

JUILLET 2010

RAPPORT

ÉGALITÉ DES CHANCES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE



Le présent ouvrage a été réalisé à la suite de l'inscription à l'ordre du jour du Sénat le 24 juin 2010 de la question orale avec débat déposée à l'initiative de Serge LAGAUCHE, Sénateur du Val-de-Marne.

Ce débat a été précédé de la réunion régulière d'un groupe de travail composé de plusieurs Sénateurs socialistes membres de la Commission de la Culture, de l'éducation et de la communication qui a mené de nombreuses auditions d'experts, de chercheurs, de représentants de la communauté éducative entre février et juin 2010



SOMMAIRE

Question orale avec débat	3
Contribution de Serge LAGAUCHE, Sénateur du Val-de-Marne, Coordonnateur «Pour une nouvelle gouvernance du service public de l'éducation nationale».....	5
Contribution de Françoise CARTRON, Sénatrice de la Gironde «L'Ecole maternelle : facteur de réussite».....	13
Contribution de Maryvonne BLONDIN, Sénatrice du Finistère «Egalité des chances dans l'Education».....	23
Contribution de René-Pierre SIGNE, Sénateur de la Nièvre «Ecole et ascension sociale».....	31
Contribution de Yannick BODIN, Sénateur de Seine-et-Marne «Lutter contre le décrochage scolaire au collège».....	37
Contribution de Claude BERIT-DEBAT, Sénateur de la Dordogne «Aider les enseignants à réaliser l'égalité des chances dès la maternelle».....	45
Contribution de Jean-Luc FICHET, Sénateur du Finistère «L'école rurale en sursis !».....	51
Contribution de Claudine LEPAGE, Sénatrice représentant les Français établis hors de France «Le réseau de l'enseignement français à l'étranger : une filière d'excellence ou des établissements de privilégiés ?».....	55
Les sénateurs membres du groupe de travail	63
Les personnes et organismes auditionnés	65
La réponse à la question orale avec débat du 24 juin 2010 du Ministre de l'Education nationale	67
Nos principales propositions	72

**Question orale avec débat de M. Serge LAGAUCHE,
Sénateur du Val-de-Marne, à M. le Ministre de l'Éducation nationale, Luc Chatel
publiée dans le JO Sénat du 13/05/2010**

M. Serge Lagauche souhaite interpeller M. le ministre de l'éducation nationale sur l'abandon progressif du principe de justice sociale dans la politique éducative depuis 2002. Que ce soit, avec la loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ou plus récemment avec le volet éducatif du plan espoir banlieue on assiste à la multiplication des dispositifs de sélection des élèves « méritants » au détriment de la promotion collective, gage de justice sociale.

Ce n'est pas critiquer la mise en œuvre des mécanismes d'admission préférentielle dans les filières sélectives du supérieur que de souhaiter que le gouvernement s'intéresse tout autant à ces 150 000 élèves, qui chaque année, se retrouvent sans qualification à l'issue de leur parcours scolaire. La volonté de faire émerger une élite doit s'accompagner d'une volonté de faire progresser parallèlement l'ensemble des élèves et en particulier ceux qui ont le moins de chance de réussir.

De nombreuses actions sont engagées dans la prévention des sorties sans qualification. Au vu des chiffres persistants en matière de décrochage scolaire, il convient d'engager sans tarder une évaluation de ces dispositifs.

Premièrement, concernant les 170 000 élèves déclarés en situation de handicap, scolarisés en 2007, les professionnels déplorent unanimement un dépistage trop tardif. Les enseignants référents sont submergés par le nombre de dossiers arrivés trop tardivement, D'autre part, il semblerait utile de redéfinir le rôle des auxiliaires et des employés de vie scolaire.

Deuxièmement, on constate une persistance d'un échec scolaire plus élevé parmi les élèves socialement défavorisés. Phénomène d'ailleurs amplifié par la dérégulation de la carte scolaire.

Dès lors, ne doit-on pas redéfinir les missions et le réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) pour plus d'efficacité ? De même, ne conviendrait-il pas de s'interroger sur les capacités d'accueil des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) et des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ? Comment faire pour que les aides personnalisées et les stages de remise à niveau dans l'enseignement primaire répondent mieux aux besoins des élèves ?

La mise en œuvre de politiques publiques ambitieuses et exceptionnelles pour les élèves présentant des handicaps dans leurs apprentissages - qui peuvent se combiner - tels que difficultés socio-économiques, troubles linguistiques, cognitifs, comportementaux ou médicaux dès la petite enfance, est donc urgente. Il faudrait l'assurer par une politique ciblée en premier cycle et en secondaire permettant de réduire le nombre d'élève en décrochage scolaire en particulier dans les territoires qui font face aux plus lourds handicaps. Et ainsi réduire l'énorme coût social des adultes qui n'ont pas acquis les qualifications de base indispensables pour trouver leur place dans la société.

Monsieur Lagauche souhaite donc connaître les dispositifs que le gouvernement pourrait mettre en place pour éviter aux élèves les plus en difficulté le décrochage scolaire, tout comme il a mis en place, des dispositifs d'admission préférentielle dans le supérieur pour ceux en situation de réussite issus de milieux sociaux défavorisés.

* * *



SERGE LAGAUCHE
Sénateur du Val-de-Marne

POUR UNE NOUVELLE GOUVERNANCE DU SERVICE PUBLIC DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Les conséquences de l'échec scolaire constituent un handicap majeur pour notre pays. Sa cohésion sociale comme sa compétitivité sont menacées. Car, dans un monde de concurrence et d'innovation, dans une société de la connaissance et des savoirs, l'éducation est la meilleure chance qui puisse être donnée aux citoyens et le principal facteur de la croissance.

Pourtant, les résultats de notre enseignement ne correspondent pas à nos attentes d'efficacité et de solidarité. Ils favorisent ceux qui disposent des meilleures chances au départ et les situations d'échec scolaire touchent essentiellement les enfants de familles défavorisées.

En France, «l'ascenseur social» est bloqué

Un récent rapport de l'OCDE, consacré à la mobilité intergénérationnelle, relève que c'est en France et aux États-Unis que la réussite sociale du père influence le plus la performance des enfants dans l'enseignement secondaire. 40% du revenu des enfants est déterminé par celui des parents, alors que ce taux est de moins de 20% en Suède. Autrement dit, l'«ascenseur social» français est bloqué.

Cet échec de la formation initiale, désespérant pour les individus, pèse lourdement sur la réussite collective et la cohésion sociale. C'est bien là, une des leçons essentielles des enquêtes Pisa de l'OCDE. La France compte une proportion beaucoup trop élevée, à 15 ans, d'élèves très faibles : un cinquième environ dans les trois domaines de compétence concernés. L'accroissement continu du pourcentage entre 2000 et 2006 est plus préoccupant, car si les résultats sont mauvais, ils continuent de se dégrader. La France produit de vastes bataillons d'élèves en échec et de façon corolaire, elle autorise un accroissement des écarts sociaux. Elle produit de fait un vivier trop faible où puiser son élite. Or, les transformations de l'économie exigent des qualifications plus élevées pour l'ensemble de la population.

Les pays qui s'en sortent le mieux, en termes de niveau global d'éducation et de force des élites sont, selon les enquêtes PISA et comme le note le rapport de la Cour des Comptes du 12 mai dernier, les pays qui ont le plus souvent mené des stratégies actives de lutte contre la difficulté scolaire, passant par un soutien systématique, par un tronc commun de longue durée, et par un financement privilégié de l'école primaire.

Nous avons une obligation de résultats

Car l'échec scolaire marque d'abord l'échec de l'école. La volonté de faire émerger une élite doit s'accompagner d'une volonté de faire progresser parallèlement l'ensemble des élèves et en particulier ceux qui ont le moins de chance de réussir. Le nouveau document proposé par l'Union européenne – la «Stratégie Europe 2020» - pour remplacer la stratégie de Lisbonne qui arrive à échéance à la fin de l'année 2010, nous conforte dans cette ambition. La réduction de l'échec scolaire est un objectif majeur de l'UE, corrélé à l'augmentation du nombre de diplômés dans l'enseignement supérieur : «L'objectif en matière de réussite scolaire doit permettre de régler le problème de l'abandon scolaire dont le taux, qui est actuellement de 15%, doit être ramené à 10% et d'augmenter la part de la population âgée de 30 à 34 ans ayant achevé un cursus universitaire de 31% à au moins 40% en 2020». Nous devons prendre conscience que nous avons une obligation de résultats.

C'est notre volonté que de contribuer à cette ambition : rendre l'école de la République à la fois plus performante et plus égalitaire. Pour ce faire, rien ne sert de faire se succéder des mesures sectorielles inefficaces qui ne traitent pas le problème dans son ensemble - un jour sur l'entrée des élèves méritants dans les filières d'excellence, un autre sur le traitement de la violence à l'école, un autre sur les rythmes scolaires. Au contraire, appuyons-nous sur ce qui existe, sur les avis, tant des représentants de la communauté éducative, que d'experts reconnus, de chercheurs, qui ont formulé des propositions fortes, pour une rénovation du service public de l'éducation.

Déconcentration, personnalisation, ouverture

A nos yeux, déconcentration, personnalisation et ouverture doivent être les maîtres mots d'une réforme ambitieuse du service public de l'éducation.

Il est navrant de constater que notre système scolaire engendre trop fréquemment un sentiment d'insatisfaction non seulement chez ceux qui y étudient mais aussi chez ceux qui y travaillent. Une école remplie de bonnes volontés, mais de bonnes volontés trop souvent réduites à l'impuissance et au découragement. Les enseignants eux-mêmes, malgré leur investissement dans leur métier, se sentent trop souvent démunis pour lutter efficacement contre les difficultés qui entravent le parcours scolaire d'élèves dont certains manifestent de plus en plus tôt des comportements incompatibles avec les apprentissages.

Des mesures de déconcentration pourraient donner plus de souplesse au système et, sans remettre en cause la nécessité de préserver une cohérence nationale, diffuseraient les responsabilités et les prises d'initiatives.

Donner plus de souplesse au système

Le rôle de l'administration centrale pourrait être recentré sur des fonctions essentielles : fixer les cadres et les programmes généraux, réaliser une péréquation des moyens, contrôler, habiliter les diplômés... Au delà pourrait être laissée une grande part à l'initiative, à l'adaptation aux caractéristiques locales et relativement à la diversité des publics concernés. Ainsi, il serait utile en France que les académies bénéficient de plus de marge de manœuvre pour favoriser l'émergence d'une politique fondée sur des projets, des expérimentations ayant vocation à se généraliser, réellement adaptés à la réalité de leur territoire, rural, urbain, favorisé ou non.

Les récentes études sur le modèle éducatif finlandais sont éclairantes et nous pourrions utilement nous inspirer de certaines de ses caractéristiques. En particulier dans la gouvernance des établissements scolaires. En valorisant davantage l'expérience concrète de terrain, les équipes enseignantes soutenues par leurs chefs d'établissements formaliseraient en interne leur propre projet d'établissement, les objectifs à atteindre.

Ils disposeraient d'une grande liberté et adapteraient leur attitude pédagogique pour y parvenir. La notion d'établissement en tant que communauté éducative est très faible en France, tant pour le personnel enseignant que pour le personnel encadrant, les élèves et leurs parents.

Or le climat scolaire est, on l'oublie trop souvent, facteur de réussite et le projet d'établissement, gage de cohérence et de cohésion, tout particulièrement. Il faut insuffler le plaisir d'apprendre à l'école et de vivre ensemble au quotidien, car l'espérance ne peut se construire sur la souffrance, ni par la remise en cause permanente de notre système éducatif.

Le développement de postes d'affectation sur profil est une piste intéressante à suivre, voire même le recrutement par cooptation. Elle permettrait enfin l'adéquation entre les compétences des enseignants et les exigences du poste. C'est ce qui se passe dans les filières d'excellence (grandes écoles notamment !) alors qu'à l'autre bout de la chaîne, les élèves rencontrant les plus grandes difficultés et qui sont affectés dans des établissements peu favorisés, ont souvent face à eux des enseignants non volontaires et peu préparés à exercer leur métier dans un environnement difficile.

La nécessité d'une évaluation publique et contradictoire des établissements

Le corollaire de cette autonomie accrue est inévitablement une évaluation renforcée : d'abord une évaluation interne à l'établissement, conduite par le chef d'établissement et le conseil pédagogique puis une évaluation au niveau national. Ainsi, les écoles puis les collèges devraient être évaluées de manière publique et contradictoire sur les résultats obtenus par rapport aux objectifs et aux caractéristiques des populations prises en charge. Cette évaluation qui existe déjà, de manière informelle et incontrôlée, donnerait une information publique permettant de souligner les carences, d'évaluer les moyens nécessaires et de mobiliser tous les acteurs. Elle doit donner lieu à la publication annuelle de rapports circonstanciés académie par académie, et bien entendu à la remise annuelle d'un rapport au Parlement et aux Commissions concernées.

Elle serait plus efficace que la suppression pure et simple de la carte scolaire, dont les inconvénients ont été soulignés à maintes reprises, mais dont la disparition sans outil de régulation la remplaçant renforce le risque de ghettoïsation des écoles et collèges, dans les zones les plus fragiles économiquement et socialement. N'étant pas indépendante de la cité, l'évolution de l'école ne peut ignorer la marche de la société. On ne fera pas une école égalitaire et juste dans une société d'injustice qui laisse prospérer des zones d'exclusion. Comme le souligne le rapport de la Cour des Comptes, il faut adapter l'organisation scolaire aux besoins des élèves.

Redonner aux élèves, aux enseignants, aux parents le goût et la fierté de l'école

A l'image du rapport entre l'individu et la société, si l'école contribue à construire la société, la société bâtit l'école et lui donne son orientation. C'est pourquoi enseignants, chefs d'établissement, élus locaux, parents, mouvements associatifs devraient s'investir dans la construction d'un réseau éducatif multiforme ancré dans le quartier, doté de moyens adéquats dont l'école doit être le centre. L'éducation des jeunes doit être une coproduction, l'affaire de tous, du global au local. Alors seulement, le problème de la carte scolaire ne se poserait plus et les élèves, les professeurs et les parents retrouveraient le goût et la fierté de leur lieu de vie, de leur école, dont les réussites et les objectifs seraient respectés et partagés collectivement.

La valorisation des compétences des enseignants devrait recouvrir des modalités motivantes pour l'équipe pédagogique : évaluation transdisciplinaire de l'enseignant, prenant en compte son adaptabilité, la qualité de sa formation initiale et continue, son adhésion à un projet collectif, et pour l'établissement, la courbe de la progression des élèves, en fonction de leur niveau de départ, l'insertion des élèves décro-

cheurs, l'évaluation du triptyque savoirs / savoir-faire / savoir-vivre. Elle s'attacherait ainsi à donner plus de poids au mérite des enseignants et aux résultats, à leur implication dans la gestion collective de l'établissement qu'à l'ancienneté. A cet égard, pour préserver le souffle de l'engagement, les inspections pourraient avoir la possibilité d'inviter, tous les 4 ou 5 ans, les enseignants à participer au mouvement et à changer d'établissement.

Pour des itinéraires pédagogiques différenciés

Dans le cadre d'orientations fixées au niveau national ou régional, les enseignants devront donner corps au projet éducatif, adapter les programmes à partir du socle commun, diversifier les méthodes, déterminer les itinéraires pédagogiques, choisir les rythmes. Le temps d'apprendre n'est pas le rythme scolaire et la progression des élèves les plus fragiles n'est pas linéaire. L'intérêt d'un apprentissage par cycle, respectueux des rythmes de l'enfant, permettant de juguler le redoublement, inefficace, n'est plus à démontrer. Encore faut-il que cette politique soit appliquée au sein des établissements par des professeurs formés à ces rythmes d'apprentissage différenciés. Une expérience obligatoire en maternelle pour les professeurs des écoles exerçant en primaire pourrait utilement compléter une formation initiale sur les besoins spécifiques pour l'apprentissage des enfants de 2 à 6 ans.

De nouvelles modalités de formation devraient en conséquence être envisagées. Une formation continue non plus facultative mais obligatoire, mettant l'accent sur les méthodes de pédagogie différenciée, permettant la prise en charge d'une classe hétérogène ou d'élèves en grande difficulté scolaire et/ou comportementale.

L'égalité en milieu scolaire ne peut résulter d'une égalité de « façade »

Si l'école doit donner à tous un bagage commun, elle doit aussi permettre à chacun de trouver la voie de sa réussite sociale et professionnelle. La nécessité de ne laisser personne en route, sans abaisser le niveau général, doit conduire à des enseignements et à des méthodes personnalisées, à des formes d'aide et d'encadrement au sein de la classe qui tiennent compte d'aptitudes et d'aspirations différentes. Vouloir parvenir à l'égalité en milieu scolaire, condition de la mobilité sociale, ne peut résulter d'une « égalité républicaine » de façade mais exige à l'évidence des politiques différenciées. Elle requiert une inégalité des traitements au bénéfice des élèves et territoires les plus défavorisés, consistant à identifier les différences existant entre les élèves, et à y adapter les parcours et les méthodes d'enseignement.

Face à une vraie hétérogénéité des niveaux scolaires à l'intérieur même des classes, il est essentiel d'apporter une différenciation pédagogique. Une réflexion est à mener en particulier sur les dispositifs d'aides personnalisées, dont il est crucial qu'ils soient inclus au sein de la classe. Les élèves les plus en difficulté doivent être aidés sur le temps scolaire de tous les élèves et dans le cadre normal des activités de la classe, et non sur les temps de récréation ou de pause déjeuner. Il faut cesser de cantonner les élèves les plus en difficulté dans des situations d'« aide traditionnelle » infériorisante et mal vécue, mais placer ces élèves dans des situations où ils puissent agir eux-mêmes, puissent percevoir les résultats concrets de leur action et (re)prendre conscience de leur propre capacité à évoluer. Les élèves « marginalisés », isolés par leurs résultats scolaires, ne doivent pas le devenir encore plus par des comportements absentéistes, insolents voire violents. Il s'agit de redonner du sens à leur parcours scolaire; c'est la raison pour laquelle, quand il est possible de le faire en parcours individualisé, aucun élève ne doit être enlevé de la classe complètement.

Renouveler le regard sur l'école, redonner du sens au parcours scolaire

Notre principal objectif doit être de prévenir la rupture scolaire de ces élèves les plus fragiles en développant, au sein du système éducatif, les meilleures conditions possibles d'apprentissage afin de leur permettre de sortir avec une orientation positive.

Les parcours des élèves qui finissent leur scolarité sur un échec et un décrochage scolaire ont fait l'objet de nombreuses études, de nombreux rapports et les étapes qui jalonnent ce parcours sont connus. L'intervention, en amont, en prévention, est toujours plus efficace qu'une intervention palliative et curative. Pour de nombreuses familles issues des milieux sociaux défavorisés, la scolarisation des enfants de 2 ans en maternelle, est un élément déterminant pour la mise en place correcte des dispositifs cognitifs qui permettront ensuite la maîtrise de la langue et l'acquisition de compétences fondamentales. D'autre part, cette scolarisation précoce et adaptée sera aussi le moment privilégié pour renforcer les contacts et les liens avec les familles.

S'il faut reconnaître une place importante aux parents dans la réussite de leur enfant, dans la gouvernance de l'école, encore faut-il leur donner les moyens de devenir «parents d'élève». Favoriser l'accueil et la formation du parent en tant que parent d'élève, c'est lui donner le maximum de chance de s'intégrer au sein du système scolaire au bénéfice de son enfant. Rien ne sert d'organiser un peu plus la tension entre les familles et l'école en portant la menace sur les allocations familiales ! Au contraire, il s'agit d'abord de montrer ou de démontrer à la famille que l'investissement consenti par la République dans l'éducation et la formation – et en retour les efforts, les obligations, le travail qu'on demande en retour aux enfants - loin de constituer une sanction, sont des atouts majeurs pour permettre à chaque enfant de maîtriser sa vie future. L'école a tout à gagner à s'installer, dès l'entrée dans la scolarisation, dans un dialogue permanent avec les familles, en leur permettant de joindre facilement à tout moment, un professeur référent, ou un professeur tuteur de leur enfant.

L'école primaire doit concentrer les efforts

Quant à l'échec de l'école primaire, il est insupportable lorsque l'on constate que 40% des élèves sortent du CM2 avec des lacunes graves. Réflexions sur le temps scolaire inadapté à l'enfant, réflexions sur le métier d'enseignant, sur l'organisation de l'école, les travaux ne manquent pas pour souligner les insuffisances du système et les moyens d'y remédier.

Ce devrait être une priorité d'autant plus forte que tous reconnaissent que l'acquisition des fondamentaux qui déterminent l'avenir des jeunes se joue dès les premières années de l'éducation primaire.

Il est des étapes qui font grandir, si elles sont préparées et accompagnées. Le hiatus qui existe toujours, malgré la politique des cycles entre la grande section de maternelle et le CP est l'une des insuffisances «les plus sérieuses» de l'école primaire souligne le rapport du haut conseil de l'éducation en 2007, et il peut être une première source de rupture pour les élèves les plus fragiles. D'une manière générale, à chaque fin de cycle, il peut y avoir des ruptures importantes : passage de la maternelle à l'élémentaire, du CM2 à la 6ème, après la 3ème, au lycée professionnel. Pour les préparer au mieux, un dialogue constant entre les enseignants, voire même un travail conjoint entre les enseignants de grande section de maternelle et de CP, des allers-retours de groupes d'élèves et des enseignants entre la grande section de maternelle et le CP ou le CM2 et le collège, pourront utilement être mis en place.

Car souvent, l'élève en difficulté fait part d'un décalage mal vécu entre la représentation qu'il a de l'école et la réalité rencontrée : difficulté à gérer le temps et organiser les tâches ; difficultés de méthode ; difficulté à gérer ses démarches pendant les cours, notamment l'attention ; motivation initiale faible ou rapidement entamée ; difficulté à trouver sa place dans un groupe.

Dans le cadre de ces moments de transition, il faut pouvoir mettre en œuvre un repérage rapide par une structure telle qu'une cellule de veille pédagogique et des outils appropriés, les élèves potentiellement décrocheurs (passifs, absentéistes, avec des problèmes comportementaux). Les résultats aux évaluations nationales et aux évaluations intermédiaires sur l'ensemble des disciplines pourraient faire plus partie des indicateurs utilisés pour le repérage des élèves potentiellement décrocheurs. Enfin, la problématique du travail personnel doit être traitée en tant que telle au sein de l'enseignement scolaire.

Redonner confiance à l'enfant en favorisant l'expression de ses choix

Le collège unique est souvent présenté comme le maillon faible de notre système d'enseignement. Le système français souffre paradoxalement d'une différenciation anormalement marquée et précoce des parcours des élèves.

Tout en maintenant un socle commun renforcé assurant à tous une formation fondamentale, introduisons une véritable diversification des parcours rendue possible par de meilleurs dispositifs d'orientation. Non plus une orientation par l'échec, mais une orientation fondée sur la construction d'un projet personnel de vie. Donner le temps de l'apprentissage, favoriser l'écoute permet de redonner confiance à l'enfant sur ses capacités à exprimer son point de vue et ses choix, ce qui permettra à l'enseignant de mieux le guider. Faire ressortir les côtés positifs de son expression permettra de tenir compte au mieux de ses choix et de sa personnalité qui va s'exprimer très tôt.

C'est pourquoi, l'institution scolaire doit prendre davantage en considération le monde professionnel, et le rôle déterminant que jouent les entreprises, et s'ouvrir sur le monde du travail pour y familiariser les élèves. L'école doit s'ouvrir au milieu professionnel, au travers de réunions d'informations, de travaux dirigés et de stages à tous niveaux. Pour les élèves les plus en difficulté, il faudrait, dès la 4^{ème}, envisager la diversification des parcours en terme d'options (passerelles vers des lycées professionnels, stages...) afin de donner à envisager d'autres possibilités de réussite, aussi bien pour les parents que pour leurs enfants. Des filières professionnelles parallèles à la filière générale – reliées par des passerelles utilisables dans les deux sens – pourraient être créées. Enfin, en dernier recours, les «écoles de la deuxième chance» devraient se généraliser, car il importe de mettre tout en œuvre pour favoriser le retour en formation pour ceux qui sont sortis sans qualification ou qui souhaiteraient reprendre une formation.

