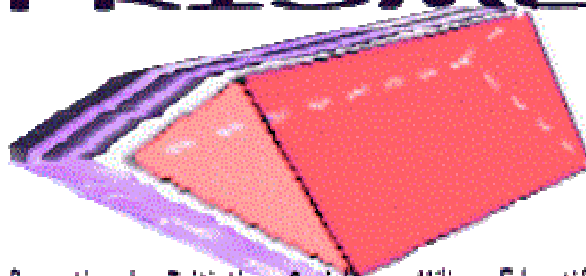


PRISME



Promotion des Initiatives Sociales en Milieux Educatifs

première université d'été de PRISME

La Ferté sous Jouarre 7, 8 et 9 juillet 2004

Territoires

« L'éducation et la démocratie »

Temps

Structures éducatives

Document réalisé par *Delphine DUCONGE* et *Jonathan GUERRAND*, étudiants Université Evry, sur la base d'un dossier préparatoire établi le 7 juillet, sous la direction de Jean ROUCOU et de André CHAMBON, puis enrichi (phrases en italique) lors des travaux de l'Université d'été.

NB / *Ces derniers ont fait l'objet d'un compte-rendu plus exhaustif réservé aux cinquante participants, acteurs d'origines professionnelles très différentes, qui se sont donnés rendez-vous les 6, 7 et juillet 2005 à La Ferté sous Jouarre.*

Octobre 2004

PRISME 45 rue de Condé 77260 La Ferté sous Jouarre Tél 06 86 26 21 12

Commentaires, suggestions, remarques, ouvrages... à adresser à : prisme@prisme-asso.org

<http://www.prisme-asso.org/>

1^{er} axe:

En quoi, dans le champs de l'éducation, la décentralisation des compétences et les mesures de déconcentration, constituent-elles un enjeu démocratique, un levier de réduction des inégalités ?

Historique et conceptualisation

Quarante ans après les premières réformes mises en place par l'Etat dans un souci affiché d'une plus grande *égalité des chances*, revenons brièvement sur les conséquences et les évolutions de cette politique.

effets pervers

Celle-ci a donc eu des effets pervers ou du moins non prévisibles.

Nous pouvons résumer ces effets en trois points :

-la compétition sociale qui s'est exacerbée au sein de l'école, ne repose pas sur la même base que les années 60, compétition plus implicite ;

-l'école devient un outil de distribution des hiérarchies sociales et est vue par les familles comme un moyen d'atteindre un niveau dans la hiérarchie sociale ou de ne pas baisser de niveau c'est-à-dire est un enjeu social fort ;

-un décalage s'instaure entre l'enseignement secondaire qui reste, par certains aspects, porteurs de valeurs élitistes étant à l'origine de critères de sélection très réducteurs, subjectifs.

Dès lors, nous comprenons que cette élévation du niveau de formation va déstabiliser le système d'adéquation fondé dans les années 60 entre les formations et les emplois.

massification

A partir de là, nous pouvons dire que la massification de l'enseignement, impulsée par une volonté étatique, a provoqué une **modification du rapport entretenu par les différents acteurs avec le système de formation**, exacerbé par le slogan des « 80% d'une classe d'âge au niveau du bac » qui fut, du fait du capital symbolique¹ encore très fort dans ce diplôme, rapidement intériorisé par la société.

Dans ce contexte de demandes sociales de plus en plus fortes vis-à-vis de la formation, il convient de s'interroger sur les modalités mise en place pour y répondre.

-Pourquoi voit-on une nécessité de décentralisation ?

fonctionnement vertical

En fait, dès 1967, les colloques d'Amiens et de Caen posent la question de la **décentralisation** dans le sens où on arrive à la conclusion qu'il se produit dans les établissements des problèmes insolubles à cause de la centralisation, c'est-à-dire un fonctionnement vertical.

Petit à petit émerge donc l'idée que localement, on peut plus facilement **résoudre la question de l'échec scolaire**, par exemple, que si l'on s'en remet à l'Etat. En d'autres termes, dans l'inconscient social, la proximité favorise la démocratie, d'une part, et d'autre part, **l'efficacité**.

intercommunalité

En effet, il est important de noter que la proximité participe désormais d'une **légitimité républicaine** qui lui était partiellement refusée jusqu'à présent par les conceptions même de la République. Il faut bien se rendre compte, d'une part, que les trois quarts de la population française vivent à l'heure de l'intercommunalité et que, d'autre part, la dimension d'éducation et de formation tout au long de la vie, vont, semble-t-il, induire une construction nouvelle du rapport à l'appropriation des connaissances, par l'enfant, le jeune, l'adulte et les institutions qui en ont la charge.

« Pour revenir à cette géographie éducative, sociale et culturelle qui émergent partout, il paraît intéressant de souligner que l'on peut tirer un autre apport de cette expérience nouvelle de l'intercommunalité et des pays. Par rapport à des territoires qui étaient déjà fixés administrativement c'est-à-dire des territoires éducatifs, l'intérêt des pays est de pouvoir réfléchir à des processus de développement local et non plus seulement à des héritages administratifs de l'État centralisé. Il y a la prise en compte des bassins de vie, des outils de la DATAR etc... On peut donc construire des pays débordant les délimitations administratives habituelles ».

¹ BOURDIEU

-Quelle signification peut-on donner au double processus de décentralisation et de déconcentration ?

Déconcentration : Par ce biais, l'Etat n'est plus engorgé pas de multiples tâches et délègue du **pouvoir au recteur** (qui rémunère les personnels non enseignants, gère la carrière des enseignants du second degré, établit la carte scolaire, fixe la nature des formations offertes dans chaque établissement du second degré) ; à **l'inspecteur d'académie** (qui gère les collèges, gère la carrière des instituteurs) c'est-à-dire à des fonctionnaires.

Décentralisation : C'est une opération plus politique, où on voit la naissance d'une nouvelle légitimité politique, d'un territoire nouveau : **la région** (qui construit, entretient et prend en charge certaines dépenses des lycées, peut organiser des activités éducatives) ; nouvelle place des **communes** (qui construisent, entretiennent et prennent en charge les dépenses des écoles, gèrent et rémunèrent le personnel non enseignant des écoles) ; du **département** (qui construit et entretient les collèges, gère les transports scolaires).

La création du Conseil Académique de l'Education Nationale (CAEN) : Ce conseil est un lieu de **négociation** entre la région et le recteur où se trouve des représentants du préfet, usagers, membres de l'éducation nationale et où on élabore l'offre de formation. En fait, depuis 1985-1987, les conseils régionaux sont censés établir un **schéma prévisionnel des formations** et lors des CAEN, les différents acteurs réfléchissent sur ce dernier. En fait, la prise de décisions apparaît comme un compromis entre 3 **logiques** : **étatique** (le préfet), **pédagogique** (le recteur), **éducative et élective** (la région).

« La commune a toujours joué un rôle dans le domaine éducatif, y compris dans l'enseignement professionnel. La décentralisation, c'est donc un retour à quelque chose. Au niveau de l'école normale et départementale, il y avait toute une symbolique qui consistait à dire que le département était synonyme d'égalité. Mais quelle est, dans ce cadre, la symbolique de la région ? »

« Au niveau de l'interrogation des collectivités par la décentralisation de l'éducation, il faut s'interroger sur l'apport des départements et des régions. Nous pouvons dire que les départements et les régions ont permis d'améliorer le bâti mais après ? Est-ce que cela a réellement changé les choses au niveau de l'efficacité ? »

Dès lors, nous pouvons dire que le rôle et la compétence de chacun des partenaires des niveaux régional, académique, départemental et communal sont en redéfinition. En d'autres termes, ils cherchent à réguler et à trouver la cohérence de leurs **nouveaux pouvoirs institutionnels**.

« Quand on n'arrive pas à régler, on spécialise les espaces. Dès lors, il y a de moins en moins d'espaces sociaux où il existe des possibilités de sociabilités. On est donc dans le renforcement des dispositifs ».

-La nouvelle logique due à la décentralisation entraîne-t-elle de nouvelles perspectives apparues du fait de la redistribution des pouvoirs ?

ermédiaires

Pour commencer, il paraît important d'explicitier le fonctionnement avant l'instauration de la décentralisation². En fait, le gouvernement mettait en place des règles universelles et anonymes que les services extérieurs devaient faire appliquer. L'application nécessitait la présence d'intermédiaires. Ces derniers sont, en fait des notables, qui ont accès à la représentation politique sur la base de rapports avec les situations locales. Et c'est par ce biais qu'ils peuvent faire adapter la règle. Ils ont donc un pouvoir d'expert³ qui leur confère une place stratégique.

« Nous sommes dans une situation intermédiaire entre l'individu de base visé par la démocratie locale et l'État ou du moins les systèmes globaux, là où sont les pouvoirs que ce soient l'État national, la région, le département etc... C'est, en fait, un montage entre trois logiques : les nouvelles manières d'être de l'Etat décentralisé, au local ; les collectivités locales c'est-à-dire l'émergence de pouvoirs locaux mettant en place à tâtons des nouveaux dispositifs comme les PEL ; et le monde associatif qui se trouve au plus près des gens donc qui permet cette rencontre avec les acteurs ».

² GREMION

³ CROZIER

Dès lors, avec la décentralisation, ce pouvoir périphérique semble être institutionnalisé. En effet, la décentralisation doit être pensée comme l'effet **d'une politique nationale** dans un mouvement de redistribution du pouvoir entre **centre et périphérie** ; c'est-à-dire que l'État décentralise les initiatives mais garde la fonction de régulation⁴. Ainsi, c'est toujours ce dernier, qui définit les objectifs nationaux et les contenus d'enseignement ; qui délivre les diplômes, recrute, forme, rétribue et gère le personnel ; qui assure les dépenses de fonctionnement.

Comment dans ce contexte ne pas se poser un certain nombre de questions :

-Comment envisageait-on l'aspect démocratique au temps d'un état décentralisé ?

Le pouvoir local s'est-il réellement développé ?

Quant est-il réellement au temps des discours sur le partenariat, le contrat etc...

