scolaire de ces dernières années, on se rend compte que

⁵⁴ La réglementation prévoit que l'affectation dans un établissement ne dépend que du lieu d'habitation des parents.

quelques critères seulement sont retenus à cet effet : le nombre d'élèves par enseignants⁵⁵ est celui qui arrive largement en tête ainsi que la crainte, pourtant irrationnelle⁵⁶, de voir s'instaurer des cours doubles pour résoudre des problèmes d'effectifs. Ce sont, on le remarque, des paramètres qui relèvent de l'administration académique et non de la sectorisation communale. Il appartient donc à cette dernière de faciliter l'action des communes lorsqu'elles tentent de réguler la sectorisation.

Lorsque sont plus directement en jeu les caractéristiques sociales de la population scolarisée dans l'école, les familles peuvent tenter de s'opposer à ce qu'elles considèrent comme des dégradations de l'établissement où leurs enfants ont été affectés. On a vu, ces dernières années, des parents d'élèves refuser la présence d'un écolier aux caractéristiques sociales, voire ethniques, évidentes au motif du danger potentiel que son comportement pourrait faire courir à ses camarades. Le fait qu'il en soit de même dans certains cas, heureusement rares, d'intégration d'enfants handicapés (refus d'un enfant autiste, voire « simplement » myopathe) laisse supposer que certaines familles semblent considérer comme normal d'intervenir directement dans la régulation des caractéristiques sociales d'une école publique. En occupant les postes clés des instances paritaires prévues par la loi (dans ce cas, le conseil d'école), elles se donnent effectivement les moyens d'y parvenir. La réponse des équipes de maîtres est toujours difficile : céder peut être le moyen le plus facile d'éviter l'enkystement d'un conflit. L'autorité de l'administration académique, représentée en fait par l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN), est ici décisive. C'est lui qui doit expliquer, rappeler l'existence de la loi ou du règlement, voire l'enjeu civique ou éthique de la situation. C'est lui qui doit convaincre et, s'il ne le peut, exiger. Cela suppose, évidemment, que l'IEN et le directeur des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) qui lui confère son autorité soient en parfait accord. Or, force est de constater que, pour de multiples raisons, ce n'est pas toujours le cas. Les autorités académiques, fragilisées par les incessants conflits sur l'établissement de la carte scolaire, hésitent souvent à engager des actions autoritaires. D'une manière générale, les problèmes de sectorisation du premier degré, qui mettent en jeu une multiplicité de partenaires aux visées contradictoires, se résolvent rarement dans le sens de l'intérêt public.

⁵⁵ Les études menées par le Haut Conseil de l'évaluation montrent que les variations limitées qui peuvent affecter ce critère jouent un rôle négligeable dans l'efficacité de l'enseignement d'un maître. Voir Denis Meuret, *Les Recherches sur la réduction de la taille des classes*, Paris, République française, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, janvier 2001.

⁵⁶ Comme on peut le constater dans l'analyse annuelle des résultats des élèves aux évaluations nationales de CE2 et 6^e, les cours doubles (CM1-CM2 par exemple) ou multiples (tout un cycle par exemple, voire tous les cours de l'enseignement primaire dans une classe rurale) ont en général, toutes choses égales par ailleurs, de meilleurs résultats scolaires que les cours simples. Cf. la *Note* de la DPD consacrée, chaque année, à cette analyse.

La présence d'une école privée fonctionnant en concurrence avec une école publique augmente, évidemment les problèmes de sectorisation⁵⁷. Actuellement, il y a environ 871.000 élèves scolarisés dans le privé (tous statuts confondus) en France métropolitaine soit 13,8 % de la population scolarisable. Ce chiffre n'a pas connu d'évolution notable depuis dix ans. Toutefois, il ne peut être considéré comme marginal. En effet, la répartition des écoles primaires privées est très inégale sur le territoire. Si les trois quarts de la France, DOM compris, sont très largement en dessous de ce chiffre, quelques départements parviennent à l'inverse à des taux très élevés. Un enfant sur trois en moyenne dans la région bretonne et sur ses marges du pays de Loire (mais un sur deux dans le Morbihan et plus d'un sur deux en Vendée) sont concernés⁵⁸. On remarquera que ce sont des départements relativement homogènes du point de vue social : faible taux de chômage, très faible proportion de titulaires du RMI. Ce sont, de plus, des départements qui connaissent des taux importants de réussite scolaire. On peut toutefois considérer que lorsqu'on parvient à des répartitions privé / public de ce type, le choix d'un réseau ou de l'autre obéit moins à la recherche du « bon établissement » qu'à des traditions familiales. En fait, l'hétérogénéité scolaire reste plus forte dans ces régions que dans celles où l'enseignement privé reste marginal. Il faut que la présence de l'enseignement privé devienne plus discrète pour que ce dernier retrouve, dans l'école primaire, un pouvoir de ségrégation plus fort.

La naissance d'un secteur privé d'enseignement bilingue qui, au-delà des revendications d'identité régionale, semble s'étendre aujourd'hui dans des régions jusque là peu concernées par ces batailles – la zone autrefois occitanophone par exemple – montre comment de multiples voies permettent de tourner les sectorisations. Dans une ville de garnison du sud de la France, par exemple, une école privée bilingue (réseau des Calendrettes) rassemble les enfants des familles d'officiers dont la plupart ne sont pas originaires de la région et seront amenés à la quitter rapidement. Il est vrai que l'enseignement privé confessionnel y est pratiquement inexistant et que toutes les écoles de la ville sont classées en ZEP ou pourraient l'être. Le développement d'écoles publiques bilingues occitan-français dans les académies de Toulouse, Montpellier et Aix-Marseille, s'il répond pour l'essentiel à une volonté de sauvegarde d'une langue régionale en situation de disparaître, parfaitement légitime, répond aussi à la concurrence perçue comme déloyale du

⁵⁷ Il n'est pas rare que dans des régions à forte implantation privée, les municipalités favorables à l'école publique déssectorisent totalement le réseau public de manière à mieux soutenir la concurrence. Dès lors, c'est le choix des parents qui devient la première variable d'ajustement et l'on se trouve donc devant une régulation par le marché. Ces régions (Ouest, Nord, sud du Massif Central) ne sont pas celles où le système public enregistre de mauvais résultats, bien au contraire. Toutefois, on ne saurait attribuer ces succès à cette seule situation. Bien d'autres variables, tout aussi importantes, sont en jeu.

⁵⁸ Les départements qui parviennent à un taux de scolarisation dans le privé supérieur à 22 % pour l'enseignement primaire sont situés dans l'Ouest (tous les départements de la région Bretagne et, dans la région

réseau privé correspondant. Remarquons que dans certains cas, il vise les mêmes objectifs de dérogation à la sectorisation⁵⁹.

3.2. Les problèmes de sectorisation dans les collèges

Les problèmes posés par la sectorisation dans les collèges sont sensiblement différents de ceux que l'on rencontre à l'école. Cela tient à la plus grande hétérogénéité de ces établissements, aux enjeux d'orientation qui y prévalent à la sortie de l'enseignement obligatoire, mais aussi à la réglementation en vigueur.

Diversité des établissements

Le maintien ou l'accentuation de la mixité sociale dans un collège pose des problèmes plus complexes que dans le premier degré. De nombreux facteurs y concourent. La répartition des constructions, tout d'abord, qui accompagnent l'explosion scolaire des années 1960-70 et la naissance des banlieues. On se souvient que, durant cette période du baby-boom, on a construit en moyenne deux cents à deux cent cinquante collèges par an. La plupart l'ont été, évidemment, là où faisaient défaut les collèges ou les lycées de centre ville, c'est-à-dire dans tous les quartiers nouveaux qui déjà se caractérisaient par la ségrégation sociale. L'attitude des familles vient accentuer la géographie sociale urbaine. Les plus informées sont moins enclines à accepter les situations dont elles imaginent qu'elles pourraient désavantager leurs enfants tant sur le plan des apprentissages que sur celui des comportements. Nombreuses sont celles qui, dès qu'on leur en laisse la possibilité, tentent d'augmenter par le choix d'un établissement jugé meilleur les chances d'une bonne scolarisation. Les enseignants du second degré enfin semblent faire plus difficilement face que ceux du premier degré à l'hétérogénéité des classes qui leur sont confiées⁶⁰. Au collège, tout joue contre la mixité sociale.

des Pays de Loire : Loire-Atlantique, Vendée, Maine-et-Loire et Mayenne) ou sur la frange sud et est du Massif Central (Aveyron, Lozère, Haute-Loire, Ardèche et Loire).

⁵⁹ Dans une petite ville d'une académie méridionale qui vient de doter l'une de ses écoles d'un cursus bilingue occitan-français avec le plein accord de l'autorité académique et dans le cadre d'un projet pédagogique de qualité, il est pourtant évident que l'une des raisons qui ont poussé les familles et la municipalité à promouvoir cette innovation réside dans la nécessité de réguler l'hétérogénéité sociale introduite dans les écoles du secteur par la présence d'une importante communauté gitane. Le cursus bilingue, perçu comme plus exigeant du point de vue des apprentissages, ne pourra accepter des élèves qui sont en grande difficulté scolaire. On verra que, dans certains cas, ces filières peuvent jouer un rôle directement inverse.

⁶⁰ On a souvent reproché aux enseignants du second degré leur manque d'adaptation aux populations nouvelles qui sont arrivées dans les collèges après 1975. À l'inverse quelques-uns d'entre eux ont récusé cette responsabilité, la rejetant sur des filières spécifiques ou, plus brutalement, accusant l'école primaire d'inefficacité. Cette crispation est peut-être simplement liée aux caractéristiques structurales du second degré. Il serait en

Il n'y a pas que l'hétérogénéité des populations scolarisées qui distingue les divers collèges d'un département. Si la relative uniformité des écoles semble, aux yeux de l'opinion, un acquis aujourd'hui plus que séculaire⁶¹, il n'en est pas de même des collèges qui conservent, malgré la loi du 11 juillet 1975, tous les stigmates d'un passé dans lequel la disparité était la règle. Chacun sait encore que tel collège est l'ancien premier cycle d'un lycée réputé, tel autre un cours complémentaire rural reconverti en collège d'enseignement général, tel autre un collège moderne devenu collège d'enseignement secondaire. Ce passé, même lointain, se marque aussi dans le subtil équilibre des différents corps des personnels enseignants qui y travaillent. Dans tel collège on trouvera encore d'anciens PEGC, tel autre fera une large place aux maîtres auxiliaires et aux certifiés des différents concours internes, tel autre ne sera peuplé que de jeunes titulaires du CAPES sortant à peine de leurs études, dans tel autre on trouvera un nombre inusité d'agrégés. Qu'y a-t-il de commun entre un petit collège rural de quatre classes, un collège de banlieue de 1.200 élèves et le premier cycle d'un lycée parisien situé sur la montagne Sainte-Geneviève ?

À cette diversité plus ou moins héritée s'ajoutent les multiples atouts dont dispose un collège pour inscrire son originalité dans la carte scolaire académique ou, s'il les refuse, pour se fondre dans l'anonymat statistique et ne plus se distinguer de ses voisins que par sa taille. Les langues vivantes, les enseignements optionnels, les dispositifs pédagogiques diversifiés, les formules dérogatoires permettent en fait à l'établissement qui le souhaite d'être réellement différent de ses voisins. La présence d'un internat et d'un projet innovant peut ainsi transformer un petit collège qui végétait dans un chef-lieu de canton rural en un établissement à recrutement national disposant d'une liste d'attente impressionnante⁶². Le même dispositif complété par un réseau de transport adéquat peut conduire un autre établissement de ce type à s'installer sur le créneau de la récupération des enfants en

particulier utile de mesurer à quel prix les enseignants préservent leur étroite spécialisation disciplinaire qui, le plus souvent, est héritée des traditions universitaires du début du siècle plutôt que de l'état actuel de la recherche. Elle induit directement des temps de présence courts en face des élèves (moins d'une journée par semaine pour la discipline qui bénéficie des plus gros horaires) qui rendent la mise en œuvre du travail différencié excessivement complexe.

⁶¹ La dernière génération à avoir connu les petits lycées d'avant-guerre est en train de s'éteindre. Même si dans quelques grandes villes on entend ici ou là parler encore de classes de septième ou de huitième pour désigner les CM2 et les CM1, cela n'est plus qu'un archaïsme dont les origines sont oubliées. L'unification des cinq premières classes (du CP au CM2) de l'école primaire est pourtant un acquis tardif de la IIIe République. Jules Ferry n'avait pas souhaité remettre en cause le dualisme scolaire qui séparait les enfants de la bourgeoisie scolarisés dans les classes primaires des lycées des enfants du peuple voués à la « communale ». C'est dans l'Entre-deux-guerres que les classes primaires des lycées entrent dans le droit commun de l'école primaire (mêmes programmes, mêmes enseignants), que la sixième s'ouvre par l'examen d'entrée et par le concours des bourses à quelques élèves de l'école primaire. Ce n'est pourtant qu'en 1975 que ferment définitivement les dernières de ces classes très spéciales.