Toutes ces mesures procèdent de la même ambition : pour ces élèves qui ont du mal à donner sens à leur présence au sein de l'Ecole, il importe de tenter une ouverture sur l'environnement économique et culturel, que tous ne perçoivent pas. Les élèves d'origine modeste sont encore ceux qui ont le moins accès à des activités culturelles, sportives, artistiques. Il revient à l'école d'élargir leur horizon quotidien, de renouveler le regard qu'ils portent sur eux-mêmes, sur les autres et sur leur environnement. L'école doit permettre aux enfants et aux adolescents de se construire au cœur de notre monde. Elle doit réaffirmer son ambition d'une formation humaniste ouverte sur son environnement social et culturel.

Voici, brièvement évoqués les principes que nous souhaitons pour une nouvelle gouvernance du service public de l'éducation nationale. Elle n'est, à l'évidence, aujourd'hui, pas mise à l'ordre du jour !

Remplacer la logique de l'offre scolaire par une logique fondée sur la demande

Certes, le gouvernement rappelle souvent, depuis la parution du rapport de la Cour des comptes, le commentaire de son président, Didier Migaud : la politique de l'éducation nationale que doit conduire l'Etat n'est pas qu'une affaire de moyens. Mais elle exige au minimum une ligne politique, un engagement clair, cohérent et durable ! La politique de réduction des effectifs poursuivie par le ministère de l'éducation en est loin.

La Cour des Comptes a constaté que votre ministère ne connaît pas le coût des politiques éducatives ou des établissements d'enseignement et ne répartit pas systématiquement les moyens en fonction des objectifs qu'il affiche. Avant de trancher dans les moyens, il faut procéder à une évaluation systématique du coût et de l'efficacité des dispositifs éducatifs et des établissements ! Avant de proposer l'augmentation des élèves par classe, il faut tenir compte de la spécificité des enjeux du primaire et du sous-investissement dont il fait l'objet !

Or la politique de suppression des emplois dans l'éducation nationale n'a pas été accompagnée d'une méthode pour améliorer les résultats dans l'enseignement primaire et secondaire. Aucun effort n'a été fait pour structurer à tous les niveaux le corps enseignant et lui donner les moyens d'obtenir de meilleurs résultats ! Aucun objectif n'est fixé sur le terrain sur le niveau des établissements permettant d'affecter progressivement les moyens pour réduire le nombre d'échecs scolaires. Réduire les effectifs ne sera pas gage d'équipes pédagogiques soudées et efficaces, car derrière les chiffres se trouvent des hommes ! Comment mobiliser les énergies, développer des projets sans être assuré de la continuité de la volonté publique ?

Les deux préconisations suivantes émises par la Cour des Comptes devraient, si elles étaient appliquées par le gouvernement, permettre enfin que l'Etat *« affronte [...] l'inadaptation de la structure du système scolaire »* ! *« Il est nécessaire, non seulement de parvenir à une répartition nettement plus différenciée des moyens entre les établissements, mais également de procéder à des arbitrages entre les politiques et les actions éducatives, après les avoir systématiquement évaluées »*. Et *« L'organisation du système scolaire et ses modes de gestion doivent être profondément réformés : il est désormais impératif de remplacer la logique de l'offre scolaire par une logique fondée sur la demande, c'est-à-dire sur une connaissance nettement plus précise des besoins des élèves »*.

Elles permettraient d'approcher, enfin !, l'objectif de la loi pour l'avenir de l'école de 2005, c'est-à-dire la réussite de tous les élèves. Nous l'appelons de nos vœux.

* * *

*



L'ÉCOLE MATERNELLE : FACTEUR DE RÉUSSITE

Françoise CARTRON
Sénatrice de la Gironde

RÉSUMÉ

Une politique ambitieuse d'égalité des chances ne saurait faire l'impasse sur l'école maternelle. Fondement de la réussite en primaire, la maternelle est également décisive pour toute la suite du cursus scolaire. Il apparaît en effet que la réussite scolaire est largement corrélée avec l'âge de scolarisation des enfants.

Essentielle pour la socialisation des jeunes enfants, l'école maternelle est également un formidable outil de réduction des inégalités et de lutte contre l'illettrisme. La construction du langage chez les jeunes enfants est en effet fortement affectée par les inégalités de classe sociale, et une pédagogie différenciée et adaptée peut permettre de combattre à la source ces facteurs d'échec.

Cette importance de l'école maternelle doit conduire à s'opposer très fermement aux initiatives récentes de démantèlement, telles que les jardins d'éveil ou la fin de la scolarisation à deux ans. Au contraire, la scolarisation dès deux ans doit devenir un droit opposable, notamment dans les zones d'éducation prioritaire et les zones rurales. Au niveau pédagogique, l'école maternelle doit également être consolidée. Cette spécialisation de la formation des enseignants de l'école maternelle doit notamment porter sur les domaines de la psychologie et des sciences du langage.

Facteur de réussite et de lutte contre l'échec scolaire, l'école maternelle à la Française doit être renforcée et non démantelée comme elle l'est actuellement. Dès le plus jeune âge, l'ambition éducative est incompatible avec l'application aveugle de règles comptables !

Longtemps, notre école maternelle a fait figure de modèle. Elle fonctionnait bien et n'a donc fait l'objet d'aucune attention ces dernières années. Ce point fort de notre système éducatif mérite pourtant une attention toute particulière. La maternelle est une école à part entière ; elle est aussi un lieu privilégié de la réalisation de l'idéal républicain d'égalité des chances.

L'école maternelle est sans doute la seule institution éducative française à faire l'objet d'un tel consensus. Ainsi, en 2009, 78% des Français interrogés se déclaraient satisfaits du fonctionnement de l'école maternelle.

Cette satisfaction reflète également une prise de conscience de la contribution de la préscolarisation à une politique d'égalité des chances, puisque le taux de satisfaction d'élevait 82% de satisfaits dans les communes rurales et 80% dans les villes de banlieue¹.

Pourtant, on mesure encore trop mal la contribution de la maternelle à la lutte contre l'échec scolaire, et plus généralement à la réduction des inégalités. Il faut rappeler que seulement 8% des élèves ayant redoublé la classe de CP ont une chance d'obtenir un jour le baccalauréat. Ce seul chiffre illustre l'importance de l'école maternelle : elle est essentielle pour la réussite à l'école primaire, bien sûr, mais aussi pour le reste du cursus scolaire.

I. PREVENIR L'ECHEC SCOLAIRE DES L'ECOLE MATERNELLE : UN ENJEU FONDAMENTAL POUR UNE POLITIQUE D'EGALITE DES CHANCES

• L'école maternelle, un point fort du système français trop longtemps délaissé

Dans un climat de recherches d'économies tous azimuts, il faut noter que l'école maternelle française, si elle obtient de bons résultats, n'en est pas pour autant particulièrement coûteuse. Au contraire, elle a longtemps été le parent pauvre des politiques d'éducation, comme d'ailleurs l'école primaire.

Dans son rapport de mai 2010 «*L'Education nationale face à la réussite de tous les élèves*», la Cour des comptes note que la France est passée entre 1995 et 2006 du 2ème au 11ème rang de l'OCDE pour le financement de l'enseignement scolaire. Surtout, la Cour note un déséquilibre important en défaveur de l'école élémentaire, puisque «*par rapport à la moyenne de l'OCDE, la France se situe à un niveau de dépenses annuelles par élève inférieur de 5 % pour l'école maternelle et de 15 % pour l'école primaire*».

• L'âge d'entrée en maternelle : un facteur de la réussite scolaire ultérieure.

L'âge de la scolarisation peut être considéré comme un facteur de la réussite scolaire dans l'école élémentaire. Cet effet est naturellement perceptible dès la classe de CP, puisque seulement 4,3% des enfants scolarisés à deux ans redoublent cette classe, contre 11,1% des enfants scolarisés après l'âge de 4 ans (Le taux de redoublement de l'ensemble des élèves de CP est de 6%)². Cet impact direct de la préscolarisation sur les débuts du cursus élémentaire se répercute sur la suite de la scolarité primaire. Ainsi, à la fin du CM2, «*la moitié des inégalités de réussite est due aux différences de compétences présentées par les élèves à l'entrée au CP*»³.

• Les inégalités sociales : un facteur déterminant dès la maternelle

Dès l'entrée en maternelle, les inégalités sociales constituent un facteur d'inadaptation des enfants à l'institution scolaire. Les enfants des familles les plus favorisées sont déjà familiarisés avec les différentes stimulations et expériences qui leur permettront de développer et construire les habiletés de traitement de l'information, les habiletés mnésiques et linguistiques, qu'ils pourront mobiliser dans le cadre scolaire.

De façon implicite, l'école présuppose chez tous les enfants l'existence de ces compétences pour accéder aux apprentissages, et un déficit dans l'environnement langagier de l'enfant peut avoir de graves conséquences.

Ce constat explique pourquoi l'école est, trop souvent, pour une partie des enfants de milieux populaires, un lieu de perte de confiance en soi et parfois d'humiliation. Pour le Dr Michel ZORMAN, chercheur associé au Laboratoire des sciences de l'éducation de l'Université Pierre Mendès-France de Grenoble, «*cette situation commence dès l'école maternelle, où déjà une partie des enfants des milieux populaires*

possèdent peu le code culturel implicite de l'école et ont dans l'ensemble un niveau de compétence langagière inférieur à celui exigé par la pratique scolaire»⁴.

Pour ces élèves, l'absence d'un suivi spécifique et d'une pédagogie différenciée dès l'école maternelle peuvent se révéler dramatiques :

«Leur expérience familiale les prépare peu et ne les entraîne pas aux modalités scolaires de mobilisation de la pensée. Ces enfants vont connaître très tôt l'échec, sans pouvoir y remédier, sans en comprendre les raisons et vivront cet échec comme une fatalité. Ils vont devoir faire face à des années de scolarité avec des demandes, des codes et des attentes sociales qu'ils comprennent mal et ne contrôlent pas. Ils risquent de renoncer et de perdre leurs facultés d'apprentissage. Ils s'exposeront aux réflexions vexatoires, leur estime d'eux pourra s'effriter inexorablement. Cette situation éminemment pathogène tend à générer le désespoir ou la violence»⁵.

L'inadaptation du système scolaire peut donc entraîner ces élèves dans une spirale d'échec, conduisant au final au décrochage et à la violence. Ainsi, l'Association des psychologues de l'Education Nationale⁶ estime que les adolescents en situation de décrochage connaissent déjà, pour la plupart, des difficultés en maternelle. Dès lors, les missions de prévention et d'analyse des psychologues scolaires doivent intervenir dès la petite section de maternelle. Ces missions doivent notamment être axées sur le dialogue avec les parents, afin de mieux les impliquer, et leur expliquer ce qu'est l'école et les codes sociaux qu'implique la scolarisation. Les psychologues insistent aussi sur la nécessité de prendre en charge très tôt les troubles du comportement, sans pour autant les stigmatiser ou les surmédicaliser, car ils relèvent la plupart du temps plus de la misère sociale que d'une véritable pathologie.

. La construction précoce du langage :

Premier outil de lutte contre le décrochage scolaire et l'illettrisme

Le premier facteur du décrochage scolaire est donc le langage. Ainsi, le linguiste Alain Bentolila note qu'«à l'arrivée au CP, les enfants les plus fragiles maîtrisent six fois moins de mots que les meilleurs»⁷. Il est évident que ces lacunes dans la construction du langage et dans l'acquisition du vocabulaire ont une influence désastreuse lorsque débute l'apprentissage de la lecture.

Pour acquérir les capacités linguistiques (conscience phonologique, vocabulaire, syntaxe) nécessaires à l'apprentissage de la lecture, l'enfant doit être, de façon précoce, mis en présence fréquemment de modèles de langage. Cette fonction revient à l'école maternelle pour les enfants issus de milieux culturellement défavorisés, qui ont eu moins d'occasions d'acquérir et d'exercer ces habiletés et connaissances au sein de leur famille.

Lors de l'apprentissage de la lecture, la familiarité avec un vocabulaire riche et des structures langagières complexes permettra à l'enfant de mieux faire face aux efforts induits par la lecture (association des lettres ou groupes de lettres et des phonèmes, pour reconnaître les mots).

Des expériences comme le programme «*Parler Bambin*» ont démontré que la familiarisation des tout jeunes enfants issus de milieux défavorisés avec des outils langagiers complexes, et avec la notion de conversation en général, accroissaient de façon très significative leurs chances de réussite. Pour de nombreux enfants, notamment issus des quartiers populaires, l'école maternelle est aussi le premier point de contact avec la langue française.

Mais cet apprentissage du langage suppose des conditions d'enseignements aujourd'hui extrêmement rares dans l'école maternelle française : **des effectifs réduits et une pédagogie différenciée**. Initiateur de «*Parler Bambin*», Michel ZORMAN note ainsi que :

«L'enseignement, dès la petite section de maternelle, doit s'appuyer dans les différents domaines (langage, traitement de l'information visuelle et auditive, motricité, socialisation, etc.) sur une évaluation indivi-

dualisée des élèves. La nature de l'activité scolaire doit être repensée pour créer des moments où l'enseignant s'attache explicitement à faire acquérir les compétences que le milieu familial n'a pu leur apprendre. En ce qui concerne le langage, il sera nécessaire de mettre en oeuvre des séquences interactives en petits groupes pour permettre aux enfants de produire et d'apprendre à mobiliser leur pensée dans les différents domaines linguistiques définis et contrôlés par l'enseignant»⁸.

D'autres chercheurs estiment que la lutte contre le décrochage scolaire doit intervenir en amont de l'école primaire, au moment où les difficultés peuvent être ciblées au mieux. En effet, l'interdépendance des acquis s'accroît au fil de la scolarité, et des difficultés dans un domaine se traduiront nécessairement par un échec dans d'autres domaines. Cela est particulièrement vrai pour le langage, dont la maîtrise est nécessaire pour tous les apprentissages ultérieurs. Bruno SUCHAUT, chercheur du CNRS associé à l'Université de Bourgogne, estime donc lui aussi qu'une pédagogie différenciée et centrée sur la résolution des premières difficultés est essentielle à la lutte contre le décrochage. En effet, le constat de l'interdépendance des savoirs suggère selon lui qu'«un ciblage des difficultés des élèves est plus aisé au début de la scolarité primaire qu'à son terme et que les interventions pédagogiques spécifiques doivent être précoces pour éviter que les difficultés d'apprentissage ne s'installent et concourent à placer l'élève en situation d'échec»⁹.

· Renforcer la scolarisation précoce pour lutter contre les inégalités.

Permettant un apprentissage précoce du langage, la scolarisation dès deux ans a logiquement des effets relativement significatifs sur la réussite ultérieure. Dans le cadre d'une politique de réduction des inégalités, il convient de noter que ces effets sont les plus marqués au profit des catégories sociales les plus défavorisées et les plus favorisées. Elle semble notamment bénéfique aux élèves étrangers ou issus de l'immigration, auxquels elle apporte une appropriation plus rapide de la langue française et des modes de socialisation. S'agissant des compétences académiques, les évaluations des acquis cognitifs à l'entrée en CP montrent que la scolarisation à deux ans est globalement bénéfique dans plusieurs domaines : compréhension orale, construction du vocabulaire, familiarité avec l'écrit, familiarité avec le nombre. Bénéfique pour l'acquisition du langage, la scolarisation précoce l'est également pour la familiarisation avec la culture scolaire. Une étude, réalisée en 2004 dans le Nord sur deux cohortes de 300 enfants de CE2, scolarisés à 2 ans et à 3 ans, a par exemple mis en évidence le développement d'un autre regard des familles sur l'école et sur leur propre rôle par rapport à l'institution. La préscolarisation a permis à ces familles d'acquérir et de transmettre une meilleure connaissance du système scolaire. Sur le plan académique, cette étude réalisée dans une école classée en ZEP a également montré que la cohorte scolarisée à deux ans obtenait, en classe de CE2, de meilleurs résultats en Français et en mathématiques¹⁰.

II. LA SCOLARISATION PRECOCE : UN OUTIL ESSENTIEL DE REDUCTION DES INEGALITES QUI DOIT ETRE PRESERVE

A/ Constat : une scolarisation en baisse

L'Etat s'apprête à supprimer la scolarisation précoce, au moment même où le «mini baby-boom» des années 2000 justifierait qu'on le renforce. Avec 834 000 naissances en 2008, la France est, avec l'Irlande, le pays le plus fécond de l'Union Européenne. Au 1er janvier 2009, la population des 0-2 ans est estimée par l'INSEE à environ 2, 465 millions d'enfants.

La fréquentation de l'école maternelle est en baisse. Dans son rapport sur l'accueil du jeune enfant pour 2008, l'Observatoire national de la petite enfance estime qu'entre les rentrées 2007 et 2008, l'école maternelle française a perdu environ 500 classes (98 495 en 2007 contre 98 004 en 2008), et environ 16 000 élèves (2, 551 millions en 2007, contre 2, 535 millions en 2008).

Selon l'Observatoire de la petite enfance, cette baisse de fréquentation s'expliquerait par la moindre scolarisation des enfants de deux ans. Le taux de scolarisation des 2-3 ans est en effet passé d'environ 35,4% en 2 000, à environ 20% aujourd'hui. Seulement 168 000 enfants de moins de 3 ans fréquentaient une école maternelle en 2007-2008, contre 250 000 en 2001. Pour autant, cette baisse du taux de scolarisation n'est aucunement imputable à une quelconque désaffection de la part des parents d'élèves. Ainsi, 55% des parents se déclarent favorables à la scolarisation des enfants de deux à trois ans, estimant que la préscolarisation permet de «socialiser l'enfant plus tôt et de développer ses aptitudes à l'apprentissage»¹¹.

C'est bien la politique de suppression de postes d'enseignants menée par le gouvernement qui a conduit à cette baisse de la scolarisation. Ainsi, pour maintenir le taux de scolarisation de 2000, il aurait fallu procéder à l'inscription de 113 000 élèves supplémentaires en maternelle, durant ces 8 années.

B/ Des mauvais procès...

La création des jardins d'éveil s'appuie sur un constat démographique bien réel, mais instrumentalisée à des fins idéologiques. Elle s'inscrit dans un contexte d'attaque en règle contre l'école maternelle, que reflètent parfaitement les rapports Tabarot à l'Assemblée Nationale et Papon-Martin au Sénat. Faisant suite aux attaques répétées de X. Darcos contre les enseignants de maternelle, les rapports parlementaires ont largement contribué à répandre l'idée que la scolarisation précoce aurait un effet nul, voire nocif pour les enfants. Elle serait inadaptée, trop contraignante, et ne répondrait pas aux besoins de sécurité affective des plus jeunes.

Ces affirmations vont à l'encontre des recherches actuelles en sciences de l'éducation. Ainsi, Agnès FLORIN, Professeur en psychologie de l'enfant et de l'éducation à l'université de Nantes a réalisé plusieurs études longitudinales démontrant les effets positifs de la scolarisation précoce. Les suivis de cohortes menés sur 10 000 enfants par le ministère de l'éducation nationale, ainsi que le suivi de 600 enfants de la petite section de maternelle au CM2 par Agnès Florin ont prouvé le bienfait de la scolarisation à deux ans, notamment en matière d'acquisition du langage et d'accès à la pensée abstraite. L'effet est également positif pour les résultats académiques à moyen terme. Ceci est d'autant plus remarquable pour les enfants non francophones, issus de milieux défavorisés (cf. supra).

Par ailleurs, les études démontrent que l'école maternelle ne présente pas de résultats moins bons que ceux des autres modes d'accueil en matière d'attachement et de sécurité affective. En revanche, les études sur le développement de l'enfant démontrent que le changement trop fréquent de structure d'accueil, ce que ne manqueront pas de provoquer les jardins d'éveil, a des effets très négatifs. Cette attaque idéologique et ces constats biaisés masquent mal la volonté de désengagement financier de l'Etat. En effet, les jardins d'éveil ne permettront aucune économie globale, mais ils impliquent un transfert de charges déguisé, de l'Etat vers les collectivités territoriales et les parents d'élèves.

C/ ... au démantèlement !

L'objectif principal des jardins d'éveil était de créer une première brèche dans le modèle français de l'école maternelle. Dans les faits, les 8 000 places annoncées relèvent toujours de l'effet d'annonce.

Pourtant, à peine un an après les premières ouvertures de jardins d'éveil, les craintes d'un démantèlement de la scolarisation des deux-trois ans, et plus généralement de l'école maternelle, ont été confirmées. L'une des 13 fiches élaborées par les services du MEN pour dégager des économies dans le système scolaires prévoit en effet la non comptabilisation systématique des enfants de deux à trois ans. Cette instruction serait valable même pour les zones d'éducation prioritaire, en dépit des dispositions du Code de l'Education (cf. supra). Cette décision découle directement de la création des jardins d'éveil.

Reprenant les attaques répétées contre la scolarisation des deux-trois ans, les services du ministère justifient ainsi cette décision : «*Les études disponibles ne démontrent pas que la scolarisation à deux ans constitue un avantage évident dans toutes les situations par rapport à d'autres modes de garde*». Il s'agit d'une négation du travail mené par les chercheurs en sciences de l'éducation et du développement de l'enfant. En réalité, aucune considération pédagogique ne motive cette décision. Il s'agit simplement de supprimer les enseignants en supprimant les élèves !

D/ Sécuriser l'environnement juridique

· Un environnement juridique en principe protecteur :

Le principe de la scolarisation des enfants de deux à trois ans est régi par l'article L. 113-1 du Code de l'éducation, issu de la loi d'orientation scolaire de 1989, qui précise que «*l'accueil des enfants de deux ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne et dans les régions d'outre-mer*».

Si la scolarisation avant trois ans n'est pas un droit opposable par tous, elle est en principe garantie pour les territoires les plus défavorisés. Cette disposition est tout à fait conforme à l'objectif de réduction des inégalités par la préscolarisation.

· Des dispositions systématiquement contournées :

Malheureusement, l'application de cet article du Code de l'Éducation souffre d'importantes carences, dues à des pratiques administratives récurrentes depuis plusieurs années. En effet, même dans les zones d'éducation prioritaire, les élèves de 2 à 3 ans ne sont pas (ou mal) comptabilisés pour le calcul prévisionnel des effectifs.

Ainsi, le rapport de l'Observatoire national de la petite enfance pour 2008 notait que, «*depuis la rentrée 2002 la proportion d'enfants âgés de deux ans qui fréquentent l'école maternelle tend à diminuer sous l'effet de la reprise démographique. En effet, l'accueil des enfants dès deux ans en maternelle se fait en fonction des places disponibles et dépend fortement des effectifs des enfants âgés de 3 à 5 ans*». En d'autres termes, les enfants de deux ans sont bien une variable d'ajustement de la politique de l'éducation.

Ces pratiques sont courantes dans tous les départements et sont le principal facteur explicatif de la chute du taux de scolarisation des enfants de deux à trois ans. En dépit des dispositions de l'article L. 113-1 du code de l'éducation, cette situation s'est étendue aux zones prioritaires. Les ZEP urbaines sont les premières touchées, et la non comptabilisation explique les très faibles taux de scolarisation des moins de deux ans dans des départements à forte croissance démographique comme la Seine-Saint-Denis. Mais les zones de revitalisation rurales (ZRR), assimilables à des zones d'éducation prioritaires, sont également touchées. Ainsi, en dépit d'une croissance globale du nombre d'élèves, des classes seront fermées en Gironde à la rentrée prochaine, en raison du refus de l'Inspection d'Académie de comptabiliser les plus jeunes dans les effectifs prévisionnels.

· Une jurisprudence prometteuse ?

Jusqu'à récemment, la non comptabilisation des deux-trois ans pratiquée par les inspections n'avait jamais fait l'objet de décisions de justice contraires. L'arrêt Commune de Luz-Saint-Sauveur c/ Inspecteur d'académie des Hautes-Pyrénées, rendu le 12 février 2010 par la Cour Administrative d'Appel de Bordeaux, pourrait ouvrir la voie à une jurisprudence nouvelle et plus protectrice.

En effet, la CAA a pour la première fois considérée que la non comptabilisation des élèves de deux à trois ans ne pouvait justifier la suppression d'un poste d'enseignant dans les zones de revitalisation rurale (ZRR).

