

Philippe Meirieu

Et nous mettrons nos enfants
à l'École publique...

Madame,
Monsieur,

Vous faites peut-être partie des 49 % de familles françaises qui utilisez pour vos enfants l'enseignement privé à un moment ou à un autre de leur parcours scolaire. Moi aussi.

J'avais pourtant commencé, il y a bien longtemps, en mettant mon fils aîné à l'école publique de notre quartier. J'ai assisté, alors, à des scènes ahurissantes qui - fort heureusement ! – ont disparu depuis. Les réunions de parents avaient lieu à 16 heures 30 et seuls quelques pères et mères de famille qui avaient pu se dégager de leurs obligations professionnelles y assistaient. Nous étions assis sur de minuscules chaises et, après nous avoir dit que nos enfants constituaient la classe la plus difficile que la directrice avait connue depuis le début de sa carrière, on nous expliquait les vertus du travail à la maison, pourtant interdit depuis 1956. Suivaient quelques injonctions sur le sommeil et le régime alimentaire nécessaires à la réussite scolaire, avant des considérations définitives sur le laxisme inacceptable des parents qui venaient chercher leurs enfants en retard. Après plusieurs demandes d'entretien et quelques brèves rencontres avec l'institutrice, mon épouse et moi-même avons dû conclure que, décidément, les parents étaient de trop dans cette école. L'année suivante, nous en avons tiré les conséquences et inscrit notre fils dans une école privée. Il serait donc particulièrement

inconvenant pour moi de jeter la pierre à ceux et celles qui font de même aujourd'hui.

Pourtant, je ne fais pas partie des 57 % de parents qui, en septembre 2004, souhaitaient la suppression des secteurs scolaires afin de disposer de la plus totale liberté de choix de l'école pour leurs enfants à l'intérieur même de l'enseignement public. Je ne fais pas partie, non plus, des 82 % de parents qui trouvent le système actuel tout à fait satisfaisant et considèrent que le recours au privé en cas de difficulté dans le public doit être absolument maintenu.

Observant les évolutions de ces quinze dernières années, j'en suis venu, en effet, à souhaiter l'existence d'un seul et unique système scolaire, intégrant l'enseignement public et l'enseignement privé sous contrat avec l'État. J'en suis venu à considérer la concurrence qui existe aujourd'hui entre tous les établissements, privés et publics, comme mortifère pour l'avenir de notre démocratie. J'en suis venu à considérer le choix de l'école par les parents comme un danger majeur pour la cohérence de notre société.

Circonstance aggravante pour moi qui peut me faire apparaître comme un traître à la cause que je défends : j'ai enseigné par trois fois dans l'enseignement privé. Une première fois quand j'étais étudiant et que, pour acquérir mon indépendance financière, j'ai cachetonné dans un « boîte à bac ». Une deuxième fois après mon échec à l'agrégation de philosophie, quand j'ai sollicité, pour des raisons strictement alimentaires, une place dans un lycée privé de Versailles. Et une troisième fois, quand, après un lourd conflit avec le directeur de cet établissement, j'ai accepté de travailler dans un « collège expérimental » de Lyon. Il faut savoir qu'il existait alors, en 1976, un statut particulier qui

valait aussi bien pour les établissements publics que privés et leur permettait, sous réserve d'un suivi universitaire et académique, de mettre en place des initiatives originales en recrutant les enseignants intéressés par leur projet... Contrairement aux deux premiers établissements que je n'avais choisis que par défaut, j'ai donc opté délibérément pour le troisième. Je ne l'ai pas regretté : ce collège avait pour principe de ne pas sélectionner les élèves et d'accompagner chacun, de manière différenciée, dans son parcours scolaire. On y avait fait disparaître les classes traditionnelles au profit de regroupements temporaires en fonction des besoins des élèves : plutôt que d'imposer à tous quatre heures de mathématiques par section de vingt-cinq, on proposait à certains d'en faire sept en petits groupes et à d'autres de n'en faire que deux. Une évaluation rigoureuse permettait de vérifier le bien-fondé de ces dispositions et de les ajuster au fur et à mesure... J'ai beaucoup appris dans ce collège et je ne regrette nullement d'y avoir travaillé jusqu'en 1984, date à laquelle, ayant soutenu ma thèse d'État, j'ai intégré l'université.

Je suis donc bien mal placé, dira-t-on, pour donner des leçons. Mal placé ou bien placé, c'est selon. Je ne suis pas, en effet, issu du courant laïc « pur et dur » et ne peux être suspecté de vouloir liquider toute la richesse dont l'enseignement privé est porteur. Je me suis, par ailleurs, toujours engagé dans des combats politiques de gauche et l'on ne peut, sauf à pratiquer le procès d'intention, faire de moi un néo-libéral. Aussi puis-je m'autoriser à dire que nous sommes, aujourd'hui, devant un choix décisif : *nationaliser l'enseignement privé ou privatiser l'enseignement public.*

Je sais qu'on va m'accuser, d'un côté, de vouloir rallumer la guerre scolaire et, de l'autre côté, d'être un fossoyeur de l'École de la République. J'ai l'habitude. Je n'ai pas choisi la facilité, mais je vous prie, Madame, Monsieur, de bien vouloir m'accorder un peu d'attention et d'examiner, un moment, les thèses que je développe ici. Il vaut mieux, je crois, poser le problème à la nation quand il est encore temps. Plutôt que de pratiquer une politique au fil de l'eau et de se retrouver, dans quinze ans, avec une situation que personne n'aura vraiment voulue.

1 **La guerre scolaire n'est pas de l'histoire ancienne.** Elle se déroule aujourd'hui sous nos yeux. Entre l'Éducation nationale et la multitude d'officines de soutien privées qui spéculent sur l'angoisse des familles. Entre l'école publique, qui scolarise massivement les enfants des couches sociales les moins favorisées, et l'école privée où se retrouvent près de 50 % des fils et filles de chefs d'entreprises. Entre des établissements prestigieux, publics et privés, qui, contre toute légalité, associent encore collège et lycée afin d'engager, dès la sixième, les « bons élèves » dans la filière qui les conduira aux classes préparatoires aux grandes écoles, et des collèges et lycées où sont assignés à résidence les enfants de ceux qui n'ont ni la connaissance du système, ni les moyens qui leur permettraient de quitter le secteur scolaire. Entre des écoles privées, qui, au nom du souci évangélique du plus pauvre, s'efforcent d'ouvrir leurs portes à tous, quels que soient leur niveau scolaire et leur situation financière, et celles qui soignent d'abord leur réputation et s'assurent de bons résultats aux examens en sélectionnant scrupuleusement leur public. Entre des écoles, confessionnelles ou laïques, qui jouent le jeu de la mixité sociale et de l'hétérogénéité des classes et d'autres, dans les mêmes camps, qui s'assurent, par des voies plus ou moins officielles, que les élèves restent bien confinés entre eux et ne risquent pas de mauvaises fréquentations.

Il est loin, en effet, le temps héroïque de la bataille entre « les héritiers » et « les boursiers ». Entre les enfants de la grande bourgeoisie préparés très tôt, par leurs parents, à investir les grandes écoles et ceux de la classe ouvrière entraînés par les « hussards noirs

de la République » pour leur damer le pion. Il y a belle lurette que les bourses ne couvrent plus les frais de scolarité : comment peut-on vivre et étudier aujourd'hui à l'université avec 2 300 euros par an ? Et comment un enfant englué dans les problèmes sociaux des « quartiers défavorisés » peut-il espérer renverser la fatalité sociale quand ses parents ne disposent ni des codes culturels ni de la capacité stratégique à s'orienter dans le maquis de l'institution scolaire ? La bourse n'est rien sans le « hussard ». Les Universités populaires où se côtoyaient jadis universitaires et militants syndicaux ont sombré depuis longtemps. L'alliance républicaine entre les professeurs et les ouvriers pour promouvoir les enfants du peuple a laissé place à l'incompréhension et à la méfiance réciproque. Résultat : l'école n'a jamais autant reproduit les inégalités sociales. Plus de 25% des enfants de professeurs et d'ingénieurs finissent dans un grande école, contre moins de 1 % des enfants d'ouvriers. Près de 80 % des enfants d'enseignants et de cadres supérieurs arrivent au baccalauréat sans jamais redoubler et la moitié d'entre eux obtient le baccalauréat scientifique qui ouvre toutes les portes. À l'inverse, plus de 75 % des enfants d'ouvriers arrivent en troisième avec au moins un an de retard – quand ils y arrivent ! – contre à peine 10 % des enfants de cadres et 4 % des fils et filles d'enseignants. Plus de 90 % des élèves titulaires d'un baccalauréat professionnel, issus, pour l'essentiel, des familles modestes ou en difficulté, échouent à l'université, quand ils s'y aventurent. L'élimination progressive des enfants des milieux populaires est simplement, aujourd'hui, différée de deux à trois années par rapport aux années cinquante. Elle apparaît tout aussi inéluctable... Il y a longtemps que, dans ce domaine, « on a désespéré Billancourt » et les gamins issus de l'immigration ont massivement intégré le fait qu'il n'y a plus qu'à la Star

Ac' où ils peuvent avoir quelque chance de s'en sortir. Entre l'héritage et le mérite, nous avons définitivement tranché. Ce qui fait la différence aujourd'hui, c'est la débrouille. La débrouille pour dénicher la bonne filière et donner, au bon moment, les leçons particulières qui s'imposent. La débrouille scolaire dont on se doute qu'elle n'est malheureusement pas équitablement répartie dans le champ social.

Ce n'est donc pas à une guerre ouverte que nous assistons. Plutôt à une guerre froide. Une guerre de réseaux. Chacun tente d'obtenir des renseignements sur ce qui se passe dans le camp d'en face : l'établissement privé d'à-côté a-t-il de meilleurs résultats au baccalauréat ? Comment peut-on passer en seconde dans ce lycée prestigieux de centre ville quand on habite la banlieue ? On a ses informateurs et ses espions, on cherche à s'infiltrer et, une fois dedans, à faire entrer ses alliés. Et puis, on ne monte à l'assaut que prudemment et en ménageant ses arrières : les professeurs et les chefs d'établissements sont susceptibles, et il ne faudrait pas que notre enfant pâtisse d'une manœuvre maladroite !

Mais, dans cette guerre, tous les fantassins ne partent pas au combat avec le même paquetage. D'un côté, il y a le parent modeste, inquiet de voir son fils ou sa fille en échec en orthographe ou racketté toutes les semaines, qui casse sa tirelire pour l'inscrire sur la liste d'attente d'un établissement privé. De l'autre côté, les familles de cadres supérieurs, professions libérales et enseignants qui zappent habilement de section internationale en classe d'élite, évitant soigneusement tout affrontement, faisant appel au soutien familial ou aux « petits cours » quand il faut améliorer les résultats dans une discipline pour accéder à la section convoitée. D'un côté, il y a le père et la mère qui délèguent la

grande sœur aux réunions de parents et acceptent sans broncher une orientation en lycée professionnel dictée par le simple souci de remplir des sections aux débouchés incertains. D'un autre côté, le père et la mère qui courtisent les professeurs, connaissent et utilisent parfaitement les procédures d'appel, savent convaincre leurs interlocuteurs que les difficultés scolaires de leur rejeton tiennent au fait qu'il est probablement surdoué.

Les directeurs d'école et les chefs d'établissement apparaissent, eux, comme des officiers supérieurs qui doivent faire avancer leurs troupes sans instructions précises de l'état-major. Certes, ils disposent bien de textes réglementaires qui régissent officiellement les relations qu'ils entretiennent avec leurs collègues des écoles et établissements voisins, privés et publics. Il existe également des instances officielles comme les commissions d'affectation et d'appel qui statuent sur les demandes de dérogation à la carte scolaire dans l'enseignement public, tandis que les autorités académiques décident des ouvertures des classes et des options. Mais les batailles se jouent, pour l'essentiel, en amont et à fleurets mouchetés.

Aux avant-postes, c'est la politique d'accueil des élèves qui est déterminante : quand on sait que moins d'un tiers des collèges et lycées publics font l'objet de toutes les demandes d'accès dérogatoire et qu'ils ne peuvent évidemment pas les honorer, on se doute qu'ils sont tentés de « faire leur marché » en prenant les meilleurs élèves ; cela renforce les écarts et encourage la concurrence au sein même de l'enseignement public. Quant à l'enseignement privé, chaque établissement décide librement de sa politique de recrutement et ajuste ses propositions en fonction du « marché scolaire » : ici, l'on offre aux meilleurs élèves des

conditions « améliorées » de scolarisation qui renforcent, par un encadrement pédagogique spécifique, leurs chances d'accéder aux meilleures études ; là, au contraire, on s'adresse aux élèves en difficulté dans l'enseignement public pour leur proposer un suivi adapté ; ailleurs encore, on offre une « pédagogie nouvelle », avec une forte dimension culturelle capable de séduire les « bobos ». Et, par un effet en retour sur l'enseignement public, ce dernier crée des classes à options ou des filières privilégiées pour ne pas laisser au privé le monopole de l'attractivité pédagogique. Ainsi, la pression des familles privilégiées pour mettre leurs enfants dans des classes homogènes de haut niveau amène-t-elle l'Éducation nationale, qui ne veut pas abandonner cette « part de marché », à ouvrir, un peu partout, des classes internationales ou bilingues. Dans un contexte de réduction d'emplois dans la fonction publique, cela ne peut se faire qu'en prélevant des moyens sur les autres classes, avec, à la clé, une dégradation de l'enseignement offert aux élèves les plus fragiles, une diminution de l'encadrement pédagogique des établissements difficiles et un accroissement inévitable de la fracture scolaire. L'existence et le comportement de l'enseignement privé commandent ainsi, indirectement, l'organisation de l'enseignement public... et accroît les inégalités de l'offre scolaire.

En termes de politique d'école ou d'établissement, bien des choses se jouent dans la manière de composer les classes : un peu partout, on regroupe les élèves selon leur niveau... et ce n'est, évidemment pas l'Éducation physique et sportive qui est ici la discipline déterminante ! Parfois même, on constitue des classes homogènes sur la base du comportement en excluant les élèves agités qui « ne savent pas se tenir ». Avec, à terme, le danger d'avoir des classes composées selon des critères sociaux, voire ethniques. Tout cela se fait, le plus souvent,

de manière discrétionnaire, en contradiction ouverte avec les principes affichés par l'institution et sans en informer ni les autorités académiques, ni les familles. Qui sait, quand son fils ou sa fille entre en sixième, comment sont constituées les classes, sur quels critères et dans quelles perspectives ? On imagine bien qu'une « classe européenne » n'est pas tout à fait une « classe normale », mais on ne sait pas toujours qu'elle peut être un passage obligé pour accéder à une terminale scientifique. Au sein de l'enseignement public, l'opacité règne sur ses questions et l'on n'obtient souvent des informations que par la bande, au compte-gouttes. Au sein de l'enseignement privé, on affiche plus facilement ses choix, mais c'est parce qu'on dispose de la possibilité de refuser un élève s'il ne correspond pas au profil : les demandes étant presque toujours largement supérieures aux places proposées, les parents dont le fils ou la fille ne sont pas admis dans « la bonne classe » comprennent vite qu'il leur faut aller voir ailleurs.