⁶² C'est le cas, par exemple, de quelques collèges d'exception du Gers qui ont choisi la musique ou l'écologie comme thématique de leur action spécifique.

rupture de scolarisation dans les collèges urbains surpeuplés des départements voisins⁶³. Tel premier cycle d'un lycée parisien, situé dans un quartier à la population socialement très mélangée, s'est constitué une réputation nationale en se dotant de sections bilingues exceptionnelles. Tel autre recrute ses meilleurs élèves parmi ceux qu'un conservatoire national de région voisin lui envoie dans le cadre d'une section à horaire aménagé. Ailleurs, c'est une fédération sportive qui a conclu le même marché pour scolariser ses futurs champions. Ce peuvent être, malheureusement, de tous autres critères qui donnent une visibilité à d'autres établissements. Leur place dans le palmarès peut relever du fait divers et de la violence ordinaire. C'est ainsi que ce font des réputations qui sont souvent en deçà de la réalité comptable des faits, mais pas toujours.

Dans les écoles privées sous contrat, pour l'essentiel relevant du réseau de l'enseignement catholique, l'absence de sectorisation est évidemment liée à la « liberté » de choix des familles entre public et privé qui a été au fondement de la loi de 1959. Toutefois, l'engagement progressivement de plus en plus manifeste de l'enseignement catholique dans le « service public d'éducation » et les valeurs qui sont sous-jacentes au « caractère propre » qui le caractérise conduisent les responsables nationaux et diocésains à tenir aussi le langage de l'engagement social⁶⁴. Cela se marque dans certaines traditions régionales (Ouest, Nord) : l'ancrage de l'enseignement catholique y est ancien et touche des populations très mélangées socialement. Cela se marque aussi par des initiatives comme le réseau des écoles catholiques des quartiers nord de Marseille qui reçoit des enfants pour la plupart de religion musulmane. Il y a là, manifestement, une tension non négligeable au sein même du réseau catholique qui laisse supposer de possibles évolutions. S'il paraît impossible, dans l'enseignement public, de demander aux parents de limiter leur recherche du meilleur pour leurs propres enfants au nom de l'intérêt général, comment l'exiger des parents de l'enseignement privé ? Par contre, de même qu'il appartient à l'État de préserver, dans l'enseignement public, l'intérêt général y compris contre l'intérêt particulier, le principe de coopération au service public d'enseignement qui prévaut dans les relations entre État en enseignement privé depuis 1959, devrait conduire l'enseignement privé à une meilleure prise en compte de quelques-unes des contraintes qui s'opposent à l'enseignement public, dont celle de la sectorisation. C'est là une donnée neuve qui n'était pas présente lors des premiers débats (loi Debré). La déssectorisation constitue aujourd'hui l'un des attraits les plus

⁶³ Ainsi, la Lozère a évité la fermeture des collèges de ses gros bourgs en allant chercher ses élèves dans les villes « difficiles » du littoral languedocien ; ils sont ramenés chaque dimanche soir par les autorails qui ont été réinstallés pour l'occasion.

⁶⁴ « L'École catholique au service de la Nation. Actualiser sa participation au service public d'éducation depuis la loi de 1959. Document de la Commission permanente du Comité national de l'Enseignement catholique adressé à l'ensemble des candidats aux élections présidentielles et législatives », *Enseignement catholique Actualités*, 262, mars 2002.

forts du privé pour les familles qui y confient leurs enfants, un attrait sans commune mesure avec le « caractère propre » qui y prévaut. Il n'est peut-être pas tout à fait utopique de penser qu'au nom de la sauvegarde de ce caractère propre, l'enseignement privé serait à même aujourd'hui de repenser sa position sur ces problèmes, sauf à considérer qu'il pourra, d'ici quelques années, se fondre dans un réseau d'écoles particulières entièrement régulées par le marché comme il en existe dans de nombreux pays aujourd'hui⁶⁵.

Ainsi, plus les établissements se singularisent, plus les familles sont tentées de choisir ce qui leur convient. Les techniques de contournement sont bien connues. Pendant des années la carte des langues a été utilisée pour échapper à la sectorisation. Le succès de l'allemand, dans une moindre mesure du russe, ont longtemps été des conséquences des contraintes imposées⁶⁶. L'argument était d'autant mieux acceptée que les enseignants considèrent ces langues comme difficiles et en suggèrent l'indication, dans leurs appréciations de fin d'école primaire, aux seuls bons élèves. Aujourd'hui, les familles font flèche de tout bois mais utilisent par-dessus tout leur réseau de relations pour infléchir les décisions d'affectation, ce qui réduit d'autant le nombre de celles qui parviennent à leur fin et augmente corrélativement le mécontentement.

Toutefois, il ne faudrait pas que ces situations d'exception cachent ce qui demeure encore la norme statistique, parfaitement mise en lumière par les rapports les plus récents⁶⁷ : une réelle frilosité des collèges à répondre par la diversification de l'offre d'école aux exigences de la réalité sociale des quartiers ou « pays » concernés. Ainsi, s'opposent deux logiques : l'une qui tend à augmenter les différences de manières à soustraire l'établissement à l'environnement dans lequel il est inscrit, l'autre qui tend au contraire à les gommer pour le fondre dans la masse anonyme des établissements sans problèmes. On sait cependant, qu'en matière de réputation ce ne sont pas les valeurs moyennes qui comptent mais les écarts les plus voyants. Une situation marginale par rapport au fonctionnement global de l'établissement, un incident de parcours, une caractéristique isolée suffisent à créer une réputation positive ou négative qui dure bien au-delà des événements qui lui ont donné naissance. C'est la disparité, aux yeux des familles, qui compte d'abord. On comprend dès lors que, plus encore que le choix d'une école, l'affectation d'un enfant dans un collège soit un moment d'inquiétude et d'angoisse essentiellement motivé par les caractéristiques

⁶⁵ On peut constater que, dans ces pays, des réseaux proprement marchands (avec quelquefois de véritables entreprises cotées en bourse) ont progressivement remplacé les différents réseaux confessionnels.

⁶⁶ Il serait intéressant d'analyser la baisse des effectifs d'allemand première langue aujourd'hui constatée à la lumière de ce problème. Si les familles n'utilisent plus autant qu'autrefois la carte des langues pour échapper à la sectorisation, est-ce parce que les administrations académiques sont plus laxistes ou est-ce parce que d'autres stratégies sont nées ?

⁶⁷ Cf. Philippe Joutard., *Rapport au Ministre de l'Éducation nationale sur le collège*, Paris, 2001.

sociales supposées de l'établissement et la possible dangerosité éducative qui en découlerait.

Les enjeux de l'orientation

Si le collège est déjà marqué par d'importantes disparités sociales, sa fonction d'orientation accentue encore le rôle qu'il peut jouer dans la ségrégation entre familles informées et familles moins informées.

En effet, la scolarité obligatoire n'est plus aujourd'hui, pour la plus grande majorité des élèves, le terme de la scolarisation. En 1999, l'espérance moyenne de scolarisation d'un enfant de 5 ans est de 16,5 années, ce qui le conduit très largement au-delà de l'enseignement obligatoire. Toutefois, ce taux élevé cache de très grandes disparités du fait, essentiellement, de la diversité de l'offre de formation qui suit le second degré : second cycle général ou technologique ; second cycle professionnel débouchant sur un CAP, un BEP mais aussi pour une part importante des élèves, un baccalauréat ; apprentissage sous contrat de travail enfin qui ne se limite plus à des diplômes de niveau V (CAP ou BEP) mais permet l'accès à des baccalauréats (niveau IV) ou même des BTS (niveau III). Pour les élèves entrés en sixième en 1989-90⁶⁸, 99 % de ceux qui, après la troisième, ont pu accéder à la seconde générale et technologique ont poursuivi leurs études dans le secondaire et arrivent en terminale ou, pour les retardataires, vont y arriver⁶⁹. Pour la même cohorte, ceux qui ont choisi la préparation d'un CAP ou d'un BEP ne sont plus que 86 % à être encore scolarisés six ans après l'entrée en sixième. Les disparités d'une académie à l'autre⁷⁰, d'un département à l'autre et même d'un collège à l'autre sont grandes. Les parents les mieux informés ont appris à prendre en compte la relation qui existe entre le collège et les débouchés qu'il propose.

La répartition des élèves du second cycle du second degré par professions et catégories sociales (PCS) de la personne de référence des ménages est éclairante⁷¹ : les élèves de terminale générale sont au moins deux fois plus souvent issus de familles socialement favorisées que ceux des classes de terminale technologique, eux-mêmes provenant deux fois plus souvent de ces classes sociales que les élèves de terminale professionnelle. Les classes préparatoires aux grandes écoles sont constituées pour moitié d'enfants de

⁶⁸ *L'État de l'École*, 11, octobre 2001, pp. 48-49.

⁶⁹ L'indicateur est la non-sortie du système éducatif six ans après l'entrée en sixième.

⁷⁰ Voir *Géographie de l'école*, 7, octobre 2001, pp. 24-25.

⁷¹ *Repères, références, statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de la Recherche, 2001, pp. 86-87.

professeurs, cadres supérieurs ou professions libérales alors que ces catégories ne représentent que 16,1 % des personnes de référence des ménages pour l'ensemble de la population française. Les enfants d'enseignants sont eux-mêmes très fortement sur-représentés dans les filières les plus prestigieuses : alors qu'ils constituent 4 % des effectifs des personnes de référence des familles scolarisant un élève dans le second degré, 10,4 des élèves des CPGE sont fils ou filles de professeurs et 2,2 % d'instituteurs⁷².

La réglementation de la sectorisation : le droit et le fait

Dans le cas du collège, ce n'est plus en face d'élus plus ou moins influençables que les familles se trouvent, mais en face d'une administration perçue comme lointaine et opaque, souvent autoritaire. Quelle est la règle en la matière ?

C'est l'inspecteur d'académie qui exerce seul la responsabilité de l'affectation des élèves dans un collège de l'enseignement public. Le décret du 3 janvier 1980 (annexe7) retient, comme base d'affectation, le domicile de l'élève. En milieu rural cela ne pose guère de problèmes. Le réseau des collèges est suffisamment lâche et les contraintes de transports sont suffisamment fortes pour que les familles n'aient d'autres choix que celui qui leur est proposé. En milieu urbain, par contre, tout redevient possible et la pression pour l'obtention du collège jugé le plus approprié est particulièrement forte.

D'une manière générale, la carte de sectorisation est le produit d'ajustements successifs liés à l'évolution du parc des bâtiments disponibles. Une construction nouvelle implique un nouveau découpage. On voit ainsi que, même dans le second degré, les collectivités territoriales concernées (conseil général pour les collèges, conseil de région pour les lycées) gardent une part d'initiative forte puisque l'implantation des bâtiments reste de leur ressort. Certes les autorités académiques prennent part au débat mais, en dernière instance, c'est le financeur du projet qui décide. Dans un contexte général de relative stagnation démographique⁷³, les constructions visent soit à accompagner des déplacements de population (développement des zones rurales périurbaines en particulier), soit à remplacer des bâtiments périmés tout en améliorant l'accueil par la diminution de la capacité. Un examen attentif des dernières créations dans quelques académies⁷⁴ montre que la règle

⁷² Le très forte féminisation de ces professions permet d'imaginer qu'un nombre important de fils ou filles d'enseignantes dont le père appartient à une autre profession viendraient grossir encore cette statistique des familles très informées ayant réussi à placer leurs enfants dans les filières les plus prestigieuses.

⁷³ Il y avait 3.137.900 élèves dans le premier cycle du second degré public et privé en 1980, 3.346.900 en 1985, 3.134.600 en 1990, 3.261.600 en 1995, 3.159.500 en 2.000.

⁷⁴ Danièle Deliot, Jean-Michel Croissandeau, Jacques Naçabal, *Rapport des inspections générales du ministère de l'Éducation nationale*, 2001

générale revient à privilégier les constructions dans les quartiers où se rassemblent les familles appartenant aux classes moyennes (c'est le cas en particulier dans les zones rurales périurbaines) pour, semble-t-il, éviter d'installer leurs enfants dans des collèges de ZEP où des places restent souvent vacantes⁷⁵. De la même manière, il est rare que l'on ferme un collège situé en ZEP et qui, progressivement, a vu ses effectifs fondre. Est-ce parce qu'il faudrait alors répartir le reliquat dans des collèges plus favorisés situés à proximité ? On peut aussi penser qu'en anticipant largement sur les évolutions démographiques positives dans les quartiers ou dans les zones peuplées par les familles des classes moyennes, on vise, consciemment ou pas, à préserver, pour ces familles, les conditions d'un choix effectif.