La Cour a réaffirmé le principe de cette comptabilisation des enfants de moins de trois ans pour le calcul des effectifs d'enseignants dans les ZRR et a annulé l'arrêté de l'inspecteur d'académie des Hautes-Pyrénées du 6 mai 2008, supprimant un poste d'enseignant dans la commune de Luz-saint-Sauveur.

La Cour a considéré que cet arrêté était entaché d'excès de pouvoir, l'inspecteur d'académie ayant refusé de comptabiliser les enfants de moins de trois ans dans les effectifs prévisionnels de la commune, alors que celle-ci est située dans une zone de revitalisation rurale. Il a ainsi méconnu les dispositions de l'article L. 113-1 du Code de l'éducation. Selon la Cour, aux termes de l'Article 61 de la loi du 4 février 1995 d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire, les communes situées dans une zone de revitalisation rurale doivent « être regardées comme situées dans un environnement social défavorisé au sens des dispositions de l'article L. 113 1 du code de l'Education ».

En conclusion, la Cour administrative d'appel considère donc que la scolarisation des enfants de deux à trois ans doit être étendue aux communes classées en ZRR, au même titre que dans les zones d'éducation prioritaire. Les décisions des inspections d'académie omettant ces enfants dans le calcul prévisionnel des effectifs sont donc entachées d'illégalité.

Si elle est confirmée par le Conseil d'Etat, cette jurisprudence pourrait être une garantie intéressante pour la préservation de la scolarisation des deux-trois ans dans les 13 000 communes classées en ZRR. Elle pourrait surtout servir de base à une jurisprudence analogue dans les ZEP urbaines.

· **Pour un droit opposable ?**

L'environnement juridique actuel, s'il est en principe protecteur, ne permet pourtant pas de mettre fin aux pratiques administratives qui ont causé la chute du taux de scolarisation des deux-trois ans. Même si la jurisprudence administrative évoluait de façon favorable, la rédaction actuelle de l'article L.113-1 du Code de l'Education ne permet pas de faire barrage à la politique de démantèlement menée par le gouvernement, puisque la scolarisation des deux-trois ans est seulement étendue «en priorité» aux zones défavorisées.

Il serait possible, pour marquer la volonté de préserver cette préscolarisation, de proposer une nouvelle rédaction de cet article, fondée sur deux axes :

- Un accueil **possible** des deux-trois ans sur tout le territoire
- Un accueil **garanti** des deux-trois ans dans les zones dites «défavorisées» (ZEP, ZRR, Montagne, Outre-mer...), dès lors que l'enfant est en situation d'être.

Il s'agit donc de proposer, face à la politique de casse de l'école maternelle menée par la droite, un véritable «**droit opposable à l'égalité des chances**», dès l'âge de deux ans.

III. POUR UNE PEDAGOGIE ET UNE FORMATION DES MAITRES ADAPTEES AUX ENJEUX DE LA PETITE ENFANCE

· **Une carence dans la formation initiale aggravée par la mastérisation :**

Le déficit de formation pratique et l'absence d'enseignements spécifiques notamment en psychologie ou en sciences du langage sont fréquemment dénoncés par les jeunes enseignants, comme par de nombreux observateurs. Cette carence sera naturellement aggravée par la réforme de la formation des maîtres. Un étudiant titulaire d'un master 2, si brillant soit-il, fera difficilement face aux réalités d'une classe et aux défis de la lutte contre l'échec scolaire s'il n'a reçu aucune formation spécifique.

La situation est encore plus aiguë pour l'école maternelle. Aujourd'hui, le principe de polyvalence des professeurs des écoles sert trop souvent à justifier l'absence de formation spécialisée des enseignants de maternelle. Trop souvent, les méthodes d'apprentissage et d'évaluation pratiquées en grande section de maternelle sont directement alignées sur celles de l'école primaire.

Le Haut Conseil à l'Éducation dénonce ainsi une «*tendance de l'école maternelle à se calquer sur l'école élémentaire*». La formation initiale, comme la formation continue, doivent prendre en compte les spécificités de la pédagogie pratiquée à l'école maternelle.

• **Deux matières essentielles : la psychologie et les sciences du langage**

Comme le note la chercheuse Agnès Florin, préparer la scolarité élémentaire à l'école maternelle ne doit pas se résumer à «*anticiper sur les apprentissages fondamentaux, en plagiant les pratiques de l'école élémentaire et en oubliant les activités propres de l'école maternelle*». Au contraire, les compétences spécifiques des enseignants en maternelle doivent être reconnues et renforcées. Ils jouent en effet un rôle majeur à un moment crucial du développement de l'enfant, puisque l'école maternelle est le premier lieu de l'acquisition de compétences et de mise en place d'un rythme d'apprentissage.

Les modes d'apprentissage propres à l'école maternelle exigent de la part de l'enseignant un œil expérimenté, une formation approfondie, une bonne connaissance du développement de l'enfant. Une formation de ce type pourrait s'inspirer des exigences académiques pratiquées en Finlande à l'égard des candidats enseignants. Une grande majorité d'entre eux a en effet reçu une formation approfondie en psychologie et en sciences de l'éducation. Essentielles dans la formation initiale, ces matières doivent également faire l'objet d'une attention toute particulière dans la formation continue.

• **Mettre en œuvre une pédagogie spécifique et différenciée pour réduire les inégalités¹²**

Une véritable politique d'égalité des chances dès l'école maternelle implique une pédagogie différenciée / diversifiée. Dès leur formation initiale, les enseignants doivent ainsi prendre conscience que donner l'égalité des chances, consiste à donner plus à ceux qui en ont besoin. Aujourd'hui, la formation des maîtres n'est pas adaptée à ce défi. Au contraire, la formation initiale repose toujours sur le concept d'homogénéité de la classe, et donc de l'enseignement.

Pour être efficace, cette pédagogie spécifique et différenciée doit être soutenue par l'institution scolaire. Les programmes de 2002 mettaient l'accent sur les jeux, l'expérimentation, les essais / erreurs, comme modes d'apprentissage propres à l'école maternelle. En effet, le contact avec l'objet, la manipulation et les expériences sensorielles sont nécessaires pour permettre aux enfants d'accéder à la conceptualisation. Malheureusement, ces notions semblent aujourd'hui avoir laissé la place à une anticipation des enseignements du primaire.

Cette obsession de la continuité pédagogique a longtemps justifié l'existence d'un corps unique d'inspecteurs, compétents de la maternelle au CM2. La création en 2009 de 100 postes d'inspecteurs «circonscription maternelle» semble être un motif d'espoir, même si ces nouveaux acteurs n'ont pas reçu de lettre de mission nationale.

Concrètement, l'école maternelle doit cesser d'«anticiper» les enseignements du primaire, pour au contraire poser les bases d'une bonne acquisition des savoirs. L'Association générale des enseignants et classes maternelles publiques (AGEEM) met l'accent sur trois aspects pédagogiques essentiels :

- La pédagogie du langage : les enseignants doivent être formés à l'analyse du fonctionnement de la langue, et notamment au passage chez le jeune enfant du langage d'action au langage d'évocation, qui sera particulièrement mobilisé dans les apprentissages ultérieurs.

- Les concepts de temps et d'espace : leur maîtrise est un facteur important dans la réussite scolaire.

- Une bonne connaissance des besoins des enfants (sommeil, mouvement, isolement, alimentation) : cet aspect nécessite une formation beaucoup plus approfondie en psychologie et en science du développement de l'enfant.

Au niveau institutionnel, cette spécificité de l'enseignement en maternelle devrait être reconnue. C'est l'objet du travail d'élaboration d'un référentiel des compétences en maternelle mené par l'AGEEM.

• CONCLUSION

L'école maternelle doit donc être le lieu de l'apprentissage du langage, de la familiarisation de l'enfant avec la culture scolaire. Ce constat est partagé par le Ministère puisque, lors de la présentation de son plan de lutte contre l'illettrisme, Luc CHATEL a affirmé que la maternelle «*prépare les conditions d'entrée dans l'écrit*». En conséquence les inspecteurs de maternelle ont reçu pour consigne de se concentrer sur l'«*apprentissage méthodique du vocabulaire, pour combler l'écart entre les milieux sociaux*».

On ne peut que se réjouir de ces déclarations d'intentions. Il est cependant dommage que depuis 2002, l'objectif de «réussite de tous les élèves» ait disparu des programmes de l'école maternelle. Il est surtout dommage que ces déclarations soient un miroir inversé de la politique menée par le gouvernement, et que l'école maternelle souffre de façon croissante de l'obsession du chiffre.

* * *

*

¹ Opinion des Français sur l'école maternelle et primaire, Sondage de l'Institut CSA – Août 2009

² Claudine PERETTI, Faut-il développer la scolarisation à deux ans, in *Educations & Formations*, n° 66 – 2003.

³ Caille & Rosenwald, in A. Florin, *L'école primaire en France*, Rapport au Haut Conseil de l'Éducation, 30 octobre 2006 – 15 janvier 2007

⁴ Michel ZORMAN, « Précarisation et apprentissages scolaires », in *Précarisation, risque et santé*, Editions de l'Inserm (pp 273-291) - 2001

⁵ Idem

⁶ AFPEN – Audition du 19 mai 2010

⁷ Alain BENTOLILA (dir.), *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*, Rapport au Ministère de l'Education nationale – Décembre 2007.

⁸ Michel ZORMAN, op. cit.

⁹ Bruno SUCHAUT, *Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves*, Conférence pour l'AGEEM - 2008

¹⁰ Audition de l'Association Nationale des Directeurs de l'Education des Villes (ANDEV) – 10 juin 2010.

¹¹ Opinion des Français sur l'école maternelle et primaire, Sondage de l'Institut CSA – Août 2009

¹² Cf. Audition de l'AGEEM – 10 mai 2010



Maryvonne BLONDIN
Sénatrice du Finistère

ÉGALITÉ DES CHANCES DANS L'ÉDUCATION

RÉSUMÉ

Notre modèle républicain se veut garant d'une égalité des chances dont l'objectif est de permettre à chacun de réaliser ses ambitions. Pourtant, nous le constatons trop souvent, l'école ne parvient pas à assurer la réussite pour tous ! Prenant acte des inégalités de fait, naturelles, culturelles, économiques et sociales, mon propos, à l'occasion de ce débat, est de plaider pour la définition d'un système éducatif, solidaire et ouvert, visant à s'adapter aux besoins de chaque enfant afin de lui permettre de maximiser son potentiel personnel. La gravité des défaillances constatées à tous niveaux appellent une réponse forte et un vrai projet pédagogique de qualité ! Des mesures parcellaires ne peuvent en aucun cas répondre aux exigences d'une société mondialisée. Pour ces raisons, en m'intéressant plus particulièrement à l'école primaire et au collège, je souhaite m'attacher à montrer que notre système éducatif a besoin de réviser toute son organisation mais également de renouveler son approche pédagogique. Tous ces élèves sont l'avenir et la richesse de notre pays ! Donnons-leur les moyens de devenir les forces vives de demain !

La grande affaire, disait le philosophe Alain est « *de donner à l'enfant une haute idée de sa puissance et de la soutenir par des victoires* ». L'Éducation nationale gagnerait certainement à s'inspirer de cette citation pour relever le défi ambitieux de la démocratisation.

Notre modèle républicain se veut garant d'une égalité des chances dont l'objectif est de permettre à chacun de réaliser ses ambitions. Il vise la réussite de tous ! Pourtant, nous le constatons trop souvent, l'école aggrave l'inégalité des chances. Le système institutionnalise le déterminisme social et garantit, par une forme de « délit d'initiés », les meilleures places aux mieux-nés tandis que les enfants des milieux les plus défavorisés sont pour la plupart condamnés à la stigmatisation.

L'égalité des chances est inscrite au cœur de nos valeurs démocratiques. Il s'agit pourtant d'une notion ambiguë. Pour certains, elle repose avant tout sur un système libéral mettant en exergue le mérite individuel, quand il conviendrait au contraire de garantir une égalité des places en s'attaquant à la source du problème : la lutte contre les inégalités sociales et initiales de toute nature.

Ce concept imprécis présente de toute évidence l'intérêt de laisser au politique une large marge de manœuvre tant dans son acception, que dans sa mise en œuvre. Il revêt en effet des réalités toutes différentes selon que l'on arbitre en faveur d'un système méritocratique plutôt que solidaire, dans lequel l'institution éducative se veut un palliatif à un patrimoine social et culturel parfois défaillant.

Prenant acte de ces inégalités de fait, naturelles, culturelles, économiques et sociales, liées au handicap, ou fondées sur des discriminations d'origine ou de sexe, mon propos à l'occasion de ce débat sur l'égalité des chances dans l'éducation est de plaider pour ce second axe : il appartient selon moi à notre système éducatif de s'adapter aux besoins de chaque enfant afin de lui permettre de maximiser son potentiel personnel.

Tout au contraire, le système actuel, s'il a su relever le défi quantitatif de la massification, a malheureusement échoué dans celui, qualitatif, de la démocratisation. Et, de toute évidence, la politique de l'Education actuellement à l'œuvre ne tend pas à contrecarrer cette tendance. Au contraire, inscrite dans une démarche libérale et individualiste, elle renvoie les plus défavorisés à davantage d'isolement : réduction des postes, augmentation des effectifs, affaiblissement de la formation des enseignants, exfiltration des meilleurs éléments des milieux défavorisés plutôt que réussite de tous !

Or toutes les études le montrent, c'est dès la première année du primaire que se joue l'avenir de notre pays ! Sur les 6.643.592 écoliers recensés en 2009, 40% ne possédaient pas les acquis sensés être maîtrisés à la fin de l'école primaire et ce sont pour l'essentiel, des enfants d'employés, d'ouvriers ou d'inactifs. Or, au fil d'une scolarité, les inégalités entre les classes sociales se creusent. En 2008, 78,4% des élèves provenant de catégories sociales favorisées ont obtenu un baccalauréat général, contre seulement 18% des élèves issus d'origines sociales défavorisées !

Aujourd'hui plus que jamais, ces défaillances appellent une réponse forte et un vrai projet pédagogique de qualité ! Des mesures parcelaires ne peuvent en aucun cas répondre aux exigences d'une société mondialisée et compétitive, ni aux attentes des parents, encore moins aux besoins des enfants. Rappelons, qu'avant toute autre chose, l'école est un facteur essentiel de cohésion sociale et que tout sentiment d'injustice est de nature à affaiblir notre pacte national.

Au-delà des logiques partisanes, le vrai défi qui doit désormais nous réunir est de tenter de dresser, humblement, le bilan des échecs et d'accepter les termes d'un débat renouvelé sur les meilleures conditions de réussite de tous les élèves.

Cette contribution est animée de cet esprit et, à son échelle, participera, je l'espère, à alimenter une réflexion générale sur la nécessité de ce renouvellement. Dans cet article, je m'attacherai plus particulièrement à l'enseignement primaire et au collège, mes collègues ayant l'opportunité de relayer les problématiques des autres niveaux. Tout en étant complémentaires, il est probable que nos différents travaux reprennent des thématiques transversales à l'ensemble du système.

L'école primaire va globalement mal : organisation en cycles non effective, lourdeur des programmes, rythme scolaire inadapté aux besoins des enfants, manque de reconnaissance et de formation des enseignants...etc. Or, ni l'organisation administrative, ni la faiblesse des moyens accordés aux directeurs, ni l'empilement anarchique des dispositifs d'aide aux difficultés ne peut compenser un pilotage efficace.

Le collège unique ne se porte pas mieux ! L'hétérogénéité des classes supposerait une formation des enseignants adaptée au traitement des besoins spécifiques des élèves. A l'opposé, l'affaiblissement de la «formation» professionnelle des maîtres les éloigne davantage encore des réalités de la classe.

Le problème du contenu de l'enseignement, inadapté aux collégiens, pourrait bien être solutionné par le travail par projets et la pluridisciplinarité mais ces méthodes ne sont pas appliquées. Il est là aussi essentiel de définir plus clairement le pilotage, les objectifs et de procéder à des évaluations.

Je considère pour ma part que ces multiples défaillances interrogent la pertinence de l'organisation scolaire actuelle et invite à renouveler notre approche pédagogique.

L'égalité des chances : une organisation scolaire à réviser

La France se trouve dans la situation la plus défavorable de l'OCDE du point de vue de l'équité scolaire. Sur les 30 pays figurant dans l'étude PISA de 2006, la France est celui où l'écart de résultats entre élèves de statut favorisé et défavorisé est le plus important (de l'ordre du double du Canada et du Japon). Environ 20% des élèves ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture au terme de la scolarité obligatoire. Ces résultats me semblent largement de nature à questionner l'efficacité de l'organisation scolaire. Plusieurs rapports soulignent que d'importants progrès sont nécessaires pour que l'institution scolaire puisse pleinement atteindre son objectif d'égalité des chances. A ce jour, l'égalité des chances est pour l'essentiel un enjeu à géométrie variable, inégalement mis en œuvre selon les territoires ; la première source de cette injustice trouvant ces racines dans un défaut de pilotage à tous les niveaux du système.

L'égalité des chances : un enjeu à géométrie variable

Le système actuel cumule plusieurs handicaps : insuffisance de traitement des inégalités sociales et culturelles, inefficacité des dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire ou encore inégalités territoriales entre les établissements. Les nivellements sont actuellement appréhendés soit par ciblage d'un public «en difficultés ou en échec scolaire» soit par zonage d'un territoire. Ils supposent donc un regard stigmatisant de la difficulté scolaire et prennent le risque d'une ghettoïsation par le zonage.

Dans les écoles primaires, l'aide symbolique de 2 heures est ainsi globalement perçue comme une punition et une discrimination. De plus, les conditions de son application (horaires, transports) sont peu satisfaisantes. Son efficacité n'est, en outre, absolument pas démontrée ; la montée en puissance, pour les plus favorisés, du soutien scolaire privé vient en attester !

Dans les «zones sensibles», l'égalité des chances n'est pas abordée de façon plus ambitieuse. L'éducation prioritaire avait une ambition politique : celle de faire réussir là où le fonctionnement ordinaire du service public ne le permettait pas, en donnant plus de moyens à ceux qui en avaient besoin. Mais ce devait être un palliatif provisoire. Force est de constater qu'il n'en est rien. Aujourd'hui, 25 millions d'habitants résident en zone d'éducation prioritaire et les mesures de mixité sociale, voulues à l'origine pour ces zones, sont la plupart du temps contournées par des stratégies d'évitement des familles les plus favorisées.

Carrefour de l'éducation nationale et de la politique de la ville, ces zones concentrent toutes les difficultés de notre système. L'éducation nationale se désengage progressivement de ses partenariats locaux pour laisser la place à une politique de la ville aléatoire, consacrant les inégalités territoriales. Les collectivités locales et les différents acteurs y interviennent, en effet, au cas par cas, selon leurs intérêts et leurs moyens quand nos territoires ont besoin de dispositifs équitablement répartis en fonction de leurs besoins ! Cette organisation ne peut plus durer. Non seulement elle pointe du doigt les élèves et les zones en difficultés, les enfermant par là même dans une posture d'exclusion. Elle se fonde, en outre, sur des constats accablants : manque d'articulation entre ces deux politiques, enchevêtrement complexe et opaque des dispositifs et des réseaux (ZUS, ZRU, ZFU, RAR, RRS...Etc.), et absence d'évaluation. Nous assistons impuissants à un empilement anarchique de dispositifs, ne présentant aucune cohérence, lisibilité ou efficacité alors que des évaluations fiables s'imposent et qu'un pilotage est nécessaire !

Parallèlement, la politique actuelle ressemble davantage à une stratégie d'exfiltration des meilleurs éléments qu'à une réelle volonté de réussite pour tous : internats d'excellence, lycées Sciences po, quotas dans les grandes écoles... servent bien plus la communication politique gouvernementale que les jeunes des quartiers ! Comment s'étonner, dans ces conditions, de l'absentéisme et de la résurgence de violences scolaires qui ne traduisent rien de plus qu'un sentiment, légitime, d'injustice grandissante ! Et quelle société dessinons-nous pour demain, quand la seule réponse qui leur est apportée, consiste en la culpabilisation et la pénalisation des familles, la vidéosurveillance ou le tout sécuritaire ? Nous renvoyons mépris et indifférence à ces jeunes ! Nous les enfermons dans la stigmatisation, nous les condamnons à la marginalisation ou pire à la rébellion !

Dès lors, ne faut-il pas envisager une sortie progressive de la logique du ciblage et du zonage pour aller enfin vers une stratégie nationale, déclinée par territoires, faisant toute sa place aux initiatives locales et évoluant vers une prise en charge individualisée pour tous ? La première étape nécessaire consiste sans aucun doute dans la mise en place d'une vraie gouvernance, et dans la définition de pilotages à tous les niveaux du système.

Gouvernance : un préalable incontournable !

Tous les acteurs de l'institution éducative sont unanimes : la gouvernance est le point faible du système !

A l'échelle nationale, l'organisation du Ministère gagnerait sans doute à être repensée. Ni le Ministre, ni son administration, ne semblent disposer des moyens pour organiser une vraie gouvernance. Le rapport de la Cour des comptes montre ainsi très bien comment l'absence de dialogue entre la direction des affaires financières et la direction générale de l'enseignement scolaire dissocie l'allocation des moyens de l'évaluation -et dès lors de l'évolution !- des politiques éducatives. Il y a aujourd'hui une déconnexion totale entre les arbitrages financiers et les choix stratégiques et pédagogiques ! Les moyens sont alloués en termes de postes ou d'unité de compte horaire en fonction des seuls effectifs des établissements. Le but est, de plus, l'uniformité des moyens quand une égalité des chances réelle requiert une réorganisation des moyens en fonction des besoins ! Cette absence de prise en considération des besoins locaux des territoires, des publics scolaires et des établissements rend le projet pédagogique d'établissement peu attractif et l'expérimentation rare ! Au final, cette logique conduit à des aberrations : l'exemple du redoublement, pédagogiquement inefficace, et financièrement couteux peut en attester. On sait, en effet, que seulement 8% des élèves ayant redoublé leur CP obtiendront le Baccalauréat !!!

Ce défaut de pilotage est également vrai à l'échelon académique, ainsi qu'au niveau des établissements.

Au niveau du primaire, où se construisent les bases de la réussite, le statut juridique de l'établissement et le rôle des directeurs d'écoles sont des plus problématiques. Des décrets devaient être adoptés à la suite de la loi de 2005, nous les attendons toujours ! Contrairement à leurs collègues du secondaire, les directeurs d'école ne représentent pas l'Etat, et ne dirigent pas leur établissement. Leur rôle se limite à l'organisation du fonctionnement des écoles par l'intermédiaire des différents conseils. Ils n'incarnent pas l'autorité pédagogique. Aucun lien hiérarchique ne les lie en effet aux enseignants. Ils ne peuvent donc pas imposer de méthode pédagogique, chaque enseignant demeurant libre dans sa classe et uniquement soumis aux inspecteurs. Or, on le sait, l'inflation de la charge de travail de ses derniers cantonne leurs missions à la sanction quand ils devraient pleinement assumer un rôle d'encadrement et de conseil des enseignants ! Dans les faits, il n'en est rien ! Les directeurs d'école ne disposent pas non plus des moyens suffisants pour assumer leurs responsabilités administratives. Ils se trouvent globalement dépendants de l'inspection de circonscription et du maire, propriétaire des lieux et employeur des personnels non enseignant.

Bien que les réticences soient grandes à la création d'un corps spécifique des directeurs d'écoles, une définition claire du pilotage s'impose ! Celui-ci aurait sans doute permis la mise en œuvre effective de l'organisation en cycles voulue par loi de 1989. A ce jour, apprentissages premiers, fondamentaux et approfondissements n'ont aucune prise avec la réalité ! Le cycle des apprentissages fondamentaux commençant, par exemple, en grande section, alors que la localisation des bâtiments opère dans les faits la rupture à compter du CP seulement ! Ce défaut de pilotage se retrouve également lors de l'attribution des classes. A l'école primaire, les instituteurs se répartissent les classes entre eux en fonction de leurs priorités personnelles. Des maîtres débutants peuvent ainsi se retrouver à gérer la classe déterminante du CP.