Enfin, chaque fin d'année, se jouent des batailles toute en finesse et en sous-entendus dans les conseils de classe et la gestion des orientations des élèves. Il est facile, en effet, de durcir ou d'assouplir les décisions de passage en classe supérieure, l'accès à telle ou telle filière. Le flou le plus complet règne, dans ce domaine, sur les exigences requises : ici, on passe en classe supérieure avec neuf de moyenne, là on exige douze. Ici l'on considère qu'un mauvais contrôle en histoire est rédhibitoire, là on affirme qu'après tout c'est une discipline qui n'est pas fondamentale. Ici on pénalise la fille studieuse et appliquée pour favoriser le garçon « qui a des réserves », là on prend garde de ne pas promouvoir des « fumistes » et de récompenser les efforts. Tout cela est affaire de « climat », de « sensibilité » de l'équipe enseignante, de « personnalité » du chef d'établissement. Mais c'est aussi, en sous-main,

l'habillage d'une stratégie politique qui s'impose souvent aux acteurs eux-mêmes, indépendamment de leur volonté. Avec, parfois, d'étranges contradictions : tel collège de quartier sensible, pâtissant d'une mauvaise réputation, va exiger de meilleures notes pour passer en seconde qu'un collège pourtant réputé meilleur ; il faut, en effet, redresser l'image du collège en n'envoyant en lycée que des élèves de bon niveau ; cela permettra de retrouver une bonne attractivité et ne pas handicaper les futurs élèves... Mais cela accroît d'abord le handicap d'élèves qui, outre le fait d'être dans un « mauvais collège », se voient imposer des exigences de niveau plus importantes que leurs camarades des « bons collèges ».

Quant aux enseignants, ils sont enrôlés dans la guerre scolaire en raison même du système qui préside à leur affectation. On sait, en effet, que, dans l'enseignement primaire, les étudiants qui ne réussissent pas le concours de recrutement sont inscrits sur une « liste complémentaire » et sont appelés à enseigner sans aucune formation, parfois même dans des classes d'élèves en situation de handicap. Dans l'enseignement secondaire, le mouvement national est organisé de telle manière que les plus jeunes et les moins expérimentés sont presque toujours nommés dans les classes les plus difficiles, celles dont leurs aînés ne veulent plus. Ils n'y restent guère, malgré les (piètres) incitations financières dont ils bénéficient ; beaucoup demandent, aussitôt nommés, leur mutation pour un établissement réputé plus facile. Et c'est ainsi que, dans certains « établissements sensibles », l'élève de troisième est la personne la plus ancienne de la maison : aucun enseignant n'y reste quatre ans ! Impossible, dans ces conditions, de constituer une équipe qui porte un projet dans la durée. Pas de véritable cohérence éducative. Des situations qui s'enveniment. Les « bons

élèves » s'en vont. L'établissement devient de plus en plus difficile et les jeunes enseignants qui y sont nommés ont la ferme intention d'en partir le plus vite possible... C'est évidemment là une des raisons majeures de la désaffection des jeunes étudiants pour l'enseignement secondaire et leur repli sur l'enseignement primaire où ils sont assurés de rester dans leur département d'origine. Mais c'est également une des raisons du choix de l'enseignement privé que font les étudiants qui se présentent aux concours réservés à ce dernier : soumis aux mêmes épreuves et avec les mêmes jurys que leurs collègues du public, formés, pour une large part, dans les mêmes instituts de formation, ils n'en échappent pas moins au mouvement national, bénéficiant d'un pré-recrutement dans des établissements de leur académie. Jadis issus des milieux traditionalistes, ayant eux-mêmes effectué leur scolarité dans l'enseignement privé, plus sensibles à la dimension éducative de leur métier qu'aux exigences de leur discipline, leur profil est aujourd'hui très proche de leurs collègues du public : la différence n'est plus une différence de vocation, mais de stratégie de carrière.

Ainsi vont les affaires scolaires en France : avec des parents inquiets, cherchant désespérément « la bonne école » pour leurs enfants. Des directeurs d'école et des chefs d'établissements qui naviguent à vue entre les pressions des familles, le souci de faire réussir leurs élèves et celui de maintenir la réputation de leur maison. Des enseignants qui gèrent leur carrière en cherchant à exercer là où les conditions sont les meilleures...

Certes, ces phénomènes sont plus exacerbés dans les grandes agglomérations que dans les zones rurales et les petites villes, plus manifestes dans l'enseignement secondaire que dans les écoles

primaires. Mais le mouvement général est engagé : on ne passe pas encore à l'acte partout, mais partout on s'interroge. Les Français, s'ils s'accordent à reconnaître des qualités à leur système éducatif, se demandent, de plus en plus, si, pour ce qui concerne leur propre enfant, tout de même, ils ne pourraient pas trouver mieux... Les chefs d'établissements, de leur côté, regardent avec de plus en plus d'inquiétude les pourcentages de réussite au brevet des collèges et au baccalauréat, craignant d'être considérés comme laxistes et de perdre leurs bons éléments dès que leur image s'effrite. Les enseignants se tâtent : ils mesurent bien les enjeux nationaux, mais ne se sentent pas vraiment prêts à sacrifier leur vie personnelle aux idéaux républicains...

Certes, il y a d'heureuses et belles exceptions : des parents qui font le choix citoyen de l'école publique de leur quartier et, en cas de problème, choisissent de porter la question devant le conseil d'école plutôt que de fuir vers une école à leur mesure. Des chefs d'établissements qui jouent la transparence et n'hésitent pas à affirmer les valeurs de mixité sociale, de démocratisation de l'accès aux savoirs et de solidarité. Des enseignants qui choisissent délibérément de travailler dans des établissements difficiles où ils engagent des projets pédagogiques exemplaires. Mais ils sont à contre-courant : l'évolution générale va bien dans le sens de la guerre scolaire généralisée. Une guerre sur laquelle les médias et les politiques entretiennent un silence convenu, mais qui sape progressivement le projet d'une « école à la française », organiquement liée à la République et formant des citoyens éclairés et solidaires. Une guerre qui transforme en concurrents permanents et en ennemis potentiels les parents qui craignent que d'autres prennent les bonnes places, les chefs d'établissement qui

défendent leur territoire et les enseignants qui ne peuvent tirer leur épingle du jeu qu'au détriment de leurs collègues.

2 **Officiellement, pourtant, la paix scolaire a été signée depuis longtemps.** Les frontières sont stabilisées, les chefs d'établissements astreints à un code de bonne conduite réciproque et les usagers, eux, devraient connaître et appliquer des règles du jeu clairement affichées.

Depuis la loi Falloux de 1850 et la loi Paul Bert de 1886, la France reconnaît, en effet, l'existence de « deux espèces d'écoles : les écoles publiques et les écoles fondées ou entretenues par des particuliers ou des associations qui prennent le nom d'écoles libres ». Les lois laïques de Jules Ferry elles-mêmes prévoient, en 1882, que quiconque est vierge de toute condamnation pour « crime ou délit contraire à la probité et aux bonnes mœurs » et dispose du baccalauréat et de cinq années d'expérience comme enseignant ou surveillant peut ouvrir une école primaire ou secondaire. On doit simplement déclarer son intention au maire de la commune où l'on veut s'établir ; cette déclaration est communiquée au préfet, au procureur de la République et à l'inspection académique ; l'administration dispose, alors, d'un délai d'un mois pour engager une procédure d'opposition pour des raisons qui ne peuvent relever que des « bonnes mœurs et de l'hygiène »... Ainsi comprise, la liberté d'enseignement n'est qu'une des formes de la liberté d'entreprendre et nul ne songe aujourd'hui, semble-t-il, à la remettre en question.

Cette organisation a permis à l'enseignement privé confessionnel – essentiellement catholique – de subsister sans difficulté particulière tant que les congrégations religieuses ont eu suffisamment de biens et de membres pour faire fonctionner à coût réduit les établissements et ne demander aux familles qu'une participation modeste. Dès lors que cela n'a plus été le cas, l'hémorragie des élèves a commencé : de Jules Ferry Charles De Gaulle, la part d'élèves scolarisés dans le privé a diminué de moitié. Tout naturellement, ses partisans ont alors souhaité que l'État puisse garantir concrètement l'exercice de la liberté d'enseignement prévue par la constitution. Ils ont fait valoir que cette liberté, sans aide publique, ne bénéficiait qu'aux riches et privait les familles modestes de la possibilité de choisir l'établissement de leurs enfants. Ainsi, dès 1951, la majorité de centre droit fait voter les lois Marie et Barangé qui permettent l'octroi des premières subventions d'État à l'enseignement catholique. Puis, en 1959, est élaborée la loi Debré : moyennant l'obéissance aux programmes, la vérification de la qualification des maîtres et l'accueil de tous les élèves « sans distinction d'origine, d'opinions ou de croyances », l'État prend en charge les rémunérations des enseignants ainsi que, dans le cas des « contrats d'association », les dépenses de fonctionnement des établissements privés. Dans les milieux conservateurs, cette loi suscite, pourtant, quelques inquiétudes. C'est que le Général De Gaulle ne fait pas mystère de ses intentions : il s'agit de permettre à l'État de garantir l'unité du système scolaire afin, comme l'explique l'exposé des motifs de la loi Debré, « de faire disparaître tout ce qui pourrait diviser la jeunesse française ». Les responsables de l'enseignement catholique craignent donc qu'elle ne soit la première étape d'une nationalisation et qu'ils y perdent leur âme. Mais il faut préparer l'avenir et garantir le fonctionnement des écoles.

Nécessité fait loi. Et la loi est finalement votée après que le Parlement eut rajouté un amendement sur le respect impératif du « caractère propre ». Le Comité National d'Action Laïque lance, alors, une violente campagne : il recueille, en quelques semaines, dix millions de signatures au bas d'une pétition qui fait « le serment solennel » de « lutter sans trêve et sans défaillance » jusqu'à l'abrogation de « celle loi scolaire de division ». En vain.

Les frontières sont, en effet, tracées pour de nombreuses années. Les quelques soubresauts qui surviennent ensuite ne les modifieront pas mais, au contraire, les renforceront. Ainsi, la loi Guerneur, en 1977, harmonise les conditions d'exercice des maîtres du privé et du public. Elle insiste aussi sur le fait que le « caractère propre » justifie, à lui seul, l'enseignement privé : son existence n'est pas tributaire de « besoins scolaires reconnus » comme l'affirmait la loi Debré, mais l'État en garantit l'existence comme véritable alternative qualitative au système public. En 1992, les accords Lang-Cloupet (du nom du ministre de l'Éducation nationale et du secrétaire général de l'enseignement catholique de l'époque) alignent la formation des enseignants du privé sur ceux du public et réévalue la participation de l'État au financement des écoles privées sous contrat... La loi Debré a stoppé le déclin de l'enseignement privé. Il se stabilise à son niveau de 1959, avant de reprendre une très légère croissance.

Il existe donc maintenant, en France, trois secteurs d'enseignement bien identifiés : l'école publique gratuite qui scolarise 81 % des élèves du primaire et du secondaire, l'école privée subventionnée par l'État – constituée elle-même à 95 % d'établissements revendiquant leur appartenance à « l'enseignement catholique » - qui scolarise 18 %

des enfants et demande aux familles de financer ses activités spécifiques et, enfin, l'école privée entièrement à la charge des usagers, très minoritaire, qui scolarise moins de 0,5 % des enfants. Un élève sur six est scolarisé dans l'enseignement privé. Le pourcentage est stable et les choses semblent définitivement calées. Personne ou presque n'ose contester les règles de fonctionnement et de financement qui préside au *statu quo*. Le Comité National d'Action Laïque a disparu du paysage. Les dix millions de signataires de la pétition de 1959 se gardent bien de remettre en question un enseignement où se trouve une partie de leurs petits-enfants ! Ni les partis de gauche, ni même les partis d'extrême gauche ne proposent de toucher à cet « équilibre » et, tout en dénonçant abstraitement l'emprise du marché sur l'éducation, entretiennent un silence religieux sur la question de l'école privée.

Comment se fait-il, alors, qu'il existe aujourd'hui une guerre scolaire et quelle en est l'origine ? Je fais l'hypothèse que la date fatidique n'est ni 1882, ni 1905, ni 1959, ni même 1977... mais bien 1963. Christian Fouchet est alors ministre de l'Éducation nationale. On commence à ressentir les effets de l'allongement de la scolarité obligatoire intervenue quelques années plus tôt. C'est « l'explosion scolaire » : il faut éponger la croissance démographique, répondre au désir d'allongement des études qui se manifeste chez les classes moyennes, supprimer les « classes de fin d'études primaires » qui apparaissent comme des archaïsmes. Une réforme décisive organise le premier cycle de l'enseignement secondaire en quatre ans et ouvre ainsi la voie au « collège unique ». Il faut aller très vite pour faire face à ce développement sans précédent de la scolarisation. On construit, dit-on, « un collège par jour ». Partout les écoles craquent sous la pression des élèves qui arrivent massivement. Jusque-là, le tissu scolaire pouvait

absorber les évolutions, lentes et marginales ; maintenant, il faut réguler les flux, au risque d'être submergé par des mouvements incontrôlables. Jusque-là, la répartition des élèves entre les écoles et établissements se faisait naturellement et les difficultés, extrêmement rares, étaient réglées à l'amiable ; avec « l'explosion scolaire », plus question de laisser les élèves aller s'inscrire n'importe où. On définit donc des secteurs scolaires qui, bien évidemment, ne valent que pour l'enseignement public. Paradoxe : c'est au nom de la justice sociale qu'on finance des établissements privés que les familles peuvent choisir librement et au nom de la démocratisation de l'école que l'on construit des établissements publics où les familles seront assignées à résidence. Les bulletins syndicaux d'alors protestent d'ailleurs avec véhémence contre cette « mesure inique ». Et ils ont raison. Voilà le péché originel, sans doute inévitable : une sectorisation scolaire imposée à l'enseignement public et dont l'enseignement privé est exonéré. Nul ne peut prétendre aujourd'hui qu'il avait vu venir, alors, les effets pervers de ces mesures. Nul ne peut affirmer sérieusement qu'il aurait fait autrement. Mais les faits sont là. Nous héritons aujourd'hui d'une carte scolaire qui n'est, finalement, qu'une obligation imposée par la République à ceux qui choisissent délibérément son école ou ne peuvent faire autrement. Décidément, il vaut mieux être riche et clérical que pauvre et républicain !