Quelle signification donnée à ces termes dans ce contexte spécifique ?

-Notions clés :

Pratiques communes

Partenariat : Le partenariat désigne des **formes de collaboration** entre diverses personnes, qui vont au delà d'une intervention ponctuelle. Les partenaires peuvent être extérieurs à l'institution scolaire (le FASILD, CAF, CG, URSSAF, Université, ANPE, bailleurs sociaux, Réseaux d'acteurs, entreprises, Conseil Régional, associations etc...). Le partenariat implique une rencontre, une collaboration, une réalisation commune, un projet, entre des personnes qui n'avaient pas l'habitude de travailler ensemble.⁵ L'idée de partage est importante pour assurer une **continuité éducative** que l'on peut illustrer par l'accompagnement à la scolarité.

Ces nouveaux partenariats conduisent-ils à une « démocratie participative » ou bien subsiste-il encore des phénomènes de domination entre acteurs ?

Que penser de la place de l'Etat dans ce contexte de décentralisation ?

« Il n'existe aucune corrélation sérieuse entre le degré de décentralisation ou de déconcentration sur l'établissement du système éducatif d'un pays et les performances de ses élèves. Il se développe donc une plus grande institutionnalisation de la décision au niveau des instances officielles, paritaires. Il ne faut pas survaloriser les capacités de l'Etat à faire régner l'équité. Le partenariat doit être organisé mais sur quelles bases, quel rapport de pouvoirs, quel rapport fonctionnel etc.. ? »

Espaces de Formation

Territoire : Le territoire n'est pas seulement un découpage géographique aux frontières apparentes, mais est aussi un **espace de sens, révélateur des représentations** qu'en ont les individus, donc de la manière dont ils le vivent et perçoivent les ressources et contraintes liées à ce contexte local. L'implication territoriale révèle des enjeux identitaires en indiquant quelle place les acteurs ont le sentiment d'occuper.

Mais comment les acteurs mobilisent-ils ces ressources ?

N'est-ce pas là le point de départ de l'émergence d'un pouvoir local ?

« En fait, le temps est toujours relié à un espace. A partir de là, on peut se demander si les territoires c'est-à-dire les structures administratives sont encore pertinents ? Il faut bien des corps intermédiaires mais est-ce que cela suffit ? ». Pour aller encore plus loin, il faut se demander quels sont ces micro-rythmes quotidiens qui structurent la vie ? Il faut vivre au rythme de la société. Pour finir, je dirais que la mobilité est une valeur de société porteuse d'innovation. Cela contexte les institutions établies de services publics ».

« Nous ne devons pas oublier la notion de territoire, en tant que construction humaine, espace d'abord humain. Avec une idée sous-jacente qui est de dire que « le meilleur moyen de gérer un territoire c'est de faire appel aux habitants. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas des contrôles, des régulations ».

⁴ CHARLOT

⁵ GLASMAN, Dominique

« Par ailleurs, je pense qu'on devrait davantage, car nous sommes sur les territoires, tenir compte des responsabilités officielles des conseils régionaux et des conseils économiques et sociaux. (...) Cela apporte donc de la démocratie de l'extérieur à l'éducation nationale, et cela peut aller jusqu'à l'aide au fonctionnement matériel, et jusqu'aux aides à des projets ».

Zone : Ce concept apparaît en 81 avec les ZEP. Il n'est pas fixé pas des critères administratifs mais plutôt sociaux dans une **démarche de discrimination positive** (échec scolaire, taux de chômage et d'immigration) entraînant donc la détermination de frontières incertaines.

Temps de Formation

Formation tout au long de la vie : Le passage d'un système éducatif à un système de formation opéré dans les années 60 est aujourd'hui renforcé par l'**élargissement de la formation à tous les âges de la vie**.

Peut-on relier cette évolution au passage de la notion de Qualification à celle de compétence ?

« En fait, au niveau de l'école, on se rend compte qu'avant, les enseignants avaient en face de lui des enfants ayant tous le même rapport au temps. Ils pouvaient convoquer les familles. Les enseignants, eux, ont gardé le même rythme de vie que les enfants c'est-à-dire qu'ils ne se rendent pas compte des mutations. D'autre part, dans la société industrielle, on se rend compte que la république se composait de 2 écoles : les enfants du peuple qui se sur-investissent dans l'école et les élites qui possèdent un savoir-être et de ce fait peuvent pratiquer de la musique, faire des voyages linguistiques etc... »

« Prendre des jeunes en stage entraîne la déstabilisation de l'équipe car elle a des objectifs mais en tout cas c'est formateur tant pour le jeune que pour cette dernière en tout cas si elle décide de l'intégrer. En tout cas, il n'y avait pas le contact, pourtant nécessaire, entre le jeune, le tuteur et l'enseignant. En d'autres termes, ce rapprochement durant la formation est nécessaire pour l'intégration des jeunes sur le marché du travail ».

« L'entreprise est un lieu de formation pour ses personnels et pour les jeunes. Dans ce cadre, l'enseignement professionnel est le problème aussi de l'entreprise. Dès lors, on peut se demander qu'est-ce qu'une société éducative c'est-à-dire dans laquelle tous les moments et tous les lieux sont éducatifs ».

Développement

Le développement du local⁶

On voit donc, dans ce contexte, apparaître les notions que nous venons d'explicitier mais qu'en est-il dans les faits ?

Régulateurs intermédiaires

Le développement du local a-t-il entraîné l'émergence d'un pouvoir local ?

Il est important de revenir sur deux éléments constitutifs de cette décentralisation. A la fois l'existence de **dispositifs d'Etat** (par exemple les ZEP) et les réalisations qui proviennent des **volontés propres des acteurs territoriaux**, prenant une ampleur plus significative. A partir de là, on voit progressivement s'affirmer des systèmes d'action locaux, qui semblent s'imposer progressivement comme « régulateurs intermédiaires ».

Le concept de « **développement éducatif local** » pourrait alors être proposé comme outil théorique et pratique, pour saisir les mutations éducatives en cours et penser les nécessaires connexions de **réseaux**, quelle que soit la dimension territoriale envisagée. *Ce terme de « développement » n'est-il pas le symbole d'une transformation politique, de pouvoir ? En d'autres termes, cette sorte d'interface est-elle un renouveau de l'expression et de la parole des acteurs ou bien une simple réappropriation des impulsions du national ?*

« Grâce au local, on arrive donc à une situation où on a connaissance des conditions de vie des jeunes du quartier mais paradoxalement dans l'établissement scolaire, on ne le sait pas et dans les conseils de classe, on

⁶ CHAMBON

n'évoque pas la situation des familles. De même, dans l'enseignement professionnel, les jeunes sont livrés à eux-mêmes pour trouver des stages ».

La place et le rôle de la municipalité⁷

Il convient de s'interroger sur la place de l'échelon municipal, qui se caractérise par une proximité vis-à-vis des individus. Même si l'implication des communautés locales n'est pas un phénomène nouveau, on peut noter plusieurs ruptures : des moyens financiers plus importants, un nombre accru d'actions au sein des établissements, une élaboration de politiques municipales plus globales où s'instaure un lien plus fort avec l'Etat.

Les communes et notamment les élus, ont pris conscience que l'école tient une place importante dans la transformation des rapports sociaux, et qu'il est donc nécessaire d'effectuer **une relation étroite entre les dynamiques économiques, résidentielles, et scolaires**. Dès lors, l'enjeu d'une telle politique devient plus clair. Néanmoins on note la **tendance des élus locaux à s'appuyer sur l'Ecole pour asseoir leur propre pouvoir**.

Ainsi cette logique d'action légitime l'existence d'un projet municipal d'éducation plus offensif, invitant à se pencher sur les pratiques managériales en terme d'efficacité et d'évaluation, qui semblent envahir le domaine de l'éducation (stage en entreprise dans la formation des chefs d'établissements, valoriser l'image).

L'évaluation est-elle une alliance entre modernisation et démocratisation, ou un mode de gestion technocratique des problèmes éducatifs ?

« Si nous avons été élu en 2001, ce n'est pas par adhésion, mais par un espèce de sursaut avec une ville qui basculait progressivement dans la violence urbaine et dans la paupérisation. D'où une problématique pour redresser la situation difficile et au centre de laquelle nous avons mis la démarche éducative ».

« A partir de là, on peut se demander effectivement quels pouvoirs auront les élus ? Sera-t-il le chef d'orchestre de l'initiative locale ? En tout cas, je pense qu'aujourd'hui, on se trouve dans une crise de division séculaire. Il existe une séparation des grandes administrations depuis des siècles et cela pose problème aujourd'hui. Il faut donc arriver à développer un projet de société sur les territoires ».

« Depuis 1945, nous pouvons noter qu'il n'y a eu aucun changement de structures de direction. Nous pouvons dire que l'on met en place des missions inter-ministérielles pour réguler ce que l'Etat n'arrive plus à gérer. En d'autres termes, on passe du temps à réguler mais jamais à créer ».

« En fait, l'apprentissage de la co-décision est difficile surtout au niveau de la légitimité des acteurs. Nous pouvons penser que l'acteur local le plus légitime est le maire. Mais en même temps, il est suspect d'être partisan. Le dialogue local, c'est-à-dire les élus représentant des parents et les enseignants gérant la réalité, ne peut pas avancer. Il faut donc rétablir un tripartisme dans le fonctionnement du système c'est-à-dire intégrer les associations ».

Le passage d'un pouvoir local aux gouvernements locaux ?⁸

groupes d'intérêts

De ce constat de mobilisation du local, revenons sur le concept de pouvoir local. Sans rentrer dans les modalités de la décentralisation, on peut dire que ce qui caractérise cette réforme, c'est à la fois le développement des pouvoirs locaux au sens institutionnel du terme, l'absence de clarification des compétences entre ces collectivités et la réorganisation des administrations déconcentrées de l'Etat.

Dans ces conditions, des **partenariats divers horizontaux et verticaux** ont vu le jour. Mais elle considère que ce pouvoir tend à être remplacé par des gouvernements locaux du fait de la **contractualisation de groupes d'intérêts**.