Au collège, la situation n'est pas beaucoup plus favorable à l'égalité des chances. Le principal ne dispose pas de lettre de mission et se trouve fortement dépendant de directives nationales susceptibles d'interrompre à tout moment ses projets pédagogiques ou expérimentaux. Or, les expérimentations mériteraient probablement davantage d'intérêt. La possibilité ouverte par la loi de 2005 est globalement restée lettre morte. Validés par une évaluation concluante, ces dispositifs expérimentaux pourraient pourtant profiter à d'autres, en étant pérennisés et étendus. Les attributions de classes et les emplois du temps relèvent, quant à elles, de la décision du chef d'établissement sur des motifs là encore peu lisibles !

Il me semble donc essentiel qu'à tous les niveaux de l'enseignement, les chefs d'établissements disposent des moyens de mettre en place un vrai projet pédagogique fondé sur une stratégie d'équipe.

Grace à cette nouvelle organisation scolaire, une nouvelle approche pédagogique, plus exigeante et ambitieuse pourrait naître. Nous devons enfin accepter d'ouvrir une réflexion à ce niveau et tirer parti de tous les apports des sciences de l'éducation ou encore des chronobiologistes !

II L'égalité des chances : une pédagogie à renouveler

Chaque année quatre écoliers sur dix, soit environ 300.000 élèves, sortent du CM2 avec de graves lacunes en lecture, écriture et calcul, et ce sont pour l'essentiel, des enfants d'employés, d'ouvriers ou d'inactifs (34% contre 4% pour les cadres). Danièle ZAY, auteur de *«Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes»*, souligne parallèlement dans son étude qu'une *«relation étroite existe entre le taux de pauvreté de l'enfance, le chômage des adultes et la prédominance des foyers monoparentaux. Les jeunes vivant dans ces circonstances sont plus vulnérables aux désavantages sociaux, psychologiques et de santé. Les problèmes d'exclusion sociale et scolaire sont indéniablement liés»*. Il est urgent, pour la cohésion sociale de notre pays, de repenser notre approche pédagogique afin que chacun puisse trouver sa place au sein de l'institution scolaire puis au sein de la société. Pour cela, nous avons besoin d'une réflexion aboutie, impliquant tous les acteurs du monde éducatif, sur les potentialités offertes par la différenciation pédagogique mais également sur le rythme scolaire et plus généralement sur les temps de vie de l'enfant et de l'adolescent.

Différenciation pédagogique : quelles potentialités ?

Il est temps d'avoir une approche globale de l'inégalité et de la difficulté scolaire. Pour ce faire, nous devons exploiter toutes les marges de manœuvre offertes par la différenciation pédagogique. Cette dernière tend à concilier un socle commun de connaissances et de compétences mais aussi un pôle différencié de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour chaque élève en fonction de ses aspirations naturelles et de ses besoins personnels. Cette approche pédagogique, plus inclusive et active, viserait à mieux prendre en compte le patrimoine culturel, les difficultés scolaires, les handicaps ou encore les conditions sociales, économiques et éducatives de l'enfant, et ce tout au long de son parcours scolaire. L'élève, situé au cœur de cette démarche, y serait également pleinement actif.

Ce serait encore l'occasion de valoriser tous les enseignements dès le plus jeune âge; intellectuels, artistiques et créatifs, culturels, manuels ou sportifs et de sortir enfin du snobisme du tout «intellect», d'éviter le piège de la construction sociale des genres pour prévenir l'inégalité entre les sexes, ou encore d'intégrer un nouveau rapport à la nature et à l'environnement. L'objectif étant de mieux gérer l'hétérogénéité des classes afin d'intégrer tous les enfants et de maximiser leur potentiel, quelles que soient leurs différences ou leurs difficultés, en respectant la diversité de leurs besoins et de leurs rythmes d'apprentissages. Dans cette optique, pourquoi ne pas envisager la généralisation à l'ensemble des élèves du projet individuel de réussite éducative ?

Pour cela, le système doit être globalement réorienté vers une pédagogie plus individualisée et suppose une adaptation de la vie des établissements, mais également une révision de la formation des enseignants.

Le projet pédagogique d'établissement doit permettre d'ouvrir l'école sur les autres et sur le monde. «Faire sortir l'école de l'école» ! Ces mots doivent prendre tout leur sens par la mise en place de solides partenariats locaux (avec les collectivités locales, les associations notamment, mais également avec les entreprises en vue de faciliter l'insertion professionnelle) et par l'intégration de temps de vie et d'échanges entre tous les acteurs impliqués dans et autour de l'École : adultes-partenaires, parents, enseignants, personnels administratifs et non enseignant et bien évidemment élèves. Les enseignants doivent également développer la pédagogie de projet. Sur le temps de vie de l'enfant, des plages horaires doivent être réservées à l'implication dans des projets pédagogiques de groupe adaptés aux besoins particuliers de l'enfant. Dans le cadre de son projet personnel de réussite, l'élève, avec son entourage et l'équipe pédagogique, pourrait ainsi choisir de s'investir dans des actions culturelles, associatives, créatives ou sportives...etc. Il me paraît donc évident que le sport ne peut en aucun cas suffire à lui seul ! D'autant que de lourdes incertitudes subsistent dans le projet en cours : transports, financement, encadrement, disponibilité de salles, gestion de partenariats.

Cette nouvelle approche pédagogique permettrait un meilleur encadrement, particulièrement nécessaire aux milieux plus défavorisés et une ouverture des plus stimulantes pour les plus favorisés. Il pallierait en outre les effets de rupture identifiés à chaque changement de cycles. S'agissant plus particulièrement du passage entre le Cm2 et la 6ème, qui s'avère l'un des plus délicats, l'élève et ses parents pourraient ainsi profiter d'un meilleur accompagnement dans cette transition déterminante.

Bien sûr, les évolutions précédentes ne peuvent aboutir sans une profonde révision de la formation des enseignants mais également de leur mode de nomination. Ils ont besoin d'une formation initiale révisée et d'une formation continue adaptée !

Les enseignants doivent en effet être préparés et formés à ces nouvelles organisations et méthodes : pédagogie différenciée, pédagogie de projets, modification de la vie des établissements par l'ouverture des écoles, renforcement des partenariats locaux ! Pour cela, il faut réapprendre à leur faire confiance, assurer la stabilité des équipes, et leur donner du temps pour travailler en toute latitude à la pédagogie de projet.

Tout ceci, requiert une révision du mode de nomination des enseignants. Celui-ci doit davantage prendre en considération l'intérêt des élèves et la motivation spécifique des enseignants. Des nominations sur profil, s'intégrant au projet d'établissement, doivent pouvoir être envisagées.

L'ensemble de cette approche n'est bien sûr pas envisageable sans une réflexion globale, ambitieuse et aboutie sur les temps de vie de l'élève, réflexion associant impérativement tous les acteurs concernés !

Rythmes scolaires : une réflexion globale s'impose !

Il est urgent de replacer l'intérêt de l'enfant et de l'adolescent au cœur du rythme scolaire. Facteur incontestable de performance éducative, élément central de notre approche pédagogique, cet enjeu doit réunir l'ensemble des acteurs concernés. Dès lors, il me paraît inconcevable que le comité de pilotage de la conférence nationale sur les rythmes scolaires n'ait pas souhaité associer l'ensemble des acteurs, et particulièrement les parents !

De façon générale, le système repose actuellement sur les besoins des parents et sur des considérations économiques et sociales ! Pour autant, il ne s'est pas adapté aux mutations sociologiques contemporaines. Je pense notamment à l'institution familiale qui a profondément bouleversé les liens de société avec la multiplication des familles recomposées, mono ou pluri-parentales. Le rapport à l'école s'en trouve affecté (voir la problématique autour de la semaine de 4 jours). Un débat s'impose qui doit permettre d'examiner la globalité du temps de vie de l'enfant et de l'adolescent, d'interroger tous les cycles d'enseignement et leur articulation avec les temps sociaux, en particulier familial. Ce débat doit aussi faire toute sa place au rythme biologique de l'enfant ! Le volume horaire doit être abordé sous l'angle du calendrier scolaire annuel mais également sous celui de l'organisation de la semaine. Et au-delà, il faut véritablement interroger le contenu et l'agencement des différents temps éducatifs : notamment la répartition nécessaire entre temps d'apprentissages fondamentaux visant à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences et temps d'apprentissages non formels reposant peut être davantage sur la différenciation pédagogique et la pédagogie de projets.

Notre système éducatif a définitivement besoin d'une réflexion approfondie tant sur l'organisation scolaire que sur l'approche pédagogique. Des mesures parcellaires ne pourront jamais suffire à atteindre l'ambitieux, et non moins accessible, objectif de réussite pour tous ! Il est plus que temps de définir un pacte éducatif de qualité fondé sur une stratégie nationale forte, déclinée territorialement, faisant toute sa place aux initiatives locales et évoluant vers une prise en charge individualisée des besoins des élèves !

J'espère que cette modeste contribution sera de nature à stimuler les plus belles initiatives !

Tous ces élèves sont l'avenir et la richesse de notre pays ! Même si, aujourd'hui, ils coûtent cher à l'Etat, donnons-leur toutes les chances de développer leurs potentialités. Aidons-les à devenir les forces vives de demain !

* * *

*



René-Pierre SIGNE
Sénateur de la Nièvre

ÉCOLE ET ASCENSION SOCIALE

RÉSUMÉ

Institution symbolique de la République, l'école ne parvient pas à corriger l'égalité des chances entre élèves issus de différents milieux ; pire, elle aggrave leurs disparités tout au long du parcours scolaire, n'assurant plus ni son rôle éducatif, ni son rôle social. L'école est en quête d'elle-même et ne fait plus fond sur ses méthodes malgré les multiples réformes.

A la natalité en hausse, on répond par la réduction du nombre des enseignants, mais aussi par une difficulté accrue d'accès au concours d'entrée et, localement, par la fermeture de classes ; à l'inégalité d'origine familiale, on ajoute l'inégalité territoriale qui s'affiche dans le milieu rural sans y porter suffisamment intérêt.

Après 3 ans d'une politique éducative brutale dans ses choix budgétaires et idéologiques, le défi est de mettre au point un projet cohérent et ambitieux pour le développement de futurs citoyens et leur réussite. Considérer l'école comme une institution capable de porter la justice et l'intégration sociale, de consolider la société du vivre-ensemble, c'est reconnaître ses mérites et le rôle que la République lui a dévolu.

Institution symbolique de la République, l'école ne parvient pas à corriger l'inégalité des chances entre élèves issus de milieux différents ; pire, elle aggrave leurs disparités tout au long du parcours scolaire, plus nettement encore en milieu rural.

L'école a deux rôles, d'abord un rôle éducatif, culturel, tel que l'a défini à l'origine Jules Ferry, mais aussi un rôle social qui consiste à corriger, autant que possible, les inégalités sociales que révèle l'origine des enfants. Le niveau culturel, traduction de ce niveau inégalitaire, va, dès l'entrée à l'école élémentaire, marquer définitivement leur parcours scolaire et le déterminer. L'école devrait être un endroit où les inégalités disparaissent. Mais, l'école qui subit la fracture sociale, risque de les augmenter. Si l'on ne peut resserrer la distance entre les classes sociales, faisons en sorte que tous les enfants aient la possibilité d'accéder à toutes les positions aussi inégales soient-elles ; une sorte d'égalité d'accès à toute place, et d'égalité des chances pour y parvenir.

Ce qui passe par une égalité de base construite dès l'école primaire. C'est un souhait que l'on formule devant les résultats obtenus et affichés : 150 000 jeunes quittent, chaque année, l'école sans qualification, ce qui les amène tout droit au chômage, alors que, dans le même temps, la France manque de diplômés. Sur plus de 6 millions d'écoliers en 2009, 40 % n'ont pas les acquis espérés et exigibles à la fin de l'école primaire. En outre, on constate que la proportion d'élèves en retard à l'entrée en 6ème est très supérieure à la moyenne chez les enfants d'ouvriers, de salariés et d'inactifs, tout comme on note l'absence d'enfants d'immigrés dans les grandes écoles. L'égalité des chances se décline donc de façon corporatiste. L'école ne rattrape pas les retards initiaux et la baisse du niveau scolaire, jointe à la violence quasi quotidienne, entraînent une crise de confiance et, espérons le, une prise de conscience pour y porter remède. Le non remplacement d'un fonctionnaire sur deux a rudement touché l'école. On s'attend à une suppression de 90 000 postes d'ici à 2012. La saignée sera rude : 160 000 postes en 10 ans, soit 10 % des effectifs de l'Education Nationale.

A la natalité en hausse, on répond non seulement par la réduction du nombre des enseignants, mais aussi par une difficulté accrue d'accès au concours d'entrée, et localement par la fermeture de classes. Les écoles rurales gardent l'image rétrograde de classes souvent uniques, à cours multiples, autant dire bien des raisons tant budgétaires qu'idéologiques de considérer ces écoles comme des réservoirs de postes à récupérer. L'offre de poste a baissé de 50 %. Moins d'enseignants, plus d'élèves, en particulier dans le primaire où leur nombre par classe est déterminant, et une classe trop nombreuse rendent impossible tout accompagnement individualisé. Les classes peu fournies ne sont pas pour autant reconnues comme ayant de mauvais résultats ; bien au contraire, l'écart entre enfant favorisé et défavorisé s'y réduit de 40 %.

L'école est en quête d'elle-même et ne fait plus fond sur ses méthodes, malgré les multiples réformes. Peut-être qu'à l'occasion du prolongement de l'école obligatoire à 16 ans aurait-il fallu élargir l'enseignement primaire à d'autres matières plutôt que de l'ouvrir directement sur le lycée ? Quand l'élève se trouve rejeté en dehors du système scolaire, ce sont bien des portes qui se ferment à lui.

En France, on s'appuie toujours sur la valeur républicaine qui voudrait que l'école assure l'égalité des chances entre tous les élèves, malgré le poids des fortes inégalités sociales, alors que, force est de constater, qu'elle aggrave les disparités entre les parcours scolaires. Les valeurs de l'école républicaine et démocratique devraient être la fraternité et la solidarité et non l'individualisme ou l'élitisme forcené. Ou est-ce à dire que c'est peut-être trop demander à l'école que de la considérer comme une institution capable de consolider la justice et l'intégration sociales.

A l'inégalité d'origine familiale, de situation et de fortune, s'ajoute l'inégalité territoriale qui s'affiche dans le milieu rural. On ne se penche pas suffisamment sur ces problèmes qui sont très spécifiques à l'école primaire rurale qui est un lieu privilégié où se développe le lien social. La baisse de la démographie scolaire est la traduction de la baisse de la démographie locale ; elle entraîne donc des modifications quant à l'organisation scolaire. Les communes qui sont de tailles très diverses n'ont ni les mêmes moyens ni les mêmes priorités. Dans les petites communes rurales, l'offre scolaire et éducative ne doit pas se résumer à de simples garderies. La vision urbaine de l'école, avec un cours par classe, avec une logique financière à court terme et une organisation hiérarchisée, ne correspond pas aux territoires ruraux. Dans ces derniers, le désengagement de l'Etat conduit à un système scolaire à plusieurs vitesses. Dans le primaire se pose le problème de la classe unique, compte tenu de l'hétérogénéité des élèves et de la valeur très disparate des acquis de chacun. Cet enseignement qui se veut égal pour tous et qui exige de tous les mêmes performances, freine en fait les meilleurs, sans stimuler les enfants en difficulté. Il y a là indiscutablement une réflexion à mener sur les différences d'acquis au sein d'une même classe, ce qui porte atteinte au bon fonctionnement des cours.

Des solutions ont été engagées pour la sauvegarde de l'école rurale. La première a consisté à favoriser les regroupements pédagogiques, réunissant les écoles de plusieurs communes. L'efficacité de ce système, qui a eu son temps de réussite, arrive à son terme. Pour essayer de le maintenir, on élargit les regroupements, si bien que, aux heures scolarisées, s'ajoutent des heures de transport supplémentaires, pénibles, entraînant des risques inhérents à tout transport, de la fatigue, des violences en l'absence d'accompagnateur... Les enfants acceptent mal ces trajets fastidieux de plus en plus longs ; quant à ceux qui bénéficient de cours de soutien, hors des heures ouvrables, obligation est faite aux parents de venir les reprendre. Pourtant, les heures de soutien doivent être indépendantes du compte global, sinon ces heures seront enlevées à la classe entière.

Une solution, qui paraît plus moderne et peut être plus efficace, consiste à développer l'école rurale numérique. La France accuse un important retard en matière d'équipement et d'utilisation des nouvelles technologies, alors même que les bilans des expérimentations en ce domaine se sont révélés positifs. Cette méthode éviterait le transport, donc la fatigue, beaucoup de temps perdu, et prodiguerait le même enseignement pour tous. Un autre avantage serait de familiariser les enfants avec ces technologies modernes, de les orienter vers de nouvelles formes d'enseignement et de connaissances dont les données acquises déborderaient le cercle de l'école. Les nouvelles technologies peuvent sauver l'école, l'école rurale en particulier, si l'enseignement est bien codifié et bien encadré. Grâce aux tableaux numériques, aux vidéoconférences, aux manuels scolaires sur ordinateur, un enseignement à distance est possible. On peut aussi créer des plates-formes d'enseignement pour assurer des cours, par internet, puisque les distances sont gommées et, ainsi, apporter de nouvelles réponses à l'isolement scolaire, à l'échec, à l'absentéisme. On a pensé longtemps que rien ne remplaçait la parole du maître mais la vidéoconférence, commentée sur place, reste néanmoins un substitut acceptable à la baisse démographique, à condition de former les élèves pour qu'ils soient en mesure de s'adapter à cet enseignement qui leur permettra ensuite de répondre aux exigences de la société actuelle.

Plus généralement, pour rompre les contraintes liées à l'isolement, les écoles rurales et les collectivités locales doivent continuer de développer des réseaux ruraux d'éducation et d'autres formes de partenariats. Sans nier ses difficultés dues à de moindres ressources en termes financiers, culturels, d'équipements... l'école rurale revendique une capacité d'adaptation et d'innovation.

Les rythmes scolaires doivent être aussi revus, surtout dans les écoles rurales, puisqu'on sait que les journées de classe sont trop longues, comme trop nombreux les jours de congés et trop longues les vacances. Les parents ont aussi souvent fait pression pour raccourcir les semaines scolarisées pour pouvoir profiter des week-ends, mais l'école ne doit-elle pas être au service des enfants ? Rétablir la semaine de 4,5 ou 5 jours, réduire les 6 heures de cours par jour, c'est, évidemment, entraîner la protestation de beaucoup et d'abord de tous les métiers qui se rattachent à la restauration, l'hôtellerie, le tourisme ; mais c'est une nécessité.

Les programmes sont à revoir puisqu'ils sont victimes d'horaires où les enseignements fondamentaux ont la bonne part, mais où il reste peu de temps pour l'histoire, la géographie, les langues vivantes, l'instruction civique... d'où une régression des savoirs sur laquelle se bâtit dès le primaire, le système éducatif. L'élève de l'école primaire devrait prendre conscience aussi de l'intégration européenne de la France ; l'instruction civique doit évoluer et s'élargir à l'Europe, à sa construction, à son fonctionnement. La période d'initiation, c'est-à-dire le temps de l'école maternelle doit être réduit à 2 ans, la seconde période dite des apprentissages fondamentaux doit être élargie (grande classe maternelle, CP, CE1) et la période des approfondissements (CE2, CM1 et CM2) doit être aussi allongée. Ainsi se dessinerait un meilleur équilibre plus profitable et plus logique.

Le redoublement est une spécificité française, il doit être proscrit, d'une part parce qu'il est inefficace, d'autre part parce qu'il montre du doigt l'élève, le stigmatise et au total l'éloigne du travail scolaire. Toutes les études montrent que ce redoublement accroît les inégalités et touche surtout les enfants d'ouvriers et d'inactifs. Redoubler, c'est le premier pas vers l'enseignement professionnel bien à tort dévalorisé dans l'opinion de bon nombre de familles, alors qu'il convient de ne pas sacraliser les métiers dits intellectuels et mépriser les métiers manuels.

Les parents d'élèves, qui ont pris place à l'école, ne manquent pas de faire part de leurs exigences. Il est vrai que les familles ne sont plus condamnées à subir les décisions de l'école mais, à l'inverse, les parents peuvent aussi tout contester : les notes, les sanctions, le nombre des devoirs.

C'est un sujet important que la présence des parents dans les écoles, tout autant que le droit de regard que peuvent y porter les élus. Une école n'est pas un état dans l'état, doit s'intégrer dans un projet de développement et de rénovation communale et y participer. Une école délocalisée est coupée de l'évolution de la commune et de ses projets ; sa présence, au contraire, peut impulser un développement culturel qui s'inscrit dans le développement local et communal. Les kermesses, la vie associative, les diverses réunions de parents et d'enseignants sont nécessaires puisqu'il convient que tous soient intéressés au projet de l'école et inculquent cet intérêt à leurs enfants. Les familles vivent une situation d'échec comme humiliante ce qui incite l'élève à se désintéresser de l'éducation. Quant aux élus, ils doivent intégrer l'école dans leurs projets de développement communal, à moins que ce ne soient les enseignants qui incitent et encouragent ce développement. De toute façon, une proximité doit s'établir entre eux, et il n'est pas concevable qu'une école ne fasse pas partie intégrante de la commune. Ce qui implique que la fermeture d'une école dans un bourg le rabaisse au rang de hameau et lui interdit quasiment de mener à bien tout projet éducatif, culturel voire économique de développement.

La formation des enseignants doit être aussi prise en compte tant sur une dimension personnelle que professionnelle. L'exigence de formation de haut niveau, dont le principe semble louable, s'adapte mal au terrain où ces jeunes enseignants sont amenés à exercer leur métier. Il est difficile pour des étudiants qui ont passé des années en faculté dans des villes, à se retrouver isolés, sans connaissances, dans des bourgs ruraux loin de toutes leurs relations. On n'est plus au temps des hussards noirs de la République, intégrés dans le village où ils enseignaient et, où, dans la même démarche, ils éduquaient. Les enseignants n'habitent plus les bourgs où se situe leur lieu de travail, ils sont totalement coupés de tout développement intéressant de la commune. Ils ne sont là que de passage, en souhaitant une mutation rapide.

Cette crise de l'école, qui ne fait pas forcément corps avec la commune, favorise la croissance insolente des établissements privés pour les enfants les plus favorisés, d'autant qu'un sentiment d'insatisfaction se retrouve, même dans le primaire, nourri par la baisse du niveau scolaire, et la violence que connaissent trop d'établissements. S'est donc installée une crise de confiance qui mérite d'être prise en compte. A l'entrée à l'école élémentaire, chacun croyait en l'école, et sans doute y croit-on encore ; la fracture se produit surtout entre CM2 et 6ème. A partir de là, divers facteurs, déjà décrits, peuvent freiner la bonne marche de l'instruction et jeter un discrédit très immérité sur l'école.

Pour les maîtres, on continue d'ignorer les principes de base de gestion de carrière, de motivation, de performance, et de formation continue. L'avancement est toujours tributaire de l'ancienneté.

Ainsi, malgré des études plus longues, le métier est dévalorisé, moins respecté, parce que les sources d'instruction sont multiples (voir le rôle des médias), parce que les enseignants n'habitent pas sur les lieux de travail et ignorent les conditions de vie du quartier.

Pourtant les enseignants sont toujours motivés et souhaitent poursuivre leur métier ; mais peut-être différemment dans une démarche qui leur soit propre, par petites étapes qui revoient régulièrement les leçons précédentes, tout en bénéficiant d'un tutorat qui les guide et les soutient.

Les enseignants doivent bénéficier de formations spécialisées en divers domaines, psychologie, pédopsychiatrie, orthophonie. Il faut éviter un turn-over trop rapide, créer des équipes pédagogiques dans des écoles dirigées, organisées par des directeurs disposant d'une autorité. Cette fonction doit être reconvenue comme nécessaire, le rôle des Inspecteurs de l'Education Nationale restant cependant important : inspection, gestion, animation, d'autant plus important qu'ils sont le relais vers l'inspecteur d'académie et que les écoles rurales sont autant de structures différentes, avec leurs problèmes particuliers, des besoins différents et une gestion spécifique.

L'éducation et la formation sont des leviers essentiels pour construire une société solidaire, où l'égalité et la fraternité permettent à tous dignité et liberté. L'éducation ne repose pas seulement sur l'école et l'école n'a pas le monopole de la définition et de la sélection des talents et de la valeur des individus, mais elle doit assurer un rôle prépondérant et irremplaçable, notamment pour déjouer des déterminismes sociaux.