Évidemment, on a habillé depuis, avec beaucoup d'habileté idéologique, cette mesure technique : la sectorisation serait un moyen de garantir l'égalité de traitement de tous dans l'école publique. Ce serait vrai si toutes les écoles et tous les établissements publics se valaient et garantissaient les mêmes chances à leurs élèves. On sait bien que ce n'est pas le cas : malgré le caractère national des programmes et de la

réglementation scolaires, il existe des environnements plus favorables, des équipes plus dynamiques et, aujourd'hui, des écoles et établissements plus ou moins bien dotés en matériel sportif ou informatique par les collectivités territoriales. La sectorisation, dit-on alors, garantirait la mixité sociale, valeur précieuse s'il en est pour que l'École joue son rôle de creuset républicain : en apprenant à tous les enfants de France que, quelles que soient leurs origines, leurs appartenances religieuses, leurs affinités idéologiques, leurs préférences culturelles, ils peuvent vivre ensemble, doivent s'expliquer dans la même langue, distinguer ce qu'ils croient de ce qu'ils savent, accéder au patrimoine culturel qui leur permet de comprendre ce qu'ils sont et comment marche le monde dans lequel ils vivent. Mais la sectorisation, justement, ne favorise plus du tout, aujourd'hui, la mixité sociale, bien au contraire : elle la réduit en superposant la ségrégation scolaire à la ségrégation urbaine.

D'autant plus que la nouvelle loi relative aux libertés et aux responsabilités locales du 13 août 2004 décentralise les procédures de sectorisation : les conseils municipaux et généraux reçoivent la compétence de définir les secteurs scolaires pour les écoles et les collèges ; les conseils régionaux voient leur autorité renforcée pour l'organisation des filières professionnelles et supervisent « le schéma prévisionnel des formations de l'ensemble des collèges et lycées ». Au passage, la même loi contraint les communes à financer la scolarité des enfants scolarisés dans des écoles privées situées à l'extérieur de leur territoire : la porte ouverte, évidemment, à des politiques d'aide déguisée aux établissements privés et d'appauvrissement des écoles publiques. Cela dit, évitons les procès d'intention : rien ne permet de soupçonner, *a priori*, les collectivités territoriales de vouloir développer la ségrégation

scolaire et l'État a peu de leçons à donner dans ce domaine. Reste néanmoins qu'on peut s'interroger sur les effets de ces mesures de décentralisation tant que des orientations nationales claires ne seront pas définies.

En réalité, tant qu'on reste dans le système actuel, il semble bien que seul un redécoupage volontariste des secteurs scolaires qui réunirait délibérément des zones urbaines très hétérogènes pourrait impulser un certain brassage social : il faudrait, par exemple découper l'Île de France en bandeaux étroits et parallèles allant chacun de l'Est à l'Ouest. Mais on imagine le casse-tête et les problèmes de transport en commun que cela poserait. On sait, surtout, que le durcissement de la sectorisation engendrerait la résistance farouche de nombreux parents et favoriserait le développement des stratégies de contournement.

Car voilà bien l'origine de la guerre scolaire qui se déroule aujourd'hui sous nos yeux. Les parents ne veulent plus, dans leur immense majorité, qu'on leur impose l'école de leurs enfants. Ils acceptent volontiers de les mettre dans l'établissement public de leur quartier, à condition, toutefois, qu'il satisfasse leurs exigences. Sinon, ils considèrent qu'ils ont le droit d'en changer. Ils préfèrent, évidemment, pouvoir le faire sans déboursier un sou ; mais seules les familles bien informées – et donc, majoritairement, aisées – connaissent les moyens pour cela : les choix de langues et d'options, les systèmes de dérogation. Les autres, les plus modestes, croient que la seule manière d'échapper à la sectorisation, c'est de payer un établissement privé !

Il existe, dans l'enseignement public, une multitude de stratégies possibles pour échapper à la sectorisation. Est-il nécessaire de les rappeler ? Régulièrement, nos grands hebdomadaires publient de minutieuses enquêtes sur la question. Avec ce subtil mélange de dénonciation et de complaisance que certains journalistes connaissent et utilisent si bien : officiellement on accuse, en réalité on renseigne. Les intellectuels, d'ailleurs, sont passés maîtres dans l'art de ce double jeu : à la télévision ou dans les livres à scandale, sur l'exploitation commerciale des lolitas ou la manière de frauder le fisc, ils savent autoriser le voyeurisme et encourager les délits tout en fournissant, en kit, les justifications idéologiques nécessaires. Ainsi, sur la question scolaire, peut-on trouver, côte à côte, une dénonciation vigoureuse de « l'école du marché » et quelques bons tuyaux pour placer son fils ou sa fille dans un établissement aux débouchés universitaires assurés. On peut aussi affirmer sans rire, dans les conversations mondaines, « l'égalité des baccalauréats et l'importance essentielle, pour notre pays, de revaloriser les études professionnelles courtes » tout en cherchant à éviter absolument l'orientation de sa fille en Sciences et technologies tertiaires ou en refusant totalement d'envisager que son fils passe un baccalauréat professionnel...

C'est qu'on ne voit pas pourquoi on s'obligerait à la vertu quand le système tout entier est vicié. On veut bien, à la rigueur, participer à la dénonciation collective et marteler que « l'école n'est pas une entreprise », mais on ne poussera pas l'engagement jusqu'à sacrifier sa propre progéniture. Rien de plus normal, après tout : s'il s'agissait de soi-même, on pourrait, à la rigueur, décider de grever son propre avenir, mais hors de question de faire payer à ses enfants le prix de ses choix idéologiques ! D'autant plus qu'au coin du bois, les psychologues et les

moralistes embusqués seraient prêts, alors, à faire de vous des « parents démissionnaires », abandonnant leurs enfants dans des situations dangereuses, se désintéressant de leurs conditions de travail, sacrifiant leur réussite scolaire à la satisfaction narcissique de mettre ses choix de vie en accord avec ses convictions.

Ainsi est-on enclin à l'indulgence, envers les autres, mais surtout envers soi-même. Quoi de plus normal que d'utiliser ses relations pour obtenir des renseignements sur la bonne école, le bon collège ou le bon lycée ? Quoi de plus naturel que de demander conseil à des amis bien informés sur la manière d'éviter les situations trop tendues, les établissements à la réputation douteuse ? Quoi de plus légitime que de demander les dérogations nécessaires pour échapper à des situations que l'on juge dangereuses ? Évidemment, il faut rédiger ses demandes avec le plus grand soin, connaître les arguments acceptables (des problèmes de santé, le regroupement avec des frères et sœurs, des questions de transport et la proximité de l'activité professionnelle des parents), ne pas se hasarder à dire explicitement que « l'école est mal fréquentée » ou que « le collège est connu pour ses problèmes de drogue ». Il faut aussi explorer toutes les combinaisons possibles : classes internationales ou à horaires aménagées, options d'avenir et langues rares. Tout en se tenant au courant des évolutions... Car, il y a une vraie course de vitesse entre les familles et les autorités académiques dans ce domaine : il n'est pas rare de découvrir trop tardivement que l'allemand vient d'être réintroduit dans le lycée auquel on voulait précisément échapper et qu'il aurait mieux valu choisir le chinois !

Au bout du compte, l'argument le plus solide pour prétendre entrer dans l'établissement public de son choix reste la domiciliation. Le lieu de résidence devient ainsi un enjeu essentiel pour les familles ayant des ambitions scolaires pour leurs enfants. D'où la ségrégation urbaine et la « bipolarisation résidentielle » : les classes supérieures cherchent à se regrouper dans des « zones protégées » et contribuent ainsi à la ghettoïsation des quartiers populaires. D'où, également, les chambres de bonnes louées ou achetées à la va-vite au centre-ville. D'où l'adresse de complaisance obtenue par l'intermédiaire d'un parent ou d'un ami... Il faut dire que la situation est parfois tellement absurde qu'elle semble encourager de telles initiatives : une célèbre résidence haut de gamme de l'Ouest de Paris est traversée par une rue qui détermine si vos enfants vont aller dans l'un des deux ou trois meilleurs lycées de France – entendez ceux qui ont les meilleurs résultats au baccalauréat – ou dans l'une des cités scolaires considérées comme les plus exposées. L'arbitraire de la sectorisation ne peut que conduire ici à des détournements, voire à des fraudes.

Restent les parents les plus modestes, ceux qui ignorent les codes et ne peuvent pratiquer le délit d'initiés. Il ne faudrait pas croire qu'ils sont massivement résignés. Eux aussi élaborent des stratégies pour mettre leurs enfants dans « la bonne école ». Mais ils doivent payer le prix fort. Ainsi, dans ce grand ensemble de la banlieue lyonnaise, le collège du quartier a-t-il acquis une fort mauvaise réputation : violence, racket, professeurs non respectés, orientations catastrophiques en fin de troisième puisque personne, ou presque, ne peut accéder à un lycée d'enseignement général. Dans la cité, la plupart des parents vivent de l'aide sociale. Qu'une famille réussisse à trouver du travail et son premier acte est de déménager. D'aller s'installer un peu plus loin, dans

une banlieue pavillonnaire, où le collège est considéré comme meilleur, où l'on peut confier ses enfants à l'École de la République avec l'espoir d'une plus grande réussite scolaire et sociale. Qui peut jeter la pierre à ceux qui agissent ainsi ? Eux, au moins, respectent les règles quand, par ailleurs, sur l'ensemble du territoire, près du tiers des enfants ne fréquente pas le collège de leur secteur !

4 L'enseignement privé n'est plus, pour l'essentiel, un enseignement confessionnel. En effet, selon toutes les enquêtes, seuls 10 à 15 % des parents qui confient leurs enfants à une « école catholique » le font pour des motifs à caractère religieux. Paradoxe : ceux qui choisissent délibérément l'enseignement public sont proportionnellement plus nombreux à invoquer ces mêmes motifs : la laïcité fait plus recette chez eux que « l'éducation chrétienne » chez les usagers de l'enseignement privé. Voilà qui remet sérieusement en question le fameux « caractère propre » ! On ne voit pas très bien, d'ailleurs, ce que recouvre cette expression. Il ne peut s'agir, simplement, de la présence, dans l'établissement, d'une offre de catéchèse : celle-ci existe également dans les établissements publics à travers les aumôneries ; quant à l'école primaire, les paroisses sont là qui tentent de faire exister leurs activités catéchétiques propres et souffrent plutôt de la concurrence des écoles libres. Y aurait-il, alors, un « enseignement chrétien » un peu comme, dans certains pays, il existe une « démocratie chrétienne » ? On peut en douter : la foi relève du registre privé et, si les vertus évangéliques – le souci de l'autre ou le refus de la violence - ne sont, à l'évidence, nullement contradictoires avec les valeurs de l'Éducation nationale, les établissements privés ne

sauraient en avoir le monopole. *A fortiori* quand on découvre que les plus prestigieux d'entre eux entretiennent un silence complice - quand ils ne les justifient pas – sur des pratiques qui attentent aux droits des personnes, comme le bizutage, ou encouragent la discrimination sexiste – pourtant condamnée explicitement par la loi.

En réalité, les raisons qui poussent aujourd'hui les familles vers l'enseignement privé relèvent plutôt de choix stratégiques, de préjugés sociologiques, d'options pédagogiques ou de commodités matérielles : il s'agit de trouver la bonne filière, de fuir les milieux issus de l'immigration ou de s'adresser à des éducateurs plus disponibles, qu'on croit susceptibles d'assurer un meilleur suivi ou une meilleure surveillance de ses enfants. Que des soubresauts adviennent dans l'enseignement public – comme les grèves du printemps 2003 – ou que la rumeur se développe sur l'absentéisme des enseignants, et la demande s'enfle, les établissements privés se retrouvant avec de longues listes d'attente, débordant de sollicitations auxquelles ils ne peuvent faire face. En 2003 et 2004, d'après le secrétaire général de l'enseignement catholique, ils auraient refusé entre 20 000 et 50 000 élèves. Confirmant ainsi, à demi mots ce que tout le monde savait déjà plus ou moins : il n'y a plus, en France, d' « enseignement catholique » proprement dit, il n'y a plus qu'un « enseignement privé », emporté dans une logique de marché.

Un des phénomènes les plus importants de ces dernières années est, en effet, le développement du *zapping* scolaire : entre la fin de l'école primaire et celle des études secondaires, un tiers des élèves passe une ou plusieurs fois de l'école publique à l'école privée ou vice-versa. Ainsi, près de la moitié des familles françaises utilise l'enseignement privé pour un ou plusieurs de ses enfants. Chaque

année, un élève sur vingt change de système, essentiellement au moment de l'entrée au collège ou au lycée. Depuis 1994, le nombre d'élèves du public qui passe dans le privé lors de leur entrée en sixième ne cesse d'augmenter, alors qu'au lycée, c'est le contraire : on vient du privé et l'on demande à entrer dans le public. Rien d'étonnant à cela : de nombreux lycées publics sont déjà très largement filiarisés ; ils pratiquent une politique sélective qui leur garantit une bonne homogénéité sociale et de bons résultats aux examens. Pourquoi, alors, aller chercher dans le privé ce que le public peut lui-même offrir ? Ainsi, quoique le solde des flux entre les deux systèmes soit toujours en faveur du privé et en constante augmentation, ce n'est pas là le phénomène le plus inquiétant. Ce qui frappe, en réalité, c'est le fait que nous sommes vraiment en face de deux systèmes concurrentiels... Et que la concurrence entre le privé et le public rejaillit inévitablement au sein du public lui-même qui se voit contraint d'adopter les mêmes comportements que le privé pour ne pas perdre ses parts de marché.

Certains pourraient y voir là une véritable chance pour l'enseignement public. En effet, les déclarations officielles des responsables de l'enseignement catholique sont toujours très généreuses et ne peuvent qu'emporter l'adhésion : il s'agit de mettre en œuvre « une pédagogie de l'accompagnement qui prenne en compte les différences tout en permettant l'accès à des savoirs communs », d'œuvrer pour « le développement de la relation communautaire et de solidarité, au sein même de l'établissement scolaire, à l'échelle de la ville, de la région ». Et, quand on regarde de près les « résolutions de l'enseignement catholique », elles apparaissent particulièrement stimulantes : il s'agit de construire « une école de toutes les intelligences » et, pour cela, « d'introduire l'enseignement de la

philosophie en lycée professionnel, de développer le questionnement philosophique à l'école, au collège et au lycée ; il s'agit « d'inventer des passerelles à tous les niveaux et d'accepter des parcours individuels atypiques » ; il s'agit de promouvoir le travail en équipe des enseignants, de casser la rigidité du groupe-classe pour organiser des groupes de besoin adaptés aux élèves, de systématiser le tutorat (entre adultes et élèves) et le monitorat (entre élèves) ; il s'agit de « construire avec les parents des services d'aide, d'accueil et de soutien », de « demander à chaque élève de s'engager dans la vie citoyenne », etc. Rien de très différent, en réalité, que ce qui a été prôné pour l'enseignement public depuis le Colloque d'Amiens en 1968, les rapports de Louis Legrand et Antoine Prost en 1981, les propositions que j'ai pu faire pour le lycée en 1998 ou celles de François Dubet et Marie Duru-Bellat pour le collège en 1999.