⁷ VAN ZANTEN

⁸ BIAREZ

Dès lors on peut se demander si on assiste à une ouverture vers certains groupes d'intérêts et à une fermeture de ce que l'on pourrait nommer un espace public, de négociation, en d'autres termes un effacement de la citoyenneté locale.

Les dérives de la décentralisation

En effet, même les partisans de la décentralisation soulignent eux-mêmes les dérives actuelles (les fortes mesures de déconcentration se sont arrêtées aux portes des établissements et ont favorisé l'émergence des petits chefs...).

Ils déplorent que les établissements soient incapables d'user **des marges de manœuvre** que leur confère la réglementation actuelle ; ils désespèrent que les acteurs du terrain participent au pilotage des établissements pour mieux les adapter aux besoins de leurs publics.

A partir de là, nous pouvons penser que les nouvelles mesures de décentralisation ne seront-elles acceptées et comprises par la Nation que s'il est évident pour la majorité des citoyens qu'elle permet au système éducatif de mieux rendre les services qui lui sont assignés en particulier dans le domaine de la démocratisation et de la formation à la démocratie.

Mais, le risque n'est-il pas de produire de l'apaisement, de la neutralisation mais d'être débordé finalement par des contradictions « centrales » sans les avoir résolues ?

Quatre verrous stratégiques qui apparaissent avec la décentralisation, la déconcentration et qui se dévoilent comme des enjeux considérables.

Verrou historique :

Au départ, l'idée de pays, d'enracinement dans des terroirs était une idée de droite et d'extrême droite. Avec la gauche, on a vu, ensuite, le mouvement du Larzac. Puis Avec l'extrême gauche est apparu le PSU. En particulier, Robert Laffont qui écrit *Décoloniser la province*. En fait, la libération a eu un rôle important et a pris complètement à contre-pied cette idée de régionalisation, de la culture locale en instaurant un Etat fort. Ce dernier a été renforcé en 1958 par De Gaulle qui instaure un état centralisé etc... Ainsi, on arrive à une équation : centralisation/justice ou équité.

Ensuite, en peu de temps, on voit l'effacement du gaullisme et s'impose l'idée, comme l'écrit Bernard CHARLOT que la décentralisation entraînera une justice sociale. On a donc une nouvelle équation : décentralisation : justice sociale.»

Verrou idéologique :

On voit bien comment la centralisation permet à toutes sortes de forces sociales d'établir localement des rapports de force qui lui sont favorables.

A partir de cette nouvelle équation, on voit la nécessité de penser à la fois régulation locale et nationale. Tant que la régulation a été nationale, on était à l'aise dans cette fonction en l'état. En effet, il régnait, pour tous, les mêmes critères, les mêmes normes de justice sociale. Maintenant, ce sont des normes locales. Dès lors, on voit s'imposer la difficulté de penser la justice sociale au niveau local, le problème d'articulation entre les deux régulations. Dans l'éducation, le verrou se trouve entre ces deux équations. Dès lors, il paraît légitime de se demander jusqu'où doit aller la décentralisation ? Comment sortir de ce malaise, et par le haut ? Quelle est la capacité de l'Etat à faire régner l'équité ? »

Verrou professionnel :

« Il paraît ici important de noter le problème de recrutement et de mutation des enseignants. En fait, nous pouvons déceler un système, des réflexes corporatifs de la part des enseignants c'est-à-dire que les professeurs vont dans les meilleurs établissements, académies etc. D'autre part, si l'on regarde les plans régionaux de formation, nous pouvons dire que les projets d'établissement sont souvent des actes purement bureaucratiques et s'intègrent dans une logique existant avant la décentralisation. La question qui se pose c'est : Est-ce qu'il est possible d'installer une démocratie locale là où on conserve des réflexes de bureaucrates. On a vu avec les recherches de CHAMBON et PROUX, au début des ZEP, qu'il existait des mobilisations très fortes avec des personnes qui se sont mis sur le devant de la scène. Mais est-ce qu'il est possible d'entretenir cette mobilisation en permanence ? Dès lors, on peut se demander si le noyau de la

décentralisation localement, ce n'est pas cette mobilisation ? Ou bien existe-il des dispositions réglementaires, législatives etc.. qui donnent ou qui obligent à la création d'autres réflexes professionnels (référence à Chambon et Proux sur le ZEP) ».

Verrou partenarial :

« Il paraît important de se pencher ici sur l'entreprise qui se trouve entre deux tendances, tentations : d'une part, une diabolisation c'est-à-dire que tout ce qui vient de l'entreprise, c'est la rentabilité, le travail asservi, exploité ; d'autre part, l'idée qu'elle peut avoir des tas de choses apprendre aux jeunes, elle peut avoir un rôle pédagogique. Il y a donc un verrou entre ces deux tendances. Pour finir, sur ce point, il paraît intéressant de rappeler que c'est, dans l'enseignement professionnel que se concentrent toutes les contradictions du système éducatif, dans ces rapports à la société ».

« Avant la décentralisation, il existait un équilibre entre l'Etat et la commune sans structure intermédiaire. En effet, la gauche c'était l'état et la commune où vit la démocratie. Avec la décentralisation, on voit donc l'apparition de ces intermédiaires : le département et la région. L'enseignement agricole, quant à lui, semble s'être plutôt bien adapté à cette décentralisation intermédiaire car s'appuyait sur des territoires plus vastes que les communes. Ce sont les seuls établissements publics où le président du conseil d'administration est un élu local, départemental, régional etc... »

Il existe des effets pervers car il n'a pas connaissance par le niveau central du niveau local (villes, péri-urbains etc..). Néanmoins, on ne doit pas omettre qu'aujourd'hui, nous connaissons mieux les problèmes matériels, y compris les problèmes de climat des établissements etc... En d'autres termes, le local permet de réfléchir utilement, notamment en rapport avec l'économie de la région. Dès lors, nous devons faire revivre les structures d'équilibre qui existent déjà. ».

Décentralisation et équité ?⁹

Tout cela nous incite à nous interroger sur cette décentralisation comme un levier de réduction des inégalités, au sens de lutte contre l'échec scolaire et de l'instauration d'un principe d'équité. Ainsi l'affectation des enseignants les moins expérimentés dans les zones les plus difficiles peut sembler problématique. La gratuité des manuels scolaires porte aussi au débat. Au fond, nous pouvons dire que le manque d'un observatoire des politiques locales éducatives est criant, il permettrait que puissent être connues et diffusées les bonnes pratiques et que l'Etat puisse, jouer un rôle de régulateur. Il paraît, en effet, important de mettre en place ce **triptyque : connaissance des pratiques territoriales, évaluation de ces pratiques, instruments de régulation.**

En quoi, les dispositions prises ou en cours, en régions, relatives à la gratuité des livres nous interrogent-elles par rapport aux inégalités ? Ne faut-il pas appréhender la carte scolaire dans un contexte culturel et social différent ?

Vision de la formation élargie ¹⁰

ouveaux temps

Dans une société où les savoirs augmentent de plus en plus rapidement, il faut accepter la notion d'éducation et de formation tout au long de la vie. On a pu se rendre compte que les trois âges de la vie (école-emploi-retraite), qui étaient valables jusqu'aux années 70, ne sont plus d'actualité. Il existe désormais une **transition professionnelle**¹¹, où le jeune n'est ni à l'école (même s'il apprend encore), ni en situation de salarié. C'est après cette période, qui peut durer jusqu'à 5 ans¹², que l'individu débouche sur un emploi.

⁹ CYTERMANN

¹⁰ La formation tout au long de la vie, une chance égale pour tous ? , Ville-Ecole-Intégration Enjeux, numéro 136, mars 2004

¹¹ José ROSE

¹² CEREQ

Pour former, l'école ne suffit plus et doit s'ouvrir au monde de l'entreprise, car **le jeune est une co-construction**¹³ des relations de formation-emploi. Cette situation entraîne un changement de perspective.

La formation des enseignants (surtout dans l'enseignement professionnel) doit-elle passer par l'entreprise ?

Comment la réticence des enseignants face au secteur privé est-elle perçue par les élèves ?

Tout citoyen doit pouvoir accéder à la formation à tout moment de sa vie, mais il semble que la mise en œuvre ne soit pas simple, en particulier pour les personnes en situation d'illettrisme. La formation doit pouvoir être accessible à tous et pourtant elle **bénéficie davantage aux cadres qu'aux salariés et ouvriers**.

On remarque aussi l'absence des jeunes sans qualification, du fait même des principes (individualisation de la formation, validation d'acquis du travail et de l'expérience), de la formation tout au long de la vie.

N'est-ce pas alors une construction des inégalités plutôt qu'une véritable démocratisation ?

La Validation des Acquis de l'Expérience, qui est en train de se développer sur le territoire, correspond à une reconnaissance des connaissances que l'individu a acquises dans le monde du travail. Ce processus a pour objectif d'aider à l'identification et à la formalisation des savoirs, facilitant ainsi les mobilités professionnelles, les négociations collectives, et la stabilisation de référentiels liés aux emplois.

*La VAE constitue-t-elle une remise en question simpliste des diplômes **ou une nouvelle norme du contrat social** ?*

Questions :

Quelle décentralisation fonctionnelle pour donner plus d'autonomie aux établissements ? Quel statut en particulier pour les établissements du premier degré ? Que penser de la volonté gouvernementale de décentralisation au niveau de l'enseignement supérieur ?

Comment changer la culture des établissements pour qu'ils assument cette autonomie dans le respect scrupuleux des valeurs de la démocratie ?

Quel rôle régulateur de l'État pour que soit assurée l'égalité des usagers, pour aider les établissements à assumer leurs fonctions, pour lutter contre les discriminations excessives (nomination des enseignants dans les établissements difficiles, sectorisation) ?

Comment développer des modes de pilotage cohérents avec les processus de décentralisation et de déconcentration (projet / contrat / évaluation des résultats) ?

Une plus grande marge d'initiatives des acteurs locaux cache-t-elle pas une justification du contrôle étatique toujours présent ?