Après trois ans d'une politique éducative brutale dans ses choix budgétaires et idéologiques, le défi est de mettre au point un projet cohérent et ambitieux pour le développement des futurs citoyens et la réussite de tous. De même qu'il est temps d'impliquer parents et élus qui, avec l'école, bâtiront un projet de développement communal, culturel, convivial voire économique. Rien ne se fera séparément.

L'acquisition des fondamentaux qui déterminent l'avenir des jeunes se joue dès les premières années de l'éducation primaire.

Considérer l'école comme une institution capable de porter la justice et l'intégration sociales, de consolider la société du vivre ensemble, c'est reconnaître ses mérites et le rôle que la République lui a dévolu. Dire que les qualités d'un individu ne se mesurent pas à ses performances scolaires - la tolérance, l'honnêteté sont aussi des vertus utiles - c'est oublier que dans son enseignement, l'éducation civique est comprise et reste une partie importante de ses programmes.

Il est donc plus que temps de s'attaquer aux causes réelles et profondes qui minent petit à petit l'école et l'empêchent de jouer un rôle social d'intégration.

* * *

*



Yannick BODIN
Sénateur de Seine-et-Marne

LUTTER CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU COLLÈGE

RÉSUMÉ

Le collège est le «maillon faible» de l'enseignement en France.

Sa mission est fondamentale : assurer aux élèves l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences, et accompagner les élèves soit vers l'enseignement général, soit vers l'enseignement professionnel ou vers l'apprentissage. Cependant, c'est au niveau du collège que l'on a le plus d'élèves «décrocheurs». C'est l'échec du système éducatif français.

La massification de la scolarisation des élèves a bien eu lieu, mais la démocratisation a été oubliée : l'égalité des chances n'existe pas à l'école.

Il faut donc travailler à une réforme profonde et ambitieuse, pour une reconstruction du collège. Le collège ne doit pas être considéré comme le 1er cycle du lycée, mais le prolongement de l'école élémentaire. La pierre angulaire de la réforme devrait être, selon cet objectif, d'éviter une rupture trop forte entre l'école élémentaire et le collège.

Les enseignants ne devraient plus être affectés à une classe, quelque soit leur discipline, mais intégrés dans une équipe pédagogique et éducative.

Dans ce collège nouvelle formule, il faut mettre en place une véritable orientation des élèves : mettre en valeur le choix de l'élève, qui ne doit en aucun cas se sentir déclassé ou rejeté, quelque soit son orientation.

Le collège est le «maillon faible» de l'enseignement en France. Il a pour mission d'assurer aux élèves l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences, et d'accompagner les élèves soit vers l'enseignement général, soit vers l'enseignement professionnel ou encore vers l'apprentissage.

Cela nécessite que tous les acteurs de l'éducation aient conscience du rôle qui est le leur d'accompagner au mieux les élèves et qu'ils aient les outils pour conduire ceux-ci jusqu'à l'objectif fixé.

Cela signifie aussi que les enseignements doivent être suffisamment diversifiés pour prendre en compte la diversification de ces futurs parcours, afin qu'aucun élève ne se sente abandonné ou dévalorisé parce qu'il aurait choisi telle voie plutôt qu'une autre.

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que ce soit au niveau du collège que l'on a le plus d'élèves «décrocheurs». Le décrochage correspond au comportement d'élèves qui ne sont plus en situation d'apprentissage. Cela peut se manifester par de l'absentéisme, mais ce n'est pas systématique. Les «décrocheurs» sont les élèves qui sortent du système sans diplôme ni qualification. Malgré les dispositifs divers mis en place, soit pour éviter le décrochage, soit pour essayer de rattraper les décrocheurs, on constate que le pourcentage d'élèves sortant du système scolaire obligatoire sans diplôme représente 130 000 jeunes par an, c'est-à-dire 20% d'une classe d'âge chaque année. C'est l'échec du système éducatif français.

Quels sont les objectifs du collège ?

Aujourd'hui, les objectifs assignés au collège ont été fixés par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005. Ils concernent en particulier le socle commun de connaissances et de compétences qui représente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Ce socle constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen.

Ce socle commun est défini sur la période de la scolarité obligatoire, de 6 à 16 ans. Une partie de ce socle doit donc être maîtrisée par les élèves à l'entrée en 6ème et l'ensemble de ce socle devra être acquis à la fin de la scolarité obligatoire, en fin de 3ème. Ce n'est pas le cas aujourd'hui.

Un autre objectif majeur attribué à l'enseignement scolaire est d'assurer l'égalité des chances. Cela signifie que notre système doit assurer la réussite de tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, culturelle, géographique... Par réussite, on entend sortir du système scolaire obligatoire avec un diplôme ou une qualification.

C'est la définition retenue par les chefs d'Etats et de gouvernements de l'Union européenne réunis à Lisbonne en 2000, qui ont décidé que le taux de réussite, c'est-à-dire le pourcentage d'élèves achevant la scolarité obligatoire, doit être de 85% dans chaque pays de l'Union européenne.

De même, selon les objectifs de Lisbonne, le pourcentage de 10% des élèves décrocheurs ne doit pas être dépassé pour que la situation soit considérée comme acceptable.

Enfin, un des objectifs fondamentaux de l'enseignement, qu'on retrouve dans la loi d'orientation de 2005, est d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat.

Constat de la situation actuelle

Au regard des objectifs assignés par la loi et contenus dans le code de l'éducation, les chiffres sur la réalité de l'enseignement, en particulier au collège, sont très alarmants. Le collège unique n'a pas réussi à permettre à une majorité d'élèves d'acquérir le socle commun.

C'est au collège où l'on rencontre le plus d'élèves en difficulté, qui sortiront du système scolaire sans diplôme ni qualification. Le collège est au cœur du problème du décrochage scolaire car c'est au cours de cette période que le nombre d'enfants en décrochage est le plus important et qu'il est le plus difficile de les réintégrer¹.

La période clé est le passage de l'école élémentaire au collège : la rupture entre ces deux enseignements est beaucoup trop brutale pour un certain nombre d'élèves. Si elle n'est pas la seule cause de l'échec scolaire, le collège est souvent un révélateur des difficultés rencontrées par les enfants les plus fragiles. Cette rupture sera, dans bien des cas, déterminante dans leur parcours scolaire et dans leur parcours de vie.

Depuis 2007, on constate que l'approche de l'éducation prioritaire est plus idéologique que territoriale : l'accent est mis uniquement sur les réseaux, sur les «élèves méritants». Il s'agit plus d'une politique d'exfiltration que de sauvetage collectif².

Tout est mis en place pour faire sortir les meilleurs élèves de ces zones d'éducation prioritaire, mais peu est fait pour aider ceux qui restent, la «masse», à s'en sortir.

La conséquence est qu'en fin de collège, un élève sur deux issu de l'éducation prioritaire ne maîtrise pas les compétences de base en français, contre un sur cinq en dehors de celle-ci. La multiplicité des dispositifs mis en place depuis quelques années par le gouvernement ne donnent pas les résultats escomptés.

Aujourd'hui, le discours sur l'école portant sur la diversité des talents et des aspirations se concentre uniquement sur le point de vue cognitif pour l'élève et pédagogique pour les enseignants. Il est marqué par l'individualisation, ce qui a pour conséquence qu'aucune vision d'ensemble n'est présentée et c'est l'orientation sur l'excellence qui est privilégiée³.

L'instauration du collège unique en 1975 a permis la massification dans l'enseignement secondaire. Depuis cette massification, le public collégien a largement évolué, devenant de plus en plus hétérogène. Mais le collège, lui, n'a pas toujours su ou pu adapter ses contenus et ses pratiques pédagogiques pour devenir un collège accueillant tous ses élèves : il est resté le «petit lycée» du lycée «napoléonien». Le collège «pour tous» n'existe pas 35 ans après la réforme.

On constate que la massification a bien eu lieu, mais la démocratisation a été oubliée : l'égalité des chances n'existe pas à l'école. Dans une classe de sixième, on compte 55 % d'élèves dont les parents sont ouvriers ou employés, et 15 % dont les parents sont cadres ; dans une classe préparatoire aux grandes écoles, les proportions sont exactement inverses, c'est-à-dire que 55 % des élèves ont des parents cadres, et 15 % seulement des parents ouvriers.

Il faut donc replacer la question de l'échec scolaire dans celle plus large de la démocratisation.

L'évolution des politiques scolaires pose problème par rapport à l'enjeu de la démocratisation⁴. La réussite de tous devrait être le seul mot d'ordre.

Dans l'ensemble du système scolaire, la seule dimension organisationnelle qui introduit théoriquement une continuité pédagogique entre les niveaux, est celle de «cycle». Le code de l'éducation, dans son article L-311-1, le précise d'ailleurs : «la scolarité est organisée en cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation». Pourtant, force est de constater que cette disposition n'est pas appliquée, sauf à quelques exceptions locales.

De même, la règle selon laquelle on ne redouble pas au sein d'un cycle n'est, en pratique, pas appliquée. Aujourd'hui, quand un enseignant s'aperçoit qu'un de ses élèves à 11 ans a des difficultés de lecture, il n'a pas les moyens de le prendre en charge individuellement⁵.

Le parcours scolaire apparaît donc de fait, non comme un processus construit, mais comme l'addition d'appréciations de classes et d'années, indépendantes et dépourvues de visées cohérentes sur le parcours d'un élève.

Enfin, il faut également faire remarquer qu'avec l'assouplissement de la carte scolaire, la mixité sociale est de moins en moins présente dans nos établissements scolaires. Cela a pour conséquence d'accentuer les différences entre les établissements et de pénaliser les enfants issus des milieux les plus défavorisés.

Propositions concrètes par rapport aux objectifs du collège

Face à ce constat, il nous faut travailler sur une réforme profonde et ambitieuse qui sera une véritable reconstruction du collège, tant dans ses objectifs que dans ses pratiques.

La période de la scolarité obligatoire, allant de 6 à 16 ans, devrait former un bloc unique et cohérent. Dans cette optique, c'est notre conception même de ce qu'est le collège qui doit changer : en effet, le collège ne doit plus être considéré comme le 1er cycle du lycée, comme c'est le cas actuellement. Le collège doit, au contraire, être le prolongement de l'école élémentaire avec une organisation et des enseignants plus proches des besoins des élèves.

Aujourd'hui, l'appellation des classes au collège définit, implicitement, un objectif attendu des élèves qui, non seulement ne reflète pas la réalité, mais induit pour ceux-ci des objectifs qu'ils ne pourront pas tous atteindre. En effet, l'objectif est de mener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, c'est-à-dire à la fin de la classe de terminale. Cela signifie que 20% d'une classe d'âge n'a pas vocation à en arriver là. Pourquoi, dans ces conditions, commencer le collège avec l'appellation de la classe de 6ème qui induit une progression trouvant sa finalité dans la classe de terminale et le baccalauréat.

On ne devrait donc plus parler de classe de 6ème à l'entrée du collège, mais tout simplement de 1ère année de collège.

La pierre angulaire de la réforme du collège devrait être d'éviter une rupture trop forte entre l'école élémentaire et le collège. Pour ce faire, toute l'organisation du collège doit être pensée autour de cet objectif.

Cela concerne notamment l'acquisition d'un véritable socle commun de connaissances et de compétences. Ce socle devrait être la norme pour tous les élèves, dès la 1ère année de collège. Il devrait comprendre l'ensemble des disciplines : le français, les mathématiques, une langue vivante, l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, l'éducation physique et sportive, l'informatique et la technologie. Il faut que ce socle commun soit suffisamment large pour permettre à chacun de partir sur la même base, quel que soit son milieu social d'origine.

Le socle commun des connaissances et des compétences jouerait alors réellement son rôle, dans la continuité de l'enseignement primaire. Il constituerait une véritable préparation, à la fois à la poursuite d'un enseignement général et à l'entrée en formation professionnelle ou en apprentissage.

Les chercheurs ont d'ailleurs mis en lumière qu'il n'est pas incompatible de faire émerger une élite et de promouvoir le groupe ou un peloton de base de bon niveau⁶. Mais cette conception est très éloignée du modèle français élitiste dans lequel le mérite est individuel.

Pourtant, l'élite elle-même sera de meilleure facture si elle est choisie dans un vivier plus large. Cela exige de mettre en place des politiques spécifiques pour les élèves en difficulté, dans un environnement stimulant pour obtenir un effet d'entraînement.

Concernant l'organisation temporelle du collège, il est nécessaire de (re)mettre en place une réelle politique des cycles⁷. En effet, l'adoption des cycles en 1989 était une démarche politique et pédagogique intéressante, car elle permettait la différenciation des rythmes. Cependant, au niveau du collège, il devrait être découpé en deux cycles, contre trois actuellement, et l'enseignement devrait se dérouler non pas sur quatre ans, mais sur quatre ou cinq ans, en fonction de la capacité de progression des élèves.

Cela implique qu'il n'y ait plus de découpage par classe, ni par année scolaire, mais une prise en compte de la progression de l'élève au niveau du cycle et par discipline.

Il va de soi que dans ce type d'organisation, le redoublement n'existe plus. En effet, proposer à un élève en difficulté de refaire une 2ème fois ce qu'il n'a pas su assimiler dans un premier temps ne le sortira pas d'affaire.

Mais surtout, le redoublement ternit «l'image de soi» de l'élève et son âge plus avancé inciterait les professeurs, en fin du cursus, à le noter plus sévèrement et à l'orienter davantage vers des filières professionnelles.

Le principal problème est qu'on ne part pas des besoins des enfants. La France est le seul pays occidental où le redoublement est utilisé comme un moyen de réduire l'échec scolaire, alors qu'il fait porter la responsabilité de cet échec sur l'enfant et qu'il est inefficace dans la majorité des cas. Or 1 jeune sur 3 redouble au cours de son parcours scolaire⁸.

Concernant les rythmes scolaires, la journée de cours devrait être allégée d'une heure. Il faudrait respecter le rythme de sept semaines de cours alternées par deux semaines de vacances. Cela aurait pour conséquence logique de raccourcir les vacances d'été.

Dans ce contexte, la place et la mission des enseignants doivent être repensées, ainsi que le fonctionnement de l'enseignement au collège.

En effet, les enseignants ne devraient plus être affectés à une classe quelque soit leur discipline, mais intégrés dans une équipe pédagogique et éducative. Cette équipe correspondrait à chaque cycle.

Les établissements devraient bénéficier d'une certaine autonomie et les chefs d'établissements devraient pouvoir obtenir des postes à profil correspondant au projet de l'équipe pédagogique et éducative.

Cette équipe comprendrait quatre ou cinq enseignants maximum, mais aussi éducateur, psychologue, assistante sociale, infirmière et chargé d'orientation. La constitution de l'équipe, nécessairement pluridisciplinaire, implique un retour à la bivalence pour certains professeurs (comme cela existe actuellement dans l'enseignement professionnel). La bivalence est en effet indispensable afin d'assurer une certaine continuité avec l'école élémentaire et de ne pas perturber les élèves qui ont des difficultés à s'adapter à un nouveau rythme scolaire.

La formation des maîtres devrait donc prendre en compte ces changements. Aujourd'hui, le monde enseignant reste trop dans une perspective d'objectifs disciplinaires et non de compétences. Il convient donc d'aller vers le pluridisciplinaire et des pôles de connaissances. L'interdisciplinarité implique une dimension collective, qui nécessite le développement d'outils de formation continue. Travailler en équipe implique également de se former à rechercher la concertation.

De plus, il faut réintroduire de l'intérêt pour la formation par alternance sur la maîtrise des savoirs et des pratiques, afin de permettre la construction de savoir-faire et de savoir-être. Le métier d'enseignant implique une remise en cause permanente ; la formation permanente est donc essentielle⁹. Il faut donner des outils pédagogiques aux enseignants leur permettant de dépasser les aspects disciplinaires et d'adapter les bonnes pratiques à leur public. Sortir des approches disciplinaires et individuelles implique d'entrer dans une logique d'établissement dans son environnement : il faut sortir l'école de l'école.

De plus, la formation des enseignants devrait absolument comprendre une formation professionnelle, qui pourrait se faire en deux ans, mais pas obligatoirement après le Master. Cela pourrait se faire dès la Licence, avec un accompagnement financier de la part de l'Etat.

Actuellement, le travail en équipe pédagogique, l'accompagnement personnalisé des élèves, le conseil en orientation... sont exclus de la définition réglementaire du service des enseignants du second degré. Pourtant, cela est explicitement prévu par la loi : la responsabilité de l'enseignant couvre « l'ensemble des activités scolaires des élèves » et son travail est effectué « au sein d'équipes pédagogiques »¹⁰. La mise en œuvre des propositions citées plus haut ne nécessiterait donc pas obligatoirement des changements radicaux du code de l'éducation.

Cette organisation nouvelle devrait amener l'équipe pédagogique à réaliser un projet pour chaque cycle, avec un droit à l'autonomie s'inscrivant dans le cadre des orientations définies au niveau national. La cohérence des comportements donne des repères structurants aux enfants. Ce projet pédagogique devrait donc correspondre à une démarche volontaire, dynamique, qui impliquerait une approche de coéducation de toute l'équipe¹¹.

Les actions à mener devraient être centrées sur l'équipe pédagogique. Il faudrait donc faire prendre conscience aux enseignants qu'ils doivent travailler ensemble et réorganiser les établissements scolaires pour que les enseignants ne travaillent plus les uns à côté des autres, mais ensemble. L'approche doit être globale et non disciplinaire, ou par enseignant ¹².

Ce projet pédagogique devrait inclure un véritable suivi personnalisé des élèves, en particulier pour les élèves en difficulté. En effet, assurer l'égalité des chances aux élèves, c'est donner plus à ceux qui en ont besoin. Les enseignants pourraient alors organiser leur travail en équipe pour accompagner efficacement, par groupe ou individuellement, les élèves en difficulté, tout en respectant un rythme adapté. Le professeur devrait à ce titre être accompagné d'un maître assistant.

Actuellement, l'indemnité de sujétion spéciale bloque l'évolution de la carte scolaire et ne correspond pas à l'exercice professionnel. Il faudrait plutôt évoluer vers un engagement sur cinq ans par exemple, en donnant, sur le temps de service, du temps de coordination nécessaire, plus qu'ailleurs, à un projet pédagogique fort. Plus qu'une indemnité, les personnels ont besoin de temps pour travailler en équipe. Le projet pédagogique devrait être la base, le critère du label Education Prioritaire¹³.

Un dernier point essentiel pour ce collège nouvelle formule est la mise en place, au cours de son 2nd cycle, d'une véritable orientation des élèves. Elle devrait être mise en place dans trois directions : l'enseignement général, l'enseignement professionnel et l'apprentissage par la découverte de l'entreprise. Certes, cela existe déjà, mais il faudrait privilégier les contacts individuels avec les élèves, un suivi personnalisé, l'association des familles et des enseignements adaptés. Là encore, il s'agit d'éviter une nouvelle rupture, souvent brutale, entre le collège et le lycée

Toutes les voies offertes devraient être des voies d'excellence. Il faudrait donc revaloriser les formations professionnelles, les formations en alternance et l'apprentissage. Il ne faut pas que la seule voie de réussite valorisée soit la voie générale au détriment des voies technologique et professionnelle, réservées à une orientation par l'échec ou par défaut. Il faudrait également mettre en valeur le choix de l'élève, qui ne doit en aucun cas se sentir déclassé ou rejeté, quelque soit son orientation.

L'orientation devrait se faire autant en fonction des vœux personnels de l'élève que sur ses résultats scolaires. Un véritable accompagnement du passage en Seconde devrait donc être réalisé, avec la prise en compte des choix des familles et des élèves, de la carte scolaire et de la mise à niveau des connaissances.

Le passage au lycée doit être véritablement organisé et préparé. Les équipes pédagogiques du collège devraient être en lien avec les professeurs de Seconde, des visites du lycée devraient être organisées pour les élèves de dernière année de collège, ainsi que des échanges avec les élèves de Seconde et la réalisation de travaux scolaires en commun (du même type que les travaux personnels encadrés). Des activités du même type devraient être mises en place pour l'enseignement professionnel et agricole.

Concernant plus particulièrement le passage en Seconde, un examen personnalisé du dossier de chaque élève devrait être réalisé par les professeurs du collège et par ceux du lycée en dernière année de collège.

Enfin, avec l'objectif de toujours tendre à plus d'égalité des chances dans notre système éducatif, il faudrait donner à la mixité sociale tout son rôle dans notre système scolaire.

La mixité est un élément moteur de l'égalité dont l'Etat doit se porter garant, d'où la nécessité de mécanismes incitatifs à la mixité. D'autant qu'il faut noter que les enseignants sont actuellement très peu formés à la gestion de classes hétérogènes. Leur formation doit mettre l'accent sur cette pratique et des mesures d'accompagnement devraient être mises en place, comme la présence d'un assistant dans la classe.

La mixité ne constitue pas seulement un projet arithmétique, mais également un projet pédagogique et social. C'est un projet de société qui nécessite la croyance dans la valeur ajoutée de la mixité, ce qui n'est pas le cas dans les établissements aujourd'hui¹⁴.

Conclusion

Le modèle qui est proposé ici est innovant. Il ne rejette pas en bloc ce qui existe déjà partiellement ou qui a fonctionné avec succès dans le passé. Il a l'ambition de supprimer ce qui ne marche pas et de le remplacer par des dispositifs qui ont fait leurs preuves dans des expérimentations locales ou dans d'autres pays, reconnus comme modèle.

Il est temps maintenant de globaliser ces dispositifs et de les mettre en œuvre dans notre système éducatif.

Pour lutter contre l'échec scolaire, il faut reconstruire un autre collège.

* * *

*

¹ Cette analyse a été confirmée par l'Institut National de Recherche en Pédagogie (INRP), auditionné par les Sénateurs socialistes de la Commission Culture, Education et Communication le 2 juin 2010

² D'après les constats de l'Observatoire des zones prioritaires, auditionné par les Sénateurs socialistes de la Commission Culture, Education et Communication le 6 mai 2010

³ Selon l'INRP, auditionné par les Sénateurs socialistes de la Commission Culture, Education et Communication le 10 juin 2010

⁴ Selon l'INRP

⁵ Ces constatations ont été confirmées par F. Rachline, Directeur général de l'Institut Montaigne, auditionné par les Sénateurs socialistes de la Commission Culture, Education et Communication le 10 juin 2010

⁶ Notamment Agnès Van Zanten, Directrice de recherche au CNRS/ Observatoire sociologique du changement de l'IEP de Paris, auditionnée par les Sénateurs socialistes de la Commission Culture, Education et Communication le 6 mai 2010

⁷ Cette opinion a été exprimée par de nombreuses institutions, notamment par l'Observatoire des zones prioritaires

⁸ Constats réalisés par les chercheurs de l'Institut Montaigne

⁹ Cette nécessité a été exprimée par J.-L. Cazaillon, Directeur général adjoint des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active, auditionné par les Sénateurs socialistes de la Commission Culture, Education et Communication le 2 juin 2010 ainsi que par l'INRP

¹⁰ Article L912-1 du code de l'éducation

¹¹ Selon les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active

¹² Opinion partagée par l'INRP

¹³ Selon l'Observatoire des zones prioritaires

¹⁴ Selon Agnès Van Zanten, Directrice de recherche au CNRS/ Observatoire sociologique du changement de l'IEP de Paris



Claude BERIT-DEBAT
Sénateur de la Dordogne

AIDER LES ENSEIGNANTS A REALISER L'ÉGALITÉ DES CHANCES DÈS LA MATERNELLE

RÉSUMÉ

Alors qu'elle est sans cesse attaquée par le gouvernement, l'école maternelle est le premier maillon de la réussite scolaire des élèves. C'est dès le plus jeune âge en effet que les conditions d'une égalité réelle doivent être posées. D'ailleurs, des dispositifs existent pour réaliser cet objectif. Force est de constater néanmoins que, en pratique, les manques en termes de personnels ne permettent pas d'en exploiter pleinement les potentialités. Il en résulte une charge de travail supplémentaire pour les enseignants. Ceux-ci ne peuvent pas, malgré leur investissement, corriger à eux seuls les dysfonctionnements d'un système qui laisse encore trop de jeunes élèves sur le côté. Une réflexion doit donc être entamée au plus vite, pour que les objectifs ambitieux de réussite scolaire trouvent enfin une traduction pratique, au profit de tous les élèves.