Un assouplissement de la sectorisation avait été expérimenté en l'Ille-et-Vilaine et en Côte d'Or en 1983 et étendu à trois zones contrastées centrées respectivement sur Dunkerque (Nord), Saint-Étienne (Loire) et Limoges (Haute-Vienne). Deux objectifs étaient assignés à ces opérations : faciliter la prise en compte des souhaits des familles, rendre transparentes les procédures de dérogation. Lors de la rentrée scolaire 1987, le ministère de l'Éducation nationale avait souhaité étendre cette expérimentation. Soixante-quatorze départements, dans vingt-cinq académies, avaient été volontaires⁷⁶. À la rentrée 1988, toutes les académies devaient avoir mis en place de nouvelles zones d'expérimentation et l'ensemble des départements devait être concerné⁷⁷. Depuis, ces assouplissements ont été progressivement généralisés. Une étude⁷⁸ avait été menée à l'issue de cette première campagne visant à donner satisfaction aux familles qui supportaient de plus en plus mal l'usage rigide de la sectorisation. Elle montrait que sur une population de 22.000 élèves scolarisés dans 149 collèges, seuls 10 % des parents avaient profité de l'assouplissement des règles, mais que ce groupe se recrutait parmi des catégories sociales particulièrement typées (dans l'ordre : professeurs du secondaire, employés, cadres), c'est-à-dire caractérisés par leur appartenance aux classes moyennes et par leur connaissance plus ou moins approfondies du fonctionnement de l'institution scolaire ainsi que par leur confiance en son pouvoir de qualification sociale. À l'inverse les ouvriers et les immigrés étaient pratiquement absents de ce groupe de familles demandeuses d'assouplissements. Il était

⁷⁵ Dans le département du Gard, par exemple, les constructions nouvelles concernent exclusivement la zone périurbaine qui s'étend entre Nîmes et Montpellier et qui se caractérise par un habitat « urbain » essentiellement constitué de maisons particulières. À l'inverse, il n'a jamais été envisagé d'utiliser les collèges des quartiers « difficiles » de Nîmes qui se trouvent exactement à la limite entre cette zone périurbaine et la ville et qui ont tendance à perdre des élèves, pour scolariser les élèves des familles des classes moyennes qui se sont installées sur les nouveaux lotissements des villages avoisinants.

⁷⁶ Note de service du 16 avril 1987.

⁷⁷ Circulaire du 7 décembre 1987.

⁷⁸ René Ballion, « Les familles et le choix du collège », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 15, 3, 1986, pp. 183-202.

donc déjà patent que ces mesures s'adressaient à une fraction limitée mais particulièrement audible des familles et ne pouvaient, à cet égard, qu'augmenter la ségrégation.

Une étude récente de la DPD permet d'en prendre la mesure plus de dix ans après⁷⁹. Que nous enseigne-t-elle ? L'étude repose sur un échantillon représentatif de 15.290 familles de collégiens entrés en sixième en septembre 1995. Elles ont été interrogées trois ans après (juin-septembre 1998). Parmi les questions posées, deux concernaient le type d'établissement dans lequel l'élève était scolarisé et les raisons qui avaient motivé les parents à faire ce choix. Les résultats sont convergents avec ceux vérifiés à la fin de la décennie 1980. Seule une famille sur dix a inscrit son enfant dans un établissement public différent de celui qui lui avait été attribué par la sectorisation en vigueur, par contre deux familles sur dix l'ont inscrit dans un établissement privé⁸⁰. Ce sont donc 30 % des élèves qui ne se trouvent pas dans le collège où ils devraient être. Cette proportion, importante, est stable depuis la première enquête effectuée dans les mêmes conditions en 1991 mais cache en fait de profondes disparités. Les familles qui dérogent à la sectorisation sont loin de se répartir de manière équitable parmi les différentes catégories socioprofessionnelles. L'enseignement privé qui apparaît comme la meilleure solution pour deux tiers d'entre elles est plébiscité par 43 % des familles de chefs d'entreprise, 35 % des familles d'agriculteurs, 29 % des familles de professions intellectuelles supérieures et 25 % des artisans et commerçants. À l'inverse, les collèges publics hors secteur qui sont une solution pour le troisième tiers des familles qui dérogent ont séduit 19 % des familles de professeurs et 15 % des familles d'instituteurs.

Les motivations avancées mettent en évidence les mécanismes qui conduisent à cette disparité. Les familles qui ont fait des choix différents n'attendent pas la même chose du collège. Parmi les parents qui se sont conformés au secteur qui leur a été indiqué, 68 % évoquent cette seule raison et 84 % indiquent que c'est parce que le collège est à proximité de leur lieu d'habitation. Il s'en trouve 43 % pour indiquer aussi que c'est parce que le collège est bien fréquenté⁸¹. Seuls 17 % font référence aux bons résultats obtenus. À l'inverse, lorsque les parents ont choisi un collège privé, 71 % évoquent évidemment le caractère propre de l'établissement, mais 77 % la bonne fréquentation qui le caractérise et 53 % les résultats obtenus. Pour un collège public hors secteur, la principale motivation avancée reste la bonne fréquentation (53, %) suivi de près par la conformité aux convictions

⁷⁹ Cristelle Chausseron, « Le choix de l'établissement au début des études secondaires », *Note d'information*, 01.42, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, D.P.D., août 2001.

⁸⁰ La part du privé dans le premier cycle de l'enseignement du second degré qui se situait à 25 % en 1960-61 au lendemain de la loi Debré s'est stabilisée aux alentours de 20 % à partir de 1980-81.

⁸¹ On peut faire l'hypothèse qu'ils indiquent ainsi qu'une dérogation n'a pas été nécessaire mais qu'ils sont sensibles à cette caractéristique de l'établissement près duquel ils habitent.

(47 %) qui, dans ce cas, est une opposition à l'enseignement confessionnel et par le large choix des options proposées (42,5 %) ⁸².

Une seule académie, à ma connaissance, a été amenée à réviser en bloc sa sectorisation avec, comme principal souci, le rétablissement d'une certaine mixité sociale et la diminution des demandes de dérogation. Il s'agit de l'académie de Paris qui, contrairement à la plupart des académies de banlieue ou de province, est moins souvent confrontée à des aménagements de secteurs liés à la construction d'un bâtiment nouveau. À une sectorisation presque essentiellement fondée sur des filières traditionnelles (telle école « débouche » sur tel collège), le recteur et son équipe ont préféré une sectorisation strictement définie par le lieu d'habitation. De plus, ils ont instauré une géographie sectorielle associant systématiquement quartiers centraux et quartiers périphériques dans les mêmes unités (un découpage de type camembert). Ils ont enfin articulé sectorisation des collèges et sectorisation des lycées de manière à instaurer une règle du jeu fixe, connue des familles. Il n'a pas été encore possible, par contre, de réviser sérieusement la sectorisation des écoles (relevant des mairies d'arrondissement) pour l'articuler avec celle des collèges. Le rectorat a associé à ce nouveau découpage une organisation très lisible de la démarche d'affectation, présentée aux familles grâce à une intense action d'information. Si le climat a été un peu tendu lors de la mise en œuvre du dispositif ⁸³, force est de constater, trois ans après, que les contestations sont sans commune mesure avec ce qu'elles étaient et que les demandes de dérogation, ramenées au droit commun (langues vivantes, rassemblement des fratries, problèmes de santé, etc.), ont très notablement diminué. Une meilleure organisation de la carte des langues a par ailleurs rééquilibré l'offre de scolarisation. Les familles qui souhaitent tout de même échapper à la sectorisation rigide ainsi instituée savent qu'elles doivent convaincre et hésitent de plus en plus à en payer le prix. On n'assiste pas, parallèlement à une augmentation des effectifs de l'enseignement privé qui, il est vrai, manque de places disponibles dans Paris et affiche des classes en général plus chargées que celles des établissements publics correspondants. Il reste que la ségrégation par l'habitat continue à exercer, dans Paris, son rôle de régulation au bénéfice des couches économiquement les plus favorisées et exclut souvent les classes moyennes vers les départements périphériques ⁸⁴ mettant ainsi hors jeu les familles les plus enclines à exercer leur pouvoir de dérogation.

⁸² Ceux qui répondent ainsi justifient leur dérogation de manière plus traditionnelle.

⁸³ La presse s'en est fait l'écho.

⁸⁴ Les résultats scolaires de l'académie de Paris, moins bons que ce que l'on pourrait attendre, sont caractéristiques d'une société très fortement bipolarisée (familles très favorisées vs familles pauvres) et de la relative sous-représentation des classes moyennes fortes consommatrices de succès scolaire.

On voit donc que les autorités académiques disposent, en utilisant simplement la réglementation en vigueur, d'importantes marges de manœuvre dans cette lutte contre les ségrégations sociales. Certes la situation parisienne reste exceptionnelle mais on aurait pu imaginer qu'elle était aussi exceptionnellement figée. Il semble qu'il n'en soit rien. On sait que ce qui fait hésiter les IA-DSDEN à s'engager dans la bataille est moins leur manque de conviction que leur fragilité vis à vis de la carte scolaire. Des départements comme la Seine-Saint-Denis, le Gard ou l'Hérault ont récemment montré les capacités de mobilisation que pouvaient susciter une fermeture de poste perçue comme injuste ou le refus de donner des moyens supplémentaires à un établissement perçu comme « difficile » du fait des spécificités de sa population. On se trouve là dans une parfaite circularité. La ségrégation sociale crée des malaises dont on n'imagine la solution que dans le cadre strict de l'établissement (affectation de moyens supplémentaires) ; l'impossibilité de satisfaire à toutes les exigences de carte scolaire produit des situations de blocage qui rendent toute action sur la sectorisation difficile à mettre en œuvre (on hésite à ouvrir de nouveaux fronts dans des zones réputées tranquilles) ; on accentue donc la ségrégation sociale.

3.3. Propositions pour une amélioration de la sectorisation et de son respect dans l'enseignement primaire

Est-il possible d'améliorer cette situation ? La principale difficulté réside évidemment dans la disparité des réglementations et des enjeux qui caractérisent l'école et le collège. L'absence d'articulation efficace entre l'une et l'autre complexifie encore la situation. Il semble possible toutefois d'améliorer l'existant et de faire des propositions peu coûteuses à mettre en place pour une évolution à moyen terme de la situation. Dans l'un et l'autre cas, s'il appartient à l'État et à ses représentants d'être un pôle de contrainte, il appartient aussi à ce dernier d'accepter que les familles aient des stratégies singulières d'accès à la meilleure scolarisation possible, voire de permettre à celles qui sont le moins informées d'apprendre à développer les mêmes stratégies. C'est donc un équilibre entre contraintes visant à la meilleure mixité sociale, offres de solutions intéressantes pour les familles, politiques claires d'examen des demandes de dérogation qu'il convient de trouver.

Proposition n° 1 : Mieux articuler la gestion territoriale des écoles et des collèges

Dans l'état actuel de la législation il est possible de mieux articuler la gestion territoriale de l'école et du collège sans modifier le rôle des tutelles existantes. Les raisons qui doivent conduire à cet objectif sont nombreuses : amélioration du suivi des élèves de l'école au

collège, meilleures relations entre les professionnels de l'un et l'autre degré, harmonisation des cartes des langues enseignées, sectorisation...

Il suffirait, par exemple, d'exiger que, partout, le découpage de chaque secteur de collège corresponde au rassemblement d'un certain nombre de secteurs d'écoles de manière à éviter, comme c'est par exemple le cas à Paris, que chaque école dispose d'une sortie sur un établissement réputé et sur un ou plusieurs établissements moins prestigieux, permettant ainsi toutes les stratégies d'initiés que ce soit par les options d'enseignement des langues ou par d'autres stratagèmes. La diversification de l'enseignement des langues de type LV1 devrait en être une conséquence⁸⁵ et augmenter ainsi la diversification de la carte des langues enseignées en primaire au lieu de la contraindre.

Pour faciliter la gestion de ces ensembles ordonnés, il suffirait que chaque circonscription de premier degré corresponde à un nombre entier de secteurs de collèges. Ainsi, l'IEN d'une part, les principaux de collège de l'autre seraient à même de penser de manière plus concrète à la mise en œuvre des politiques nationales et académiques sur leur secteur, parmi lesquelles la gestion de l'hétérogénéité sociale comme facteur d'intégration devrait être l'une des priorités.