Alors, l'enseignement privé fait-il ce que devrait faire l'enseignement public et est-ce pour cela qu'il est plus attractif ? Question difficile s'il en est. L'enseignement privé catholique est – comme l'enseignement public – loin d'être un ensemble homogène. Ses différents établissements mènent chacun leur politique éducative avec une large autonomie et ses dirigeants nationaux ne s'octroient sur eux qu'un « pouvoir de persuasion ». Il y a peu de points communs entre les établissements d'excellence, situés dans les grands centres urbains, à la politique extrêmement sélective, et les petits établissements de rattrapage où l'accent est mis sur le suivi individuel de l'élève. Reste qu'effectivement il existe de belles initiatives dans l'enseignement privé et qu'elles correspondent bien à de vraies exigences pédagogiques : on y accompagne chacun avec le souci de le faire progresser, on est accueillant envers les familles, on développe des projets qui permettent,

tout à la fois, une meilleure réussite scolaire et une véritable formation à la citoyenneté...

Mais n'est-ce pas aussi le cas dans les établissements publics ? On pourrait citer ici de multiples exemples d'écoles, de collèges et de lycées publics engagés dans des projets de grande envergure et qui réussissent à mobiliser leurs élèves, à leur redonner confiance, à briser la fatalité, pourtant très lourde, qui pèse sur eux. La différence c'est qu'ils y parviennent sans moyens supplémentaires et sans sélection sociale. Car il est finalement assez facile de faire de « la bonne pédagogie » avec des élèves familialement favorisés et sociologiquement choisis. Et les chiffres sont formels : les enfants des milieux favorisés sont massivement sur-représentés dans l'enseignement privé tandis que les enfants des milieux défavorisés y sont largement sous-représentés : 13 % seulement de boursiers dans le privé contre 27 % dans le public. Rien d'étonnant, ainsi, à ce que les élèves scolarisés dans les établissements privés aient de meilleures trajectoires scolaires que leurs camarades du public : ils vivent dans des conditions matérielles plus favorables, leurs parents sont globalement plus diplômés, rencontrent plus souvent les enseignants et s'investissent beaucoup plus pour accompagner la scolarité. Contrairement à ce que l'on a souvent affirmé, les chercheurs considèrent aujourd'hui qu'à l'exception d'un redoublement légèrement inférieur dans les écoles primaires privées, les écarts de résultats scolaires entre élèves du privé et élèves du public ne font que traduire leurs différences d'origine sociale. Corrélation n'est pas causalité : sinon il faudrait supprimer les hôpitaux car ce sont les endroits où l'on meurt le plus ! Ainsi, échoue-t-on un petit peu plus dans le public que dans le privé, tout simplement parce que le privé scolarise plutôt les bien-portants et laisse les malades au public ! Et cet avantage est légèrement

majoré quand l'enseignement privé est fortement minoritaire dans une ville ou une région... Vieux principe de psychologie sociale : quand on se trouve dans une situation exceptionnelle, on se sent soi-même « exceptionnel » et cela se répercute sur la mobilisation personnelle comme sur les résultats.

Certes, l'enseignement catholique fait, ici ou là, de réels efforts pour se démocratiser. Il a mis en place la formule du quotient familial qui permet de moduler la participation des familles selon leurs revenus. Il tente de s'implanter dans les zones sensibles et, même s'il n'échappe pas toujours à la tentation d'attirer les meilleurs élèves et d'en vider ainsi les établissements publics environnants, il manifeste un réel souci d'ouverture. Mais, ces évolutions sont marginales et le resteront. Car l'enseignement privé est, avec l'enseignement public, dans une logique de concurrence et, donc, prisonnier de la demande sociale. Plus que jamais il est pris entre sa vocation – le souci évangélique du plus pauvre – et sa clientèle – qui exige sélection, homogénéité sociale et réussite strictement scolaire. Il est embarqué dans un cycle infernal qui l'empêche de réaliser ses propres objectifs. Il est contraint de mener une politique clientéliste et donc de faire, dans les faits, passer à la trappe ses intentions généreuses. Il est prisonnier de la concurrence qu'il a lui-même souhaitée et qu'il entretient.

Ainsi, le double réseau mis en place condamne-t-il, tout à la fois, l'enseignement public et l'enseignement privé à dénaturer leurs missions : l'école catholique vit de la sélection qu'elle prétend combattre ; l'École de la République laisse se développer en son sein des processus qui enrayent le brassage social qu'elle est censée favoriser. L'une et l'autre, par la concurrence qu'elles entretiennent,

compromettent la possibilité même d'une véritable École de la nation qui permette à tous les élèves d'accéder aux fondamentaux de la citoyenneté et d'apprendre à vivre ensemble. L'une et l'autre contribuent au développement de comportements individualistes purement stratégiques qui ruinent le projet même de notre démocratie. L'une et l'autre substituent la débrouille au mérite et contribuent à la crise de confiance de nos concitoyens à l'égard de leur avenir commun.

5 Il y eut bien, pourtant, une tentative, en 1981, d'instaurer un « grand service public unifié et laïque de l'Éducation nationale ». Inscrite dans le programme du candidat François Mitterrand, cette proposition était soutenue, au sein de la gauche, à la fois par les traditionnels partisans du camp laïc, qui cherchaient, avant tout, une revanche sur la loi Debré, et par un courant issu de « la deuxième gauche » qui voyait là une occasion de faire évoluer l'ensemble du système scolaire en développant une démarche de projet qui aurait pu fédérer établissements privés et établissements publics. Il s'agissait, alors, de proposer l'intégration du privé dans un « grand service public », d'en finir avec l'introuvable « caractère propre » et de demander à chaque établissement, anciennement privé ou public, de mettre en place un projet spécifique répondant aux exigences communes imposé par l'État. Les établissements privés comme les établissements publics auraient pu ainsi s'engager dans une nouvelle dynamique, non de concurrence mais de complémentarité. L'enseignement privé aurait bénéficié alors d'un statut de service public tandis que le service public aurait pu voir disparaître une part de ses rigidités, mieux s'adapter à ses territoires et mieux mobiliser ses acteurs.

C'est à Alain Savary, humaniste d'exception et homme intègre s'il en fut, que revint de négocier cet ambitieux projet. Dans un premier temps, il envisagea de constituer des « bassins de formation » comprenant plusieurs établissements publics et un ou plusieurs établissements privés réunis dans un grand « Établissement d'intérêt public ». Au sein de ce groupement, toutes les écoles et tous les établissements devaient se coordonner pour présenter une offre de formation diversifiée sans être ségrégative. L'autorité académique aurait disposé d'un pouvoir de régulation et d'arbitrage, les personnels de l'enseignement privé pouvant être intégrés progressivement dans la fonction publique.

Ces perspectives furent portées par Alain Savary et ses collaborateurs jusqu'à la fin de 1982. L'enseignement catholique attendait de voir jusqu'où irait le gouvernement et ce dernier jusqu'où l'opinion publique le suivrait. L'un et l'autre se découvraient, en réalité, moins éloignés qu'ils ne le croyaient. Des perspectives communes s'offraient, même si la méfiance subsistait des deux côtés. Mais les parents d'élèves de l'enseignement libre s'inquiétèrent vite. Dès novembre 1981, les manifestations commencèrent et, petit à petit, ils durcirent leur position : pas question d'imposer la carte scolaire aux familles de l'enseignement privé, elles n'accepteront, en aucun cas, que l'on touche au libre choix de l'établissement. Le ministère prit acte et travailla sur de nouvelles hypothèses qui permettaient l'harmonisation des statuts des personnels, des modes de fonctionnement et de financement, mais sans toucher au libre choix de l'école par les familles. Dès lors, le tour était joué. L'affaire scellée.

Les laïcs, pourtant, auraient pu se battre sur la sectorisation et se saisir de la chance offerte par Alain Savary. Il fallait montrer l'importance des enjeux. Souligner les formidables perspectives qui pouvaient s'ouvrir dès lors qu'on mettait fin à la concurrence entre deux secteurs scolaires tous deux subventionnés par l'État et contraints de se disputer les élèves. Expliquer que la laïcité avait tout à gagner à se fonder sur une politique de régulation plutôt que de marché. Que la mixité sociale était un immense enjeu pour la République. Que « le grand service public unifié et laïque » n'aboutirait pas à la disparition de toute possibilité de recours des parents en difficulté, mais tout au contraire : l'école publique serait à elle-même son propre recours et l'on ne laisserait plus jamais personne dans une impasse. Il fallait absolument convaincre, montrer aux parents inquiets qu'ils ne seraient plus jamais seuls devant les problèmes d'orientation et que le recours ne serait plus réservé aux initiés et aux riches. Ce ne fut pas le cas, malheureusement. Loin de convaincre l'opinion de l'importance de se doter d'un projet national pour l'École qui soit un véritable projet éducatif porté par la nation, les laïcs jouèrent la politique du pire et firent tomber Alain Savary sur une question mineure. En lui imposant un amendement interdisant l'ouverture d'une maternelle privée sous contrat s'il n'existait pas une maternelle publique dans la commune (cas assez improbable), ils mirent le feu aux poudres. Le 24 juin 1984, un million de Français défilent dans Paris en scandant « L'école libre vivra. ». Quelques jours plus tard, le Président de la République annonce l'abandon du projet de « grand service public unifié et laïc ». Alain Savary l'apprend par la télévision et remet sa démission. Jean-Pierre Chevènement est nommé à l'Éducation nationale.

Étrange ! Jamais ministère ne fit faire au pays un plus grand pas en arrière sur une question aussi fondamentale pour l'unité de la République... tout en donnant le sentiment de restaurer – enfin ! – les valeurs de la République. Étrange République qui s'accommode d'un système dual qui organise la ségrégation, en réinstituant l'unité nationale dans l'imaginaire collectif par l'invocation des « bonnes vieilles méthodes » ! Étrange Éducation nationale qui laisse s'installer le marché scolaire et croit qu'il suffit de faire chanter *La Marseillaise* aux élèves pour construire la solidarité nationale !

Mais on n'avait pas tout vu. Vingt ans plus tard exactement, au moment où le pays, inquiet de la montée des fondamentalismes et des communautarismes, éprouvera le besoin de légiférer sur le port des « insignes religieux ostensibles à l'école », il exclura l'école privée, au nom de son « caractère propre », du champ d'application de la loi. Avec les conséquences prévisibles qu'on imagine : des établissements privés catholiques accueillant toutes les confessions sans discrimination vestimentaire et se présentant, avec plus ou moins de bonne foi, comme garants d'une véritable « laïcité ouverte ». « Pas question de « faire bande à part », expliquent aujourd'hui, en effet, les responsables de l'enseignement catholique après avoir pesé de tout leur poids pour être exclus du champ d'application de la loi. Nous ne voulons pas faire de nos établissements des repaires communautaristes et intégristes. Nous voulons simplement appliquer intelligemment « l'esprit de la loi » en dialoguant avec les élèves et leurs familles pour que soit toujours respectée la dignité des personnes. Mais nous sommes ouverts à tous ceux qui adhèrent à nos valeurs fondatrices et mettent le respect des personnes au cœur de leurs préoccupations... » In vraisemblable renversement : l'école catholique s'investit d'une mission d'éducation à

la laïcité en s'exonérant de l'application de la loi commune. C'est l'école publique qui, dans cette configuration, apparaît intolérante... Les parents vont y perdre leur latin ! Et, surtout, intégrer cet élément nouveau dans leur stratégie scolaire. Une situation encore plus complexe avec vraisemblablement, à terme, la revendication par la communauté musulmane de l'application de la loi Debré. Et la menace d'une ghettoïsation religieuse qui viendra s'ajouter à la ghettoïsation sociologique qui existe déjà.

6 **La situation actuelle ne peut perdurer.** Pour preuve, trois éléments de natures distinctes mais étrangement convergents :

le caractère artificiel des mesures qui bloquent aujourd'hui le développement de l'enseignement privé, les impasses dans lesquelles se trouvent les fidèles serviteurs de la République et le développement extraordinaire d'un secteur privé du « soutien scolaire » à côté des établissements privés eux-mêmes et en concurrence avec eux.

On se souvient de l'imprudence de François Bayrou en 1993 : le 5 juin, peu après la victoire de son camp aux élections législatives, il annonce, devant le congrès de l'Union nationale des parents d'élèves de l'enseignement libre, sa volonté d' « abroger rapidement les dispositions limitatives incohérentes découlant de la loi Falloux » et de « ne plus pratiquer de discrimination financière dans l'aide apportée aux établissements privés ». De quoi s'agit-il ? De supprimer le plafonnement à 10 % de la contribution des collectivités territoriales en matière de construction et d'entretien des locaux des écoles et établissements privés. Ce plafonnement, établi à l'époque pour ne pas inquiéter les communes, est, en effet, devenu un obstacle au développement de

l'enseignement libre. Plus encore, la crise financière de l'Église, le désengagement des congrégations, le vieillissement de son parc immobilier, tout cela le met gravement en difficulté. La droite, qui a en mémoire la défaite infligée à Alain Savary alors qu'elle était dans l'opposition, rêve, maintenant qu'elle a la majorité, de transformer l'essai et de donner un coup de pouce à l'enseignement libre : elle fait valoir que les parents du privé sont des contribuables comme les autres, que l'état de certains bâtiments fait peser des menaces sur la sécurité des élèves et que, plus que jamais, il faut rendre possible le libre choix de l'école. À gauche, c'est le tollé : on accuse le gouvernement de démanteler l'enseignement public en faisant passer une partie de sa dotation au privé, on souligne la difficile situation d'arbitre dans laquelle vont se trouver les élus locaux et l'on rappelle que l'enseignement privé n'est pas soumis à la carte scolaire et ne scolarise pas les enfants les plus défavorisés qu'il convient pourtant d'aider en priorité. Le débat est âpre. Le ministre cherche à temporiser en créant une commission d'enquête sur les locaux de l'enseignement privé. Le Président de la République rappelle son attachement prioritaire à « l'école du peuple ». Les syndicats mobilisent et, malgré la décision du Conseil constitutionnel qui sanctionne le projet de loi, ils organisent une importante manifestation à Paris. Le projet est finalement abandonné : les établissements privés ne pourront pas être financés par les collectivités territoriales ; ils devront puiser dans leurs fonds propres ou se tourner vers l'épargne privée.

Et nous en sommes toujours là. Avec des établissements libres, en particulier dans les grandes villes, qui voient, d'année en année, leurs listes d'attente se gonfler. Des écoles primaires catholiques qui inscrivent les enfants dès leur naissance. Des collèges privés à proximité

de quartiers sensibles qui ne peuvent se développer en dépit de la demande importante des familles qui cherchent à fuir les collèges publics. Des lycées privés dans l'impossibilité d'ouvrir des classes qu'ils rempliraient pourtant facilement, ne pouvant offrir aux élèves les locaux adaptés. Or cette situation est malsaine. On ne peut bloquer un processus, enrayer une lame de fond, par un verrou purement technique : le plafonnement des investissements des collectivités territoriales. Quoi qu'on pense de l'enseignement privé catholique et de la politique qu'il mène, il faut reconnaître qu'il correspond à un mouvement social incontestable, que près de 50 % des familles font appel à lui et que l'immense majorité d'entre elles est rassurée par la possibilité de pouvoir, un jour, faire appel à lui. D'une certaine manière, c'est leur faire injure que de traiter la question par un artefact législatif qui maintient un *statu quo* précaire... Cela ne signifie pas qu'il faille faire sauter précipitamment le verrou de la loi Falloux, mais cela signifie qu'il faut traiter, sérieusement et en profondeur, le problème dont il est le symptôme. L'obligation d'entraver le développement de l'enseignement privé de manière purement technique révèle une crise de confiance dans l'Éducation nationale qui ne saurait laisser personne indifférent.