S'il est bien une idée reçue en matière d'éducation, c'est celle qui consiste à penser que c'est dès le plus jeune âge que les conditions d'une scolarité réussie se jouent. D'ailleurs, tout un «marché de la stimulation intellectuelle et de l'éveil» s'est développé, qui vise à proposer des méthodes et des outils pédagogiques justement pour stimuler les plus petits dès leurs premiers jours, quand ce n'est pas dès la grossesse de leur maman.

D'un côté, nous sommes donc invités à nous conformer à l'injonction selon laquelle il faut «éveiller» très tôt les enfants. De l'autre pourtant, nous constatons que le principal outil de socialisation et de formation aux apprentissages scolaires est sans cesse remis en cause. Pour le dire autrement, ce qui vaudrait dans la sphère privée, entre parents et enfants, n'aurait, en tout cas pour le gouvernement, pas la même valeur dans la sphère éducative, à l'école maternelle.

Un contexte « anti école maternelle ».

Comment en effet interpréter autrement cette volonté de rogner les moyens destinés aux écoles maternelles ? Pour ne citer que ce seul exemple, il apparaît en effet que la création des jardins d'éveil – dont le nom masque mal la finalité – n'est qu'un avatar d'une série de mesures qui, l'une après l'autre, n'ont qu'un but : préparer la suppression de l'école maternelle.

Les jardins d'éveil constituent pourtant, tant en termes d'encadrement des jeunes enfants que d'accès aux outils collectifs de socialisation, une véritable régression au regard des apports constatables des écoles maternelles. La logique comptable est la seule qui prévale pour le gouvernement, lequel confond allègrement ce faisant éducation et modes de garde. Et ce n'est pas le mépris affiché par certains ministres pour les enseignants en maternelle qui pourra, du reste, rassurer sur le sort qui attend l'école maternelle française.

Avant d'évoquer plus avant les outils pédagogiques mis en œuvre au sein des écoles maternelles pour éviter que des élèves soient laissés «au bord de la route de la réussite» dès le plus jeune âge, il me paraissait nécessaire de revenir sur le contexte actuel qui assombrit l'avenir de la maternelle. Ce rappel est, selon moi, d'autant plus important qu'en matière éducative, plus qu'ailleurs peut-être et certainement pas moins en tout cas, la confiance et l'investissement des personnels enseignants sont fondamentaux.

Le rôle fondamental des enseignants.

La transmission des savoirs ne saurait se résumer à une somme de connaissances qui passerait de celui qui la dispense à ceux qui la reçoivent. C'est avant tout un acte pédagogique qui lie l'enseignant aux élèves.

Dans ces conditions, les doutes, les questionnements des enseignants doivent être pris en compte pour permettre la meilleure transmission possible qui soit. On ne peut dès lors que s'inquiéter à l'idée que la fonction et le rôle des enseignants en maternelle sont déconsidérés : comment ne pas douter que cela ne crée un malaise chez ces enseignants et ne pèse pas sur leur travail quotidien auprès des plus petits ?

La question mérite d'autant plus d'être évoquée que l'école maternelle nécessite un investissement considérable de la part des enseignants. Mener une classe de tous petits est d'abord une «épreuve physique», surtout quand le groupe classe est composé de plus d'une vingtaine d'élève, ce qui est souvent le cas. C'est aussi une «épreuve pédagogique», puisqu'il faut faire découvrir à l'enfant qu'il est aussi un élève. C'est enfin une « épreuve éducative », dès lors que la maternelle doit permettre aux élèves d'acquérir des notions à partir desquelles ils pourront recevoir les savoirs du CP, dont la lecture. On le voit, la réussite des élèves est souvent le produit d'une «bonne entrée» dans l'institution scolaire et celle-ci a d'autant plus de chances d'être réussie que les enseignants qui y auront pris part s'y sont considérablement investis.

Une directrice d'école maternelle me confiait pourtant à quel point elle était désabusée devant la situation actuelle. En substance, elle ne comprenait pas pourquoi, il n'y a pas si longtemps que cela, *«on venait de partout dans le monde pour voir comment notre modèle fonctionnait alors que nous, aujourd'hui, on veut le détruire»*. Surtout, elle trouvait cela d'autant plus incompréhensible et injuste que *«ses instits se donnent vraiment dans leur métier, et que ça marche»*.

La clé de la réussite dès le plus jeune âge passe en effet nécessairement par l'investissement des enseignants. La plupart des dispositifs mis en place pour aider les élèves en difficultés supposent, pour fonctionner correctement, que ceux-ci s'investissent pleinement dans leur rôle. Si une institution fonctionne à la confiance que ses membres placent en elle, la question se pose alors de savoir combien de temps les enseignants de maternelle continueront à répondre aux sollicitations dont ils sont l'objet, quand bien même le gouvernement ne cesse de mépriser et de déconsidérer leur travail ? Jusqu'ici tout va – à peu près – bien. Jusqu'à quand ?

Je dois avouer que si j'insiste autant sur les enseignants, c'est parce que j'ai été frappé de constater la complexité et la multiplicité des dispositifs mis en place pour aider les élèves dès la maternelle. Tout cela s'enchevêtre souvent, les acteurs sont nombreux et l'on s'aperçoit par conséquent très vite que tout

cela ne peut marcher que si les enseignants s'impliquent totalement. Ils sont, qu'ils me pardonnent l'expression, l'huile de rouages particulièrement complexes. Leur rôle ne m'en apparaît par conséquent que plus primordial. Il l'est même bien davantage, et ce pour deux raisons.

La première tient à la spécificité des attentes pédagogiques vis-à-vis d'un élève de maternelle. En petite section par exemple, l'appréciation quant à d'éventuelles difficultés de l'élève relève d'un jugement souvent empirique de la part de l'enseignant puisque ce sont à la fois la personnalité et les capacités qui sont appréciées. En petite section, on est pour reprendre l'expression de la directrice déjà citée, «plus enfant qu'élève». Dans ces conditions, plus encore que dans les autres niveaux, il est donc difficile de distinguer entre acquisition de connaissances et difficultés éventuelles de socialisation. Cela oblige par conséquent l'enseignant à une attention d'autant plus forte que les productions scolaires de l'élève ne constituent pas le seul support à partir duquel ces difficultés pourraient être appréciées.

A cette spécificité, s'ajoute une seconde difficulté, dès lors que les dispositifs existants pour aider les élèves souffrent d'un manque de moyens et de personnels criant. Ces dispositifs institutionnels, qui supposent l'intervention de personnels extérieurs à la classe, ne peuvent donc produire complètement leurs effets, ce qui nécessite par conséquent que les enseignants «compensent les manques». Ils y sont du reste puissamment incités par leur ministère de tutelle, lequel n'hésite pas à leur confier de nouvelles tâches dans le cadre d'un redécoupage de leur temps de travail suite au passage à la semaine de quatre jours.

Des dispositifs nombreux, un manque de personnels criant.

Je commencerai donc par évoquer le réseau le plus proche de l'école, les RASED. Ils ont bien failli disparaître et, si le gouvernement a cédé sur ce point, il n'en a pas moins continué ses coupes sombres dans les effectifs, imposant une rotation problématique. Aujourd'hui, il les «resédentarise», mais c'est encore insuffisant. Dans de nombreuses écoles, les psychologues – même sédentaires – ne peuvent être présents qu'une demi-journée par semaine ! De même, j'ai pu constater dans une école maternelle que 50 enfants étaient identifiés comme ayant besoin d'un maître G ou d'un maître E. Pourtant, ces derniers m'ont confié qu'ils ne pouvaient en prendre en charge... qu'une dizaine.

Ce déficit de disponibilité provoque un effet domino qui met à mal les autres dispositifs destinés à aider les élèves. Les RASED sont le réseau le plus proche de l'école. Aussi, chaque enfant qui ne bénéficierait pas de leur suivi risque par la suite de ne pas pouvoir accéder aux autres dispositifs existants. Ce qui pérennise dès lors les inégalités. Ce sont par exemple les RASED qui adressent les élèves aux orthophonistes, thérapeutes ou psychiatres des CMP... à condition qu'ils aient eu les moyens en termes de temps de prendre connaissance des difficultés de l'élève !

Le système d'aide aux élèves fonctionne donc sur le mode « de l'entonnoir » : le resserrement des moyens en personnels provoque des goulets d'étranglement qui excluent dès le départ un nombre considérable d'élèves. Ainsi, même si un enfant est orienté par les RASED vers le CMP, rien n'indique qu'il y sera effectivement pris en charge, du moins dans des délais raisonnables.

J'ai ainsi pu constater avec effarement que certains CMP sont si surchargés qu'une demande de prise en charge doit attendre entre six et neuf mois pour être satisfaite : autrement dit presque le temps d'une année scolaire ! L'élève qu'il faut aider, même s'il est entré dans le circuit de prise en charge, ne sera donc pas nécessairement au moment où il en a besoin...

La même problématique se retrouve au niveau des Centres d'Aides Psycho-Pédagogiques. Là, des délais d'un an ne sont pas rares !

On le voit, des dispositifs existent. Encore faudrait-il pourtant qu'ils puissent être complètement efficaces. Or, ceci n'est matériellement pas possible : les agents des RASED ne peuvent être partout ; les personnels des CMP et des CAPP ne peuvent répondre à toutes les sollicitations qui leurs sont faites. Dans ces conditions, on voit bien que la machine «destinée à réparer les inégalités scolaires» les renforce bien davantage qu'elle ne les résorbe. D'une part car elle ne prend pas tous les élèves qui en auraient besoin en charge ; d'autre part parce que même s'ils sont dans le «circuit» d'aide, rien ne garantit aux élèves qu'ils seront aidés, dans des délais raisonnables du moins.

Je ne peux d'ailleurs là m'empêcher d'établir un parallèle. La question des délais est apparue comme un problème à résoudre, tant elle fait partie du service public. Par exemple, la course afin de résorber les affaires en suspens et raccourcir les délais de jugement est présentée comme une priorité en matière de justice. Alors que l'on ne cesse de nous rappeler l'importance de l'éducation et de son corolaire, l'insupportable idée que l'école ne parvient pas à réduire les inégalités sociales, je m'étonne que la question du délai incompressible pour faire accéder les élèves qui en ont besoin aux réseaux d'aide n'occupe pas davantage les réflexions de l'Education nationale. Les dispositifs d'aide existants en sont ainsi à gérer une pénurie qui nuit considérablement à leur efficacité. Cette asphyxie organisée est proprement inadmissible. J'ai eu l'occasion d'entendre des propos désabusés de directeurs d'école qui en sont réduits à constater que *«le système est trop surchargé, donc on sélectionne les cas : on me dit par exemple que **un tiers des situations signalées ne sont pas assez graves, donc qu'on ne les suivra pas**»* ! Comment ne pas partager l'incrédulité et le désappointement de ce directeur ?

L'égalité pour tous : l'intégration inachevée des élèves en situation de handicap.

Je n'ai fait qu'évoquer ici des dispositifs existants en matière d'aide aux élèves. Je souhaiterai maintenant revenir sur un cas un peu plus particulier, celui des élèves en situation de handicap. Non pas que le fait d'être handicapé présuppose des difficultés scolaires, bien entendu. Plus globalement, je remarque que les «goulets d'étranglement en termes d'effectifs», comme pour les élèves en difficulté, nuisent par contre considérablement à l'intégration de ces élèves dans les classes. Je me contenterai donc de dire simplement que c'est l'honneur de la République de les accueillir dans les écoles publiques. Je dirai par contre qu'il n'y a rien d'honorable dans la manière dont ces élèves sont accueillis. En effet, l'intégration en classe de ces élèves nécessite une attention toute particulière. A ce titre, ils sont encadrés par des EVS ou des AVS chargés de les suivre, théoriquement du moins. Encore faudrait-il que ces personnels soient là en permanence.

J'ai constaté bien souvent que ces emplois étaient occupés par des personnes travaillant à temps partiel. Autrement dit, la présence d'un élève en situation de handicap entraîne mécaniquement une charge de travail supplémentaire pour l'enseignant, avec les conséquences que l'on imagine, c'est-à-dire une attention moindre à l'enfant. Cette situation n'est pas admissible, tant elle relève de la demi-mesure : l'élève handicapé doit être suivi personnellement par une aide qui se consacre durant tout le temps scolaire à cette tâche, sans quoi l'expérience peut lui être préjudiciable. J'ai notamment en tête l'exemple de ce petit élève qui souffre d'une forme d'autisme et qui ne supporte pas le contact de ses camarades. Cet élève a été intégré en classe... sans être accompagné d'une AVS. L'expérience a été douloureuse pour tous et l'ambiance dans la classe s'en est cruellement ressentie : l'enfant en premier lieu ne supportait pas l'activité en classe et s'est renfermé davantage, l'enseignant quant à lui était dépourvu et ne pouvait accorder toute l'attention requise à cet enfant, les autres élèves enfin éprouvèrent un relatif malaise vis-à-vis de leur camarade dont ils ne comprenaient (évidemment) pas le comportement.

Au-delà de cet exemple presque caricatural, je considère que l'on se heurte là à une problématique constante et encore irrésolue à l'école. Celle-ci est invitée à penser et à intégrer les différences.

Parler d'élèves en difficulté ou d'élèves en situation de handicap, c'est donc évoquer l'idée que des différences (en termes de niveau scolaire ou de développement de l'enfant) sont reconnues par l'école et que celle-ci doit mettre en place des outils spécifiques pour y remédier. C'est rester au milieu du gué que de ne pas se doter de ces outils. En quelque sorte, l'école crée une attente à laquelle ses représentants ne peuvent pas répondre. Un sentiment de frustration en découle, tant pour les personnels scolaires, que pour les parents, tandis que l'inégalité constatée n'est pas gommée. Il s'agit là d'un enjeu crucial, auquel des réponses satisfaisantes doivent être apportées. Or, je considère que l'on attend toujours plus de l'école, sans que celle-ci puisse répondre convenablement à ces attentes. C'est ce décalage qu'il faut combler, par le haut, c'est-à-dire en intégrant effectivement tous les élèves.

Les enseignants : plus d'investissement, moins de reconnaissance.

Or, dans ces conditions, le rôle central de l'enseignant s'en trouve renforcé d'autant. Dire que l'on attend plus de l'école, c'est aussi trop souvent dire qu'on en attend plus des enseignants. D'abord parce que ce sont eux les premiers interlocuteurs des parents. Ensuite parce que c'est en concertation avec eux que les RASED déterminent l'aide qui doit être procurée à un enfant. Mais également car ce qui ne peut être pris en charge par des personnes extérieures à l'équipe enseignante l'est alors par celle-ci, nécessairement.

On assiste ainsi à un basculement complet : comme les intervenants extérieurs ne peuvent pas répondre aux sollicitations qui leurs sont faites, il revient aux enseignants de se substituer à eux. On en arrive alors à la mise en place de dispositifs internes, comme l'aide personnalisée. Cette aide est dispensée selon des rythmes différents en fonction des circonscriptions. Le cas que j'ai le plus souvent rencontré consiste à organiser au sein de l'école des groupes de besoin pédagogique qui se réunissent une demi-heure par jour. Ces dispositifs ont une efficacité réelle, les élèves progressant souvent de manière significative.

Intéressons-nous maintenant aux raisons avancées par les enseignants pour expliquer cette réussite. Premier point : les élèves travaillent en petits groupes. Inutile de préciser que plus un groupe classe est important, moins il est facile de suivre plus particulièrement un enfant... évidence que le gouvernement semble contester chaque année. Il suffit cependant simplement d'évoquer devant n'importe quel enseignant de maternelle la perspective de diriger un groupe classe de 18 plutôt que de 25 pour saisir l'influence que le nombre peut avoir sur la qualité du suivi pédagogique et la transmission des acquis ! Autrement dit, dans le cas des groupes de besoin pédagogique, la proximité et le suivi constituent déjà une réponse aux difficultés de l'élève. Second point : ces groupes sont décloisonnés, de telle sorte que les enseignants bénéficient des regards croisés et d'un partage d'expérience de la part de l'équipe pédagogique.

Au total, on peut se dire qu'il suffit de peu de chose pour aider les élèves en difficulté et, en premier lieu, d'un suivi attentif. Et on retrouve alors le lancinant problème de l'effet de masse par rapport à un encadrement insuffisant ! D'ailleurs, les enseignants qui dirigent ces groupes s'empressent généralement de préciser que ce qu'ils font à cette occasion, ils aimeraient pouvoir le faire en temps normal dans la classe.

A cet égard, j'évoquerai enfin une initiative dont la simplicité n'a d'égal que l'efficacité. Dans les écoles maternelles en ZEP, un dispositif «coup de pouce» a été mis en place. Le principe en est simple : après 16h30, les enseignants participent au goûter des enfants puis consacrent du temps à la lecture ou à des jeux de société. Pour reprendre l'expression d'une enseignante, «ce n'est pas l'étude mais ce ne sont pas les vacances». Cette initiative s'adresse aux élèves qui n'éprouvent pas véritablement de grosses difficultés. L'idée est bien au contraire de leur donner, comme le nom de l'initiative l'indique, un coup de pouce pour les aider tant scolairement que culturellement...

L'hétérogénéité des enfants, de leurs origines et de leur environnement provoque en effet parfois l'apparition de décalages qu'il convient de combler dès le plus jeune âge pour éviter ensuite des difficultés scolaires plus profondes.

Ce dispositif est possible dès la grande section et a prouvé, autant que j'ai pu en juger, ses effets très positifs. Une fois encore, il repose néanmoins sur le volontariat des enseignants et engage une charge de travail supplémentaire.

Conclusion : pour des choix politiques à la hauteur des objectifs affichés

Au terme de ce bref tour d'horizon, je dois revenir sur ce qui me semble être au cœur de la question de l'égalité des chances à l'école. Favoriser l'égalité, c'est en effet permettre aux élèves qui en ont besoin de bénéficier d'une attention et d'un suivi de la part de l'institution scolaire qui leur permette de conserver leurs chances d'effectuer une bonne scolarité.

Je trouve particulièrement frappant le fait que désormais, l'école ait intégré dans son fonctionnement l'idée que tous ses élèves ne sont pas égaux et qu'elle doit par conséquent offrir les moyens nécessaires pour préserver cette égalité. C'est déjà une avancée significative. Pour autant, est-ce suffisant ? L'école est confrontée à un défi fondamental pour elle et elle ne pourra le relever que si elle adapte son fonctionnement en conséquence. De ce point de vue, des solutions existent. Des dispositifs ont été mis en place. On pourrait même dire qu'ils sont très nombreux et qu'ils concernent peut-être trop d'acteurs. Mais surtout, le véritable problème semble être le fait que toutes ces évolutions se surajoutent à l'existant, sans changer au fond la situation, tout simplement parce qu'elles ne peuvent s'appuyer sur un nombre suffisant de professionnels. C'est l'idée que j'évoquai de « goulets d'étranglement » : on crée des dispositifs, mais tous les élèves n'y ont pas accès et, même s'ils en bénéficient, cela ne se fait pas nécessairement quand ils en ont besoin. L'école demeure donc entre cette machine à sélectionner et à trier, pour la simple et bonne raison que les moyens adéquats ne sont pas mis à sa disposition. Quelle égalité y a-t-il pour un enfant qui attend un an avant de voir le spécialiste qui l'aidera ?

Le système est donc d'une perversité redoutable, dès lors qu'en plus il exige de ses enseignants un investissement croissant (dans la classe, mais ailleurs aussi, que ce soit au goûter ou dans les groupes de besoin pédagogique) qui ne peut compenser les faillites structurelles constatées.

C'est donc cette perspective que j'ai tenu à souligner le rôle pivot des enseignants. Je ne crois pas que l'on puisse attendre toujours plus d'eux. Désormais, on est bien au contraire en face d'un choix politique que l'on ne pourra pas différer éternellement. Si l'école républicaine veut être effectivement l'école de l'égalité des chances, ce sont ces modes de fonctionnement et ses objectifs qui doivent être repensés et ajustés en conséquence. C'est cette question, probablement la plus dure qui soit, que nous devons trancher. En tant que responsables politiques, nous devons nous demander si les politiques publiques en matière d'éducation sont à la hauteur des ambitions que nous proclamons. Cette contribution aura atteint son but dès lors qu'elle aura contribué à cette prise de conscience politique d'autant plus indispensable qu'elle est maintenant urgente.

* * *

*



Jean-Luc FICHET
Sénateur du Finistère

L'ÉCOLE RURALE EN SURSIS !

RÉSUMÉ

La politique de suppression des services publics et le non remplacement d'un fonctionnaire sur deux ont de graves conséquences pour les territoires ruraux. Et que dire de la fermeture des classes à faibles effectifs en augmentant la taille des classes dans le primaire ! Or les écoles sont le symbole de la vie et de l'avenir pour les communes rurales. Leur disparition est particulièrement difficile pour les habitants et pour tout le tissu associatif et économique local. L'éloignement de l'enfant de son école met à mal l'égalité des chances pour tous. Et pourtant une autre politique est possible en faisant des particularités des écoles rurales une vraie force. Un moratoire sur la fermeture des classes en milieu rural est indispensable. L'éducation doit devenir une priorité nationale.

Souvent décrié, le modèle des écoles rurales n'a pourtant rien à envier aux établissements citadins. Les travaux de la Direction de l'évaluation de l'Education nationale et des chercheurs de l'Observatoire de l'école rurale concluent que les résultats ruraux et urbains sont comparables. Les ruraux sont même meilleurs élèves lorsqu'ils arrivent au collège. C'est d'autant plus remarquable que malheureusement actuellement 40% des élèves sortent du système éducatif sans maîtriser les compétences sensées être acquises à l'entrée au collège.

La charte de 2006 sur les services publics en milieu rural avait instauré un préavis de deux ans avant les fermetures de classes. Par ailleurs, jusqu'en 2004, la décision de fermer une école devait être accompagnée d'une étude d'impact globale. Loin de répondre aux attentes des parents d'élèves, ce temps de réflexion permettait au moins d'avoir des échanges et de mieux appréhender les demandes de l'Education nationale. Aujourd'hui ce n'est plus le cas. Les propositions de l'Académie tombent comme un couperet. Seule la mobilisation des familles, des professeurs et des élus peut faire reculer une fermeture de classe.

Les écoles rurales sont trop souvent sacrifiées sur l'autel de la diminution des services publics.

Dernièrement, l'**Association des maires ruraux de France** a assuré avoir «pris connaissance avec effarement et consternation des intentions révélées dans le schéma de diminution des moyens d'encadrement du 5 mai dernier. Si elles sont confirmées, ces pistes visant à la réduction du nombre de postes porteront un coup sans précédent aux écoles rurales». En effet, le Gouvernement envisage la fermeture des classes à faibles effectifs en augmentant la taille des classes dans le primaire. Or, les classes à faibles effectifs se situent notamment dans certaines zones rurales. C'est d'ailleurs ce que reconnaît le Ministère de l'Education nationale dans ce fameux schéma.

Quelques exemples dans le Finistère :

Pour la rentrée 2010, l'inspection académique est revenue sur une dizaine de fermeture de postes d'enseignants mais cela n'empêche pas des suppressions dans de nombreuses communes : Plourin-les-Morlaix, Le Guilvinec, Pleyber-Christ, Scaër, Bannalec, Carhaix, Pont-de-Buis, Saint-Pol-de-Léon, Gouesnou, Treméoc...

L'augmentation du nombre d'élèves par classe, le relèvement des seuils de fermeture et d'ouverture de classe, la baisse de la scolarisation des enfants de deux ans, le regroupement des petites écoles n'ont qu'un but : la fermeture de classes et d'écoles en particulier dans les communes rurales !

Je prendrais l'**exemple de l'école maternelle**. Les zones rurales sont, par définition, moins pourvues d'établissements d'accueil collectif et c'est pour cette raison que l'école maternelle y est particulièrement importante pour les familles. Une structure payante, comme le jardin d'éveil, ne sera pas accessible aux enfants qui ont le plus besoin d'un mode de garde collectif. Faut-il rappeler qu'au contraire, l'école est gratuite ? C'est la mise en place d'un système concurrentiel qui s'annonce au détriment des territoires les plus fragilisés. Pourtant, comme l'a précisé la Cour des Comptes le 18 novembre 2008, le «coût pour l'enfant est moindre s'il est accueilli en maternelle plutôt qu'en établissement d'accueil du jeune enfant». L'Etat se défait une fois de plus sur le secteur privé et sur les communes, faisant fi des demandes des familles les plus modestes et de l'accès universel à un enseignement de qualité. Nous avons pu voir d'ailleurs récemment avec le mouvement «Pas de bébé à la consigne» qu'en terme de sécurité et d'encadrement, les familles et les professionnels sont très inquiets par ces jardins d'éveil.