Ne peut-on pas penser que cette décentralisation même si elle est limitée à la délégation de simples prérogatives par l'État n'est pas un point de départ à une plus grande participation des acteurs locaux ayant désormais un pouvoir plus légitime ?

Quel est le rôle joué par les acteurs locaux ? Ont-ils une réelle influence de décisions ? Que pensez des discours des habitants et des quartiers qui expliquent qu'ils sont en position de « devoir subir », n'y a-t-il pas un paradoxe ?

Les dénominations « habitants, citoyens, usagers, acteurs » sont-elles équivalentes et ne doivent-elles pas être clarifiées ?

Comment allier projet local et projet global ?

Comment comprendre le maintien d'une planification à l'échelle nationale qui a pour fonction d'assurer une régulation nationale ? Est-il un moyen de lutter contre un risque d'augmentation des inégalités ou bien, au contraire, n'est-ce pas une nouvelle forme de pouvoir pour l'État ?

¹³ MEHAUT

Devons-nous adopter le présupposé qui laisse à penser que c'est au plus près des problèmes que l'on arrivera à les gérer et dans ce sens comment ne pas appréhender la décentralisation comme un moyen de réduction des inégalités ?

Néanmoins, comment se garantir des risques d'inégalités liés aux contextes locaux ? Comment l'Etat peut-il garantir l'égalité des chances ?

La décentralisation peut-elle donc servir l'égalité des chances de tous les élèves de France ? Si oui, à quelles conditions ?

2^{ème} Axe : Comment la démocratie interroge-t-elle les projets éducatifs locaux, les démarches comme la veille éducative, les dispositifs ZEP, CEL... ?

Conceptualisation

Le pouvoir central ne décide plus véritablement, il cadre, et demande aux acteurs locaux de devenir aussi « auteurs » et de participer à l'élaboration des politiques publiques à l'échelle locale¹⁴. Ainsi, la décentralisation apparaît comme le point de départ de l'émergence de **nouvelles formes éducatives**. Mais comment celles-ci se mettent en place ? Assiste-t-on à un développement positif de la démocratie locale ? L'éducation concerne tout le monde. La cohésion sociale repose sur l'acte éducatif. Dès lors, éduquer pour ne pas avoir à réparer peut symboliser le chemin à suivre.

« Cela veut dire qu'il y a aussi un appel d'un grand nombre de gens de pouvoir réfléchir autrement que dans les structures codifiées ».

Notions clés :

Responsabilité partagée

Projet : Le terme est utilisé de manière récurrente dans la doxa¹⁵, il convient donc de l'explicitier le sens dans le domaine éducatif. Ce dernier permet d'adapter l'action pédagogique et éducative à l'hétérogénéité du public, de mobiliser les acteurs locaux, d'évaluer et d'ajuster les actions, d'**articuler la politique nationale sur une mise en œuvre locale**.

Cette notion de projet vise à accroître la responsabilité des agents de l'Etat et la qualité des services fournis¹⁶. Dans une même perspective, le plan de modernisation du service public de l'Éducation nationale en 1991 le présente comme « le symbole de ce plan cohérent de renouveau », car il permet de « concilier le principe d'égalité et le principe de diversité ».

« On assiste donc à des transformations radicales. Dans ce cadre, nous pouvons dire que le projet éducatif est un projet de société. Il existe autant de rythmes scolaires souhaités que de rythmes de vie. Il faut donc complexifier la réflexion autour de la réussite. Nous devons revenir sur les notions de projet collectif, d'autorité etc... De plus, l'école n'apparaît pas comme le meilleur lieu pour le développement des esprits d'initiatives. Il ne faut pas s'enfermer dans une approche scolaro-centrique de la démarche éducative ».

« Il n'a pas de vision assez globale, nous restons trop dans des logiques individuelles d'acteurs ».

Territorialisation

Contrat : Indissociable de la territorialisation et du partenariat, la démarche contractuelle est la façon de mobiliser les acteurs, et le contrat **sert à fixer l'accord**. Les contrats en matière d'éducation ne concernent ni des productions matérielles, ni l'attribution d'aides financières à des populations cibles. Il concerne des services, sous forme d'actions à mettre en place pour améliorer la scolarité, l'accompagner, ou encore offrir un cadre éducatif favorable au développement global du jeune¹⁷.

S'interroger sur ces dispositifs, c'est revenir sur la mise en place de montages complexes témoignant à la fois de transformations internes au système éducatif et de **mutations dans le rapport du système à son environnement**, et vice versa.

Quelles sont les nouvelles missions de l'école résultant de ce contexte ?

« La clé de l'évolution des projets, mal conduits actuellement, est le fait que le processus doit devenir un objectif. Au niveau du diagnostic, on parle de « diagnostic partagé ». Mais la plupart du temps, cela est mensonger. En fait, l'élu technicien, qui met au point un projet, l'appelle partagé et le présente à la population. De même, les Contrats de Réussite Scolaire (CRS) sont préoccupants dans les termes employés. En effet, le

¹⁴ Jacques DONZELOT, *L'Etat Animateur*

¹⁵ Doxa : la doxa est une idée qui n'a plus besoin d'être démontrée et qui s'impose à tous. Elle sert même à justifier un ensemble de choix ou d'idées.

¹⁶ ROBERT, A, *Système éducatif et réformes*. 1993

¹⁷ GLASMAN

terme « contrat » qui implique que les deux parties sont à égalité, négocient et se mettent d'accord sur les termes du contrat n'est pas représentatif de cette situation ».

Développement :

espaces dynamiques

ZEP: Les Zones d'Education Prioritaire, prenant appui sur la notion de **communauté**, posent le problème d'une mise en mouvement, à travers le partenariat des acteurs locaux de l'éducation et interrogent notamment des institutions dans leur dynamique. En effet, les ZEP se limitent le plus souvent au plan scolaire et leur fonctionnement est très inégal entre les zones. Le passage d'une pensée de l'institution à celle de l'organisation permet de d'appréhender les ZEP comme des **structures en dynamique**.

Cette nouvelle conception marque un point de départ pour une analyse de l'institution en terme d'acteurs ; avec l'idée que les **structures formelles et les rapports informels** interfèrent en permanence¹⁸.

Par cette idée de zone, le ministère de l'Education nationale a-t-il voulu mobiliser les énergies, qui s'étaient déployées en programmes, plans, propositions diverses pour lutter contre l'échec scolaire dans de multiples directions ?

« Quand on travaille sur les ZEP, villes, contrats d'agglomération, les pays, on aboutit à un questionnement partant de la scolarisation, englobant la socialisation et allant jusqu'à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Le niveau macro rencontre le micro, l'éducatif est à penser dans des processus globaux ».

Pour appréhender le fonctionnement de ces ZEP, il convient de souligner, trop souvent, la présence de nombreux enseignants peu expérimentés et un turn-over important, qui empêchent une continuité éducative et fructueuse¹⁹. Néanmoins ce premier constat ne doit pas occulter les nombreuses initiatives sociales en milieux éducatifs en partenariat, qui donnent à ces territoires une portée social forte, nombreuses innovations, etc...

« Il convient de s'interroger sur le terme de discrimination positive ».

« Ce qu'il faut noter, c'est que lorsque l'on entend le mot « discrimination », on pense souvent à quelque chose de négatif. Alors qu'en fait, le mot « discriminer » n'a pas de jugement de valeurs. Il faut donc faire attention à l'utilisation de ce terme, et peut-être parler plutôt d'« actions affirmatives ». En d'autres termes, on a transformé « donner plus pour faire autrement » à donner plus pour des résultats identiques, voire quelque chose de moins bien ». Au fond, « je crois que c'est cela la dérive des ZEP ».

« En d'autres termes, avant 1981, on était sur fond théorique de la sociologie de Bourdieu, l'école méritocratique est dénoncée et on va chercher des réponses pratiques qui ont pour volonté de faire baisser le Hiatus entre la culture scolaire et celle de la population. Après 1981, on est parti de la politique des ZEP qui est la première à poser cette articulation entre l'endogène et l'exogène. En fait, elle appartient à une politique de l'éducation nationale qui a inventé des méthodologies nouvelles qu'ont été : le projet de zone qui était complètement hétérodoxe à la culture française, et la notion d'équipe d'animation. Dans cette optique, on a vu la naissance de la politique de la ville qui se caractérise par la LOV en 1991, le contrat de ville en 1992, le contrat d'agglomération en 1999 ».

« En fait, même si depuis les lois Jules Ferry, il y a une volonté de la République d'éduquer tous les citoyens, on se rend compte qu'il y en a qui reste dans le fossé. Se pose alors la question du maintien ou pas de la reproduction de l'exclusion sociale. Dans les années 60, on a vu la création des cités d'urgence, de transit où, en fait, l'administration a regroupé les familles du fossé et les y a laissés. Ainsi, elles sont devenues des cités de relégation où on crée même des écoles. A la même période, on a créé l'option handicapés sociaux, de l'enfance inadaptée. Il y a donc eu un mouvement pour traiter de cette question de territoire de relégation où se reproduisait de l'exclusion sociale. En fait, il y a eu une dérive de l'éducation prioritaire qui en fait est dommageable pour tout le monde.

¹⁸ CHAMBON

¹⁹ ROBERT

En fait, il paraît intéressant de noter que depuis cette date, il y a eu trois vagues d'éducation prioritaire. La première en 1981-82-83 est caractérisée par beaucoup de volontés. Mais dès 1984, on remarque une perte d'énergie, au point qu'entre 1988 et 1989, l'éducation prioritaire disparaît. La deuxième vague débute, quant à elle en 1990, et c'est lors de cette dernière que se mettent en place un certain nombre de circulaires qui sont toujours valables aujourd'hui. Enfin, la dernière vague date de 1993 et est une véritable relance du dispositif d'éducation prioritaire.

On est donc dans une situation où on assiste à une extension de la carte scolaire des ZEP et en parallèle il y a une absence de pilotage, de responsabilités des recteurs devant le ministre ».