D'autant plus qu'au sein de l'enseignement public les contradictions sont de plus en plus flagrantes. Que, par exemple, le ministre de l'Éducation nationale donne l'instruction au Recteur de l'Académie de Paris de limiter les dérogations et d'éviter la fuite des établissements peu côtés au profit des lycées prestigieux du cinquième arrondissement de la capitale... Et l'opération, loin de favoriser la mixité sociale dans les établissements publics ou de mettre un terme à la sélection qu'ils opèrent, encourage la fuite vers le privé ! Plus dramatique encore est le choix devant lequel se trouvent bien des

principaux de collèges de banlieues parisiennes défavorisées. Ils accueillent, chaque année, une cohorte d'élèves de sixième. La loi actuellement en vigueur leur impose de constituer des classes hétérogènes et d'éviter toute filiarisation prématurée. S'ils s'y conforment, en un ou deux ans ils perdent leurs meilleurs éléments : les parents, inquiets du niveau et du climat de la classe de leur enfant, cherchent à le scolariser dans un collège préservé de Paris *intra muros*. Ils y sont encouragés par le réseau des transports en commun qui relie facilement la banlieue au centre ville et par le fait que les établissements du centre ville se vident progressivement, à proportion de la hausse du coût du logement et de l'exode qu'elle engendre. Comme on ne souhaite guère, dans l'administration, fermer trop de classes à Paris afin de ne pas avoir à déplacer les enseignants qui y exercent, on est plus conciliant sur les demandes de dérogation. Moyennant quoi, les collèges de banlieue sont ghettoïsés de plus en plus et deviennent des repoussoirs, tant pour les familles que pour les enseignants... Que, maintenant, pour éviter ce phénomène, le chef d'établissement, réunisse dans la même classe la trentaine d'élèves prometteurs en début de sixième, qu'il les confie aux professeurs les plus chevronnés, qu'il leur ménage un excellent emploi du temps, leur réserve l'usage de la salle informatique et leur organise un voyage à l'étranger, alors il a quelque chance de les garder. Avec le silence complice des autorités académiques et la bénédiction des familles concernées. Il aura dû organiser le ghetto en interne pour ne pas être ghettoïsé en externe ! Il se sera soumis au marchandage des familles de classes moyennes qui, par crainte d'un hypothétique nivellement par le bas, ne tolèrent la mixité sociale dans l'établissement que moyennant une ségrégation interne au sein même de l'établissement. Coincé de tous les côtés, le chef

d'établissement aura été contraint d'enfreindre la loi de la République pour se soumettre à la loi du marché... Or, quand les contradictions sont, à ce point, exacerbées, quand, quoi qu'on fasse, on se trouve dans une impasse, quand il n'y a plus aucune bonne solution dans le cadre institutionnel existant, c'est que nous sommes en face d'une véritable crise. C'est même là la caractéristique précise d'un « état de crise ». Le signe qu'il ne suffit pas d'aménager le système ici où là, mais qu'il convient de changer de cadre institutionnel.

Et s'il fallait à cela une ultime confirmation, on pourrait la trouver dans la course de vitesse à laquelle nous assistons aujourd'hui en matière de soutien scolaire. L'enseignement privé « officiel » est, en effet, en train d'être doublé sur sa droite par une multitude d'officines qui se développent à grande vitesse quoiqu'elles vendent très chèrement leurs services. C'est que l'angoisse des familles est si forte qu'elle ouvre un marché illimité : « L'enseignement public ne vous donne pas entièrement satisfaction, essayez l'enseignement privé sous contrat ! Vous n'y trouvez pas ce vous voulez, tentez les cours privés ! Ces derniers ne parviennent pas à faire décoller votre enfant, abonnez-le à des cours par correspondance ! C'est encore insuffisant, envoyez-le dans des sessions de rattrapage pendant les vacances ! Cela ne donne pas encore tous les résultats escomptés, payez des leçons particulières hebdomadaires et – pourquoi pas ? – quotidiennes ! Il n'y arrive toujours pas, essayez Internet et n'oubliez pas votre carte de crédit ! Ça ne marche encore pas bien ? Reprenez depuis le début et cherchez une autre combinaison. Les possibilités sont infinies dès lors que vous pouvez y mettre le prix... »

Infinies : c'est le mot. Car l'État a ouvert lui-même la boîte de Pandore en officialisant et finançant un système concurrent de l'enseignement public. L'enseignement privé catholique s'est engouffré dans la brèche en vendant aux familles, sous couvert de son « caractère propre », une pédagogie plus individualisée et la perspective d'une meilleure réussite scolaire. Rien d'étonnant, alors, à ce qu'en bonne logique de marché, il ait contribué au développement de ses propres concurrents : les entreprises privées de « soutien scolaire » qui, en association avec de grands éditeurs scolaires et avec la collaboration d'enseignants de l'enseignement public, proposent des « bilans personnalisés », des « cours particuliers », des « stages » ou des « modules méthodologiques » aux familles inquiètes. Ces entreprises facturent leurs cours entre 27 et 33 euros l'heure, mais elles ne manquent pas de mettre en avant la possibilité de bénéficier d'une réduction d'impôts couvrant la moitié de leur coût, au titre de l'emploi à domicile. L'État subventionne ainsi indirectement les cours privés, sans aucun véritable contrôle, et en privilégiant de manière ouverte les familles les plus aisées : celles qui ne sont pas soumises à l'impôt sur le revenu payent, en effet, le double des autres. Étrange conception de la justice sociale qui, pour lutter contre les cours particuliers « au noir », les institutionnalise alors qu'il faudrait, au contraire, tout faire pour les rendre inutiles. Étrange conception de l'Éducation nationale qui laisse aux cours payants le monopole de l'espérance de la réussite scolaire ! En effet, quand la plus grosse entreprise privée de soutien scolaire affiche sur tous les autobus de France son slogan « Les mauvaises notes ne sont pas une fatalité ! », on se demande ce que fait le ministre. C'est lui qui devrait signer cette phrase, lui et tous ses fonctionnaires. Mais ses

renoncements successifs ont laissé toute grande la porte ouverte à la démagogie marchande.

Ainsi, à côté des rodomontades régulières des ministres successifs sur la nécessité de restaurer la dictée et les récitations, l'organisation même de l'Éducation nationale envoie, en réalité, aux Français un message qu'ils ont parfaitement intégré : « Les imperfections et les dysfonctionnements de votre école ne sont pas vraiment graves puisque vous pouvez toujours quitter un système pour un autre. L'enseignement privé, sous toutes ses formes, reste toujours un recours possible en cas de difficulté. Et si vous n'y trouvez pas chaussures à vos pieds, allez donc voir du côté des cours particuliers... L'École française n'est plus une institution de la République, mais un système dont l'usage et l'évolution sont soumis au marché. Quand les usagers n'en sont pas satisfaits, c'est à l'extérieur de lui-même, et grâce aux bienfaits de la concurrence, qu'ils doivent chercher la solution. » On n'a sans doute pas mesuré les conséquences d'une telle conception. Conséquences fonctionnelles d'abord : la machine-école génère en permanence des systèmes chargés de rattraper les défaillances des systèmes précédents. Rien ne peut plus arrêter cette fuite en avant. Conséquences politiques, ensuite : les citoyens ne comprennent pas pourquoi il faudrait investir dans l'enseignement public pour en améliorer le fonctionnement au bénéfice de tous, puisqu'ils ont toujours la possibilité de se tourner vers un autre système. Autant payer de sa poche un recours externe plutôt que de financer par l'impôt un système dont l'amélioration reste bien aléatoire. Conséquences institutionnelles, enfin : on fait de l'École un « service » marchand et l'on abandonne le projet d'une « Éducation nationale » capable de donner à tous une culture commune, le goût et les moyens de vivre ensemble, les mêmes

chances de promotion sociale. On abdique sur les valeurs fondatrices ; on accepte la réduction l'intérêt général à la somme des intérêts individuels. Tous légitimes certes, mais insuffisants pour instituer un collectif solidaire. Voilà bien le risque majeur pour la République : la dissolution de son projet éducatif, la perte de foi en son propre avenir, la résignation au triomphe de l'individualisme et du communautarisme.

Il faut donc revenir au lien organique qui lie l'École à l'État. Organique et pas seulement fonctionnel : l'École structure l'État autant que l'État structure l'École. À ce titre, le ministère de l'Éducation nationale ne peut être une simple « administration », distribuant des crédits et contrôlant des procédures. Pas plus que l'École ne peut pas être un simple « service » asservi au marché. L'École est une institution consubstantielle de la République, comme la Justice. Or, il n'existe pas, dans notre pays, de juridictions privées qui puissent servir de recours contre les juridictions publiques. Cette absence pourrait d'ailleurs être insupportable – totalitaire au sens propre - si la juridiction publique n'avait pas, en son sein, développé la possibilité de recours dont l'État garantit l'indépendance. C'est l'existence de ces possibilités de recours et la confiance des citoyens dans leur impartialité qui fait de la justice une institution – démocratique et non soumise aux lois du marché – et garantit, en même temps, que celle-ci ne basculera pas, pour autant, dans l'arbitraire, ne sera pas instrumentalisée par ses fonctionnaires ou les gouvernants du moment. De même pour l'École : un système scolaire unique et totalisant pourrait facilement devenir totalitaire. Nous remettrions le sort de nos enfants entre les mains d'une administration aveugle, régnant dans la toute-puissance, n'ayant de comptes à rendre à personne et qui pourrait, de plus, pratiquer l'endoctrinement sans aucun contre-pouvoir. La solution est donc d'organiser un système de recours

au sein même de l'Éducation nationale : des recours suffisamment identifiés pour ne pas bénéficier seulement aux plus favorisés ; des recours suffisamment faciles à actionner pour ne pas décourager les familles en difficulté ; des recours traités de manière suffisamment équitables pour inspirer à tous la confiance nécessaire et rendre inutile l'appel à des aides extérieures.

Voilà l'enjeu : à l'Éducation nationale d'organiser en interne tous les recours nécessaires et possibles contre ses propres dysfonctionnements. Pour que le système scolaire ne soit plus contrôlé par des *usagers*, mais par des *citoyens*. Qu'il ne soit plus régulé par le marché, mais par l'État. Non point un État de fonctionnaires vétilleux, imbus de leur autorité et se désintéressant du sort des personnes, mais un État démocratique associant les citoyens à la définition des finalités et des modalités de fonctionnement des institutions publiques. Un État dont tous les citoyens se sentent partie prenante. Un État solidaire de chacune et de chacun : dans les réussites dont il peut se prévaloir à leur égard, mais aussi dans les difficultés qu'il doit les aider à surmonter et dans les échecs qu'il doit leur permettre de dépasser.

7 Sans un changement radical de fonctionnement, le système scolaire français risque la dislocation. La dislocation en tant qu'institution, évidemment. Non en tant qu'ensemble de services assurant aux familles, selon leurs revenus, une garderie plus ou moins améliorée. La dislocation en tant qu'Éducation nationale. Non en tant qu'ensemble d'écoles et d'établissements, plus ou moins subventionnées par les contribuables et offrant une palette de cursus de formation hiérarchisés.

Pourtant, il est bien difficile d'adhérer sans réserve au discours sur la mondialisation libérale qui devient aujourd'hui dominant à gauche. L'éducation reste, de très loin, le premier budget de l'État. Elle n'entre pas dans le cadre des accords sur la concurrence internationale, sauf pour ce qui concerne les cours par correspondance et le cyber-enseignement. De plus, si quelques secteurs très spécialisés de l'enseignement supérieur peuvent apparaître menacés par le développement d'un réseau international aux mains des grandes entreprises, on voit mal l'enseignement primaire piloté par l'OMC, ni les enseignants de collège basculer du jour au lendemain dans l'escarcelle des grands trusts boursiers. Bien sûr, il faut rester très vigilant sur l'enseignement professionnel et ne pas céder aux pressions de ceux qui voudraient voir la formation pilotée par l'emploi : parce qu'on sait que ce raisonnement compromet l'emploi lui-même en formant des individus trop étroitement spécialisés et peu capables de faire face aux mutations professionnelles inévitables ; parce qu'il n'est pas acceptable d'orienter prématurément des élèves vers des filières courtes sans souci de formation humaine et citoyenne. Bien sûr, l'École doit résister à l'invasion des marques et de la publicité ; bien sûr, elle peut être, à la marge, fragilisée par l'offre éducative sur Internet ou la concurrence des établissements étrangers. Mais là, malgré tout, n'est pas le risque essentiel pour le moment.

Le risque est d'abord pédagogique : il tient à la marchandisation du travail scolaire, à la perte de sens des savoirs, à la toute-puissance de la note et au déferlement de comportements purement utilitaires des familles comme des élèves. Il tient à l'envahissement de l'École par des pratiques qui relèvent, souvent à l'insu des acteurs eux-mêmes, de l'idéologie libérale la plus brutale : ce qui n'a pas de prix n'a pas de

valeur ; ce qui ne peut se vendre, s'acheter ou se monnayer d'une manière ou d'une autre ne mérite pas qu'on y accorde son attention. Le risque, on l'a vu, est aussi, et indissociablement, institutionnel : c'est la montée du « consumérisme scolaire », en particulier – mais pas seulement – dans la classe moyenne dont les familles préfèrent contrôler en direct la scolarité de leurs enfants plutôt que de s'en remettre à un État perçu, dans ce domaine, comme particulièrement défaillant.

Ainsi, si rien de significatif ne se passe dans les dix ans qui viennent, si rien n'est fait pour améliorer la prise en charge pédagogique des élèves en dehors des heures de cours, si les écoles et établissements laissent, délibérément ou par impuissance, jouer la concurrence entre eux, si la filiarisation et la hiérarchisation des cursus se poursuivent... nous serons en face d'une situation très grave. Les établissements les plus attractifs seront de plus en plus attractifs, les plus délaissés de plus en plus délaissés. Les problèmes prévisibles de renouvellement des enseignants entraîneront le développement du travail précaire, déjà très largement répandu dans l'Éducation nationale, tandis que l' « élite » disposera, elle, de professeurs chevronnés. La raffinerie scolaire déversera, à chaque niveau, les inadaptés dans des « classes spécialisées » à la prise en charge incertaine. Nous finirons par disposer d'établissements prestigieux, privés et publics, retranchés derrière de hauts murs d'enceinte et disposant de tous les équipements possibles pour l'étude, tandis qu'à quelques encablures de là on trouvera des « établissements poubelles », avec détecteurs de métaux et caméras de surveillance, où officieront des animateurs chargés d'occuper ceux qu'on aura renoncé à instruire. Entre les deux, une multitude de solutions et d'arrangements de toutes sortes, comme le *homeschooling*, qui concerne déjà 6 % des jeunes américains dont les

parents se regroupent pour organiser à domicile la scolarisation de leurs propres enfants.