Le bassin, tel qu'il avait été défini par le recteur Paire⁸⁶ et mis en œuvre ces dernières années, se révèle un instrument intéressant de dynamisation des formations diversifiées du second cycle du second degré, de l'enseignement supérieur et des bassins d'emplois. Il ne joue pratiquement aucun rôle dans l'articulation interne à l'enseignement obligatoire. L'échelon intermédiaire du secteur de collège voir, dans certains cas d'un inter-secteur (voir plus loin) est certainement nécessaire.

Proposition n° 2 : Inscrire la gestion de la sectorisation et de la carte scolaire dans un dispositif contractuel et partenarial

La seule manière de faire prendre en considération la contradiction qui existe entre la mission d'intégration de l'école d'un part, l'intérêt des familles informées et des enseignants

⁸⁵ Actuellement la répartition entre les moyens disponibles en langue dans un collège obéit à une tradition tellement établie qu'il paraît choquant de la remettre en cause. Il n'y a aucune raison sérieuse pour faire de l'anglais seulement une LV1 et de l'espagnol seulement une LV2, ni pour l'italien, le portugais ou le russe de se contenter d'occuper le terrain des LV3. Réorienter les moyens de manière à former des filières parallèles suppose certes un peu de conviction et d'information mais ne pose pas de problèmes majeurs. Le développement expérimental d'un enseignement de deux langues en sixième dès la prochaine rentrée devrait permettre de faciliter cette évolution.

⁸⁶ Claude Paire, *Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1998.

inquiets de l'hétérogénéité des classes de l'autre, est de confier la préparation de la sectorisation et de la carte scolaire à une instance de discussion mettant en jeu les différents partenaires (État, collectivités territoriales, enseignants, familles, partenaires associatifs...). Cette instance doit être une véritable instance de travail et non seulement une instance consultative comme le sont le CSE au niveau national ou le CDEN au niveau départemental. Elle doit faire des propositions précises qui, certes, n'obligent pas les communes (dans le cas de l'école) ou l'État et ses administrations (dans le cas des collèges) qui restent garants des politiques décidées au niveau local pour les unes ou décidées au niveau national pour les autres. Un dispositif de ce type permet à l'instance de décision de s'expliquer sur ses objectifs tout en prenant en compte la complexité des enjeux souvent contradictoires de ses partenaires. Il engage le niveau décisionnel à travailler dans une perspective contractuelle plutôt qu'au coup par coup et peut commander une évaluation des résultats obtenus.

Il existe aujourd'hui une structure qui serait susceptible d'harmoniser de manière efficace l'ensemble des décisions de sectorisation et de carte scolaire avec les autres actions éducatives dans un territoire défini, et cela de manière contractuelle. C'est le contrat éducatif local (CEL)⁸⁷. Il ne serait pas très complexe de l'aménager pour intégrer à ses objectifs cet aspect décisif des politiques éducatives territorialisées. Dès lors, la sectorisation apparaîtrait comme la conséquence d'une décision politique concertée et contractuelle, donc ancrée dans le temps et prévoyant ses propres systèmes de régulation. La diversité des situations serait mieux prise en charge dans un dispositif de ce type que dans une réglementation de caractère national ou dans une déréglementation brutale, l'essentiel étant ici que la question de l'égalité de chaque famille face à l'offre d'éducation fasse l'objet d'un engagement politique fort, pris au terme d'une concertation publique, pluri-partenariale et transparente. C'est le changement d'échelle qui est dans ce cas décisif. La sectorisation comme la carte scolaire doivent apparaître comme des engagements qui concernent le territoire communal entier (ou le territoire d'inter-communalité) pour l'école et le territoire départemental pour le collège, et non comme des décisions prises face aux groupes de pression des parents et des enseignants de chaque école, relayés par leurs élus. Les choix gagneraient en transparence et, du même coup, en efficacité. Ce serait aussi le moyen de rendre l'exercice annuel de la carte scolaire moins conflictuel dans la mesure où les modifications impliqueraient tous les partenaires et non un seul d'entre eux.

⁸⁷ « Le contrat éducatif local concrétise un projet éducatif global et cohérent sur un territoire donné. Il est la traduction d'un accord entre l'État et les collectivités locales sur un projet coordonnant l'intervention d'un ensemble de partenaires. » (*Grain de CEL*, 1, 1999).

En milieu rural, la commune peut ne plus être le bon choix d'échelle. Les regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) mis en place par l'Éducation nationale devraient, à terme, s'harmoniser avec les réseaux ruraux de communes (districts, communautés) voire avec les cantons de manière à ne pas multiplier les instances délibératives. Les CEL ont prévu cette extension au milieu rural et à ses spécificités.

Proposition n° 3 : Réorganiser l'examen des demandes de dérogation de manière à ce que les règles en vigueur soient réellement explicites et que les décisions soient directement motivées par ces mêmes règles

Une deuxième mesure pourrait consister à faire de l'examen des demandes de dérogation des familles une procédure clairement définie et aux règles explicites. Les refus devraient être justifiés et motivés par les autorités compétentes. Les communes qui se sont imposé ce dispositif pour les écoles (c'est le cas, par exemple, de l'une des métropoles de l'Ouest) ont pu éprouver son efficacité et la manière dont il limite les fuites intempestives de tel ou tel quartier. Il en est de même pour les départements ou les académies qui ont fait cet effort. La concertation, la transparence et l'explicitation patiente des décisions prises permettent de dédramatiser les situations potentiellement conflictuelles.

Proposition n° 4 : Remplacer les écoles jumelles urbaines par des écoles de cycle

Une troisième mesure, spécifique aux grandes villes, peut être aisément mise en place. C'est celle qui consiste à casser la concurrence entre deux écoles proches en les rassemblant dans une même unité de sectorisation (plus vaste et, donc, plus hétérogène) et en répartissant dans chaque bâtiment les niveaux successifs (le cycle 2 de l'école élémentaire dans l'un, le cycle 3 dans l'autre). On sait que les partenaires syndicaux, craignant que l'opération se solde par la disparition d'un poste de directeur, y sont quelquefois hostiles. Il suffirait, dans le débat en cours sur l'organisation des directions d'école, d'étendre la discussion à la possibilité de confier aux directeurs deux types de missions – responsabilité d'une unité locale et coordination d'une structure poly-implantée – tout en affectant à chacune d'entre-elles des moyens spécifiques. Cette organisation, susceptible d'éviter des dérives ségrégatives dans les grandes villes, aurait de plus l'avantage de régler bien des problèmes dans les réseaux d'écoles rurales.

Proposition n° 5 : Mettre en débat l'application de règles de sectorisation dans l'enseignement privé sous contrat

C'est là un débat tellement passionnel que chaque évolution de la législation en vigueur a pu être ressentie, de part et d'autre, comme un coup de force politique. À l'échec d'Alain Savary en 1984 a répondu l'échec de François Bayrou en 1992. Peut-on espérer modifier les relations entre État et enseignement privé en dehors d'une période de crise aiguë ? Les conclusions des assises de l'enseignement catholique de décembre 2001 montrent que des évolutions se font jour au sein des écoles privées comme de leurs tutelles, y compris chez la principale association de parents d'élèves. Faire de la question de la sectorisation le noyau d'un débat sur l'évolution de la réglementation en vigueur ne paraît pas impossible⁸⁸.

Proposition n° 6 : Proposer, à titre expérimental, que des établissements volontaires mettent en place un nouveau type d'organisation du secteur de scolarisation favorisant la mixité sociale

Pour mener à bien une politique de reconquête de la mixité sociale, il serait utile d'envisager une réforme plus importante du dispositif de sectorisation et de carte scolaire. Dans l'immédiat, elle doit être testée avec des établissements volontaires de manière à en éprouver l'efficacité et à prendre la mesure des éventuelles difficultés qu'elle peut induire.

L'une des causes essentielles de la ségrégation scolaire est le caractère trop limité de la zone de recrutement des collèges en milieu urbain. Ce phénomène a été amplifié par la politique qui a consisté à diminuer les effectifs des collèges situés dans les quartiers les plus difficiles, en particulier lors de la reconstruction des établissements jugés obsolètes ou dangereux. Il s'agit là, évidemment, d'une orientation parfaitement justifiée mais qui porte, en elle-même, sa contradiction : en limitant le nombre d'élèves, on homogénéise la population.

Dès que l'on se trouve dans un territoire où la concentration de l'habitat introduit des ségrégations géographiques et met en concurrence plusieurs établissements également

⁸⁸ Le Secrétaire général adjoint de l'Enseignement catholique, André Blandin, disait à propos de l'inégalité sociale entre les établissements scolaires lors d'un forum qui s'est tenu à Angers en janvier 2000 : « Sommes-nous hors de cette tentation ? Nous ne pouvons ni être boucs émissaires ni exempts de responsabilités et nous serons obligatoirement partenaires d'une réflexion sur cette question dans les années à venir. À mon sens la solution ne réside pas uniquement dans une rigidité accrue de la carte scolaire : il y a bien longtemps que se pratique le délit d'initié et qu'on sait comment la tourner. Il est clair qu'il faudra s'asseoir autour d'une table avec les établissements de l'enseignement public et les autres partenaires concernés, associations, collectivités locales, pour chercher concrètement comment, tout en respectant la liberté de choix, on peut contribuer à réduire ses inégalités. Nous sommes attendus. » (« Une dynamique commune aux trois niveaux d'enseignement », *ECD 230*, février-mars 2000, p. 16-17).

accessibles, on peut imaginer au lieu de découper l'espace urbain en micro-zones chacune centrée sur un seul collège, d'affecter à un secteur large et conçu comme socialement diversifié un groupe d'établissements chargé d'en gérer l'hétérogénéité. Si l'on s'accorde à penser qu'un collège de 600 élèves dispose d'une taille optimum pour mener à bien ses missions, le regroupement de trois ou quatre collèges mis en réseau – une sorte d'inter-secteur éducatif – serait à même d'intervenir sur une zone de ce type.

Les établissements du second degré (comme les écoles) ont appris à travailler dans ce type de réseau sans rien perdre de leur autonomie. Contrairement à ce qui se passe dans une zone d'éducation prioritaire (ou dans un REP), il leur faudrait mettre en œuvre un projet visant à faire vivre ensemble et travailler des enfants ou des adolescents appartenant à des milieux sociaux contrastés. On peut certes imaginer que, dans certains cas, la logique d'homogénéisation l'emporte et que les trois ou quatre établissements d'un secteur ainsi constitué se répartissent les difficultés (exactement comme lorsque se reconstituent des filières socialement homogènes dans un établissement trop contrasté). Il appartient donc aux autorités académiques de renforcer les moyens pour tout projet visant à l'hétérogénéité plutôt qu'à l'homogénéité. On peut en effet considérer, que, pour une équipe d'enseignants, l'homogénéité qu'elle soit haute ou basse, est plus facile à gérer que l'hétérogénéité. Cette dernière suppose en effet une pédagogie plus volontariste et plus complexe à mettre en œuvre. Elle suppose aussi un encadrement de vie scolaire certainement plus rapproché des élèves, bref plus de moyens.

Dans une version plus expérimentale encore, on peut imaginer une véritable intégration de cet inter-secteur éducatif amenant les trois ou quatre équipes concernées à développer une structure d'ensemble originale. On peut envisager, par exemple, un regroupement de toutes les classes de sixième en un même lieu de manière à mettre véritablement en place cette structure d'accueil et de soutien qui serait alors mieux à même de penser sa relation avec les écoles primaires qui se situent en amont de la structure. On peut envisager encore des parcours individualisés qui conduisent des élèves à fréquenter plusieurs des établissements de l'inter-secteur. On peut penser à des échanges de service entre les professeurs des divers établissements, voire, de manière dérogatoire, une affectation à l'inter-secteur plutôt qu'à l'un de ses établissements.

Il est certain que la réussite d'une telle structure repose essentiellement sur la qualité des actions de vie scolaire et des actions pédagogiques qui y seront mises en œuvre. À terme on pourrait être amené à considérer qu'au principe des années 1980 (donner plus à ceux qui ont moins) dont on a vu qu'il ne limitait les effets ségrégatifs que de manière limitée, on

pourrait substituer un autre principe : donner plus à ceux qui osent travailler contre les ségrégations en acceptant l'hétérogénéité sociale. C'est certainement le prix à payer pour maintenir en France le principe qui a fondé un service public d'enseignement républicain : l'école n'a pas qu'une mission éducative, elle a aussi une mission d'intégration.

4. Continuer à réconcilier les familles et les enseignants avec les situations d'hétérogénéité sociale et scolaire

Il ne suffit pas de restaurer la mixité sociale dans les établissements scolaires. L'hétérogénéité fait peur. Elle provoque des réflexes de défense qui conduisent souvent au mépris, à la xénophobie ou au racisme. Les enfants reproduisent rapidement les stéréotypes des adultes et, quelquefois, les anticipent. Les réactions de rejets sont le plus souvent réciproques. Si l'école faillit à l'apprentissage patient de l'acceptation de l'autre, c'est-à-dire de la différence, qui pourra prendre en charge la transmission de cet aspect essentiel des valeurs de notre démocratie ?