« En ce qui concerne les ZEP, il existe trois concepts importants : l'égalité, l'exemplarité et efficacité.

L'égalité :

« Dans les ZEP, le slogan était de donner plus à ceux qui ont moins, donner le meilleur à ceux qui ont moins. Il paraît primordial de s'interroger sur les mécanismes de répartition des moyens budgétaires c'est-à-dire de personnels et de fonctionnements. En fait, jusqu'à présent, ces derniers continuent à être attribués en fonction des effectifs et non des catégories sociales. De même, les effectifs par classe sont plus faibles mais de seulement trois, quatre élèves ».

L'exemplarité :

« Dans les écoles ou les collèges de ZEP où il existe des transformations profondes, l'effet d'exemplarité est très important et dépend souvent du directeur d'école. Nous pouvons dire que les élèves en ZEP sont plus sensibles aux concepts d'injustice, d'exemplarité ».

L'efficacité :

« En fait, il existe trois catégories de collèges en ZEP. Les premiers qui représentent 10 à 20% sont à la dérive, les choses ont empiré tant au niveau de la vie scolaire, que des résultats pédagogiques. La seconde catégorie qui représente 70 à 80% des collèges est caractérisée par une stabilisation. La dernière catégorie qui regroupe seulement 10 % des collèges est symbolisée par une réussite dans les deux champs. Nous devons noter que, pour cela, il faut un certain nombre de facteurs réunis : un chef d'établissement charismatique ; une partie importante du corps enseignant ayant une conception militante contre l'échec scolaire, ce qui est une question d'organisation et de savoir-faire ; arriver à renouer une relation de confiance avec les familles, le quartier. En fait, il faut tenir les deux bouts de la chaîne : faire respecter la loi et faire confiance à la démocratie scolaire ».

« Le but des ZEP était de mettre le paquet pour après disparaître. Et, 20 ans, après cela existe toujours. Un autre critère est, à prendre en compte, la petite taille. Il ne faut faire des monstres, il faut mieux diviser. En fait, on a vu l'instauration de ZEP pour les collèges, pour le premier degré mais l'institution n'a pas mis de passerelles entre les deux. De ce fait, cela entraîne un problème de globalité, de liens entre les écoles et les collèges en ZEP, et donc le problème des directeurs etc... Un autre critère, à prendre en compte, est la confiance externe. En effet, on se rend compte que la confiance de l'environnement, de l'entourage de l'école avec le rôle, notamment, des élus ; c'est-à-dire la reconnaissance du travail fait par les enseignants (et aussi des résultats) entraîne une augmentation de l'investissement de ces derniers. Quelle serait, dans ce contexte, une véritable politique d'éducation prioritaire ? En tout cas, cette dernière n'est pas arrivée avec les REP qui sont une espèce de fuite en avant entraînant une perte de priorité. Il n'y a plus le choix social, politique, pédagogique d'origine ».

« Il est intéressant quand même de noter que des inspecteurs des finances ont réalisé une évaluation des ZEP basée sur la différence entre 1980 et 1982 en prenant comme référence des collèges qui étaient classés en ZEP en 1982 et pas forcément en 1980. Ils ont réalisé une étude similaire entre 1990 et 1992. Par conséquent, on arrive à la conclusion que l'on a jeté de l'argent par les fenêtres. ».

« Nous devons sans cesse faire un lien entre ces « résultats » et l'évolution de la société réelle dans son ensemble. En effet, il explique qu'il faut une « confrontation à un milieu social. Par exemple, on peut supposer, sans trop de risque, que les collèges où il y a une dégradation de la situation appartiennent à un environnement où la confrontation des difficultés a accru dans l'intervalle. Il faudrait donc avoir deux courbes : le revenu par tête des ménages et les évaluations scolaires ».

« Les ZEP représente un immense ensemble allant vers la ghettoïsation et que le seul moyen d'avancer c'est de partager, d'analyser les pratiques en intégrant les jeunes à ce processus. Dès que les familles ont les moyens de partir... Au point que certaines familles vont préférer habiter dans un studio au centre plutôt que dans ce quartier. Ainsi, on arrive à une situation où ceux qui arrivent sont « les plus pauvres des plus pauvres ». L'école apparaît donc comme la dernière institution et ne peut plus gérer les problèmes ».

Mobilisation des acteurs

CEL : Le Contrat Educatif Local concerne l'organisation des **activités périscolaires** et inclut les activités **extra-scolaires** organisées par les collectivités territoriales, des associations, ou par d'autres intervenants. Il vise une **articulation entre PEL et projets d'établissement**. Prévu pour une durée de trois ans, ce contrat a pour vocation d'englober tous les autres (contrats locaux d'accompagnement scolaire, contrats de réussite, volet éducatif du contrat de ville,...).

Cela ne va pas sans superpositions et répétitions, et sans lassitude pour les acteurs. Dès lors, un travail de sensibilisation paraît nécessaire pour convaincre que l'avenir du territoire dépend de la mobilisation de tous. Les contrats ne semblent pas être perçus et appréciés de la même manière par l'Education Nationale.

Les CEL entraînent-ils une perte de légitimité pour l'école ou, au contraire, permettent-ils un désenclavement de celle-ci ? Comment la démarche de veille éducative interroge-t-elle les pratiques professionnelles et sociales des acteurs ?

PEL : Le Projet Educatif Local repose sur une conception large et ouverte de l'éducation qui reconnaît à chaque acteur sa propre légitimité et qui apporte la notion de **responsabilité et d'espaces partagés**²⁰.

Le PEL est susceptible de couvrir un champ éducatif large, allant de la petite enfance aux jeunes adultes. Il doit déboucher sur une amélioration des rapports entre les différents acteurs, une logique de projet plus transversale et plus efficace, la mobilisation de moyens financiers nouveaux, l'inégalité d'accès entre les territoires, et enfin **une meilleure lisibilité de la politique éducative municipale**.

Mais le PEL est confronté à des résistances de certains acteurs au changement, à des stratégies de pouvoir dans et entre les institutions, et à des difficultés au niveau du pilotage, du diagnostic et de l'élaboration du calendrier.

Il est primordial, que l'omniprésence des institutions soit diminuée, pour permettre des changements au sein des prérogatives et des territoires.

Les dispositifs d'accompagnement scolaire, l'Ecole Ouverte,... varient en fonction des configurations locales. Ils aménagent l'interface entre **l'école et son public** quelque soit le territoire.

Cela permet-il une médiation entre les deux ?

ruptures scolaires

La veille éducative est une action concrète et partenariale, entreprise depuis novembre 2001, pour **prévenir les décrochages scolaires** et donc **sociaux**.

Le pilotage de cette action s'effectue sur trois niveaux : la région pour ses compétences en matière de formation, le département qui permet d'identifier les compétences locales et de valoriser les « bonnes pratiques », le niveau local qui met en œuvre la démarche.

Ses missions consistent à : identifier les besoins n'ayant pas de réponses adaptées ; repérer les dysfonctionnements générés par l'intervention publique.

La veille éducative semble encore fragile du fait qu'elle repose souvent sur des **volontés individuelles** (personnalités politiques ou chefs d'établissement).

Tout laisse à penser que pour opérationnaliser cette démarche de veille, il est nécessaire de mettre en place un dispositif différencié avec un « collège central d'acteurs » engageant des organisations et un « collège élargi » aux habitants²¹.

²⁰ Rencontres nationales des acteurs dans la ville de Tours, éditions de la DIV, 1999

Mais la veille éducative doit-elle se limiter à la rupture scolaire ?

« Il existe une concertation fréquente entre toutes les veilles éducatives qui permet une mise en réseau des partenaires éducatifs. Il faut bien comprendre que la veille éducative donne une possibilité d'adaptation au territoire local, d'innovation, d'ingéniosité etc... alors qu'au départ, l'institution du ministère de l'éducation nationale avait la volonté de récupérer le principe de la démarche. Dès lors, il faut trouver des moyens de fédérer les énergies des acteurs éducatifs, qu'ils soient tous mobilisés. Nous devons mettre en place un parcours éducatif structurant, il faut travailler sur les ruptures éducatives et/ou scolaires. Il faut adopter une démarche dont la perspective se situe à moyens ou longs termes, comme un pansement scolaire, dans le but de ramener le jeune vers la formation. Ce qu'il faut bien comprendre, par rapport à la démocratie, c'est que c'est une démarche et non un dispositif c'est-à-dire qu'il ne faut pas trop l'institutionnaliser. Dans ce cadre, la notion de cellule doit donc disparaître car elles sont inopérantes, ici c'est une procédure plus individualisée. En ce qui concerne les jeunes, les familles, ils doivent être impliqués le plus possible dans la démarche surtout que ce sont souvent eux qui font appel à nous. Nous comprenons donc que l'apport démocratique est en train de se dessiner ».

« Il ne faut pas oublier que cette démarche permet de mettre en mouvement des politiques autour du fait éducatif. Je ne sais pas quels seront les effets à long terme. Dès lors, la responsabilité incombe à l'Etat et non à l'institution de ne laisser personne au bord de la route. C'est à l'Etat de mettre en œuvre des moyens pour que tous les partenaires éducatifs dont ceux qui dépendent de l'institution nationale réfléchissent ensemble à des solutions. En effet, la veille a un but de « rescolarisation » avec un minimum de projet individuel. De plus, les élèves sont tenus dans l'école par le corps enseignant, tant bien que mal, jusqu'à 16-17 ans mais que se passe-t-il après ? De plus, les jeunes sont épuisés de toutes ces relations avec l'institution scolaire qui ne découlent pas sur des solutions mais ne font que les maintenir hors de l'eau. Je pense qu'il faut mettre en place une dimension éducative même au moment de l'insertion professionnelle ».

« L'intérêt de la démarche de la veille éducative est de confronter au milieu. Il faut se pencher sur les cas individuels, c'est la seule manière de se respecter entre les partenaires car on parle de la même chose ».

L'école ne peut rester à l'écart des projets des communautés d'agglomération, ou de pays, car elle est l'un des éléments structurant de l'espace.