Et, puisque le droit finit toujours par s'aligner sur le fait, il n'est pas impossible que nous adoptions, à plus ou moins long terme, la formule du « chèque éducation ». D'abord proposée par des libéraux comme Alain Madelin, elle n'existe plus aujourd'hui que dans le programme des partis d'extrême droite. Mais l'idée n'en fait pas moins son chemin. Idée fort astucieuse, d'ailleurs ! Elle part du constat que les parents qui scolarisent leurs enfants dans l'enseignement privé payent deux fois leur éducation : une première fois par leurs impôts, une deuxième fois par la scolarité qu'ils déboursent. Il y a là une injustice à laquelle on veut absolument mettre fin : le budget de l'Éducation nationale est donc divisé en autant de parts qu'il y a d'enfants scolarisables dans le pays. Chaque famille reçoit, pour chaque enfant, un chèque correspondant au coût de celui-ci et va remettre ce chèque à l'établissement de son choix. Ce dernier, totalement libre de sa politique de recrutement, accepte les élèves qu'il veut et encaisse les sommes correspondantes... On peut, évidemment, imaginer plusieurs variantes, plus ou moins radicales : du maintien du recrutement et de la prise en charge des personnels par l'État, qui limite le chèque éducation aux frais de fonctionnement, jusqu'à l'abandon complet de toute prérogative de l'institution et à la privatisation totale des établissements qui deviendraient libres d'embaucher ou de débaucher qui ils veulent en fonction de leurs ressources...

Gageons d'ailleurs qu'une présentation habile de cette formule serait loin de révolter la majorité de nos concitoyens. On pourrait leur faire valoir, en effet, qu'elle met toutes les familles sur un pied d'égalité, supprime les passe-droits au profit d'une clarté de fonctionnement

somme toute bénéfique, remplace le marché noir qui ne profite qu'aux initiés par un marché ouvert dont les règles seraient très rapidement lisibles par tous et, même, est capable de faire redémarrer l'ascenseur social en permettant aux enfants vraiment méritants d'accéder aux meilleures écoles... Il n'est pas certain que nos concitoyens ne soient pas sensibles à de tels arguments et il est même possible que ces derniers retiennent l'attention, tout à la fois, des partisans de l'enseignement privé et de ceux de la méritocratie républicaine, des familles de la haute bourgeoisie comme de celles des milieux modestes...

Il faut donc, pour éclairer nos choix d'avenir, développer le scénario jusqu'au bout. Que va-t-il se produire, en fait, si le chèque éducation, ou une formule équivalente, est adopté ? Inévitablement les « bons établissements » vont se trouver submergés de demandes. Ils mettront donc en place une sélection draconienne. Il faudra, pour y accéder, disposer d'un « très bon niveau », voire d'atouts supplémentaires qui pourraient très vite devenir des conditions d'admission : stage linguistique à l'étranger, maîtrise de l'informatique, pratique d'un instrument de musique, engagement à prendre des leçons particulières, etc. La préparation à l'entrée en seconde va commencer très tôt et, par effet répercussions successives, arriver immanquablement jusqu'au cours préparatoire. On verra donc fleurir les examens d'entrée en primaire qui rejeteront des « bonnes écoles » les enfants mal latéralisés ou ceux qui n'auront pas bénéficié d'un pré-apprentissage de la lecture efficace. Partout la concurrence sauvage fera rage, comme dans le sport professionnel et avec les mêmes dérives : le sponsoring, le dopage, l'effondrement d'individus qu'on aura poussé inconsidérément au-delà de leurs limites. On regagnera peut-

être un tout petit peu en mixité sociale – quelques enfants de familles modestes réussissant à s’infiltrer dans les bastions de l’élite – mais on perdra infiniment en mixité culturelle, en apprentissage du vivre ensemble, en formation à une citoyenneté solidaire.

Reste qu’après tout, il ne serait peut-être pas mauvais que cette formule soit ouvertement mise en discussion : cela aurait, au moins, le mérite de clarifier le débat, d’en débusquer les enjeux implicites et d’obliger chacun et chacune à se positionner sur l’École qu’il veut pour son pays... et pas seulement sur celle qu’il veut pour ses propres enfants. Cela aurait aussi l’avantage d’obliger les forces politiques et syndicales de gauche à se découvrir et à dire clairement quelle École elles veulent construire. Elles qui, aujourd’hui, courtisent le moindre groupuscule altermondialiste et ne ratent pas une occasion de dénoncer les ravages du libéralisme tout en entretenant un silence complice sur la concurrence dans le système éducatif, devraient, enfin, expliquer ce qu’elles veulent, leur conception de l’institution scolaire et comment elles entendent mettre, enfin, l’École au service de la nation.

8 Car, en réalité, les Français ne veulent pas du libéralisme de « l’école du marché », ils veulent une École de qualité.

C’est en tout cas, pour ma part, l’hypothèse à laquelle je veux croire. Je suis convaincu, en effet, que la plupart de ceux qui recourent à l’enseignement privé et aux officines de soutien scolaire préféreraient s’en passer. Ils y font appel parce que l’enseignement public leur apparaît comme une institution bureaucratique et anonyme, qu’ils n’ont pas trouvé chez lui l’écoute et l’interlocution qu’ils attendaient ou qu’ils ont eu le sentiment de décisions arbitraires sans aucun recours possible.

Certes, il y a ceux qui cherchent à éviter la fréquentation jugée dangereuse des lascars issus de l'immigration... Mais même ceux-là seraient, sans aucun doute, moins revendicatifs si l'on avait su leur montrer qu'on peut faire coexister des enfants issus d'origines et de cultures différentes dans une institution qui prend le temps et les moyens de « construire la loi commune » dans l'intérêt de tous.

La question est donc bien : comment garantir la qualité de l'institution scolaire ? Or, dans l'imaginaire collectif français comme dans les programmes politiques, nous ne trouvons que deux réponses, symétriques et contradictoires, à cette question : la qualité ne pourrait être garantie que par le renforcement du contrôle bureaucratique de l'État ou par la libre concurrence. Le dirigisme jacobin ou le marché libéral.

Certains rêvent, en effet, d'une restauration d'un pouvoir central capable de commander le respect d'une norme commune à toutes les écoles et à tous les établissements : le ministre, par l'intermédiaire, d'une structure hiérarchique renforcée, imposerait à ses fonctionnaires des comportements irréprochables susceptibles de restaurer la confiance dans l'École. Il galvaniserait ses troupes pour leur faire adopter des conduites et des pratiques homogènes définies par les experts de son cabinet. L'administration serait appuyée par des circulaires très contraignantes et les corps d'inspection chargés de les faire appliquer... C'est d'ailleurs déjà un peu ce qui se passe aujourd'hui. Les parents s'inquiètent d'une baisse du niveau en lecture : on multiplie les déclarations fracassantes sur la nécessaire disparition de la méthode globale. Ils se soucient du niveau en orthographe : qu'à cela ne tienne, on va imposer aux enseignants de multiplier les dictées. À droite comme

à gauche, le procédé a fait ses preuves : on sait donner le sentiment qu'« on reprend les choses en mains », que « la récréation est finie » et qu'enfin l'école publique va répondre aux aspirations des familles...

Il y a quelque chose de pathétique et dérisoire à la fois dans ces incantations. Pas question, bien sûr, de nier la bonne foi de leurs auteurs ni de mettre en doute leurs convictions ! Mais comment imaginer faire obéir ainsi plus d'un million de professeurs ? Certains se sentent injustement attaqués, car ils n'ont pas cessé de faire ce à quoi, tout à coup, on les enjoint. D'autres résistent à des injonctions qui leur paraissent à mille lieux de leurs préoccupations quotidiennes. La plupart laissent passer l'orage avec philosophie, attendant sereinement le prochain coup de gueule. Et puis, cette méthode a bien vieilli : quoiqu'on ne manque jamais de la placer sous les auspices de la République, elle s'inspire de Guizot qui, sous Louis-Philippe, inventa le Bulletin officiel, organisa le contrôle par les corps d'inspection et mit en coupe réglée le système scolaire censée protéger l'ordre social des « caprices du peuple ». Vieux rêve du pouvoir politique : régenter l'éducation dans ses moindres détails pour, tout à la fois, contrôler les enfants et satisfaire leurs parents. Entreprise qui fonctionna quelque temps : tant que l'État garantissait, en contrepartie, l'intégration politique et économique. Mais ambition intenable dès lors que l'État ne peut plus tenir sa promesse et que les parents, les professeurs comme les élèves assistent impuissants à l'effondrement de la traditionnelle promesse scolaire : « Travaille et tu réussiras ! ». Projet en contradiction, enfin, avec toute l'évolution de notre société vers plus d'autonomie et de responsabilisation des acteurs : les professeurs, comme tous les Français, n'entendent plus être considérés comme de simples exécutants, gouvernés par oukases, soumis au bon vouloir de politiques en mal de popularité.

Alors, quand ils découvrent le caractère insignifiant des bouffées d'autoritarisme et leur totale inefficacité, nos gouvernants comme nos concitoyens se prennent parfois à rêver d'un système qui produirait de la qualité par la simple mise en concurrence des personnes et des services. Après tout, remarquent-ils, plus personne ne conteste que, quand il s'agit de produire de bonnes chaussures, la meilleure formule est de laisser jouer l'offre et la demande. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour l'éducation ? Puisque le centralisme bureaucratique a échoué, essayons le marché ! Au plus haut sommet de l'État, on oscille d'ailleurs subtilement entre les deux formules, injectant un peu de libéralisme pour favoriser l'émulation et revenant à du dirigisme quand on veut garantir l'unité nationale. La gauche elle-même a laissé, sur cette question, le souvenir d'une étrange valse-hésitation, prônant, tout à la fois, l'autonomie des établissements et la réforme imposée autoritairement par ses cadres. Alternant l'appel à la liberté et le rappel à l'obéissance. Au risque de provoquer scepticisme et incompréhension chez les enseignants comme chez les parents. Et la droite a pris le relais avec la même constance dans l'inconséquence : exaltant les vertus de la liberté d'entreprendre et célébrant simultanément l'autorité de l'État.

Au bout du compte, tout se passe comme s'il n'existait plus aucun espace politique possible entre Jean-Pierre Chevènement et Alain Madelin. Et qu'on ne puisse qu'aller de l'un à l'autre, en juxtaposant des mesures inspirées de l'un et de l'autre. On perd ainsi sur les deux tableaux : le centralisme reste trop puissant pour responsabiliser effectivement les acteurs et le libéralisme est devenu trop prégnant pour garantir l'unité de l'institution scolaire. Qu'on en juge à travers deux exemples d'une extrême banalité. Voici, d'un côté, un lycée qui se donne pour projet de mieux accompagner les élèves dans leur travail pour

limiter les redoublements. Il y parvient : il est immédiatement pénalisé puisque la diminution de son effectif entraîne automatiquement une réduction de ses moyens et une perte de ses emplois. À côté, voici un autre lycée qui pratique une politique particulièrement sélective par le biais des options. Il veut absolument améliorer ses résultats au baccalauréat. Il y parvient. Avec, à la clé, une ghettoïsation inévitable et le renforcement de l'apartheid scolaire.

L'enjeu est donc bien d'inventer un modèle de fonctionnement garantissant aux Français la qualité de l'enseignement public en échappant, en même temps, au dirigisme et au libéralisme. Enjeu de société qui vaut pour tous les « services publics », mais qu'il est particulièrement urgent de prendre au sérieux pour l'Éducation nationale.

9 Conjuguer une exigence forte de l'État et une véritable responsabilisation des acteurs : voilà le défi. Rien de moins.

Rien de plus. Et tout le contraire de ce qui se passe aujourd'hui.

L'État, en effet, n'exerce qu'une tutelle purement technique sur les écoles et les établissements. À peu de choses près, d'ailleurs, la même tutelle dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé sous contrat : il s'agit de garantir les conditions d'accueil des élèves et leur sécurité. De contrôler que les cours sont dispensés conformément aux obligations nationales, avec partout les mêmes horaires et les mêmes programmes. De vérifier que les parents sont informés des résultats scolaires de leurs enfants et consultés au moment des paliers d'orientation. D'inspecter les enseignants et de faire en sorte que leur

évolution de carrière soit bien gérée. À cela s'ajoute une régulation par les instances académiques et rectorales des ouvertures et fermetures de classes, options et filières. Et, évidemment, l'intervention de l'autorité institutionnelle quand un problème grave surgit... Pour le reste, on s'en remet aux décrets, arrêtés et, surtout, aux milliers de circulaires que les directeurs et chefs d'établissements sont censés faire respecter. Ils y parviennent avec plus ou moins de facilité, très largement livrés à eux-mêmes dans cette tâche. C'est ainsi que l'on a pu voir une réforme importante votée par le Parlement en 1989 – l'organisation de l'école primaire en cycles, avec des groupes de niveau dans chaque matière pour permettre une progression personnalisée – laissée progressivement à l'abandon puis disparaître totalement. Le texte est officiellement toujours en vigueur, mais personne ne l'applique plus sans que quiconque ne s'en émeuve ! De même pour la pédagogie de soutien en collège ou les Travaux personnels encadrés en lycée. En réalité, beaucoup – l'essentiel – tient souvent à la compétence et à l'engagement du directeur ou du chef d'établissement et de leur équipe. Les exemples abondent d'écoles, collèges ou lycées qui ont réussi à se doter d'un vrai projet, à impliquer tous les enseignants, à obtenir la confiance et la collaboration des parents sous l'impulsion d'une équipe dynamique. Comme, malheureusement, les exemples inverses d'initiatives exceptionnelles compromises par le démantèlement du groupe qui les avaient impulsées.