On sait les trésors de patience qui ont été déployés par certains établissements pour sauvegarder une hétérogénéité sociale pensée comme un facteur décisif de l'éducation des enfants et des adolescents. On sait aussi combien ces dynamiques sont fragiles. Aider l'école à remplir son rôle d'intégration, tant du point de vue des familles que de celui des enseignants, suppose une action forte de l'État qui ne vise pas seulement à réparer les conséquences, parfois violentes, des confrontations sociales.

L'hétérogénéité peut être le facteur décisif d'une éducation citoyenne. Malheureusement, elle ne se vit plus, aujourd'hui, comme une situation sociale normale. Si l'on souhaite lui redonner une fonction importante, il faut accompagner les divers acteurs qui y sont confrontés, leur permettre d'en comprendre les enjeux et de dépasser les tensions qu'elle recèle. Si, pour les familles, c'est l'hétérogénéité sociale qui est surtout perceptible, pour les enseignants elle vient se surajouter à l'hétérogénéité scolaire (trop grande diversité des acquis à un niveau donné) et souvent est confondue avec elle.

4.1. L'évolution des politiques scolaires visant à améliorer la prise en charge de l'hétérogénéité

Les ZEP : enseigner autrement

Dans les années 1980, les politiques scolaires ont pensé pouvoir endiguer la désaffection pour les établissements fréquentés par les populations les plus défavorisées en y instaurant une pédagogie appropriée aux « déficits » sociaux et culturels de leurs élèves⁸⁹. L'école a essayé d'enseigner « autrement » dans les zones d'éducation prioritaire. Force est de constater que, durant cette première période, les enseignants se sont souvent transformés en travailleurs sociaux. Ils ont pris à leur charge les déficits les plus criants, non de leurs établissements, mais des quartiers dans lesquels ils étaient situés. Beaucoup se sont usés à ce travail de Sisyphe pour lequel ils n'étaient pas forcément les mieux armés. L'un des premiers amendements⁹⁰ à la politique initiale des ZEP a été la tentative, réussie, de fixer sinon les familles, du moins les enseignants. On a attribué des primes spécifiques à tous ceux qui travaillaient dans les zones d'éducation prioritaire. On a facilité leur travail en diminuant le nombre des élèves dans chaque classe ou section et en renforçant les équipes d'encadrement de la vie scolaire⁹¹. Il a fallu toutefois attendre la première évaluation ministérielle de ce dispositif⁹² pour qu'à cette première orientation s'en substitue une autre plus centrée sur leur fonction scolaire. Cela a été l'un des principaux objectifs du colloque sur les ZEP organisé à Rouen en 1998. En instaurant un « contrat de réussite », ce sont des indicateurs comme les taux de redoublement, les résultats aux évaluations nationales, les résultats au brevet, les orientations ultérieures qui sont devenus les principaux instruments de pilotage du dispositif. Cette réorientation nécessaire s'est toutefois heurtée à une évidence : la réussite scolaire ne peut motiver des élèves et des familles que lorsqu'elle est liée à l'ascension sociale. Faire accepter l'idée que la qualification est nécessaire mais non suffisante relève de l'exploit lorsque les populations concernées sont, du fait de leur statut d'exclusion, celles-là même qui font la dure expérience de la maigre efficacité des diplômes à ouvrir véritablement et quasi automatiquement les portes de l'intégration économique. La relative embellie de l'emploi que nous avons connue au début des années 2000 n'a que peu modifié cette réalité dans les quartiers les plus défavorisés.

Deux types de mesures ont donc été ajoutés à celles-ci : les premières ont porté sur la lutte contre la violence dans les établissements scolaires, les secondes sur l'accentuation du développement des voies d'excellence dans les établissements les plus défavorisés.

⁸⁹ Le terme anglais de « deprivation » caractérise l'analyse que l'on fait alors des déficits éducatifs des enfants des milieux défavorisés (cf. par exemple les travaux du sociologue anglais Basil Bernstein).

⁹⁰ Cela a été l'une des conséquences importantes de la loi d'orientation de 1989.

⁹¹ Cette action a été menée sous le gouvernement de Michel Rocard comme l'une des conséquences de la loi d'orientation de 1989, préparée par Lionel Jospin alors ministre de l'Éducation nationale.

⁹² Catherine Moisan et Jacky Simon, *op. cit.*

Les dispositifs de lutte contre les incivilités et la violence

La lutte contre la violence dans les établissements scolaires est, d'une certaine manière, la conséquence d'un échec éducatif. Chacun sait qu'elle est pourtant décisive⁹³. Malheureusement, elle ne modifie pas l'image des établissements concernés (ceux dans lesquels s'accumulent les signalements) et, au contraire, les désigne plus encore à l'attention des enseignants ou des parents comme lieux de cristallisation des phénomènes de ségrégation sociale. Dans la perspective ici adoptée, ce sont évidemment les mesures préventives qui sont les plus efficaces. Elles le sont d'autant plus qu'elles apparaissent comme des mesures générales qui concernent tous les établissements⁹⁴.

Dans les cas les plus graves, les « classes relais » sont maintenant des réponses efficaces aux élèves les plus marginalisés socialement⁹⁵. Certes, elles sont par définition temporairement ségrégatives, mais il est naïf de penser que des dispositifs de ce type puissent être évités. Il est même essentiel qu'ils se développent rapidement afin d'éviter de passer de l'encadrement rapproché à la réclusion pure et simple dont on sait qu'elle satisfait l'opinion publique mais ne fait que rajouter à la dangerosité sociale des adolescents les plus marginalisés.

Dans les cas plus ordinaires et dans le registre de la nécessaire répression des incivilités et de la violence, les mesures prises pour codifier les sanctions applicables dans le second degré ont certainement été d'une réelle efficacité. Le problème se pose à l'école primaire et n'a pas encore été résolu. Les campagnes faites pour inciter les enseignants à ne tolérer aucun manquement aux lois ou aux règlements sont allées dans le même sens. On sait toutefois combien il est difficile d'obtenir d'éducateurs qu'ils éliminent de leur comportement les attitudes de compréhension qu'ils manifestent naturellement à l'égard des enfants ou des adolescents qu'ils fréquentent quotidiennement. Obtenir des adultes d'un établissement difficile, qu'il soit école ou collège, qu'ils adoptent une attitude cohérente et solidaire à l'égard de ces problèmes ne va pas de soi. De nombreux efforts de formation devront être faits.

Dans le registre de l'éducation et de la prévention, la vie citoyenne des élèves dans l'établissement a été considérablement enrichie. Si l'on souhaite pouvoir contraindre les élèves, il est évidemment nécessaire de leur montrer que cette contrainte n'est jamais

⁹³ La mise en place d'un Comité national de lutte contre la violence a certainement été l'une des réponses les plus appropriées. Voir Comité national de lutte contre la violence, *Recommandations pour un établissement scolaire mobilisé contre la violence*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 2001.

⁹⁴ Il n'est certainement pas inutile de dire aujourd'hui que les établissements les plus prestigieux ou les mieux situés ne sont pas exempts d'incivilité, voire de violence ou de délits.

⁹⁵ François Halluin et Jeanne Benhaïm, « Les classes relais », *Note d'information*, 00.28, septembre 2000.

arbitraire et que tout devoir s'accompagne de droits. Il est tout aussi nécessaire de leur montrer que les règles édictées par un établissement valent pour les adultes comme pour les élèves. Il est souvent plus difficile encore d'expliquer aux familles que ces règlements les contraignent de la même façon ou, aux enseignants, que si les familles ont des devoirs elles ont aussi des droits.

L'instauration d'une éducation moins ségrégative passe très certainement par une évolution du statut de l'espace scolaire. L'un des magistrats que j'ai rencontrés m'a fait remarquer que, d'un point de vue juridique, l'institution scolaire reste encore un lieu archaïque dans lequel les droits des élèves sont peu clairs et moins bien garantis que dans l'espace public. Il est vrai qu'il reste difficile en France de séparer nettement les modèles parentaux d'autorité (qui sont pourtant déjà relativement encadrés), des modèles scolaires. Les enseignants, en adoptant dans l'espace public de l'école, des attitudes qui appartiennent à leur culture personnelle et privée sont étonnés de voir qu'elles ne sont efficaces qu'avec les élèves éduqués dans un milieu familial identique. L'appel aux valeurs, à l'examen raisonné de la situation, au décentrement du point de vue sans lesquels il ne peut y avoir d'attitude morale ou civique sont les conséquences d'une éducation de tous les instants. L'enfant né dans une famille d'enseignants doit pouvoir percevoir, comme l'enfant né dans une famille issue de l'émigration et frappée par le chômage, qu'à l'école et au collège existent des modèles d'autorité fondés sur des principes qui ne sont pas les mêmes que ceux qu'il a appris dans son espace familial. L'école ne doit pas être traversée par les influences culturelles et par les manières de vivre du quartier dans lequel elle est implantée, quel que soit ce quartier. Elle ne peut pas être non plus un sanctuaire soumis à l'arbitraire et à l'implicite. Elle est un espace public et, comme tel dans un État de droit, elle doit obéir aux règles qui lui ont été démocratiquement imposées. Elle doit en expliciter, devant ses élèves, les contraintes et les libertés. Le fait qu'elle s'adresse le plus souvent, dans le temps de la scolarité obligatoire, à des mineurs voire à des mineurs sans responsabilité pénale, ne l'exonère pas de l'application de ce principe essentiel. Il est l'une des conditions sans lesquelles l'hétérogénéité sociale de l'espace scolaire ne peut être envisagée. C'est de plus le prix à payer d'une politique visant à ne plus tolérer aucune incivilité.

La diversification de l'offre scolaire, cause de la ségrégation sociale ou solution pour la contrôler ?

Aux premières mesures mises en place dans les ZEP et visant à soutenir les apprentissages sont venus progressivement s'ajouter des mesures visant à offrir aux élèves et à leurs familles des perspectives exigeantes de scolarisation. On a vu ainsi des « pôles

d'excellence » s'ouvrir dans les établissements les plus défavorisés. Il faut entendre par-là des sections ou des cursus habituellement situés dans les établissements des quartiers les plus aisés (sections de langues rares, sections européennes ou internationales, etc.)⁹⁶. Elles ont été développées dans un premier temps, de manière quasi clandestine, par les chefs d'établissement. Elles visaient en fait à créer des contre-feux face à l'évasion des enfants les moins défavorisés en utilisant les mêmes armes que leurs familles : si une filière linguistique rare permet de déroger à la sectorisation, l'installation de ces filières dans des établissements difficiles pourrait soit ramener les élèves des familles dérogeantes soit éliminer l'argument utilisé par ceux qui demandent une dérogation.

On sait que, d'une manière générale, les administrations déconcentrées n'ont pas favorisé ces attitudes. Le plus souvent elles coûtent cher en moyens et paraissent peu efficaces. De plus, elles reconstituent, à l'intérieur même de l'établissement la ségrégation que l'on a voulu combattre. Enfin, force est de reconnaître que l'administration départementale a longtemps été, et est encore quelquefois, hostile à toute rupture d'égalité. J'ai souvent entendu les DSDEN que j'ai interrogés défendre l'idée que si les établissements proposaient tous des cursus identiques, la sectorisation serait plus facilement acceptée. De nombreux enseignants du second degré le pensent aussi et, pour de multiples raisons, restent hostiles à tout ce qui peut apparaître comme une diversification de l'offre des établissements scolaires.

Il est pourtant clair que ce qui permet les processus de dérogation est précisément le caractère marginal⁹⁷ des situations par lesquelles un établissement tente de se distinguer de tous les autres. Pour qu'une langue permette un processus de dérogation, il faut qu'elle soit « rare ». Il en est de même pour tous les autres dispositifs qui ont été conquis par tel ou tel établissement et qui sont devenus un label connu de tous. Les collèges des grands lycées parisiens qui disposent par ailleurs d'une accumulation de classes préparatoires sont, de fait, devenus marginaux⁹⁸. Ce qui vaut pour Paris, vaut évidemment pour les autres grandes villes du territoire. Il est rare que ceux qui refusent la diversification des modèles éducatifs se soient prononcés, en même temps, pour la suppression des situations marginales dans les établissements les plus prestigieux.

⁹⁶ On ne s'étonnera pas que les mesures correspondantes dans les lycées aient consisté à ajouter un enseignement post-baccalauréat (CPGE, BTS).

⁹⁷ Au sens économique du terme.