Mais pourquoi l'école, qui a été bien souvent à l'avant-garde de l'intercommunalité, hésite-t-elle à accompagner le mouvement actuel ?

« Il faut bien distinguer soutien et accompagnement à la scolarité. En fait, le secteur marchand s'est emparé de la situation de crise morale et culturelle de la population qu'en a l'angoisse des parents pour leurs enfants de ce que peuvent devenir les parcours scolaires qu'ils assimilent à un parcours éducatif. Au point que nous pouvons dire que nous sommes rentrés dans une logique de soutien en oubliant l'accompagnement, c'est-à-dire en oubliant qu'il faut porter l'effort, en particulier pour les enfants des couches sociales défavorisés, sur l'accompagnement éducatif pour leur permettre d'accéder au parcours scolaire. L'accompagnement à la scolarité est l'enjeu de tout le mouvement social (maisons de quartier, associations etc...). Ainsi, Il ne faut pas que se crée un écart ».

« Désormais, la réflexion sur la démocratisation se passera obligatoirement en interrogeant ces dispositifs institutionnels tels qu'ils sont en évolution ».

« Il est nécessaire de penser les dispositifs tels que le projet de zone, le comité locale d'éducation, pour que habitants, élus, et professionnels, c'est-à-dire des cultures institutionnelles différentes, se rencontrent. En fait, l'élément nouveau est que le territoire, dans ses modes d'approches diverses, devient de plus en plus un médiateur. C'est un lieu où se rencontrent les initiatives, les innovations réelles. C'est l'outil technique qui permet un décloisonnement, un changement de mode de fonctionnement, une innovation réelle ».

« Dans la réalité, il y a des projets qui sont faits pour des plaquettes touristiques et qui n'ont, de ce fait, aucune signification dans l'élaboration. D'autre part, je pense que, par définition, l'innovation ne peut pas se généraliser car elle est adaptée aux acteurs locaux. Comment généraliser non l'innovation mais la méthode ? Comment on transforme la notion de projet en un acte administratif ? Ce qu'il faut bien comprendre c'est que, dans sa conception technocratique avec le conseil de l'innovation, l'administration est incapable de généraliser une innovation. Elle ne fait que la transformer en un acte administratif c'est-à-dire vidé de tout sens. Du coup, on brise la dynamique. Nous pouvons nous demander, à partir de là, si une institution est-elle capable de prôner et de développer une innovation ? Est-ce qu'il ne faut pas réfléchir à des organismes externes ? Mais quelles seront leurs liaisons ? L'intérêt que ce soit à l'intérieur c'est qu'il y a une légitimité ».

« On assiste à la multiplication de mini-projets, des actions ciblées éphémères. Cela dure deux, trois ans. Et l'on s'aperçoit que les associations se créent surtout sur les communautés, dans le domaine culturel et sportif ce qui est un élément à intégrer dans les politiques locales ».

« Le problème est que l'innovation est souvent au noir, clandestine. Beaucoup ne veulent pas qu'on déforme leur idée, qu'elle soit pervertie et par conséquent, ils ne la diffusent pas. D'autre part, il y a des gens qui sont relativement reconnus médiatiquement, comme Philippe MEIRIEU et ce n'est pas pour cela qu'ils sont lus. En effet, il y a un problème de la diffusion d'un certain nombre de réflexions globales, là-dessus ».

« Comment reconnaître l'entité qui avait fait cette innovation ? Comment féliciter les acteurs ? ».

« Nous devons également nous poser la question des ateliers-relais, ou des classes relais pour les élèves qui sont sortis des classes et qui doivent y revenir dans un délai raisonnable avec un accompagnement éducatif. Mais, en fait, nous pouvons dire que, dans la pratique, cela se passe différemment. En effet, les élèves sont pris en charge par des dispositifs extérieurs ne répondant pas obligatoirement à cet objectif de réintégration ».

Questionnements :

L'adoption d'une clôture symbolique au sein de l'école n'est-elle pas une forme de conservatisme ou du repli de cette instance sur elle-même ?

D'un autre côté, une ouverture sociale pourrait entraîner une perte d'identité, de spécificités et par là même de légitimité ?

Le PEL peut-il constituer un compromis entre ces deux choix ?

Et si oui, permet-il aux acteurs locaux de dépasser les barrières institutionnelles et d'atteindre une forme de démocratie participative ?

Double perspective : Comment la démocratie interroge-t-elle ces dispositifs ? Comment ce nouveau pouvoir local réinterroge-t-il le principe démocratique ?

Permet-il une reconnaissance de tous les acteurs ?

Quelle démarche mettre en œuvre pour que l'ensemble des acteurs intéressés par la question éducative soit associé à l'élaboration d'un diagnostic partagé ?

En tant que citoyens et contribuables, pourquoi le secteur de l'éducation serait-il épargné d'évaluations alors que celles-ci existent dans tous les domaines de la vie sociale ?

Peut-on concevoir et construire des espaces de Formation, d'Éducation, de socialisation articulant, autour de l'École, d'autres instances sociales en prenant en charge des fonctions éducatives plus larges que celle qui sont dévolues à l'institution scolaire ?

La création de **maisons de l'éducation** pourrait répondre aux besoins des différents acteurs (du jeune à l'adulte, de l'instit au prof d'université, de l'employé au chef d'entreprise, de l'habitant au président d'associations ou au maire...) de travailler sur un bien commun. Pour mettre en œuvre les projets territoriaux d'actions, de développement, de formation, d'insertion... ne faudrait-il pas envisager de ces maisons d'éducation, espace démocratique commun ?

« Il ne faut pas oublier que, dans le domaine de la jeunesse, on traite les problèmes de la jeunesse par niveaux et il existe très rarement des politiques municipales de la jeunesse intégrant les associations ».

En se rapprochant ainsi des autres institutions, en faisant collaborer des « partenaires » scolaires ou non scolaires, l'institution se défait-elle sur ces derniers, ou bien entre-t-elle dans un processus de profonde recomposition ? Ne peut-on pas penser, comme Jean-François Vincent que le ministère ne fixe pas de politique ferme car cela l'obligerait à s'interroger sur le recul de la connivence sociale et culturelle qui régnait dans l'enseignement secondaire, au temps où celui-ci était réservé à une minorité d'élèves ?

« Comment peut-on transformer les maisons de l'adolescence trop psychiatrique, psychologique etc... ? »

3^{ème} axe

Quels sont les processus cohérents et les stratégies à mettre en œuvre au sein des structures éducatives (dans l'école et la cité) pour faire progresser la démocratie ?

Après avoir vu les changements opérés au niveau institutionnels et des démarches locales, tout laisse à penser qu'un travail de redéfinition des missions et des relations entre les différents acteurs doit être faite à des fins démocratiques. Ainsi **les cités politiques**, que peuvent être les établissements, ne sont pas données d'avance, elles sont à construire.

Historique et conceptualisation

égalité dite des chances

Nous devons donc, pour commencer, nous pencher sur les enjeux de la mise en place du collège, il y a vingt ans. Incarnation de l'idée de **démocratisation** de l'école, sa mise en place fut accompagnée d'une adhésion de très larges secteurs de l'opinion, notamment celle des professeurs et de leurs représentants.

Il s'agissait de faire partager les méthodes et les savoirs de l'enseignement secondaire aux jeunes de tous les milieux sociaux, au nom des idéaux largement répandus: puissant moyen de l'intégration sociale, le collège unique devait être un levier pour assurer l'égalité des chances et compenser les injustices de la naissance.

A présent, une génération de professeurs n'a connu que le collège unique, il est donc à l'œuvre en titre et en droit. Mais, dans les faits, qu'en est-il advenu ?

« L'école était construite sur une démocratie avec des espaces, des formes de représentativité. Aujourd'hui, la, dit, démocratisation scolaire bouleverse cet équilibre. Dans ce cadre, il n'existe plus de visibilité de l'école. On pourrait s'interroger alors sur le rôle du médiateur de l'éducation nationale. L'enjeu est d'autant plus important que la, soi disant, démocratisation a suscité des espoirs énormes dans l'école notamment pour la classe ouvrière qui la considérait comme un moyen d'insertion professionnelle, de lutte contre l'exploitation du patronat. Alors que aujourd'hui, nous préparons l'insertion professionnelle et la soumission des élèves au patronat ».

Ce qu'il faut dire pour commencer c'est qu'en tant qu'instance éducative centrale, **l'école doit être indifférenciée** (l'école doit être unique), en tant qu'elle éduque et forme des jeunes aux origines et aux destins divers, elle doit être **différenciée** (dans les trajectoires qu'elle propose et dans la pédagogie qu'elle met en œuvre). Auparavant, le système éducatif produisait des enfants différents dans des instances différentes.

Désormais, il produit des enfants différents dans une même instance centrale, l'école. L'égalitarisme de l'école de Jules Ferry est souvent invoqué à titre de modèle. Il ne fut pourtant pas toujours à la hauteur de ses ambitions.

Aujourd'hui sous le poids de la massification, **les sélections scolaire et sociale** font désormais cause commune.

Dès lors, nous pouvons nous demander si ce n'est pas le fonctionnement même de l'école qu'il faut transformer pour combattre ces nouvelles inégalités mais comment ?

PLE

Face à ce constat « d'impuissance », le développement de la scolarisation, depuis 1985, s'est accompagné de changements importants dans le fonctionnement des lycées et des collèges. La décentralisation du système scolaire, la création de ZEP, la définition d'un statut d'établissement public local d'enseignement (EPLE), la loi d'orientation de 1989 sont autant de changements qui prétendent élaborer **une nouvelle relation des établissements secondaires avec les collectivités locales, l'Etat et les régions.**

Mais quant est-il dans les faits surtout au niveau de la prise de décisions ?

Comment, face à ces changements, se sont établies les relations entre les différentes catégories de personnel des établissements secondaires ainsi que leurs relations avec les utilisateurs de l'institution scolaire au milieu des années 1990.

A-t-on vu s'instaurer une plus grande démocratie ?

Les inégalités se sont-elles réduites ou ont-elles persisté ?