D'où la représentation dominante de la population : en l'absence de cadrage fort sur les exigences imposées à l'École, tout dépend de la bonne volonté des personnes et, *in fine*, de la personnalité des personnels de direction. D'où le sentiment d'aléatoire et d'injustice que les familles peuvent ressentir quand elles se trouvent confrontées à des

difficultés dont elles savent qu'elles n'existent pas ailleurs. D'où le développement, chez ceux et celles qui le peuvent, de toutes les stratégies possibles pour s'infiltrer dans les établissements à bonne réputation. D'où l'éclatement du système en une multitude de cellules dont on se demande si elles participent toutes du même ensemble tant leurs pratiques diffèrent et les valeurs dont elles se réclament sont divergentes. Quoi de commun, en effet, entre une école où les enseignants se concertent et organisent un vrai suivi des élèves, où les règles du vivre ensemble sont élaborées à partir d'activités collectives, où chacun se sent respecté, où les parents sont accueillis tous les mois pour de vraies séances de travail... et une école où les familles sont systématiquement tenues à l'écart, ne rencontrent que fugitivement des enseignants qui estiment qu'« ils n'ont aucun compte à rendre à personne » et que « les enfants en difficulté n'ont qu'à faire des efforts ! » ? Quoi de commun entre un collège où les enseignants de toutes les disciplines se mobilisent pour faire monter aux élèves un opéra et leur donner, par là, le goût de la culture dans ses formes les plus élevées... et un collège où l'on décrète d'emblée que les élèves sont insupportables et où tout l'effort porte sur les procédures de sélection et d'exclusion ? Quoi de commun entre un lycée qui s'efforce de proposer aux « décrocheurs » des itinéraires adaptés tout en maintenant une véritable exigence scolaire à l'égard de tous... et un lycée qui se contente de proposer le japonais comme troisième langue afin d'attirer les meilleurs élèves de troisième ? Pourtant les uns et les autres existent bien dans le même système scolaire, régis par les mêmes lois, organisés par les mêmes textes et participant, officiellement tout au moins, du même projet.

C'est que notre système éducatif est, aujourd'hui, *autoritaire sur les modalités et libéral sur les finalités*. Du moment qu'on peut justifier sa conformité formelle aux normes bureaucratiques, on peut mener à peu près n'importe quelle politique éducative en toute impunité. C'est un système qui marche sur la tête. Car c'est bien le contraire qu'il faudrait : une grande fermeté sur les objectifs politiques et plus de souplesse dans les moyens pour les mettre en œuvre. Un vrai cahier des charges, validé par la nation à travers son Parlement et qui formule les impératifs auxquels doivent se soumettre tous ceux qui prétendent participer au « service public d'éducation ». Et une vraie dynamique de projet, dans chaque école et chaque établissement, pour que l'École de la République y soit bien instituée au quotidien, que chaque décision, chaque action en incarnent concrètement les principes fondateurs et les exigences essentielles. Pour que les élèves, les parents, les enseignants et la société tout entière sache que *l'Éducation est bien nationale*, qu'elle garantit les mêmes chances à tous partout, *sans, pour autant déposséder les équipes éducatives de leurs légitimes prérogatives*.

Sans chercher à être exhaustif ni nous substituer à la réflexion nécessaire de la nation et de ses élus, on peut esquisser ici les grandes lignes de ce qui pourrait être *le cahier des charges national de toutes les écoles et les établissements scolaires* et présenter les « chapitres obligés » de leurs projets respectifs. Ces exigences ne se substitueraient pas, évidemment, aux programmes scolaires – qui doivent absolument être revus dans le sens d'une plus grande clarté et d'une meilleure hiérarchisation des priorités - mais elles les complèteraient et permettraient de les opérationnaliser efficacement.

- Chaque famille est informée du projet de l'école ou de l'établissement de ses enfants et reçoit, avant la fin juin, les documents présentant l'organisation administrative et pédagogique de la future année scolaire. Parmi ces documents, figurent le calendrier et les objets de l'ensemble des réunions proposées aux familles, ainsi que les dates d'envoi des relevés de notes et les différentes étapes des procédures d'orientation. Chaque famille peut rencontrer, au cours du mois de juillet, les différents membres de l'équipe éducative pour obtenir les explications nécessaires. En cas de présence de familles étrangères non francophones, l'ensemble des documents est traduit dans leur langue.

- Chaque élève bénéficie, lors de chaque rentrée scolaire, d'un accueil individualisé par les cadres éducatifs, professeurs et élèves plus anciens. Il dispose d'un adulte de référence précisément identifié qui constitue son interlocuteur privilégié pendant toute l'année. Ce professeur tient une permanence hebdomadaire pour les élèves et une autre pour les parents. L'administration en fait largement connaître les horaires et lui fournit un bureau pour cela.

- Les classes sont constituées de manière hétérogène et favorisent la rencontre d'élèves d'origines sociales et culturelles différentes ; elles intègrent également des élèves en situation de handicap dès lors que ceux-ci ont les moyens de participer aux activités collectives. Aucun critère d'âge n'est exigé pour suivre la scolarité : des adolescents ou de jeunes adultes peuvent, à n'importe quel moment, reprendre leurs études au niveau où ils

les ont interrompues ; ils contribuent ainsi à l'hétérogénéité des classes et à la mutualisation des expériences. À côté des classes hétérogènes, sont organisés, tout au long de l'année scolaire, des « groupes de besoin » où les élèves peuvent recevoir un enseignement qui leur est spécifiquement adapté. Ces groupes ne peuvent excéder la moitié du temps scolaire. Dans tous les cas de figure, les parents sont précisément informés des critères de constitution des classes et d'organisation de l'emploi du temps des élèves.

- Chaque école et établissement est structuré en « équipes éducatives » chargées de prendre en charge un maximum de cent élèves. Ces équipes éducatives constituent des unités pédagogiques où les enseignants ont la majorité de leur service. Elles disposent d'heures d'enseignement non dédiées à l'avance et qu'elles gèrent en fonction des besoins des élèves et des projets qu'elles leurs proposent. Elles sont animées par un enseignant volontaire sans pouvoir hiérarchique mais rémunéré pour cette mission. Elles réunissent régulièrement l'ensemble des élèves qui leur sont confiés pour des informations communes, manifestations culturelles, etc.
- Chaque école et établissement dispose d'un règlement intérieur élaboré par son Conseil d'école ou d'administration, validé par les autorités académiques et présenté aux professeurs, parents et élèves chaque année, lors de la rentrée. Ce règlement est contractuel. En particulier, il comporte des critères précis concernant les sanctions possibles ; les sanctions doivent être élaborées avec le souci de permettre aux élèves concernés de

retrouver leur place dans la collectivité. C'est la faute qui exclut et la sanction qui intègre.

- Chaque école et établissement met en place des dispositifs d'aide au travail personnel des élèves, tant dans le cadre des cours eux-mêmes qu'en permettant à tout élève de pouvoir rencontrer, à sa demande, un autre enseignant que le sien. Il peut ainsi toujours se faire aider en cas d'incompréhension de consignes ou d'un cours, pour améliorer ses travaux ou réviser ses contrôles. De même, les élèves peuvent bénéficier, selon leur âge et leur niveau, de séances d'initiation ou de mise à niveau en matière de recherche documentaire, d'usage des technologies de l'information et de la communication, etc. Ces séances sont organisées, en fonction des contraintes propres et après concertation avec les familles, après les cours ou pendant les vacances scolaires. Elles sont totalement gratuites.

- Chaque école et établissement organise une formation à la citoyenneté adaptée à l'âge des élèves. Celle-ci s'effectue, d'abord, au sein d'enseignements qui permettent la découverte de la probité intellectuelle, de l'exigence de rigueur, du respect de l'autre et de la solidarité critique. Au fur et à mesure de la scolarité, les enseignants et cadres éducatifs mettent en place des dispositifs permettant d'expérimenter le processus démocratique de la prise de décision : l'élection et la formation des délégués d'élèves, leur implication dans la vie de l'établissement sont, à cet égard, déterminants. Plus généralement, les institutions scolaires ont le souci constant de favoriser la construction de « collectifs » où le respect des

règles communes permette l'expression de chacun et l'engagement de tous. Dans ce cadre, elles luttent contre toutes les formes de discrimination sociale, culturelle, ethnique et sexiste.

- Chaque école et établissement mène une politique de partenariat avec les différents acteurs de la Cité. Excluant toute forme de publicité ou de prosélytisme, ces partenariats permettent aux élèves et à leurs familles de trouver à l'école les relais nécessaires afin d'avoir accès à un ensemble de domaines qui favorisent, tout à la fois, le développement des enfants et leur réussite scolaire (culture, sport, santé, vie associative, etc.). L'école, seul lieu fréquenté par tous les enfants, est investie ici d'une mission essentielle : non pas se substituer à ses partenaires, mais orienter vers eux ceux et celles qui en ont le plus besoin.

- Chaque école et établissement accompagne les élèves et leurs familles dans la construction de leur projet d'orientation. Cela signifie, d'abord, que l'information sur la diversité des filières professionnelles et des métiers est une préoccupation de la communauté éducative tout au long de la scolarité primaire et secondaire. Cela impose également que les établissements permettent aux élèves, à tous les paliers d'orientation, de découvrir réellement les différents choix qui s'offrent à eux, en particulier en fin de collège et en seconde de détermination. Cela engage aussi les établissements à dialoguer avec les élèves et leurs familles afin d'éviter les situations de blocage. Cela exige, enfin, que soit mise en place une évaluation

équitable des compétences acquises par les élèves dans l'ensemble des disciplines, sans valorisation induite de certaines au détriment d'autres.

- Chaque école et établissement organise en interne une « commission de recours » : cette commission est tripartite, composée, d'une part, d'enseignants et de cadres éducatifs, d'autre part, de parents d'élèves (et délégués d'élèves à partir de la classe quatrième) et, enfin, de représentants des partenaires de l'Éducation nationale (services de santé, services sociaux, représentants des collectivités territoriales, etc.). Cette commission de recours, dont la composition doit être validée par le Conseil d'école ou d'administration ainsi que par les autorités académiques, a pour mission d'examiner toutes les demandes, émanant d'un élève ou de sa famille, d'un enseignant ou de l'administration, concernant le déroulement de la scolarité : organisation des classes et du travail personnel, conflits de toutes sortes, désaccords en matière d'évaluation et d'orientation. Cette commission n'a pas de pouvoir décisionnaire, mais doit faire des propositions concrètes aux différents acteurs. Elle a pour mission de ne jamais laisser quiconque en situation de chercher ailleurs et par ses propres moyens la solution aux difficultés rencontrées.
- Chaque école et établissement met sur pied une « commission d'évaluation ». Constituée selon la même procédure que la commission de recours, elle a pour vocation de mener un travail d'évaluation approfondie du projet d'établissement. Elle ne doit nullement s'en tenir aux résultats aux examens, même

pondérés par la prise en compte du niveau des élèves, mais doit s'intéresser à l'ensemble de la démarche éducative. Elle définit ainsi, pour une période de deux ans, les indicateurs d'évaluation qu'elle entend prendre en compte dans des domaines comme le développement du travail autonome des élèves et de la recherche documentaire, la lutte contre l'illettrisme scientifique, l'implication dans les activités artistiques et culturelles, la vie démocratique interne, la communication avec les familles, etc. Elle établit, en toute indépendance, un rapport qui est rendu public.

- Enfin, chaque école et établissement prépare et met en œuvre, avec la collaboration des autorités académiques compétentes, un plan de formation continue de ses personnels. Il organise également, chaque année, l'accueil de ses nouveaux personnels enseignants, administratifs et de service. Il prévoit des temps de travail commun entre tous les types de personnels présents, permettant aux uns et aux autres de comprendre leur complémentarité et favorisant une prise en charge éducative globale des élèves. De plus, chaque école et établissement s'efforce de stabiliser son équipe par la gestion efficace de ses ressources humaines, l'implication progressive de tous dans les responsabilités, le développement de projets où chacun puisse trouver sa place, la valorisation de ses réussites, l'aide à la poursuite d'études.

Voilà, dira-t-on, un cahier des charges bien ambitieux... Mais le choix est finalement assez simple. Ou bien l'institution scolaire se dote de ces critères exigeants, propose, partout, une offre de formation de

qualité et retrouve progressivement la confiance des familles. Ou bien elle laisse se développer l'évaluation sauvage, le consumérisme scolaire, les démarches de contournement systématique des plus favorisés et elle devient une machine à renforcer l'individualisme, à cultiver la division, à renforcer les inégalités sociales... J'ai conscience que le prix à payer pour les enseignants sera très lourd. Mais j'ai confiance : ils préféreront investir pour un service public de qualité plutôt que d'encourager, directement ou indirectement, une privatisation déjà bien engagée.

10 Reste à trouver une stratégie politique et institutionnelle pour en arriver là. En effet, si la définition d'un cahier des charges national est absolument essentielle, si elle constitue un premier pas et engage un mouvement vers plus de qualité et d'équité dans l'institution scolaire, elle ne saurait suffire. L'existence de plusieurs systèmes concurrentiels risque toujours de ruiner les efforts des acteurs en les inféodant à des logiques qui leur échappent : il suffit que, dans un secteur scolaire, un établissement s'exonère plus ou moins ouvertement des exigences du cahier des charges national pour que les déséquilibres réapparaissent. Une politique de sélection camouflée introduite ici ou là menacera inmanquablement les écoles voisines sur lesquelles pèsera la suspicion de fournir « un enseignement au rabais ».

Imaginons donc, dans un exercice de politique-fiction, comment les choses pourraient se passer. Le Parlement élabore une loi d'orientation qui, outre la définition des objectifs du système, précise les impératifs qui s'imposent à toutes les écoles et tous les établissements, publics et

privés sous contrat. Un appel est adressé à l'ensemble des équipes éducatives afin qu'elles élaborent chacune leur projet : un projet qui incarne les exigences du cahier des charges national dans le cadre des contraintes et des ressources locales. Un projet qui propose des formules originales pour répondre à la commande institutionnelle et concrétiser, dans chaque école, les principes adoptés par la nation... Les équipes se mettent au travail et soumettent leurs résultats aux autorités académiques. Ces dernières les examinent et engagent une navette afin de faire préciser ou modifier tel ou tel élément. Puis vient le moment de la négociation contractuelle : écoles et établissements publics et privés sous contrat sont examinés de la même manière en prévoyant, chaque fois de façon spécifique, les moyens alloués par l'État pour la réalisation de leur projet. Ces moyens ne doivent pas être relatifs au statut des écoles et établissements, mais à leur engagement dans le projet éducatif porté par la nation. C'est bien là, en effet, la moindre des choses : on ne voit pas pourquoi l'État financerait plus facilement un établissement dit « public » qui fait une politique contraire à ses objectifs qu'un établissement dit « privé » qui participe pleinement et concrètement des finalités qu'il a adoptées. Moyennant, évidemment, l'interdiction formelle de toute demande de participation financière supplémentaire des familles, quelle qu'elle soit et d'où qu'elle émane.

Cette démarche de contractualisation devra, bien évidemment, impliquer étroitement les collectivités territoriales qui ont la charge des locaux : elles pourront ainsi ajuster leurs investissements en fonction de la situation et des projets des établissements en accord avec les orientations ministérielles et dans un partenariat assumé avec l'Éducation nationale. Au lieu de procéder à un financement parallèle sur des critères parfois opaques, les communes, départements et régions

seront associés à la politique des établissements, véritables parties prenantes de leur projet et de leur démarche éducative avec l'Éducation nationale.