⁹⁸ Cette situation n'est en rien nécessaire et ne grandit pas le caractère démocratique et républicain du service public. Si la réussite aux difficiles concours de nos grandes écoles suppose une formation spécifique qui commence dès la sixième, voire dès l'école primaire comme j'ai pu le constater, il faut très certainement réformer ces concours. Les mesures récemment prises par Sciences-Po pour préparer, dès le lycée, des élèves de ZEP au difficile concours de recrutement de cette prestigieuse école vont exactement dans le sens opposé

On peut faire l'hypothèse que la plus grande dispersion des filières exceptionnelles et leur multiplication serait un excellent moyen de rééquilibrage de l'offre scolaire. Il ne s'agit pas seulement d'installer des pôles d'excellence dans les endroits les plus défavorisés mais de répartir de manière équitable la diversité. Le seuil entre situations exceptionnelles favorisant les dérogations et diversification permettant de mieux gérer l'hétérogénéité n'est certes pas facile à trouver. À cet égard, et bien que cela soit en dehors de notre enquête, l'évolution récente des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) est particulièrement intéressante⁹⁹ : d'un côté, leur multiplication et la diversification de leur implantation ont permis à de nombreux élèves qui n'y auraient pas eu accès autrefois d'en bénéficier, y compris dans quelques établissements considérés comme réellement défavorisés ; de l'autre, ce même élargissement de leur aire de recrutement a augmenté la ségrégation sociale dans les premiers cycles universitaires en permettant aux élèves des familles informées d'utiliser les CPGE, en particulier littéraires, non pour préparer un concours mais pour éviter l'aléatoire parcours de la préparation au DEUG dans une université. Est-ce un mal ? Oui si on fait de cette mesure, au nom d'un mérite qui dans ce cas a été largement dévoyé, un dispositif marginal et donc ségréatif. Non si l'on propose des premiers cycles universitaires encadrés comme des classes préparatoires à de plus en plus d'élèves. Cela suppose évidemment un coût dont il appartient à nos élus de voir s'ils peuvent l'inscrire dans le budget de la nation.

Le rapport Joutard¹⁰⁰ met l'accent sur la nécessité de diversifier l'offre scolaire dans les collèges pour y obtenir une meilleure réussite en permettant à toutes les formes d'intelligence de s'y épanouir. On peut considérer que cette orientation serait aussi un coup d'arrêt aux dérives ségréatives les plus fortes. La diversification, dans l'enseignement obligatoire, ne s'arrête pas à la chiche distribution de quelques spécificités. Elle doit devenir une véritable carte d'identité de l'établissement, un signe distinctif de l'existence de son projet éducatif. Et cela doit concerner tous les collèges et non seulement ceux qui relèvent de la stricte homogénéité sociale, qu'elle soit celle des beaux quartiers ou celle des banlieues. Il faut casser la bipolarisation des territoires scolaires en impliquant tout aussi fortement les innombrables établissements qui se situent dans l'entre-deux, c'est-à-dire, précisément, là où existe encore une certaine diversité sociale qu'il convient de préserver.

puisqu'elles déplacent la formation (qui, de plus, est un tutorat exercé en partie par les étudiants de Sciences-Po eux-mêmes) vers les banlieues au lieu d'attirer les meilleurs élèves de celles-ci vers les établissements parisiens.

⁹⁹ Sylvie Lemaire, « Profils et devenir des élèves inscrits dans une classe préparatoire aux grandes écoles », *Note d'information*, 01.31, juin 2001.

¹⁰⁰ Philippe Joutard, *op. cit.*

D'une certaine manière, il serait intéressant que face à une offre réellement diversifiée¹⁰¹ les familles puissent retrouver une réelle possibilité de choix qui ne soit pas synonyme d'une procédure de dérogation géographique ou d'un passage du public vers le privé (ou réciproquement). Le rapport Joutard offre déjà de multiples pistes pour nourrir cette diversité. Il ne met à aucun moment en défaut ce qui fonde l'école républicaine, c'est-à-dire l'unicité des programmes proposés à tous les élèves et une répartition équitable des moyens.

La correction du caractère égalitaire de l'offre d'école par des mesures installant plus de moyens ou des moyens différents ne semble pas avoir été perçue jusqu'ici comme efficace dans le premier degré. En effet, les marges non négligeables d'adaptation de l'école à son environnement – par le biais du projet d'école – ne semblent pas être reçues par les familles comme des atouts suffisants pour accepter plus d'hétérogénéité sociale. Il est vrai qu'en se refusant à publier les résultats des évaluations nationales école par école – attitude par ailleurs complètement compréhensible – on s'interdit certes de renforcer les fuites vers les écoles arrivant en tête des palmarès mais on s'interdit tout autant de préserver l'image de celles qui, bien que situées dans des quartiers difficiles, ont su se donner les moyens d'une véritable efficacité¹⁰². On en reste donc, ici comme ailleurs, au régime de la rumeur, positive ou négative. Les quelques écoles dont le projet est franchement original, qu'elles soient dans des quartiers difficiles ou dans des quartiers dits « bourgeois », ont pour la plupart obtenu de déroger à la sectorisation et fonctionnent donc, elles aussi, sur la base de leur réputation comme si elles s'inscrivaient en fait dans le réseau privé.

En fait, l'hétérogénéité a toujours fait partie de la réalité de l'école communale. Certes, à des degrés plus ou moins élevés mais sans jamais que cela ait posé réellement problème aux maîtres. Améliorer la prise en charge des élèves en difficulté est une chose, jouer sur la diversification en est une autre. Il ne semble pas possible, comme dans le second degré, de créer des lieux d'excellence dans les écoles primaires des quartiers en difficulté. La généralisation de l'enseignement des langues vivantes en cycle 3 est un phénomène révélateur de ce caractère particulier du primaire. Alors que l'on pouvait attendre une explosion des différences, chaque école jouant sur le caractère exceptionnel de la langue choisie (langue rare) pour créer des filières de pré-recrutement vers les cursus socialement privilégiés du second degré, on a assisté en fait, sous la pression des familles, à une uniformisation par l'anglais. Certes, il est encore possible d'agir sur cette évolution pour tenter de la contrecarrer, mais sans une politique profondément volontariste des DSDEN

¹⁰¹ L'existence d'inter-secteurs de collèges (voir proposition n° 5) inscrirait cette diversité dans un réseau organisé.

¹⁰² La comparabilité des écoles est une question importante et complexe. Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école devrait envisager cette question et suggérer des solutions.

cela risque de rester marginal¹⁰³. Les problèmes d'hétérogénéité des acquis qui se rencontrent à l'école ne gênent pas directement celle-ci.

La prise en charge des enfants en très grande difficulté (gestion de l'hétérogénéité scolaire)

L'hétérogénéité scolaire concerne les acquis des élèves. Elle se manifeste par des écarts importants dans les capacités à suivre l'enseignement proposé en référence aux programmes. Pour les enseignants du dernier cycle de l'école primaire (CE2-CM1-CM2) et pour ceux du collège, l'hétérogénéité considérée comme la moins acceptable est celle qui touche aux capacités de lecture et d'écriture. En effet, privés de ces instruments, les élèves ne peuvent plus bénéficier des enseignements offerts à ces niveaux. Dans ce cas, l'hétérogénéité ne concerne plus l'établissement et les manières de s'y conduire mais la classe elle-même ainsi que les apprentissages qui y sont proposés. Peu d'enseignants s'en accommodent. Nombreux sont ceux qui pensent qu'elle doit être éliminée même si c'est au prix d'une ségrégation des élèves concernés.

Cette disparité paraît à peu près inévitable lorsque l'ensemble d'une classe d'âge est confronté à un même type de scolarisation. L'accès à la capacité de traiter l'écrit de manière autonome, nécessaire pour tirer profit d'une scolarisation de type secondaire, ne sera certainement jamais universel contrairement à ce que l'opinion publique aime croire¹⁰⁴. On peut certes diminuer le nombre des personnes concernées par les échecs graves, mais il faut accepter que, pour une partie non négligeable des élèves qui finissent l'école primaire en très grande difficulté, la scolarité secondaire ne puisse être similaire à celle de tous les autres. Cela ne signifie pas qu'ils ne peuvent accéder à une qualification, cela signifie seulement qu'ils ne peuvent y accéder comme la plupart des autres élèves, en s'appuyant sur l'usage assuré de l'écrit (lecture et écriture).

¹⁰³ On peut citer ici l'exemple de l'enseignement du portugais dans les écoles primaires parisiennes. Malgré les moyens proposés (professeurs mis gratuitement à disposition par l'ambassade du Portugal), malgré la présence de filières bilingues dans au moins trois collèges de la capitale, les écoles primaires n'ont pas su profiter de la possibilité de créer de l'excellence. Il est intéressant de noter que dans un riche arrondissement de la rive gauche, l'enseignement du portugais est perçu par l'école comme « le moyen de donner aux enfants des concierges l'occasion de réussir dans une discipline au moins face à leurs petits camarades excessivement doués ». Dans un arrondissement populaire de la rive droite, ce même enseignement est mis en place comme le moyen de valoriser la réussite des mêmes enfants portugais, cette fois-ci fils d'ouvriers et non plus de concierges, et perçus comme les meilleurs élèves d'une école scolarisant essentiellement des enfants arrivant tout droit d'Afrique noire mais, malheureusement, cela ne concerne que deux ou trois enfants déjà bilingues. Dans l'un et l'autre cas, l'école ne sait pas jouer sur l'excellence.

¹⁰⁴ La lecture et l'écriture ne sont pas, comme le langage oral, des activités liées au développement neurologique de l'espèce humaine. Ce sont des actes artificiels, fruits d'une succession de civilisation, qui n'ont cessé de se perfectionner mais aussi de se complexifier.

À l'école, on a pris l'habitude de traiter cette hétérogénéité en offrant à l'enfant des aides spécifiques. Les unes déchargent complètement l'enseignant de la difficulté : c'est le cas des cursus spécialisés de l' AIS situés dans l'école (CLIS) ou dans des centres de soins sous tutelle du ministère de la Santé. Les autres le déchargent en partie : c'est le cas des prises en charge externes effectuées par les centres de soin (CMP, CMPP, etc) ou les spécialistes relevant du ministère de la Santé (orthophonistes) mais aussi des prises en charge effectuées dans l'école même par les membres des réseaux d'aides (RASED)¹⁰⁵. Les maîtres peuvent aussi, sans aide extérieure, établir pour un élève très en difficulté un projet personnalisé d'aide et de progrès (PPAP). Ce dernier dispositif est plus particulièrement destiné aux enfants qui quittent le cycle 2 de l'école primaire sans avoir appris à lire. Remarquons toutefois que la mise en place d'une prise en charge des enfants relevant de la dysphasie et de la dyslexie se révèle plus difficile que prévu faute de personnel qualifié pour en prendre la responsabilité¹⁰⁶ malgré les efforts de dépistages qui ont suivi les recommandations du rapport Ringard¹⁰⁷. Enfin, d'une manière plus générale, la polyvalence des maîtres et leur bonne maîtrise des apprentissages de base leur permet de s'occuper de manière plus personnalisée des enfants en difficulté quelle que soit la classe où ils se trouvent. Les politiques mises en place à la suite de la loi d'orientation de 1989 n'ont cessé de les pousser dans cette direction. La manière dont ils se sont rapidement approprié (contrairement aux enseignants du second degré) les instruments d'évaluation mis à leur disposition en témoigne. D'autre part, pour les élèves qui ont été placés dans les filières spécialisées de l' AIS ou dans des centres de soins, de plus en plus souvent des moments d'intégration dans les classes ordinaires de l'école sont proposés. Bref, l'hétérogénéité scolaire gêne peu les maîtres du premier degré même s'ils ne parviennent pas à en surmonter les difficultés comme on le souhaiterait¹⁰⁸.

Si le premier degré dispose d'un système relativement cohérent et homogène de prise en charge des difficultés, certes encore perfectible, il n'en est pas de même pour le second degré. Le dispositif le plus adapté semble être aujourd'hui celui des SEGPA. Les élèves n'ayant pas véritablement appris à lire à 12 ans, mais susceptibles d'être « rattrapés » avant

¹⁰⁵ Les circulaires successives parues ces dernières années poussent les enseignants des RASED à effectuer les prises en charge dans la classe même et non hors de la classe afin de ne pas faire manquer des enseignements réguliers et donc compliquer la tâche des élèves les plus en difficulté.

¹⁰⁶ Cette absence de personnels qualifiés s'étend jusqu'aux centres de formation et concerne aussi bien les personnels de l'Éducation nationale que ceux relevant de la Santé. Dans ce domaine où la France avait un très sérieux retard, le dépistage progresse plus rapidement que les capacités de prise en charge des enfants dépistés.