*Comment fonctionnent **les instances** existantes au sein de l'établissement (conseils de classe, CVL, conseils universitaires) qui peuvent paraître démocratiques aux premiers abords ?*

Notions :

Egalité des chances : **Mise à disposition du citoyen**, grâce à des politiques publiques, d'un ensemble de **conditions matérielles, sociales et culturelles pour** lui permettre de **choisir sa destinée et de s'émanciper** dans les mêmes conditions que tous ses concitoyens.

Souvent, l'égalité des chances est ramenée à l'accès à l'éducation gratuite et obligatoire pour tous. Cependant des obstacles peuvent se dresser devant cette entreprise.

« Je pense que l'égalité est un fondement. Pas seulement le slogan « liberté-égalité-fraternité », mais sur le fond, et je ne veux pas le mélanger à la crème de l'équité. En même tant cela n'a aucun rapport avec la fameuse notion d'égalitarisme. On parle bien d'égalité de droits et d'égalité de possibilités. Je suis très heureux de me rappeler, qu'il y a un certain nombre d'années, nous étions très très peu nombreux à dire que c'était un leurre, une illusion, et un scandale de parler d'égalité des chances. Le problème n'est pas l'égalité des chances au départ, le problème est l'égalité des chances à l'arrivée. C'est à dire la question des possibilités données à chacun de pouvoir faire. Ce problème de la réussite éducative est peut-être... »

Démocratie : Dans cet atelier, il faut comprendre le terme de Démocratie dans une double perspective : à la fois la lutte contre **l'échec scolaire** et en même temps, une plus grande **participation** des différents acteurs. Au fond, la démocratie, c'est le droit reconnu et partagé selon mêmes critères territoriaux, physiques, de statut. « Par rapport à ce thème « démocratie », les questions, il y a déjà eu quelques colloques. Mais est-ce que l'école est un lieu, ou peut être un lieu, d'apprentissage de la démocratie ? Encore une fois, c'est une série de réflexions à l'emporte pièce. Mais, si c'est cela, est-ce l'apprentissage de la démocratie dans les contenus ? Dans le fonctionnements ? Et peut-être dans les pratiques, sait-on jamais. Sauf que si c'est dans les pratiques, nous sommes confrontés à la sacro-sainte liberté pédagogique. C'est à dire que on n'impose pas des méthodes et c'est une constante. Il faudrait peut-être parler de liberté pédagogique de l'équipe et non pas de l'enseignant ? Donc, lieu d'apprentissage, si nous ne répondons pas à la question des contenus, du fonctionnement et des pratiques, on se contentera de faire comme on fait aujourd'hui sur la citoyenneté (...) Est-ce que parler de démocratie et d'école, c'est parler de l'école comme le lieu d'apprentissage de la démocratie ? Ou plus exactement un des lieux d'apprentissage ? Peut-être qu'il y a là une nuance importante ? »

« L'école doit être ouverte à d'autres, pas uniquement aux enseignants pour faire vivre cette démocratie à l'intérieur de l'établissement et qu'il est nécessaire que les jeunes aient connaissances de leurs droits ».

Développement :

fférenciation

-Constat : tous les élèves vont au collège unique mais **le collège unique n'existe pas**.

En fait, en même temps que culmine le principe de l'égalité républicaine avec le collège unique, se met en place dans le second degré la pratique de la différenciation pédagogique. Cette logique, poussée à terme, est

celle de l'offre différenciée, inégalitaire, qui est définie, a priori, en fonction des goûts et des aptitudes des élèves ; mais dépend, en réalité, de leur position sociale²².

En effet, il écartelé entre **deux objectifs contradictoires** : poursuivre l'excellence scolaire dans des normes orientées vers l'universalité, et donner la priorité à la formation commune, à la citoyenneté. Pour élargir, nous pouvons dire que l'institution scolaire a changé en devenant un vaste système.

Entreprises au nom de la démocratisation et de l'égalité des chances, les décisions réformatrices procédant de **politiques volontaristes** (1959-1963, 1985-1992) ont surtout entraîné un phénomène de « démographisation », qui se caractérise par l'évolution du nombre d'élèves. Et cela, sans prendre en compte les différences entre CSP, seul significatif d'une véritable démocratisation qualitative.

Ne peut-on pas penser à partir de là qu'on demande aux enseignants de prendre en compte les différences pour ne pas les transformer en inégalités mais dans un système où l'organisation de base est encore étrangère à cette préoccupation ? Comment et pourquoi, le collège unique peut-il devenir, l'espace culturel local porteur d'éducation citoyenne, de démocratie participative ?

« Pour se référer à la sociologie, il paraît intéressant de dire qu'une des lectures d'*Education et Sociologie* de Durkheim est que la république doit donc être pensée comme un mode structuré d'homogénéisation (c'est-à-dire la volonté de parachever l'égalité nationale, d'une intégration, de faire tenir le lien social républicain) et de différenciation (c'est-à-dire de répondre à la division technique, sociale du travail). De ce fait, nous comprenons que dans le processus actuel, y compris quand on le pousse du côté de la quête de démocratisation, on est dans de nouvelles règles du jeu d'homogénéisation et de différenciation ».

« L'homogénéisation est un enjeu important par rapport à la démocratie locale. En fait, aujourd'hui on a des espaces de moins en moins hétérogènes, cela fait qu'il existe un double communautarisme : celui des riches (ghetto de riche) et celui des pauvres. Et il faut comprendre que le local est le lieu de gestion dans l'espace de ces différents communautarismes. Il faut arriver à l'éducabilité de toute la population ce qui est un enjeu démocratique important ».

-L'école n'est-elle encore qu'un instrument de tri qui perpétue les inégalités sociales ?

Un certain nombre de facteurs qui entraînent une **persistance des inégalités**²³. Tout d'abord, les conditions générales de l'offre de formation tendent à s'ajuster à la qualité sociale du public.

En effet, la diversité de l'offre, la présence des meilleures filières sont l'apanage des centres villes des grandes agglomérations ; la qualité des bâtiments, les taux d'encadrement professoral, la disposition des enseignants les plus expérimentés, sont tout autant à l'avantage des beaux quartiers.

Conséquences symboliques

Le caractère inégalitaire de l'école unique tient également à la **discrimination implicite**, pas nécessairement très consciente, dont les jeunes d'origine populaire sont tendanciellement l'objet de la part des enseignants. Et cet étiquetage des élèves a des conséquences symboliques.

Les intéressés ne manquent pas de percevoir les attentes des maîtres à leur égard, et finissent par les intérioriser : gratifiés et motivés si elles sont positives, ils sont découragés dans le cas contraire.

Une autre forme de discrimination des publics scolaires concerne l'impact des **processus d'étiquetage** sur les pratiques d'enseignement elles-mêmes, et la propension des enseignants à adapter leur démarche pédagogique aux ressources de leurs élèves telles qu'ils les anticipent : face à un public populaire, ou d'élèves réputés faibles (ce qui revient tendanciellement au même), une grande majorité d'enseignants renoncent aux ambitions qu'ils auraient avec d'autres classes, acceptant de ne traiter qu'une partie du programme, qu'ils allègent de ses dimensions les plus théoriques en privilégiant ses côtés les plus « concrets », choisissant les méthodes d'exposés les plus descriptives et empiriques, substituant l'exemple au concept, l'illustration à la démonstration.

Hiérarchisation

²² ROBERT

²³ TERRAIL

Pétrie le cas échéant des intentions les plus démocratiques, cette adaptation anticipée aux capacités intellectuelles présumées des élèves contribue activement elle aussi à **creuser les écarts** : on ne saurait autrement expliquer les effets très négatifs pour les intéressés du regroupement des élèves en difficulté (ou simplement de valeur scolaire médiocre) dans des classes de « niveau faible ». Il se produit une hiérarchisation au niveau des établissements et des classes²⁴.

« Il y a une nécessité de penser les mécanismes de reproduction et la création de nouvelles inégalités, les déterminismes et les acteurs c'est-à-dire le champ des possibles ».

« Il n'y a pas de fatalité, il faut casser les mécanismes de reproduction même si ça implique du temps, de l'argent etc ».

Face à ces formes de la scolarisation de masse, les élèves d'origine populaire sont **doublement pénalisés** : parce qu'ils ont particulièrement besoin d'une transmission explicite des codes de base et des repères théoriques essentiels (par exemple en grammaire), que les autres ont davantage pré-intégré dans leurs **habitudes mentales**²⁵ ; et parce qu'ils ne disposent pas chez eux de l'aide qui leur permettrait de surmonter les difficultés spécifiquement suscitées par ces pédagogies.

On le voit, l'espace, qui pourrait être ouvert à une relance de la démocratisation scolaire par la transformation des dispositifs institutionnels et des pratiques enseignantes, est tout sauf négligeable. L'entreprise est ambitieuse par les bouleversements qu'elle suppose, et elle n'a pas que des partisans, les inégalités scolaires jouant aujourd'hui un rôle de premier plan dans la **légitimation des inégalités sociales**.

collaboration active

Mais elle intéresse la grande majorité de la population, qui attend toujours que le droit de chacun aux savoirs et à la formation, dont l'école unique pose le principe, prenne enfin corps. Et elle peut espérer bénéficier de la collaboration active de nombreux enseignants, dont elle rendrait les conditions de travail beaucoup plus satisfaisantes.

-Le conseil de classe et le jugement professoral

transparence

Pour les enseignants, **le conseil de classe n'est qu'une tâche administrative**. En fait, les décisions réelles sont prises lors d'interactions multiples entre acteurs.

Dans ce cas, où peut se développer un esprit plus démocratique ?

Comment peut-on rester dans un système où au fond ni les élèves, ni les parents n'ont leurs mots à dire ?

Le conseil de classe n'est-il pas là seulement pour convaincre que les décisions se font devant les parents d'élèves et les élèves ?

Par ce biais, les enseignants ne légitiment-ils pas leur rôle de juges, en d'autres termes la communauté éducative se donne à voir dans le conseil ?²⁶

De plus, il existe parfois des **négociations conflictuelles entre les enseignants**, où un certain nombre de facteurs rentrent en ligne de compte : le prestige de la discipline, le coefficient selon les sections, crédits ou discrédits de l'enseignant, le charisme, les problèmes relationnels des enseignants avec les élèves.