Mais le Gouvernement ne se soucie pas de cela puisque sa seule logique est comptable. Le rectorat a même fait savoir que les augmentations d'effectifs en petite section ne conduiraient pas à l'ouverture de classes. Désormais, la crainte est que le refus de prendre en compte les enfants ne conduise à des fermetures. Ce serait catastrophique pour les familles qui vivent dans les zones rurales.

Cette logique comptable s'accompagne de mouvements qui vont à l'inverse de la tradition laïque de notre pays. Ainsi, si une école privée est plus proche du domicile des parents, elle sera privilégiée et la commune devra en assumer les frais. C'est une mesure qui favorise le privé au dépend du public, gratuit. Or cet enseignement privé, il ne faut pas se leurrer, seules les familles les plus aisées y ont recours. L'égalité des chances c'est pourtant un accès de chacun, quelque soit son origine sociale, culturelle ou territoriale à l'éducation, à la formation et à l'emploi.

Par ailleurs, en milieu rural, **l'école joue un véritable rôle pour la vitalité et l'aménagement du territoire.** Il ne faut pas se cacher derrière son petit doigt. Les familles qui veulent s'installer dans une commune vont regarder si celle-ci a ou non une école. L'absence d'école est dissuasive. Il en est de même pour les commerces et l'ensemble du tissu économique. Les écoles sont donc un des moteurs de l'attractivité des communes rurales.

A l'inverse, éloigner l'école des familles entraîne des temps transports toujours plus importants (à l'heure du Grenelle...), de la fatigue pour ces enfants et un délitement de nos territoires.

Enfin, je voudrais dire un mot sur **les points forts des écoles en milieu rural**. Bien évidemment, des classes à petits effectifs ne peuvent que permettre aux enfants de mieux s'épanouir et de mieux apprendre. Les classes à plusieurs niveaux sont l'occasion pour les enfants d'avoir une ouverture plus grande sur les autres. Cet exemple est souvent décrié, mais il a permis – je connais de nombreux cas – à des élèves de sauter par ce biais une classe, et d'accéder au niveau supérieur, qui correspondait mieux à leur développement éducatif. Cela permet également aux élèves d'avoir des rapports avec des enfants d'âges différents.

Par ailleurs, l'éparpillement de ces écoles sur le territoire ne peut pas être un problème à l'heure du numérique. C'est une démarche d'ailleurs souvent formatrice pour les élèves, qui très tôt maîtrisent les techniques de l'information et de la communication.

Les écoles en milieu rural participent à la diversité par leurs expérimentations : classe unique, collège expérimental, lycées agricoles. Et force est de reconnaître que malgré le manque de moyens, ces établissements tirent leur épingle du jeu. Isolées géographiquement, ces écoles ne le sont pas institutionnellement. Elles font partie de réseaux d'éducation, de regroupements pédagogiques, de partenariats qui permettent des échanges et une mutualisation de moyens auquel les contraint les difficultés inhérentes à leurs ressources moindres.

De son handicap financier et culturel, l'école en milieu rural tire des richesses insoupçonnées qui ne peuvent que forcer l'admiration. Au lieu de se servir de ces atouts, au lieu de transcender la notion de territoire, la logique comptable que porte le Gouvernement met à mal des années de travail et d'efforts.

En somme, pas plus dans les territoires urbains que dans les territoires ruraux, nous ne voulons d'une société qui exclut. L'accès à l'éducation doit être le même pour tous, sur le territoire national, quelque soit sa situation géographique ou sociale. La stratégie comptable qui guide actuellement les décisions gouvernementales est injuste et inégalitaire, contraire aux fondements même de la République. Un moratoire sur la fermeture des classes en milieu rural est indispensable. **Un autre choix de société est pourtant possible en faisant de l'éducation la priorité nationale.** Il est temps d'agir pour éviter un désastre à moyen terme.

* * *

*



Claudine LEPAGE
Sénatrice représentant les
Français établis hors de France

LE RÉSEAU DE L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS À L'ÉTRANGER : UNE FILIERE D'EXCELLENCE OU DES ÉTABLISSEMENTS DE PRIVILÉGIÉS ?

RÉSUMÉ

L'égalité des chances dans l'enseignement français à l'étranger, bien que dans une problématique différente, est tout aussi illusoire qu'en France. Ne serait-ce parce que la scolarité, ici payante, impose des charges financières insupportables aux familles et conduit à l'exclusion d'élèves de la classe moyenne.

La prise en charge des frais de scolarité mise en place progressivement depuis la rentrée 2007 engendre un vif sentiment d'injustice : la véritable équité, porteuse d'une réelle égalité des chances pour chacun des élèves français établis à l'étranger, ne peut résider que dans un retour à une aide à la scolarité fondée exclusivement sur des critères sociaux ou nécessité, au minimum, un encadrement de la mesure de prise en charge par un double plafonnement des revenus des familles et des droits à scolarité des établissements.

Malgré les résultats exemplaires des élèves de l'enseignement français à l'étranger au baccalauréat (94,5% des élèves reçus, 58,5% avec mention), il importe de ne pas confondre établissements d'excellence et établissements de privilégiés. On est loin de la préoccupation nationale de l'échec scolaire : pas de pédagogie différenciée, pratiquement pas de filières techniques ou professionnelles.

Dans ces conditions, les élèves qui ne peuvent suivre un enseignement général n'ont trop souvent d'autre choix que de quitter le système français. Ainsi l'échec scolaire se transforme-t-il, au mieux, en réorientation dans le système de scolarité locale. Un chiffre est de ce point de vue révélateur : un tiers seulement des enfants français vivant à l'étranger sont scolarisés au sein d'écoles françaises. Cette exclusion, qui obère en outre les chances de ces élèves de poursuivre un jour leurs études en France, n'est pas acceptable.

En juin 2009, 11 285 lycéens se sont présentés au baccalauréat dans le réseau de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger. 94% ont été reçus, dont 58,5% avec mention. De tels résultats sont spectaculaires. Cependant, ils ne doivent pas masquer une réalité plus nuancée.

L'égalité des chances dans l'enseignement français à l'étranger, si elle recouvre une problématique différente est, dans une certaine mesure, tout aussi illusoire qu'en France. D'une part parce que la scolarité y est payante et l'attribution de bourses de plus en plus restrictive, d'autre part parce qu'il n'existe pas de pédagogie différenciée et que le réseau se positionne clairement sur un enseignement d'excellence. En clair, les élèves de l'enseignement français à l'étranger disposent certes des meilleures chances de réussite, mais uniquement dans la mesure où leur famille ou les pouvoirs publics sont en mesure de leur faire bénéficier de cette scolarité extrêmement onéreuse et qu'ils ne nécessitent pas un enseignement plus adapté. Un chiffre est de ce point de vue très révélateur : un tiers seulement des enfants français vivant à l'étranger sont scolarisés au sein d'écoles françaises. De nombreux enfants binationaux notamment sont ainsi exclus du système et privés d'accès à une scolarité française.

Certes le réseau de l'enseignement français à l'étranger occupe une position un peu spécifique dans le paysage scolaire français et s'il bénéficie, dans l'inconscient collectif, d'une certaine aura, son organisation demeure peu et mal connue de nos concitoyens.

L'enseignement français à l'étranger : un réseau dont il faut rappeler les spécificités

Le réseau des écoles françaises à l'étranger est l'un des plus denses et des plus prestigieux au monde, avec 450 établissements répartis dans quelques 135 pays.

Plus de 250 000 enfants dans le monde, dont 95 000 Français, sont aujourd'hui scolarisés dans un établissement homologué par le ministère de l'Education nationale, tenu de respecter les programmes applicables dans les établissements d'enseignement public français et de préparer aux mêmes examens et diplômes.

L'AEFE, l'acteur essentiel de l'enseignement français à l'étranger et la Mission Laïque Française, son partenaire privilégié :

L'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) est chargée du pilotage et de l'animation du réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger. Etablissement public à caractère administratif placé sous la tutelle du ministère des Affaires étrangères et européennes, elle vient de fêter ses 20 ans d'existence.

L'AEFE assure la continuité du service public d'éducation destiné aux enfants français dont les familles sont établies à l'étranger. Cependant, la notion de mission de service public, telle qu'elle se définit en France, ne peut être transposée exactement à l'étranger, notamment parce que le financement du réseau provient essentiellement des droits d'écologie et que la plus grande partie de ses établissements est privée. L'AEFE est chargée en outre de contribuer au renforcement des relations de coopération entre les systèmes français et étrangers et au rayonnement de la langue et de la culture française, notamment par l'accueil d'élèves étrangers.

74 des établissements sont gérés directement par l'AEFE (EGD Etablissements en gestion directe). Ce sont des services déconcentrés de l'AEFE, qui leur accorde des subventions et rémunère directement les personnels titulaires y exerçant.

Par ailleurs, 172 établissements sont liés à l'AEFE par une convention (établissements conventionnés). Ils sont alors gérés par des associations de droit privé français ou étranger tenues conventionnellement de respecter des conditions d'attribution de subvention et d'affectation et rémunération du personnel. 6 500 agents, titulaires de l'Education nationale et employés par l'AEFE sont, en effet, mis à dis-

position de ces deux types d'établissement, dont 1200 expatriés et 5000 résidents. A ces effectifs s'ajoutent plus de 12000 recrutés locaux employés et rémunérés par chacun des établissements.

Le réseau propre de l'AEFE est le plus important, avec 243 établissements à travers le monde, scolarisant plus de 174 000 élèves. Il faut y ajouter les établissements de la Mission Laïque Française (MLF) et, pour être plus exhaustif, le réseau des écoles confessionnelles, relativement éclaté mais qui, dans certains pays, occupe une place importante.

La Mission Laïque Française, association d'utilité publique, a été fondée il y a plus d'un siècle par Pierre Deschamps. Elle contribue, aux côtés de l'AEFE, à œuvrer pour une continuité éducative des jeunes Français dans le monde, tout en scolarisant parallèlement de nombreux étrangers soucieux de bénéficier du système français. Elle développe par ailleurs un savoir-faire pour les entreprises en proposant, sur les lieux de leurs diverses implantations, la scolarisation des enfants de leurs personnels, et ce au travers de son réseau spécifique d'une trentaine d'écoles d'entreprises.

La Mission Laïque Française, essentiellement implantée en Espagne, au Maroc, au Liban et aux Etats-Unis, compte quelques 107 établissements et scolarise plus de 40 000 élèves.

La combinaison de ce double réseau permet une présence de l'enseignement français dans la quasi-totalité des capitales et grandes villes du monde. Le réseau de l'enseignement français à l'étranger dispose ainsi d'une capacité d'accueil trois fois supérieure au réseau allemand, deuxième réseau mondial par la taille. Notons que le réseau anglo-saxon, s'il a une présence mondiale très importante, notamment avec le réseau entièrement privé des international schools qui préparent au baccalauréat international, est, lui, constitué d'établissements autonomes aux formations non standardisées.

Un sous financement chronique qui marque le désengagement de l'Etat

Spécifique, le réseau de l'enseignement français à l'étranger l'est également par son **financement**. Contrairement à la scolarité en France, la scolarité française à l'étranger n'est pas gratuite, loin s'en faut. Les familles financent à hauteur de 60% le budget de l'AEFE, et presque en totalité celui de la MLF. Ainsi, rappelons qu'un élève scolarisé en France coûte 7 000 euros par an à l'Etat français, alors qu'un élève français dans un établissement français à l'étranger lui en coûte 5 000.

L'Etat se désengage toujours davantage : à défaut d'argent public, c'est bien vers le privé et donc en priorité vers les familles qu'il se tourne. Une hausse des frais d'écolage est par la même inéluctable. Pourtant la situation de l'AEFE, en sous-financement chronique, est aujourd'hui extrêmement préoccupante, alors qu'un audit réalisé récemment dans le cadre de la Révision générale des politiques publiques lui reconnaît une gestion très vertueuse du réseau. Ce désengagement de l'Etat, conjugué à l'attractivité toujours plus grande du réseau, conduit à une situation dangereuse pour la pérennité même de l'AEFE. A la rentrée scolaire 2010 ce sont ainsi près de 7 000 élèves, dont 4 000 français, qui ont rejoint un établissement d'enseignement français à l'étranger.

Mais les crédits ne suivent pas. La dotation de l'AEFE pour 2010 s'établit à quelques 420 millions d'euros auxquels s'ajoutent 106 millions concernant spécifiquement « l'accès des élèves français au réseau ». Mais quelques 10 millions manquent dans le budget voté par le Parlement en décembre dernier, compte-tenu des charges nouvelles qui lui ont été imposées au fil des années.

La compétence immobilière pour les établissements en gestion directe est transférée à l'AEFE depuis 2003. Seulement aucun financement de l'Etat destiné à compenser ce transfert de compétences n'est prévu dans les prochaines années. Or, 50 millions d'euros sont déjà nécessaires à la simple remise aux normes du parc immobilier existant.

Dans ces conditions, l'extension de ce parc, pourtant rendu nécessaire par l'augmentation des effectifs, est extrêmement contraint.

De surcroît, le décret du 1er décembre 2008 relatif à l'utilisation des immeubles domaniaux pourrait conduire rapidement à un transfert à l'AEFE de la gestion de la totalité des établissements scolaires français à l'étranger. Cette énième charge ne pourrait assurément être supportée par l'AEFE sans mesures d'accompagnement.

Depuis le 1er janvier 2009, **ce sont les charges de personnel** qui obèrent toujours plus le budget de l'AEFE. En effet, un décret de décembre 2007 lui a transféré la part des cotisations patronales des pensions des personnels détachés. Or, les quelques 120 millions d'euros intégrés dans la subvention allouée à l'AEFE et destinés à compenser le transfert de cette charge, se sont déjà avérés insuffisants pour compenser le coût réel des pensions civiles. Ils n'ont, en outre, pas vocation à être augmentés dans le temps, alors même que le coût devrait fortement croître sous l'effet de la hausse des taux de cotisation. Cette charge doit, sans conteste, être intégralement compensée par l'Etat, comme cela a été le cas pour les établissements situés en France.

Des familles de plus en plus sollicitées : frais de scolarité en hausse et bourses en baisse

Pour faire face à cette explosion des charges, l'AEFE a dû instaurer une taxe de 6% sur les droits d'écologie des établissements conventionnés et une taxe de 2% pour les établissements homologués afin de pouvoir continuer à assurer sa mission. Les écoles n'ont eu, logiquement, d'autre issue que de répercuter cette taxe sur les frais de scolarité et de mettre de plus en plus à contribution les familles, alors même que toutes les projections indiquent déjà une augmentation des droits d'écologie à hauteur de 60% sur 5 ans.

En définitive ce sont donc, de plus en plus, les parents d'élèves qui assurent aujourd'hui l'essentiel du paiement des salaires des professeurs de lycée gérés par un établissement public français, et les associations de parents qui doivent contracter des prêts pour réaliser les investissements immobiliers indispensables.

20 000 élèves environ, selon un chiffre communiqué à l'AFE, en mars 2008, par M. Aubin de la Messuzière, seraient exclus du système d'enseignement français pour des raisons proprement financières. La question est bien de savoir s'il est acceptable que des enfants français soient privés d'un enseignement français leur permettant de poursuivre éventuellement leurs études supérieures en France, mais aussi de bénéficier, quel que soit le lieu de résidence de leur famille, du standard de qualité, de l'exigence intellectuelle et des valeurs universelles inhérents au modèle éducatif français et reconnus comme tels par tous.

La gratuité pour une minorité et la hausse des coûts de scolarité pour une majorité

La prise en charge des frais de scolarité, promesse du candidat Nicolas Sarkozy, a été mise en place progressivement depuis la rentrée 2007. Cette mesure, qui prévoit la gratuité de la scolarité de tous les lycéens français, quels que soient les revenus de leur famille et le tarif de la scolarité pratiqué par l'établissement, engendre un profond malaise et un fort sentiment d'injustice :

Sentiment d'autant plus vif que **par un effet pervers du système, la hausse des frais de scolarité induit mécaniquement une hausse des demandes de bourses scolaires.**

Rappelons qu'au regard du coût pour les familles souhaitant scolariser leur enfant français dans un établissement d'enseignement français, les pouvoirs publics ont mis en place un dispositif d'aide à la scolarisation, sous forme de bourses, totalement distinct de celui des bourses scolaires servies en France. Pour y prétendre, l'enfant doit fréquenter un établissement homologué par l'Education nationale. Le niveau de ces bourses est ensuite déterminé suivant les ressources de la famille qui doivent s'inscrire dans les limites d'un barème d'attribution défini en fonction de la situation économique et sociale de chaque pays. Avec une hausse des demandes de plus de 7% cette année, l'enveloppe budgétaire de ces bourses est en train d'exploser : 1 355 bourses supplémentaires ont été accordées en 2009-2010, parvenant à un montant qui augmente de 12,78 millions d'euros, pour s'établir à 66,21 millions d'euros et concerner 21 287 élèves. C'est un véritable cercle vicieux.

L'alternative envisagée par le gouvernement, celle de prendre des mesures de «régulation» en matière de bourses scolaires instaure bien ici une «restriction budgétaire» au détriment des bourses, avec des conséquences sur les capacités financières des familles très sélectives, conduisant à l'exclusion des enfants de familles à revenus intermédiaires.

Le danger de cette mesure peut aussi se mesurer à l'aune du rayonnement de la France, par l'éviction d'élèves étrangers qui, ne peuvent plus payer les frais d'écolage et sont aussi les premières victimes de l'accroissement des effectifs. Or il importe de préciser que la participation financière des parents étrangers est vitale à l'existence même du réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger. Rappelons que 55 % des élèves des établissements relevant de l'AEFE sont des étrangers, et que ce pourcentage s'élève à 80% concernant la MLF.

Le sentiment de profonde iniquité est encore exacerbé, ces derniers mois, chez les agents de l'Etat en service à l'étranger : déjà exclus de la mesure de gratuité pour cause d'«avantage familial», le complément salarial qu'ils touchent en raison même de leur affectation à l'étranger, ils sont aujourd'hui, en pratique, aussi exclus des bourses sur critères sociaux puisque cet avantage familial est désormais considéré comme une aide à la scolarité et donc déduit des frais de scolarité à couvrir.

Des propositions pour desserrer l'étau sur les familles et favoriser l'égal accès de tous à l'enseignement français à l'étranger

- La véritable équité, porteuse d'une réelle égalité des chances pour chacun des élèves français établis à l'étranger, ne peut résider que dans un retour à une aide à la scolarité fondée uniquement sur des critères sociaux et exclusivement sur ceux-ci. Au minimum, elle nécessite un encadrement de la mesure de prise en charge par un double plafonnement des revenus des familles et des droits à scolarité des établissements.

Le gouvernement s'y refuse pourtant avec obstination, ayant balayé à deux reprises (en imposant lors des discussions budgétaires pour 2009 et pour 2010 une seconde délibération) les amendements adoptés par la représentation nationale et qui visaient à instaurer un plafonnement de la gratuité.

Aujourd'hui, c'est au tour de la mission d'évaluation et de contrôle sur l'enseignement français à l'étranger **de l'Assemblée nationale** de préconiser la suspension de la gratuité, «mesure inique et couteuse pour l'Etat», et le redéploiement des moyens budgétaires dégagés.

Nous attendons avec impatience le rapport de nos collègues, la députée Geneviève Colot et la sénatrice Sophie Joissains, missionnées par le Président Sarkozy pour une étude sur «l'aide à la scolarité versée au bénéfice des élèves français fréquentant les établissements du réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger».

- Dans la mesure où l'argent public se raréfie (nous ne faisons pas référence ici aux aides qui viennent aussi éventuellement des Etat ou collectivités locales étrangers) et où nous refusons d'étrangler toujours plus les familles en augmentant les frais d'écolage et en durcissant les critères d'attribution de bourse, **l'une des sources de financement envisageable pourrait relever des entreprises**. Et ce d'autant plus que la mesure de gratuité leur a permis de se désengager en supprimant leur aide financière à la scolarité des enfants lycéens de leurs employés. Mais cette aide des entreprises ne peut raisonnablement se concevoir que pour des demandes de financement ponctuelles, tels que des investissements immobiliers ou encore le financement d'un système de bourses pour certaines catégories d'élèves étrangers.

Dans cette perspective, **la possibilité d'utilisation des conventions fiscales bilatérales** pour éviter aux entreprises une double imposition en cas d'investissements dans des établissements français de l'étranger, a été préconisée par la Commission sur l'avenir de l'enseignement français à l'étranger. Cette commission, créée par le Ministre des Affaires étrangères et européennes pour préparer la tenue des Etats généraux de l'enseignement français à l'étranger de l'automne 2008 était présidée par M. Yves Aubin de la Messuzière.

- Une autre source de financement du réseau, destinée à soulager les familles, **réside dans la participation, à l'anglo-saxonne, d'une association d'anciens élèves**. Les premières rencontres mondiales de l'AEFE qui se sont tenues au cours de ce printemps 2010 ont d'ailleurs vu la naissance de l'Association mondiale des anciens élèves du réseau.

- L'AEFE est actuellement sous l'unique tutelle exercée par le ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE). Dans le cadre de l'étroite relation entretenue entre l'AEFE et le ministère de l'Education nationale (MEN), la question de **la double tutelle MAEE et MEN**, véritable serpent de mer, est également une piste à explorer. Remarquons qu'elle serait en totale adéquation avec la double vocation du réseau qui assure, d'une part, le service public d'éducation aux enfants français et, d'autre part, les missions d'influence, de rayonnement et de coopération de la France. Mais, pour le sujet qui nous intéresse ici, la double tutelle permettrait surtout de desserrer la pression budgétaire sur l'AEFE grâce à la prise en charge des rémunérations indiciaires des personnels titulaires de l'Education nationale par leur administration d'origine.

- Dans la même optique, **un accord entre le MAEE et le MEN** qui définisse un volume global de professeurs titulaires détachés permettant d'assurer la proportion de 50 % de professeurs titulaires dans les établissements de l'AEFE constituerait une mesure bienvenue.

Ne doutons pas malheureusement que ces alternatives se heurtent aux fortes contraintes actuelles de diminution de crédits de personnel du ministère de l'Education nationale.

- Pour répondre aux besoins des parents qui ne peuvent pas scolariser leurs enfants dans les établissements français, **la scolarisation d'enfants français au sein des dispositifs bilingues** est aussi une possibilité envisagée par la Commission sur l'avenir de l'enseignement français à l'étranger. C'est, bien sûr, une piste à explorer mais elle ne constitue assurément pas la panacée. Cette solution n'est, par ailleurs, envisageable que dans les pays disposant d'un système scolaire similaire au système français en termes de qualité.

- De la même façon nous devons ici parler du programme FLAM (Français langue maternelle) qui permet **la mise en place d'initiatives extrascolaires** visant à favoriser la pratique de la langue française chez des enfants français scolarisés localement, dans une autre langue, avec pour objectif éventuelle l'intégration d'une filière bilingue.

Pour ces dernières propositions, il nous faut garder à l'esprit que leur application ne renvoie pas aux mêmes réalités qu'un véritable enseignement français. Elles constituent d'autant moins une alternative actuellement qu'elles ne proposent pas un examen de fin d'études secondaires qui permette un accès aux études universitaires en France.

Pour pallier ce problème, la Commission présidée par M. Aubin de la Messuzière propose d'instituer un processus d'accréditation ou de labellisation pour les filières bilingues, dans le souci notamment de garantir la reconnaissance de double diplômes et des passerelles vers l'enseignement français.

Inégalités des élèves au regard de l'offre d'enseignement

Outre que cette ligne de fracture financière révèle l'inégalité d'accès des élèves français établis à l'étranger à un enseignement français, le système présente de sérieuses lacunes au regard de l'offre d'enseignement. On est loin de la préoccupation nationale de l'échec scolaire et de l'adaptation, en France, à la singularité des territoires. Cette adaptation existe déjà concernant l'enseignement français à l'étranger, mais elle n'a pas ici pour vocation première de juguler l'échec scolaire !