¹⁰⁷ Jean-Charles Ringard, *À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Paris, février 2000.

¹⁰⁸ La persistance de taux d'échecs graves en sixième (environ 15 à 20 % de la population hors SEGPA aux évaluations nationales) en témoigne.

la troisième¹⁰⁹, disposent avec ces classes d'un cursus certes ségrégatif mais qui conduit nombre d'entre eux à une alphabétisation raisonnable et de plus en plus souvent à une qualification de niveau V ou V bis. Les intégrations à temps partiel dans le cursus normal sont rares. Il semble que l'on privilégie, dans les stratégies, un hypothétique retour dans le cursus normal pour les meilleurs élèves plutôt qu'une intégration régulière de tous. Les élèves issus des CLIS commencent depuis quelques années à disposer d'un suivi en second degré grâce aux UPI. Le nombre de ces sections est encore très largement insuffisant et on ne dispose aujourd'hui d'aucune évaluation de leur fonctionnement. On a longtemps privilégié le placement en établissement spécialisé, c'est-à-dire les solutions les plus ségrégatives, qu'elles relèvent de l'Éducation nationale (avec les EREA par exemple) ou de la Santé.

En fait, le dispositif AIS du second degré reste encore lacunaire et l'essentiel de l'effort est demandé aux professeurs eux-mêmes qui n'ont ni la formation ni, du fait de leur spécialisation et du peu d'horaires dont ils disposent, le temps de mener à bien cette prise en charge des élèves les plus en difficulté. Compléter l'AIS dans les collèges, exiger que ce réseau spécialisé comporte des temps d'intégration dans les classes normales, éviter autant qu'il est possible les ségrégations dans des établissements particuliers doit être certainement le chemin qu'il faut explorer.

Si, par ailleurs, on est en droit d'attendre que l'école augmente son efficacité avec les élèves qui ne relèvent pas du handicap mais qui ne parviennent pas à s'alphabétiser, on ne peut imaginer que le collège sera pour autant exonéré d'un travail spécifique avec les plus fragiles d'entre eux. Cela suppose que tout enseignant, quelle que soit sa discipline, bénéficie d'une formation aux techniques du soutien des élèves en difficulté, y compris lorsqu'un prolongement de leur alphabétisation est nécessaire. Force est de constater que ce travail technique n'est pas fait et que l'on préfère très souvent offrir aux élèves des IUFM des cours de didactique générale plutôt qu'un véritable enseignement sur les processus d'apprentissage et d'alphabétisation. Le choix, réitéré, de faire assurer ces formations par des enseignants en fonction dans les classes (formateurs à temps partagé) ne permet malheureusement que de reproduire les maladroites qui, pour l'instant, caractérisent l'attitude du second degré à l'égard de l'échec grave.

¹⁰⁹ L'affectation en SEGPA est proposée (et non imposée) aux familles à la suite d'une délibération de la CCPE. Cette instance locale (elle fonctionne au siège de la circonscription sous l'autorité de l'IEN) prend soin de réserver les places disponibles aux seuls enfants susceptibles de progrès.

En effet, passer de l'hétérogénéité des établissements à celle des classes est un objectif plus exigeant qui nécessite une amélioration des techniques professionnelles des enseignants, peut être même une véritable rupture avec les modèles traditionnels d'enseignement du second degré. Jusqu'ici les mesures les plus souvent tentées ont été celles qui visent à constituer des « groupes » spécifiques à effectifs allégés avec des élèves en difficulté¹¹⁰ et donc à multiplier les processus d'exclusion partielle. La différenciation est encore, dans le collège, en grande partie à inventer.

4.2. Propositions pour une aide à la prise en charge de l'hétérogénéité scolaire et sociale

L'effort pour soutenir le travail des enseignants affrontés à l'hétérogénéité n'a pas suffisamment distingué entre hétérogénéité scolaire et hétérogénéité sociale. Si nous ne souhaitons pas que les mesures prises pour réduire l'hétérogénéité scolaire soient perçues par les parents comme des stigmatisations de territoires infréquentables, il importe d'être chaque fois attentif aux dangers potentiels de cette contradiction.

Trois types de mesures sont envisageables : celles qui donnent clairement la règle du jeu d'un espace scolaire fourni aux tensions qu'engendre l'hétérogénéité, celles qui relèvent de l'identité des établissements et de l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes, celles qui permettent de prendre en charge l'hétérogénéité scolaire sans accentuer la ségrégation sociale.

Toutes ces mesures s'inscrivent dans des chantiers en cours. Il ne s'agit ici que d'accentuer les évolutions qui ont été proposées ces dernières années en explicitant, plus qu'on ne l'a fait jusqu'ici, le rôle qu'elles peuvent jouer dans la lutte contre la ségrégation sociale.

Proposition n° 7 : Pour faciliter « le vivre ensemble » dans les écoles comme dans les collèges à population hétérogène, définir de manière plus explicite les devoirs et les droits de chacun, les sanctions et donner toute leur importance aux dispositifs de régulation de la vie scolaire en vigueur ; repenser la notation et les décisions d'orientation dans la même perspective (explicitation des règles, motivation précises des décisions, encadrement des recours)

¹¹⁰ Dans l'opinion de la plupart des enseignants du second degré, la réduction du nombre des élèves (dédoublage) est, le plus souvent, le seul moyen envisagé pour prendre en charge les élèves les plus en difficulté.

L'espace scolaire, que ce soit à l'école ou au collège, demeure un espace mal défini dans lequel les droits et les devoirs de chacun sont le plus souvent implicites. Il apparaît aujourd'hui comme la stratification de multiples traditions qui sont régulièrement mises à mal par les jurisprudences successives. Si tout ce qui relève de la responsabilité pénale a été progressivement éclairé, non sans mal, par la succession d'affaires douloureuses, il n'en est pas de même pour ce qui relève simplement de la vie intérieure des établissements.

Du point de vue de ce qu'il est convenu de dénommer la « vie scolaire », il est certainement temps de refonder l'espace scolaire, tant à l'école qu'au collège, comme un espace de droit qui permette à chacun de connaître parfaitement ses contraintes et ses libertés. Cela vaut évidemment pour les enseignants et les élèves ainsi que pour tous les personnels qui travaillent dans un établissement scolaire. Cela vaut aussi pour les familles. Il faut prolonger l'effort qui a été fait sur le statut des sanctions dans le second degré, non seulement en direction de l'école mais aussi en direction de tous les autres aspects de la vie quotidienne. L'articulation du règlement intérieur local avec cette réglementation plus générale doit être précisée.

En ce qui concerne les enseignements et leurs sanctions (évaluation, orientation), une réflexion identique devrait être menée. En effet, l'hétérogénéité scolaire engendre des situations d'échec ou de succès fréquemment interprétées comme des prises de positions arbitraires voire ségrégatives par les élèves les plus en difficulté qui comprennent difficilement les raisons de leurs échecs répétés. Trop souvent le professeur est seul face aux crises que cet état de fait multiplie, seul face aux élèves mais aussi face aux familles. De nombreuses violences sont directement liées à l'expression de la sanction pédagogique ou, plus simplement encore, de la notation¹¹¹. Une réglementation plus stricte du contrat didactique doit être envisagée. Contrairement à ce qui se passe pour les examens, elle doit relever le plus souvent du niveau local mais doit être beaucoup plus largement explicitée que ce qu'elle est aujourd'hui. Elle doit encadrer tout le système d'évaluation, en prévoir les modalités et la fréquence, envisager la question des recours, engager la responsabilité des élèves et de leurs familles comme des professeurs dans le contrat, etc. Ce sont là des décisions qui ne peuvent être imposées et qui supposent un débat préalable approfondi de toutes les parties concernées. Toutefois, si l'on souhaite qu'il soit mené à bien, une forte impulsion sera certainement nécessaire.

¹¹¹ Les difficultés que rencontrent les arbitres dans les activités sportives ne sont pas sans rapport avec cet état de fait. Leurs décisions sont très souvent remises en cause et la réglementation comme la jurisprudence qui régulent leur action paraissent très fragiles.

Proposition n° 8 : Casser la concurrence entre établissements non en supprimant toute différence mais en accentuant l'identité de chacun de manière à donner une signification concrète au projet de formation et d'éducation proposé

La différenciation des enseignements proposés dans un établissement est pensée comme le moyen de mieux s'adapter aux conditions spécifiques de la population scolarisée. Elle peut être aussi un moyen efficace pour doter un établissement, école ou collège, d'une identité repérable susceptible de lui permettre de ne pas apparaître comme seulement marquée par ses caractéristiques sociales.

Sans rien perdre des missions qui lui sont dévolues par la loi ou la réglementation en vigueur (les programmes en font partie), l'école et le collège peuvent puiser dans la multiplicité des options et dispositifs qui sont offerts non pour disperser leur action mais au contraire pour lui donner une signification accessible aux élèves et à leurs familles. Il s'agit là de donner une cohérence et donc une signification à l'effort exigé.

Si l'on veut que les familles ne s'installent pas dans une position « consumériste » à l'égard de l'école on ne peut se contenter de leur laisser croire que leurs enfants ne viennent qu'y éprouver leur capacité de réussir. Le succès ne peut être le seul moteur de l'investissement attendu des élèves. La diversification des voies de l'enseignement peut être à même de donner une signification véritable à ce qu'est une instruction, c'est-à-dire l'investissement d'une intelligence guidée par le souci de mieux comprendre le monde dans lequel on vit. Qu'est ce qu'un enfant ou un adolescent peuvent comprendre de ce que leur apporte leur instruction lorsque celle-ci ne s'organise que dans la succession aléatoire des disciplines ?

En effectuant des choix parmi des options possibles et en exprimant leur cohérence dans un projet d'établissement signifiant, on donne à l'établissement une identité forte. On permet ainsi aux familles et aux élèves d'avoir un véritable ancrage dans l'établissement, de percevoir le sens de son projet, de s'y attacher pour d'autres raisons que sa position dans le marché de la qualification. Bref, en se donnant une identité forte et une véritable originalité, chaque établissement offre aux familles la possibilité de s'engager dans son projet au lieu de le subir et de tenter d'en tirer un profit singulier.

Proposition n° 9 : Amplifier l'impact des mesures en vigueur de prise en charge de l'hétérogénéité scolaire dans les écoles en donnant aux centres de formation les moyens d'une adaptation plus rapide aux politiques actuelles d'aides et d'intégration

et en faisant de ces centres des pôles de ressources pour la production et la diffusion d'instruments spécifiques

Dans le premier degré, il ne semble pas nécessaire d'introduire de réforme de structure. Par contre, il est certainement nécessaire de faire fonctionner de manière beaucoup plus efficaces celles qui sont en vigueur. Pour l'AIS, il faut exiger des centres de formation qu'ils s'adaptent mieux aux politiques en cours. Une évaluation de leur fonctionnement serait certainement un bon moyen d'engager une réflexion dans un secteur qui, trop souvent, reste à l'écart de la recherche universitaire comme de l'IUFM qui les héberge, tout en n'ayant plus véritablement de liens organiques avec les IEN chargés de l'AIS auprès des DSDEN. Il est intéressant de voir, par exemple, que les IUFM sont pratiquement absents de la politique d'encadrement des élèves dyslexiques et dysphasiques¹¹² alors qu'il est urgent que les maîtres E apprennent à travailler avec ce type de handicap que nous savons aujourd'hui parfaitement détecter sans disposer, pour autant, de tous les instruments (protocoles de prise en charge, dispositifs d'intervention didactique spécifiques, etc.) nécessaires à sa prise en charge.

En ce qui concerne les RASED, là encore les problèmes de formation initiale et continue restent prioritaires. Ces enseignants ne disposent pas, contrairement à tous les autres, d'une littérature professionnelle abondante qui leur permettrait de s'assurer de la qualité de leurs interventions, ni de répertoires de protocoles de prise en charge. Cela devrait être l'une des priorités des centres de formation et, plus particulièrement, du centre de Suresnes. Le débat didactique qui prévaut dans l'enseignement ordinaire par le biais de la formation, de la recherche et de l'édition n'existe pratiquement pas dans ce secteur. Pourquoi ne pas envisager, comme on l'a fait en médecine, de mettre en place des « conférences de consensus » qui serait susceptibles d'aider les maîtres spécialisés, sans pour autant les priver de leur liberté de choix, à mieux s'armer pour leur travail quotidien. Assez curieusement, avec les programmes de 2002, les enseignants des classes ordinaires sont mieux encadrés pour la sélection des méthodes ou des instruments adéquats que ceux des classes spécialisées ou des réseaux d'aides.

Il en est de même pour le dispositif PPAP (projet personnalisé d'aide et de progrès) qui, jusqu'ici, ne dispose pas d'une aide suffisante pour s'occuper des élèves les plus en difficulté.