C'est dans le cadre de cette contractualisation que devra se développer la politique de discrimination positive. Celle-ci se concrétise aujourd'hui par l'existence de Zones d'éducation prioritaire. Leur création, en 1981 par Alain Savary, a constitué une avancée décisive. Mais elles sont aujourd'hui victimes d'une gestion trop technocratique et d'un manque de volontarisme politique. Une gestion trop technocratique d'abord : tous les établissements « difficiles » reçoivent des aides à peu près identiques, souvent peu adaptées à leurs besoins. Il convient d'assouplir les modalités de cette aide en fonction des projets des établissements : ici, c'est un apport financier pour un échange international dont on a besoin, plus loin, c'est d'un encadrement supplémentaire pour des ateliers de lecture ; ailleurs, c'est le développement de l'informatique qui serait important, ailleurs encore, c'est un partenariat artistique qu'il faut mettre en place... Un manque de volontarisme politique ensuite : le rapport entre la dotation d'un établissement « normal » et d'un établissement en ZEP est, en France, de 1 à 1,1. C'est évidemment trop peu. Infiniment moins que chez la plupart de nos voisins étrangers où le rapport est parfois de 1 à 2. Il faut donc, délibérément, donner plus et mieux à ceux qui ont moins : y favoriser l'implantation de professeurs chevronnés par des décharges significatives, y stimuler la constitution d'équipes mobilisées autour d'un projet gratifiant pour tous ses membres, y développer des structures de soutien scolaire pour aider les élèves et les familles les plus vulnérables, y installer les équipements les plus performants et les filières les plus

prestigieuses pour renverser l'image de fatalité sociale et lutter contre le sentiment d'abandon qui y règne trop souvent.

Parallèlement à cette contractualisation, devront se mettre en place des bassins de formation. Unités territoriales assez vastes pour comporter une dizaine d'écoles maternelles et primaires, quatre à cinq collèges, deux à trois lycées, indifféremment publics et privés sous contrat. Unités auxquelles devraient être intégrés, directement ou par un système de jumelage, les établissements d'enseignement agricole qui ont beaucoup de choses à nous apprendre.

La constitution de ces bassins de formation nécessitera un vrai travail de réflexion, surtout si l'on cherche à en faire des espaces géographiques à la fois homogènes – dont les acteurs se sentent solidaires en raison de leur histoire et de leurs caractéristiques communes – et hétérogènes – comportant une large diversité de ressources et de populations. Sans doute pourrait-on saisir, pour cela, les Conseils économiques et sociaux régionaux auxquels participent les principaux acteurs concernés, et qui travailleraient en étroite concertation, sur ce point, avec les autorités académiques ? Ensuite, au sein de chaque bassin de formation identifié, il conviendra que les écoles et les établissements engagent une concertation approfondie pour homogénéiser leur offre de formation selon deux principes : d'une part, unification des cursus jusqu'à la fin du collège, avec des classes hétérogènes, une mixité sociale assumée et la volonté de permettre à tous les élèves de s'approprier les fondamentaux de la citoyenneté et d'apprendre à vivre ensemble. Et, d'autre part, diversification de l'offre au niveau des lycées afin de proposer un choix maximal d'orientations. Concrètement, les enfants se verront proposer, des classes enfantines

jusqu'à la fin de troisième, un cursus dans une école puis un collège de leur bassin de formation ; l'école et le collège seront étroitement articulés entre eux afin de diminuer les effets déstabilisants du passage d'un professeur des écoles unique à une douzaine de professeurs dans le second degré...

Dans ce cadre, les familles ne disposeront pas du choix de l'établissement, mais d'un cadre garantissant à tous les meilleures qualités possibles d'accueil, d'enseignement et de suivi des élèves. Des dérogations pourront, éventuellement, être envisagées, mais à condition qu'elles soient strictement limitées à des raisons objectives et vérifiables concernant, par exemple, la santé de l'enfant. En fin de troisième, l'orientation s'effectuera, en priorité, au sein de bassin de formation et sera préparée en amont par des collaborations étroites entre collèges et lycées. En cas de désaccord entre les professeurs et les familles, une procédure d'appel sera maintenue, mais concernera également les établissements privés sous contrat.

Ainsi, grâce à l'existence de commissions de recours internes dans chaque établissement et à la clarification des procédures d'appel, peut-on espérer que le « libre choix de l'établissement » - libre choix réservé aujourd'hui aux familles favorisées - laisse progressivement la place à l'implication citoyenne de tous les parents dans l'école ou l'établissement de leurs enfants. Plutôt que d'exercer le pouvoir *sur* l'institution par le *zapping*, ils exerceraient, en tant que citoyens, le pouvoir *dans* l'institution. Ils seraient véritablement associés à l'École, partie prenante du projet éducatif national et de sa concrétisation locale.

Reste la question des personnels d'encadrement et d'enseignement. La plus délicate peut-être. Dans un premier temps, on

pourrait déjà, dans un souci d'équité, aligner complètement les carrières et les retraites des professeurs du privé et du public. Simultanément, on peut facilement fusionner les concours de recrutement. Il faudra, ensuite, trouver une formule acceptable par tous pour gérer les affectations et le mouvement. Pourquoi ne pas revenir à la méthode des listes d'aptitude qui existaient jadis pour les « établissements expérimentaux » ? Les écoles et collèges font connaître leurs besoins en personnels en même temps que leurs projets. Les enseignants intéressés qui remplissent les conditions requises candidatent. L'administration effectue un classement sur des critères négociés en toute clarté avec les organisations syndicales et approuvés par le Parlement (situation de famille, expérience pédagogique, ancienneté). Dans chaque école et établissement, une commission comprenant l'administration, les représentants des enseignants, des parents et des collectivités territoriales auditionne ensuite les candidats et fait des propositions à l'autorité académique qui décide... Tout au long de ce processus, l'État pèse de tout son poids pour que, partout, soient constituées des équipes viables, équilibrant enseignants chevronnés et débutants, combinant des compétences diversifiées et complémentaires, permettant à des personnes aux parcours personnels et professionnels différents de travailler ensemble afin de garantir une pluralité des types d'interlocution aux élèves et à leurs familles...

Tout cela est, évidemment, très complexe et se heurtera inévitablement à des pesanteurs et à des résistances. Rien ne pourra se faire sans une coordination étroite avec une politique de la ville volontariste et une aide sociale ciblée en direction des familles modestes : 20 % des adolescents grandissent aujourd'hui dans des logements exigus où ils ne disposent d'aucun espace en propre pour

travailler, alors qu'on sait qu'un logement surpeuplé augmente de 50 % le risque d'échec scolaire. Autant dire qu'une vraie politique scolaire progressiste impose un engagement fort de la part d'un gouvernement solidaire. Alain Savary en a fait la dure expérience. Mais peut-être a-t-il eu raison trop tôt ? À un moment où la question de « la cohésion sociale » n'était pas encore à l'ordre du jour. Peut-être pourra-t-on mieux entendre sa voix aujourd'hui, face aux excès du consumérisme scolaire ? Certes, il faudra expliquer, convaincre, négocier sans relâche. Tout cela nécessitera une inventivité et une ténacité considérables. Mais ne peut-on pas imaginer que notre société, qui est capable de gérer un trafic aérien d'une extrême densité avec une précision remarquable, qui met au service du crétinisme télévisuel des ressources technologiques extraordinaires, est capable aussi de mettre dans l'amélioration de son système scolaire un peu d'intelligence et d'énergie ?

Madame,
Monsieur,

Je vous sais gré d'avoir suivi mon propos jusque-là. Je ne doute pas qu'à ce stade, vous demeuriez très perplexe. D'autant plus que vous disposez, à portée de main, d'un ensemble d'objections bien ficelées.

Tenez : je peux, par avance, vous en proposer quelques-unes qui ne manqueront pas d'émerger ici ou là. Les uns, en effet, vont m'accuser de mettre en place, sous prétexte, de responsabilisation des équipes, une privatisation de l'École publique. On criera à l'ultra-libéralisme. On stigmatisera le démantèlement du service public. On évoquera le recul sans précédent en matière de droits acquis des enseignants. On dénoncera la main mise organisée des familles qui vont venir faire la loi dans l'école. On me considèrera comme un sous-marin de l'enseignement catholique... Les autres, à l'inverse, n'hésiteront pas à voir dans mon projet, sous prétexte d'un meilleur cadrage national des missions des établissements, une véritable mise au pas soviétiforme du système éducatif français. Ils m'accuseront de livrer notre école à une armée de bureaucrates. Protesteront contre l'arbitraire qui va régner en maître. Et pronostiqueront le triomphe, à très court terme, de la médiocrité généralisée.

Ce tir croisé devrait vous rassurer. Et, pourtant, je vous sens encore inquiet. Peut-on avoir raison ainsi ? Seul contre tous ? Peut-on aller à ce point contre les idées dominantes ? Au risque d'apparaître chercher l'originalité à tout prix. Au détriment d'une démarche politique

réaliste, qui se satisfait de compromis acceptables dès lors qu'elle n'envisage pas les conséquences à long terme.

Je dirige aujourd'hui un Institut universitaire de formation des maîtres. Ce n'est évidemment pas à ce titre que je me suis exprimé ici. Mais comme simple citoyen. Pourtant, je ne peux m'empêcher, au terme de ce parcours, de penser à ces jeunes professeurs stagiaires que j'ai accueillis il y a quelques semaines : certains d'entre eux enseigneront encore à des enfants qui vont naître en 2040. Autant dire que ces derniers ne sont pas encore conçus. Et, probablement, leurs parents non plus. À cette aune, les arrangements politiques de toutes sortes apparaissent bien dérisoires. Une réflexion ouverte et sans préjugés sur le futur apparaît, en revanche, absolument indispensable : à nous d'imaginer une École de la République qui garantisse l'avenir de la démocratie. En formant des citoyens instruits, libres et solidaires. Une École de qualité qui inspire confiance à chaque famille et offre à tous les mêmes chances.

Et gageons que, s'il en est ainsi, Madame, Monsieur, nous mettrons tous nos enfants à l'École publique.

Bibliographie

- Ballion, R., *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.
- Careil, Y., *De l'école publique à l'école libérale : sociologie d'un changement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1998.
- Conseil Économique et Social, *Contribution à la préparation de la loi d'orientation sur l'avenir de l'École*, Paris, Éditions des journaux officiels, 2004.
- Dubet, F., *L'école des chances – Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil, 2004.
- Dubet, F., sous la direction de, *École et familles : le malentendu*, Paris, Textuel, 1999.
- Duru-Bellat, M., « L'échec scolaire : rouages sociaux, politiques possibles », *Éducation : les enjeux*, La Documentation française, n° 293, août-septembre 2003.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A., « École publique ou école privée ? », *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1999.
- George, J., sous la direction de, *Manifeste pour un débat public sur l'école*, Paris, La Découverte, 2002.
- Georgel, J., Thorel, A.-M., *L'enseignement privé en France du VIIIe au XXe siècle*, Paris, Dalloz, 1995
- Langouët, G., *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, 1994.
- Langouët, G., Léger, A., *École publique ou école privée ? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Fabert, 1994.
- Langouët, G., Léger, *Le choix des familles. École publique ou école privée ?*, Paris, Fabert, 1997.
- Langouët, G. (sous la direction de), *Public ou privé ? Élèves, parents, enseignants*, Paris, Fabert, 2002.
- Madelin, A., *Pour libérer l'école*, Paris, Robert Laffont, 1984.

Mayeur, J.-M., *La question laïque, XIX-XXe siècles*, Paris, Fayard, 1997.

Meirieu, P., entretiens avec Stéphanie le Bars, *La machine-école*, Paris, Gallimard-Folio, 2001.

Meirieu, P., sous la direction de, *L'école et les parents : la grande explication*, Paris, Presses-Packet, 2001.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Éducation et formations*, « Public-privé, quelles différences ? », n° 69, Paris, juillet 2004.

Nique, C., Lelièvre, C., *L'école des présidents. De Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob, 1995.

O.C.D.E., *L'école de demain : tendances et scénarios*, Paris, CERI, 2001.

Savary, A., *En toute liberté*, Paris, Hachette, 1985.

Terrail, J.-P., sous la direction de, *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, Paris, la Dispute, 1997.

Tanguy, L., « L'État et l'école. L'école privée en France », *Revue française de sociologie*, volume XIII, juillet-septembre 1972

Toulemonde, B., *Petite histoire d'un grand ministère*, Paris, Albin Michel, 1988.

Toulemonde, B., sous la direction de, *Le système éducatif en France*, Paris, la Documentation française, 2003.

Van Zanten, A., *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001.

Du même auteur

Apprendre... oui, mais comment, Paris, ESF éditeur, 1987, 19e édition, 2004, traduit en italien, en espagnol, en arabe et en anglais.

Le choix d'éduquer - Éthique et pédagogie, Paris, ESF éditeur, 1991, 8e édition, 2003, traduit en espagnol et en portugais.

Con la scuola per la dignità, Locarno, ATTI, 2000.

De l'autre côté du monde : figures et légendes de la mythologie grecque, en collaboration avec Victor Caniato, Lyon, Stéphane Bachès Éditeur, 2002.

Deux voix pour une École, Entretiens avec Xavier Darcos animés par Marielle Court, Paris, Desclée de Brouwer, 2003.

L'école et les parents (sous la direction de), Paris, Plon, 2000 (Pocket n° 11435, Paris, 2001).

L'école, mode d'emploi - des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée, Paris, ESF éditeur, 1985, 14e édition, 2004, traduit en italien, en espagnol.

L'école ou la guerre civile (en collaboration avec Marc Guiraud), Paris, Plon, 1997.

L'éducation en questions, série de vingt-six films réalisés pour France 5, DVD édité par le CRDP de Lyon, 2002, cassettes et livrets d'accompagnement édités par PEMF, Mouans-Sartoux, 2001 - 2002.

Des enfants et des hommes, Paris, ESF éditeur, 1999.

L'envers du tableau, Paris, ESF éditeur, 1993, 3e édition, 1997.

Émile, reviens vite... Ils sont devenus fous (en collaboration avec Michel Develay), Paris, ESF éditeur, 1992, 3e édition, 1994, traduit en portugais.

Enseigner, scénario pour un métier nouveau, Paris, ESF éditeur, 1989, 8e édition, 1995.

Faire l'École, faire la classe, Paris, ESF éditeur, 2004, traduit en espagnol.

Frankenstein pédagogue, Paris, ESF éditeur, 1996, 4^e édition, 2000, traduit en espagnol.

Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ? 1, Lyon, Chronique sociale, 1984, 7e édition refondue, 2000, traduit en italien.

Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2, Lyon, Chronique sociale, 1984, 8e édition refondue, 2000, traduit en italien.

Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école, Paris, Plon, 1998.

La Machine-école, entretiens avec Stéphanie Le Bars, Paris, Gallimard-Folio Actuel, 2001.

Le monde n'est pas un jouet, Paris, Desclée de Brouwer, 2004.

Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu, Genève, éditions Tricorne, 2002, traduit en catalan et en espagnol.

La Pédagogie entre le dire et le faire -1- Le courage des commencements, Paris, ESF éditeur, 1995, traduit en italien et en portugais.

Récits d'enfance, Paris, Desclée de Brouwer, 2003.

Repères pour un monde sans repères, Paris, Desclée de Brouwer, 2002, traduit en catalan et en espagnol.