A nouveau il nous faut mettre en lumière la problématique différente qui existe dans l'enseignement français à l'étranger :

Si les établissements scolaires français à l'étranger ont reçu l'homologation du ministère français l'Education nationale et dispensent un enseignement qui conduit aux examens et diplômes français (brevet des collèges et baccalauréat), il n'y a pas de transposition pure et simple, outre frontière, du système éducatif français. En effet, comme le rappelle l'AEFE, le réseau à l'étranger possède sa spécificité et a «vocation à concilier une éducation française et un enseignement standard international, la promotion du français et le développement du plurilinguisme».

Cette exigence d'une adaptation au contexte culturel et linguistique conduit à une plus grande autonomie pédagogique des établissements français à l'étranger qui permet une véritable interconnexion avec le système éducatif du pays de résidence. Ainsi, concernant l'enseignement des langues vivantes, il est prévu un enseignement précoce et renforcé permettant, outre la maîtrise du français, celle de la langue du pays hôte et de l'anglais avec même, selon le récent plan d'orientation stratégique 2010-2013 de l'AEFE, un objectif de niveau C1 du cadre européen commun de référence pour les langues.

Pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire-géographie, une adaptation en fonction de la zone géographique est aussi mise en œuvre.

A cet égard, la devise de la Mission Laïque est emblématique : «deux cultures, trois langues».

Pourtant, il nous faut dénoncer la **très insuffisante prise en considération des élèves qui n'ont pas les capacités ou la maturité à un moment donné de suivre l'enseignement** fourni au plus grand nombre, que ce soit en raison de handicap ou de difficulté d'apprentissage.

La prise en compte du handicap est très insuffisante, même si l'AEFE s'engage, concernant le handicap physique, à ce que les nouveaux établissements prennent en compte les normes d'accessibilité pour les personnes à mobilité réduite.

Par ailleurs, l'enseignement français à l'étranger ne compte pratiquement pas de filières susceptibles d'accepter **les élèves en difficultés ou ceux qui souhaitent suivre une formation courte et technique**. A de rares exceptions près, il n'existe pas de filière technique ou professionnelle. Dans ces conditions, les élèves qui ne peuvent suivre un enseignement général, n'ont qu'une alternative (si l'on excepte la scolarisation via le Cned) : rentrer en France pour intégrer une filière plus conforme à leur capacité ou souhait, ou bien quitter le système français.

Or le retour en France est assurément difficilement envisageable pour beaucoup en raison de l'éloignement familial, et davantage encore pour les familles binationales sans relais familial ou amical en France. Ainsi, l'échec scolaire se transforme-t-il en «réorientation dans le système de scolarité locale». Cette exclusion n'est pas acceptable, d'autant plus que les lacunes de ces élèves «réorientés» ne sont pas uniquement linguistiques et que l'adaptation à un système potentiellement très différent peut engendrer des difficultés plus grandes encore.

Pour parvenir à une réelle égalité, il est nécessaire de mettre en place des structures de soutien adéquates et de veiller à une plus grande diversification des filières permettant une meilleure adaptation aux profils et aux difficultés des élèves. **Il importe en effet d'entreprendre les mesures nécessaires à une prise en considération des profils de tous les élèves français :**

- Les résultats au baccalauréat des établissements français à l'étranger sont, en moyenne, de 10 points supérieurs à ceux des lycées français. Mais combien d'élèves ont-ils quitté le réseau «en cours de route» ? Nous ne disposons pas de chiffres sur le sujet. Il importe donc de mener de véritables études de cohorte permettant d'analyser le plus finement les raisons pour lesquelles des élèves quittent un établissement.
- A la lumière de ces chiffres, il faut favoriser la mise en place dans les établissements le nécessitant :
 - de filières techniques et professionnelles,
 - d'une accessibilité la plus large possible aux enfants porteurs de handicap (et ce d'autant plus dans les pays n'offrant pas d'alternative acceptable).

Prenons garde à ne pas confondre filière d'excellence et établissement de privilégiés

En conclusion, le réseau de l'enseignement français à l'étranger constitue un réseau unique au monde, tant par sa densité que par sa qualité. Mais sa réputation d'excellence ne doit pas masquer la réalité. L'enseignement français à l'étranger n'est pas plus égalitaire qu'en France. Dans une certaine mesure, peut-être l'est-il moins encore. Une grande majorité des enfants français n'y sont pas scolarisés. D'autres y interrompent leur scolarité. L'absence de données spécifiques concernant les enfants qui quittent le réseau ne doit pas éluder les interrogations sur les motivations qui président à leur départ. Une analyse détaillée mettrait certainement à mal cette supposée «égalité des chances».

Nous sommes livrés à des suppositions, cependant la charge toujours plus exorbitante pour les familles des frais de scolarité apparaît comme l'un des facteurs marquant de cette inégalité inacceptable. Il semble en outre que ces établissements, conçus pour ne pas connaître l'échec scolaire, l'envisagent difficilement et soient démunis pour le combattre efficacement. L'école publique gratuite, laïque et obligatoire chère à Jules Ferry n'est pas un droit qui s'applique à tous les Français, puisqu'il ne concerne pas les Français de l'étranger. Le Conseil d'Etat le justifie par la «situation différente» dans laquelle ils se trouvent.

En tout état de cause il importe pour une véritable continuité du service public d'éducation mais aussi au regard du formidable outil que le réseau de l'enseignement français à l'étranger constitue pour le rayonnement de la France, de lui fournir les moyens financiers nécessaires à l'accomplissement de ses missions.

* * *

*

LES SÉNATEURS MEMBRES DU GROUPE DE TRAVAIL

Serge LAGAUCHE, Coordonnateur du groupe de travail

Sénateur du Val-de-Marne, Conseiller municipal de Créteil, Vice-président de la Communauté d'agglomération de la Plaine centrale, Vice-Président de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, Membre de la commission des affaires européennes, Membre de l'office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques.

Françoise CARTRON

Sénatrice de la Gironde, Maire d'Artigues-près-Bordeaux, Vice-présidente de la Communauté urbaine de Bordeaux, Vice-présidente du Conseil régional d'Aquitaine, Membre de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, Membre de la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes.

Maryvonne BLONDIN

Sénatrice du Finistère, Vice-présidente du Conseil général du Finistère, Membre de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, Membre de la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes.

René-Pierre SIGNE

Sénateur de la Nièvre, Membre de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication.

Yannick BODIN

Sénateur de la Seine-et-Marne, Secrétaire de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, Vice-président de la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes.

Claude BERIT-DEBAT

Sénateur de la Gironde, Président de la Communauté d'agglomération périgourdine, Membre de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, Membre de la Délégation sénatoriale aux collectivités territoriales et à la décentralisation.

Jean-Luc FICHET

Sénateur du Finistère, Maire de Lanmeur, Conseiller général du Finistère, Membre de la Communauté d'agglomération de Morlaix, Membre de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, Membre de la Délégation sénatoriale à la prospective, Membre de l'Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement.

Claudine LEPAGE

Sénatrice représentant les Français établis hors de France, Membre de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication, Membre de la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes, Membre du bureau de la Section française de l'Assemblée parlementaire de la francophonie (APF).

*

*Remerciements pour l'excellente contribution de Mme **Sonia ZAMAI**,
collaboratrice du Groupe socialiste du Sénat*

LES PERSONNES ET ORGANISMES AUDITIONNÉS

Nous remercions tout particulièrement :

Association générale des Enseignants des Ecoles Maternelles

Mme Lucile BARBERIS, Présidente

Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active

M. Jean-Luc CAZAILLON, Directeur général et Mme Zahra BOUDJEMAI, Directrice

Institut National de Recherche en Pédagogie

Agence Nationale de Lutte contre l'Illétrisme

Mme Marie-Thérèse GEFFROY, Directrice

Fédération des Etablissements Publics Innovants

M. Philippe GOEME, Président

Fédération Nationale des Associations de Rééducateurs de l'Education nationale

M. Francis JAUSET, Président

Université Paris-Est Créteil / IUFM

Mme Martine KHERROUBI, Maître de conférence en sociologie de l'éducation

Observatoire des Zones Prioritaires

Association Française des Psychologues de l'Education Nationale

M. Richard REDONDO, Président

Institut Montaigne

M. François RACHLINE, Directeur général et M. Alexandre QUINTARD-KAIGRE, Responsable des affaires publiques

CNRS / Observatoire Sociologique du Changement de Sciences-Po Paris

Mme Agnès VAN ZANTEN, Directeur de recherche

Association Nationale des Directeurs de l'Education des Villes

M. Abdelouahab ZAHRI, membre de l'association et responsable du pôle enseignement secondaire et supérieur à la Mairie de Nanterre

Rapport de la Cour des Comptes «L'Education nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves» - Rapport public thématique - mai 2010

LA RÉPONSE A LA QUESTION ORALE AVEC DÉBAT DU 24 JUIN 2010 DE M. LE MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

«Monsieur le président, mesdames, messieurs les sénateurs, je voudrais tout d'abord remercier M. Lagauche d'avoir posé une question aussi importante pour l'avenir de notre système éducatif, et l'ensemble des orateurs pour l'esprit constructif et ouvert dans lequel se déroule ce débat.

L'école de l'égalité des chances chère à Jules Ferry, cette école vecteur d'ascension sociale, permettant aux enfants issus de milieux modestes, méritants, travailleurs, de s'élever dans la société, d'être portés vers l'excellence uniquement grâce à leur mérite, n'a sans doute pas résisté à la massification du système éducatif que nous avons connue depuis trente ans. M. Legendre a eu raison d'indiquer que l'école peinait aujourd'hui à réduire les inégalités sociales, mais aussi les inégalités territoriales. M. Signé a ainsi évoqué les inégalités dont peut pâtir le monde rural, sujet auquel je suis particulièrement sensible, en tant qu'élu du département de France qui perd le plus d'habitants chaque année. M. Lafoaulu, pour sa part, a évoqué la problématique de nos départements et collectivités d'outre-mer, en invoquant la solidarité nationale. Je ne manquerai pas, naturellement, de répondre précisément à sa question.

Quand je suis arrivé au ministère de l'éducation nationale, il y a tout juste un an, j'ai été particulièrement frappé par ces quelques données sociologiques : dans une classe de sixième, on compte 55 % d'élèves dont les parents sont ouvriers ou employés, et 15 % dont les parents sont cadres ; dans une classe préparatoire aux grandes écoles, les proportions sont exactement inverses, c'est-à-dire que 55 % des élèves ont des parents cadres, et 15 % seulement des parents ouvriers. C'est dire le défi que nous devons aujourd'hui relever, défi qui justifie l'action que le Gouvernement mène en faveur de ce que l'on appelle les publics prioritaires et de l'égalité des chances. Je voudrais rappeler les actions que nous menons aujourd'hui au bénéfice de ces publics prioritaires, avant d'aborder trois sujets qui me tiennent particulièrement à cœur : la personnalisation de l'enseignement, le système d'orientation et l'autonomie des établissements. Il conviendra à mon sens d'actionner ces trois leviers, dans les prochaines années, pour répondre au défi que j'évoquais à l'instant.

S'agissant tout d'abord de notre politique à destination des publics prioritaires, je rappellerai que, le 11 janvier dernier, le Président de la République a demandé aux grandes écoles de jouer pleinement leur rôle dans le renouvellement et la diversification de nos élites. Il a fixé un objectif extrêmement ambitieux de 30 % de boursiers dans chaque grande école. Cette exigence ne vaut pas seulement pour l'enseignement supérieur. Pour progresser dans la voie de la diversification des élites et de l'égalité des chances, nous avons inventé plusieurs dispositifs destinés à accompagner les élèves issus de milieux défavorisés vers toutes les filières d'excellence. Désormais, chaque lycée doit proposer la candidature d'au moins 5 % de ses élèves à l'entrée en classes préparatoires. (...) Nous avons en outre ouvert à Sourdon, à la rentrée dernière, le premier internat d'excellence. Nous souhaitons ainsi proposer une pédagogie innovante et un accompagnement personnalisé renforcé à des élèves issus de milieux modestes, mais présentant un grand potentiel de réussite scolaire. (...) Nous ouvrirons onze nouveaux internats d'excellence à la prochaine rentrée. À terme, ce sont ainsi 20 000 places en internats d'excellence qui seront proposées.

Vous avez été nombreux à évoquer la question de l'éducation prioritaire. Je vous rappelle, mesdames, messieurs les sénateurs, que nous n'avons pas supprimé la carte scolaire ; nous l'avons assouplie, car nous pensons que c'est la carte scolaire telle qu'elle existait qui amenait la création de ghettos. (...)

Le défi majeur, compte tenu de la massification du système éducatif à laquelle nous sommes confrontés, c'est la personnalisation des parcours. Alors que 65 % d'une classe d'âge obtient aujourd'hui le baccalauréat, nous ne pouvons pas travailler comme nous le faisons il y a vingt-cinq ans seulement – soit une génération –, époque à laquelle moins de 25 % d'une génération atteignait le niveau du baccalauréat. Pourtant, l'organisation du système éducatif a peu changé depuis vingt-cinq ans. Tous les enseignants, tous les chefs d'établissement le disent : il faut s'orienter vers une personnalisation du système éducatif.

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de commencer par le plus jeune âge. Vous avez été nombreux à souligner l'importance de l'école maternelle et de l'école primaire. Le plan de prévention de l'illettrisme que j'ai annoncé le 29 mars dernier est d'abord centré sur la lecture, sur l'apprentissage méthodique du vocabulaire et sur le travail avant le cours préparatoire, c'est-à-dire la maternelle. J'ai décidé de créer cent postes d'inspecteurs de l'éducation nationale spécifiquement chargés de la maternelle. Leur feuille de route prévoit qu'ils doivent précisément travailler sur la question de la maîtrise du vocabulaire et sur les fondamentaux, avant le passage en cours préparatoire et l'apprentissage de la lecture.

Depuis 2008 et la réforme de l'école primaire, nous avons également mis en place une aide personnalisée pour les enfants qui rencontrent des difficultés dans l'apprentissage des fondamentaux, à savoir la lecture, l'écriture et le calcul. Plus d'un million d'élèves bénéficient de cette aide personnalisée – deux heures par semaine – au sein de l'éducation nationale. Elle est assurée par des personnels compétents formés par les enseignants de l'éducation nationale. En plus de cette aide, les élèves de CM1 et de CM2 qui rencontrent des difficultés scolaires peuvent bénéficier de stages de remise à niveau en français et en mathématiques, pendant les vacances scolaires. (...) Nous proposons dans tous les collèges de France, mais également dans les écoles de l'éducation prioritaire et, à compter de la rentrée prochaine, dans toutes les écoles de l'outre-mer, un accompagnement éducatif dans le prolongement du temps scolaire. (...)

Au-delà du collège, nous avons réformé l'enseignement professionnel à la rentrée dernière. Le baccalauréat professionnel se prépare désormais en trois ans au lieu de deux. L'objectif – nous avons augmenté le niveau général – est de permettre à plus d'élèves d'obtenir ce type de baccalauréat, alors qu'un élève sur deux arrête sa scolarité en voie professionnelle au niveau du BEP. Nous avons créé des passerelles entre les voies professionnelle, technologique et générale afin de favoriser une réorientation en cours de cursus des élèves. Un accompagnement personnalisé de deux heures et demie par semaine a été mis en place pour tous les élèves de la voie professionnelle afin de les aider à réussir. Par ailleurs, la réforme du lycée général et technologique, qui entrera en vigueur dès la rentrée prochaine, a aussi pour objectif d'assurer la réussite de chacun. L'une des mesures phare de cette réforme est, là aussi, la mise en œuvre d'un accompagnement personnalisé de deux heures par semaine afin d'aider les meilleurs élèves à atteindre l'excellence et d'apporter un soutien scolaire à ceux qui ont des difficultés.

J'évoquerai maintenant la question de l'orientation, qui doit nous permettre de progresser en matière d'intégration des enfants issus des milieux défavorisés et d'assurer un meilleur brassage. (...) Il y a là une inégalité criante et un énorme gâchis. En effet, de nombreux élèves qui ont du talent et des qualités, parce qu'ils ne sont pas pris en charge, parce qu'ils ne sont pas conseillés et parce qu'ils ne sont pas accompagnés tout au long de leur scolarité et au moment de l'orientation, échouent.

Jacques Legendre évoquait une orientation par défaut, subie. Nous avons décidé, dans le cadre de la réforme du lycée, de passer à un système d'orientation volontaire, choisi et progressif. Il faut en effet mettre fin au système qui oblige les élèves à décider, à quatorze ans, du métier qu'ils exerceront plus tard. Un tel système n'est plus possible. Il faut envisager une évolution beaucoup plus progressive.

Un élève a le droit d'être médiocre à quatorze ans, puis très épanoui et très investi dans un projet d'enseignement à dix-sept ans une fois qu'il a trouvé sa voie, et de réussir pleinement dans une filière professionnelle à vingt-deux ans. (...) Les enseignants auront la possibilité d'exercer un tutorat auprès des élèves. Ils les accompagneront tout au long de leur parcours d'orientation afin de répondre à leurs questions. Ils pourront leur faire rencontrer des conseillers d'orientation, faire venir au lycée des anciens élèves qui évoqueront leur parcours et sa pertinence. Ils pourront également leur présenter des parents d'élèves afin de leur permettre de mieux connaître un métier ou une filière précise. C'est là une avancée significative, qui sera mise en œuvre à partir de la rentrée prochaine.

À mon sens, l'Office national d'information sur les enseignements et les professions, l'ONISEP, a réalisé des efforts considérables en la matière. D'ailleurs, mesdames, messieurs les sénateurs, je vous encourage à aller visiter les plates-formes de l'ONISEP. De bonne mémoire, nous en avons inauguré sept. Je viens d'inaugurer celle de Bordeaux, après avoir visité celle d'Amiens, où des conseillers compétents répondent en temps réel, par téléphone, par internet à travers un «tchat», aux questions posées par les parents ou les élèves, avec un système de géolocalisation des formations. Ainsi, nous prenons en compte les données de l'aménagement du territoire pour montrer aux élèves qu'il y a parfois à proximité de chez eux un métier ou une formation auxquels ils n'avaient pas pensé, parce qu'ils avaient une image un peu négative ou une vision déformée de telle ou telle filière professionnelle.

Autre exemple de l'action que nous menons en faveur de l'orientation : sur ma proposition, un nouveau délégué interministériel à l'orientation, M. Jean-Robert Pitte, ancien président d'université, a été nommé hier en conseil des ministres. Il sera chargé de l'application de la loi que vous avez adoptée à l'automne dernier sur la formation professionnelle, et donc investi de responsabilités importantes. Il aura notamment pour mission d'améliorer la coordination de tous les services de l'État en matière d'orientation.

En outre, je voudrais évoquer devant vous – vous avez été nombreux à y faire référence – l'évolution de la gouvernance de notre système éducatif, en particulier de nos établissements. Oui, monsieur Lagauche, je suis favorable à une déconcentration et à une autonomie renforcée pour nos établissements ! Et j'ai été heureux d'entendre, sur toutes les travées, des propositions en matière, par exemple, de recrutement de professeurs sur profil dans certains établissements où nous avons besoin d'équipes mobilisées, préparées face à certaines situations, et pérennes.

Je lancerai demain à Marseille le programme CLAIR, que j'ai évoqué à l'instant. Ce dispositif expérimental, que j'avais annoncé au cours des états généraux de la sécurité à l'école, prévoit une expérimentation portant sur les ressources humaines, sur l'innovation pédagogique et sur la vie scolaire dans 106 établissements scolaires à partir de la rentrée prochaine. En l'occurrence, nous laisserons la liberté aux chefs des établissements concernés – ce sont des établissements d'éducation prioritaire – de recruter leur équipe, afin de disposer d'enseignants motivés et partageant les orientations du projet pédagogique de l'établissement. Ces projets s'inscrivant dans la durée, les enseignants seront nommés pour cinq années. De tels établissements ont besoin d'équipes pérennes, et non d'enseignants arrivés là par défaut – parce qu'ils n'avaient pas suffisamment de points pour obtenir le poste qu'ils souhaitaient, par exemple – et uniquement désireux d'en repartir. Nous voulons des équipes motivées qui partagent les orientations du projet. L'expérimentation débutera à l'automne. En outre, des innovations pédagogiques sont prévues, afin que puisse être totalement appliquée la loi de 2005 en la matière. Le programme CLAIR a vocation à se substituer à l'ensemble des dispositifs existants en matière d'éducation prioritaire, dès lors qu'il aura

apporté la preuve de son efficacité. D'ailleurs, monsieur Bodin, la proposition que vous avez évoquée en la matière pour le collège me semble tout à fait intéressante.

Parallèlement au dispositif expérimental CLAIR, nous allons également progresser en matière d'autonomie des lycées à la prochaine rentrée. La réforme des lycées prévoit plus de place pour les conseils pédagogiques, ainsi qu'une autonomie et une marge de manœuvre renforcées pour les chefs d'établissement en matière de dotation horaire. Désormais, ce sont les établissements qui décideront de la répartition des dotations dans les dédoublements de classes et pour l'accompagnement personnalisé. (...)

Bien entendu – vous l'avez rappelé à juste titre, monsieur Lagauche –, le cadre demeure national. En tant que ministre de l'éducation nationale, je suis le garant du caractère national de l'enseignement. En même temps, nous voyons bien qu'il faut aujourd'hui donner plus de marges de manœuvre à nos chefs d'établissement. (...) Monsieur le sénateur, le rétablissement des conditions d'une réelle égalité des chances pour lutter contre les hasards de la naissance est au cœur de la politique de l'éducation que nous menons ! Il faut donner sa chance à chaque élève, parce que notre pays a besoin de l'intelligence et des talents de tous ses enfants ! »

* * *

*

NOS PRINCIPALES PROPOSITIONS

- Favoriser la décentralisation de la gouvernance de l'éducation nationale pour permettre l'adaptation des conduites pédagogiques aux situations particulières, dans le respect des normes nationales
- Donner une plus grande autonomie aux chefs d'établissements et aux équipes pédagogiques assortie d'une évaluation publique et contradictoire
- Renforcer les projet pédagogiques des établissements et le travail en équipe
- Réformer la formation continue des enseignants pour développer les pratiques de pédagogies différenciées
- Inclure l'aide personnalisée sur le temps de la classe
- Favoriser une ouverture de l'école sur son environnement : rôle accru des parents dans la vie de l'établissement et partenariats multiples avec les associations culturelles, sportives, les collectivités et le monde professionnel
- Remplacer la logique de l'offre scolaire par une logique fondée sur la demande, c'est-à-dire sur les besoins des élèves, conformément à l'avis de la Cour des Comptes
- Evaluer les différents dispositifs de l'éducation prioritaire et de la politique de la ville et lutter contre leur empilement
- Replacer l'intérêt de l'enfant et de l'adolescent au cœur du rythme scolaire
- Appliquer réellement l'organisation par cycles d'apprentissages et constituer des équipes pédagogiques pluridisciplinaires par cycle
- Renforcer la scolarisation précoce pour lutter contre les inégalités
- Adapter la formation des professeurs des écoles aux enjeux de la petite enfance (psychologie et sciences du langage notamment)
- Développer les missions de prévention des psychologues scolaires dès la petite section de maternelle
- Mettre en place une diversification et une personnalisation des parcours dès la 4ème au collège
- Réformer le collège pour qu'il ne soit plus le 1er cycle du lycée
- Lutter contre l'orientation subie

Pour l'école en milieu rural :

- Instaurer un moratoire sur la fermeture des classes à faibles effectifs en milieu rural
- Développer l'école rurale numérique contre l'isolement scolaire
- Développer les réseaux ruraux d'éducation et d'autres formes de partenariats

Pour l'enseignement français à l'étranger :

- Revenir à une aide à la scolarité pour chacun des élèves français établis à l'étranger, fondée uniquement sur des critères sociaux, gage d'équité
- Mieux prendre en considération les différents profils des élèves français de l'enseignement à l'étranger afin de s'adapter à leurs difficultés.
- Diversifier les sources de financement du réseau de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger.

Groupe socialiste du Sénat
15 rue de Vaugirard - 75006 Paris
<http://www.senateurs-socialistes.fr/>

Maquette - réalisation - conception : Aïcha KRAÏ

Reprographie : Sénat