¹¹² Jean-Charles Ringard, *À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*, Paris, février 2000.

D'une manière générale, la formation à l'intégration – qu'elle soit intégration du handicap physique, du handicap mental, des difficultés majeures de l'apprentissage, etc. – c'est-à-dire au travail dans des classes fortement hétérogènes du point de vue scolaire doit être très rapidement renforcée.

Proposition n° 10 : Continuer à améliorer la prise en charge de l'hétérogénéité scolaire dans les collèges en développant l'enseignement spécialisé, en créant une synergie entre école et collège pour le suivi des élèves en très grande difficulté (par l'extension des missions des maîtres E par exemple) ; donner à chaque professeur la formation nécessaire sur les processus d'apprentissage qui concernent sa discipline

Dans les collèges, par contre, des réformes de structure sont certainement nécessaires. Elles doivent d'abord porter sur l'enseignement spécialisé, encore insuffisant, afin de lui permettre de prendre réellement en charge tous les élèves relevant des handicaps sans pour autant les exclure de l'enseignement ordinaire (intégration à temps partiel).

Les difficultés d'apprentissage ne peuvent être confiées aux seuls professeurs qui, dans l'état actuel de leur formation mais aussi du fait de l'organisation atomisée des enseignements qu'ils donnent¹¹³, ne peuvent intervenir efficacement. On pourrait imaginer une extension de la zone d'action des réseaux d'aides (RASED) vers les classes de sixième compensée par un désengagement des écoles maternelles. Il n'est pas sûr, en effet, que ces dernières aient réellement besoin de ce type d'intervention sauf à considérer qu'elles produisent déjà de l'échec scolaire, ce qui est en contradiction avec leurs missions de préparation aux apprentissages scolaires. En installant leur action jusqu'en sixième, des maîtres spécialisés (comme les maîtres E par exemple) seraient ainsi des facteurs forts de liaison entre primaire et secondaire et des acteurs efficaces de prise en charge des difficultés majeures d'apprentissage qui subsistent encore à ce niveau. Ils allégeraient d'autant le sentiment d'impuissance des professeurs de collège et, donc, leur permettrait d'aborder plus sereinement les diverses formes d'hétérogénéité.

Par ailleurs, il importe de fournir à ces derniers, dans le cadre de la formation initiale et continuée, toutes les informations nécessaires sur les processus d'apprentissages et sur leurs difficultés. Cet enseignement doit être donné par des spécialistes et concerner toutes

¹¹³ Le critère, à cet égard, est le nombre de classes ou divisions dont un professeur a la responsabilité. Si le tutorat joue un rôle important dans la prise en charge psychologique des élèves en difficulté, il paraît par contre avoir peu d'influence sur les apprentissages proprement dits. Ceux-ci ne relèvent pas seulement d'une approche bienveillante de la relation professeur/élève. Ils supposent des entraînements, une régularité et une fréquence de l'action que seuls des enseignants formés et disposant des horaires nécessaires peuvent apporter.

les disciplines. C'est le seul moyen pour que les divers processus de différenciation des apprentissages aujourd'hui en vigueur (comme, par exemple, les études dirigées) ou ceux prévus dans l'évolution du collège¹¹⁴ trouvent une réelle efficacité.

5. Reconstruire la culture scolaire susceptible de permettre à l'enseignement obligatoire de jouer son rôle intégrateur

Si l'école primaire a pu autrefois jouer un rôle d'intégration aussi efficace, c'est parce qu'elle s'était donné pour mission de transmettre une culture dont les éléments constitutifs participaient directement à la construction d'une identité partagée. Il en était de même dans le second degré lorsqu'il était encore un ordre d'enseignement homogène et étanche. Évidemment, les deux cultures avaient peu de points communs entre elles et étaient fortement liées aux valeurs des milieux sociaux dont elles étaient l'apanage. Depuis que le système éducatif français, dans les années 1970, a été restructuré autour de l'articulation entre primaire et secondaire dans le cadre d'une obligation scolaire prolongée jusqu'à seize ans, la mission de transmission culturelle de l'école, écartelée entre deux traditions antagonistes, s'est progressivement effondrée. À l'école primaire a été dévolu le soin des apprentissages premiers (lire, écrire, compter), au collège la délicate préparation des apprentissages complexes du lycée. Doublement « instrumentalisé », l'enseignement obligatoire a perdu toute capacité d'intégration. On ne peut créer une identité partagée à partir d'un enseignement centré sur la transmission de savoir-faire dont l'exercice est indépendant des contenus auxquels on les applique. On ne peut non plus construire une « formation » intellectuelle et morale en se contentant de préparer les élèves à la scolarisation dans le niveau supérieur.

Le Conseil national des programmes a attiré l'attention, depuis quelques années, sur la nécessaire réorganisation d'une culture scolaire conçue comme socle de références communes. Les nouveaux programmes de l'école primaire ont répondu à cette exigence en faisant de la définition d'une culture partagée le noyau principal des enseignements de l'école primaire. La mise en évidence des contenus de l'enseignement en vigueur au collège et leur diffusion publique par ce même Conseil¹¹⁵ va aussi dans ce sens même s'il convient certainement de remettre ces programmes sur le métier pour, d'une part les mettre en cohérence avec ceux du primaire, d'autre part, affirmer plus nettement leur rôle d'intégration culturelle et citoyenne.

¹¹⁴ *Orientations sur l'avenir du collège. Pour un collège républicain. Conférence de presse du Ministre de l'Éducation nationale, Paris, 5 avril 2001.*

La littérature et les arts, l'histoire et la géographie, l'éducation civique sont des disciplines qui doivent jouer ce rôle essentiel. Faut-il encore que les enseignants n'hésitent plus à expliciter, avec leurs élèves, les valeurs que ces œuvres ou ces connaissances portent. Ce sont le plus souvent des valeurs universelles, mais ce sont aussi des valeurs identitaires souvent contradictoires qu'il faut apprendre à éclairer et à relativiser. Le débat sur les valeurs doit revenir au centre de l'enseignement scolaire dès l'école primaire.

Depuis les années 1970, la culture scolaire s'est progressivement confondue avec la culture familiale des classes moyennes mais aussi avec leur système de valeurs – le consumérisme scolaire en fait partie. On ne s'étonnera pas qu'un fossé se soit progressivement creusé, dans l'école même, entre les élèves appartenant aux différents milieux sociaux. Pour que l'école redevienne un pôle d'intégration pour tous, il faut que l'effort que doit faire chaque enfant ou adolescent pour se transformer en élève concerne chacun. L'enfant de cadre doit avoir à faire, dans l'école, le même chemin que l'enfant d'ouvrier pour sortir de sa culture et de ses valeurs familiales et découvrir la culture universelle et les valeurs citoyennes qu'on lui offre. C'est à l'aune de cette éducation qu'il doit mesurer ce qu'apportent à chacun les valeurs communautaires ou singulières qui, par ailleurs, organisent sa vie. Ni relativisme culturel, ni « culture de classe » comme l'on disait dans les années 1970 ne sauraient fonder l'école.

Cette évolution du rôle des disciplines scolaires suppose certainement un effort d'éclaircissement des fonctions de la culture et des connaissances dans nos sociétés. Cela relève à la fois du débat public et de la recherche universitaire. Si nous ne pouvons trouver des réponses adéquates, nous devons nous résigner à voir les valeurs identitaires particulières des différentes communautés (religieuses, ethniques, régionales, etc.) ou celles que porte le marché de la consommation occuper définitivement ce terrain. L'école ne sera plus alors en mesure de proposer aux nouvelles générations une intégration dans l'espace public que fondent nos institutions.

Proposition n° 11 : Poursuivre l'effort de redéfinition de la culture scolaire de manière à ce qu'elle permette à l'école et au collège de jouer pleinement leur rôle d'intégration

¹¹⁵ *Qu'apprend-on au collège ?*, Paris, CNDP-XO Éditions, 2002.

L'un des principaux chantiers qu'il convient d'ouvrir aujourd'hui est celui qui nous permettrait, à partir des grands débats publics et des conflits de valeurs qu'ils exposent, d'explicitier ce qui, dans les programmes scolaires, peut constituer un réel facteur d'intégration.

6. Conclusion : Se donner les moyens d'accepter plus de mixité sociale dans l'école (douze propositions pour redonner à l'école son rôle d'intégration)

Si l'école doit encore jouer, dans notre pays, le rôle qui lui a été attribué depuis la Révolution française, il est certainement nécessaire que notre société accepte mieux l'hétérogénéité sociale. Cela passe par une réorganisation de l'habitat et de la ville. Cela passe tout autant par une réorganisation de l'école.

Il ne suffit pas, à cet égard, en jouant sur la carte scolaire et sur la sectorisation, de demander un peu plus fermement aux familles et aux enseignants de respecter ce qui fonde le caractère public du service d'enseignement : son caractère non ségrégatif. Il faut aussi donner les moyens aux uns comme aux autres d'accepter sans réticences cette expérience de la mixité sociale. Il faut enfin redéfinir ce que l'on entend par « mission d'intégration ». Ce principe républicain n'a certainement plus le même sens que dans l'école de la IIIe République. Sans cet effort de tous, il faudra accepter que l'identité citoyenne des nouvelles générations ne passe plus par leur éducation et vole en éclat sous le choc des contradictions des cultures communautaires ou, pire, des aléas du marché.

L'impulsion, en ce domaine, ne peut venir que de l'État. Il appartient donc à celui-ci de s'en donner les moyens. La mise en place de cellules susceptibles, à tous les niveaux de décision, de rappeler ces objectifs difficiles mais essentiels, est certainement nécessaire. Dans l'urgence quotidienne, les responsables administratifs de l'Éducation nationale, n'ont pas toujours le temps de mesurer l'impact, positif ou négatif, que peut avoir une décision sur les phénomènes de ségrégation sociale.

Proposition 12 : Installer des cellules de veille dans l'administration centrale et dans l'administration déconcentrée susceptibles d'attirer l'attention sur les effets positifs ou négatifs que certaines mesures risquent d'avoir sur la mixité sociale

Ces cellules pourraient avoir une double mission : de veille administrative, d'observation de la situation sociale dans les écoles et les établissements scolaires (en liaison avec la DPD et les services statistiques déconcentrés).

Propositions

Certaines de ces propositions impliquent des réformes structurelles ou ponctuelles (1 à 6), d'autres supposent seulement l'accentuation des politiques en vigueur et leur mise au service d'une sauvegarde de la mixité sociale (7 à 11).

1. *Mieux articuler la gestion territoriale des écoles et des collèges*
2. *Inscrire la gestion de la sectorisation et de la carte scolaire dans un dispositif contractuel et partenarial*
3. *Créer des commissions partenariales d'examen public des demandes de dérogation*
4. *Remplacer les écoles jumelles urbaines par des écoles de cycle*
5. *Mettre en débat l'application de règles de sectorisation dans l'enseignement privé sous contrat*
6. *Proposer, à titre expérimental, que des établissements volontaires mettent en place un nouveau type d'organisation du secteur de scolarisation favorisant la mixité sociale*

7 : Pour faciliter « le vivre ensemble » dans les écoles comme dans les collèges à population hétérogène, définir de manière plus explicite les devoirs et les droits de chacun, les sanctions ; donner toute leur importance aux dispositifs de régulation de la vie scolaire en vigueur ; repenser la notation et les décisions d'orientation dans la même perspective (explicitation des règles, motivation précises des décisions, encadrement des recours)

8 : Limiter la concurrence entre établissements non en supprimant toute différence mais en accentuant l'identité de chacun de manière à donner une signification concrète au projet de formation et d'éducation proposé

9 : Amplifier l'impact des mesures en vigueur de prise en charge de l'hétérogénéité scolaire dans les écoles en donnant aux centres de formation les moyens d'une adaptation plus rapide aux politiques actuelles d'aides et d'intégration et en faisant de ces centres des pôles de ressources pour la production et la diffusion d'instruments spécifiques

10 : Continuer à améliorer la prise en charge de l'hétérogénéité scolaire dans les collèges en développant l'enseignement spécialisé, en créant une synergie entre école et collège pour le suivi des élèves en très grande difficulté (par l'extension des missions des maîtres E par exemple) ; donner à chaque professeur la formation nécessaire sur les processus d'apprentissage qui concernent sa discipline

11 : Poursuivre l'effort de redéfinition de la culture scolaire de manière à ce qu'elle permette à l'école et au collège de jouer pleinement leur rôle d'intégration

12 : Installer des cellules de veille dans l'administration centrale et dans l'administration déconcentrée susceptibles d'attirer l'attention sur les effets positifs ou négatifs que certaines mesures risquent d'avoir sur la mixité sociale