Dès lors, nous pouvons nous demander où se situe l'idée d'égalité, de justice dans de telles négociations ?

Comment mettre en place une réelle négociation entre tous les acteurs ?

Comment comprendre pourquoi les parents renoncent très vite à participer aux conseils de classe ?

N'est-ce pas justement parce qu'ils ont l'impression de ne pas avoir réellement un rôle ? L'émergence des pré-conseils de classe, où seuls les enseignants sont présents (parfois aussi le CPE) et sans les élus élèves et parents, permet de s'interroger sur l'aspect démocratique ?

²⁴ DURU-BELLAT

²⁵ BOURDIEU, l'habitus

²⁶ MASSON

Dans une même perspective, on peut faire un certain nombre de constats qu'il paraît important de reprendre sur le jugement professoral dont on ne connaît pas les critères²⁷. Au fond, « on ne sait pas ce qui se passe réellement dans les classes »²⁸. Tout d'abord, il se rend compte que les performances scolaires et notées ne sont pas le seul critère, par exemple les professeurs utilisent la notion de « capacités », de « comportements ».

Les enseignants semblent donc avoir comme **une place d'expert** qui leur confère un pouvoir car les autres acteurs n'ont pas connaissance des réels critères de jugement, de ce fait ils ne peuvent pas être contestés. Dès lors, nous pouvons penser qu'au sein de l'établissement, se constitue un construit en plus du contexte institutionnel imposé par l'éducation nationale mais où est la place des élèves, des parents, du CPE, etc... dans ce construit.

« La notion d'expertise est en train d'avoir une forte évolution. En effet, il existe une remise en cause du statut de l'expert. De même, la figure de l'enseignement a évolué. Dans ce cadre, on peut se demander : Quel est le respect pour les enseignants ? (...) Si l'on regarde la communauté enseignante, on remarque qu'elle se replie sur elle-même, sur certaines valeurs ».

D'autre part, il se rend compte que les délégués de classe ne font que noter ce que disent les professeurs. *Nous pouvons donc nous interroger sur leur rôle, où est le principe démocratique s'ils n'ont pas le droit à la parole ?* Il est nécessaire de remarquer que cette absence de participation aux débats est en partie due à la **domination symbolique des enseignants**²⁹.

« L'élaboration de la loi et donc sa compréhension passe notamment par le fait que le règlement intérieur doit être discuté et refait régulièrement ».

« En ce qui concerne les délégués, il faut préciser que, depuis 15 ans, il existe des financements de formation des conseils des délégués de classe dans les collèges (notamment à Evry). Et cela donne, quand même, des résultats. Par exemple, quand les professeurs mettent quatre devoirs le même soir, et bien il y a des démarches. Il faut dire que, bien sûr, le pouvoir des enfants n'est pas de tout décider mais au moins, on voit qu'il y a des actions. Je pense que, dans ces domaines, les instances décentralisées, comme par exemple les conseils généraux, devraient s'investir, travailler dans ce sens ».

La représentativité des élèves et des étudiants est problématique pour les CVL et les grands conseils universitaires, où les élections ne mobilisent qu'une faible partie des effectifs en général.

« Au moins les délégués sont élus donc on peut parler de démocratie représentative. Dans cette optique, Dominique Guibert, dans le dernier numéro de *Revue et Liberté*, écrit qu' »il n'y pas de démocratie participative sans démocratie représentative, elles sont complémentaires et interactives, l'une est à développer et à promouvoir, l'autre à améliorer. La démocratie représentative est donc un acquis à défendre car fragile. La démocratie est un processus inachevé ».

« Au collège, il est difficile d'avoir des institutions visibles et lisibles. De ce fait, quand les jeunes arrivent au lycée, les Conseils de Vie Lycéenne n'ont pas de réelles significations. De plus, Il faut dire que beaucoup d'enseignants confondent sanctions et punitions ».

« Au lycée, on apprend la démocratie mais on ne la vit pas. En fait, si il y a un lieu où on n'est pas écouté, c'est bien dans l'institution scolaire. De même au niveau du premier degré, l'idée de l'école élémentaire coopérative, avec une implication des élèves, un apprentissage de la démocratie s'essouffle. Par exemple, dans l'Académie de Créteil, on a mis en place 25 interdits. Dès lors, on peut se demander : qu'est ce qui est autorisé ? Je pense que l'école ne doit pas être un lieu démocratique, ce n'est pas un forum. C'est un lieu d'éducation. De plus, il y a un problème, tant pour les jeunes, que pour les enseignants, au niveau de l'appropriation de son propre statut, de la compréhension du droit et de leur propre devoir ».

« C'est vrai que l'école n'est pas un objet démocratique mais c'est un lieu de pratiques démocratiques (clubs, conseils de délégués). C'est en pratiquant la démocratie que l'on apprend ».

oit

²⁷ MERLE

²⁸ THELOT, septembre 2003.

²⁹ BOURDIEU

Le droit à la parole dépend du poids des différents enseignants de l'importance de la matière, dès lors un " sont aussi les plus " équitables " : ils élèvent le niveau moyen et font progresser davantage les élèves en difficulté. Il faut donc développer la connaissance des pratiques, qui fondent l'efficacité : **un vote n'est pas égal à une voix**.

Là encore, nous pouvons nous interroger nous l'aspect démocratique si même au sein du groupe enseignant existe un principe de domination ?

Au sein d'une classe, le rapport entre l'enseignant et les élèves est marqué par une **domination symbolique**³⁰ de ce dernier. En effet, son statut, son âge, et son savoir représentent une violence qui bloque un débat véritablement démocratique.

Comment instaurer de la démocratie au sein d'une classe, lorsque l'un des protagonistes exerce une telle influence sur les autres individus ?

« En tout cas, il y a pleins de verrous sur lesquels il faut agir comme par exemple le triptyque : une heure, une classe, un professeur, une discipline ».

« Pourquoi les enseignants n'auraient-ils pas moins d'heures de cours et en même temps passeraient plus d'heures dans l'établissement auprès des élèves, travailler aussi autrement car il y a des gens qui ont l'impression d'être abandonnés. Je pense que ce sont des pistes à creuser ».

normes et règles

Afin de poursuivre dans une optique semblable... les différents **rappports au savoir** ³¹(rapport épistémique, rapport identitaire, rapport utilitaire) / rapports aux normes (la socialisation opérée par l'école a permis l'assimilation de valeurs scolaires, même si celles-ci ont pu être réappropriées). *Comment s'exprimer, instaurer la démocratie dans un contexte où tout est codifié et où on voit même émerger des discours sur l'éducation à la citoyenneté ?*

« Pour moi, la première question est celle du savoir. Je rappelle que c'est celle que l'on a évacuée constamment, que nous avons évacué les uns et les autres et pas seulement l'institution scolaire, pas seulement les politiques. On a toujours parlé structures avant de parler contenus (...) Je veux dire par là que derrière la question des missions de l'école, il y a la question du savoir. C'est à dire la relation au savoir, mais surtout l'enjeu du savoir, dans nos sociétés contemporaines et notamment la notre. Et ne pas se contenter des fameux 80% et 20%, mais en quoi le savoir est-il aujourd'hui une condition de l'autonomie ? D'autre part, quel est le contenu de ce savoir ? Du coup je pense que dans un débat démocratique, c'est le problème du savoir minimum interdisciplinaire garanti, par discipline j'entends aussi le travail manuel (...) Est-ce qu'il faut prendre, parce qu'il y a consensus là-dessus entre certains, la classification de E. MORIN autour des sept savoirs que l'on peut, en terme de savoirs minimums, ramener à quatre (qui sont les sept savoirs fondamentaux du futur) ».

A partir de là, il paraît intéressant de revenir sur les solutions à l'échec scolaire. La politique d'égalisation des chances scolaires se heurte à une ségrégation sociale spatiale croissante : les bons élèves se retrouvent ensemble et se stimulent entre eux.

Réduire la ségrégation spatiale, et donc les inégalités économiques qui la fondent, est une première modalité d'action. A l'intérieur des établissements, par le jeu des options, les élèves se retrouvent encore, en partie, regroupés selon leur niveau.

Réduire cette homogénéité scolaire est-il alors favorable aux élèves moyens et faibles. De plus, il faut aussi se méfier de certaines modes, comme la pédagogie différenciée : à trop individualiser, on accroît les inégalités.

La baisse d'exigences envers les plus faibles aboutit à une moindre stimulation et favorise un cercle vicieux de marginalisation scolaire.

Mais alors quel processus mettre en place pour arriver à une plus grande égalité ?

³⁰ BOURDIEU

³¹ CHARLOT

La gestion des conseils de discipline :

On est, en fait, impliqué régulièrement et de différentes manières. Quand ça se passe bien, notre rôle est l'accompagnement du jeune pour qu'il comprenne, qu'il ait la possibilité de s'exprimer. La question qui se pose s'il y a exclusion c'est : Que fait-on dans la période d'exclusion temporaire ou définitive ?

On arrive à une situation où le conseil de discipline est une fin en soi et pas préparé. En fin de compte, on convoque pour exclure.

Il y a un autre point à noter si les élèves font appel à un avocat, est-ce qu'il faut mener une défense complète, garantissant l'ensemble des droits au détriment d'un processus éducatif ou il faut rester dans le processus éducatif, c'est-à-dire que l'on diminue la défense pour qu'il y ait une sanction qui puisse éventuellement servir. Une dernière chose est à préciser, les délégués participent à ce conseil, il faut donc également développer leurs rôles. ».

« Au niveau du conseil de discipline, il y a un problème de gradation des sanctions qui semble peu connue. Et puis s'il y a exclusion temporaire, il faut qu'il y ait quelque chose derrière, il faut un lien avec les acteurs locaux pour qu'il y ait un suivi éducatif. Il y a un autre point qui doit être soulevé c'est la question de l'exemplarité des enseignants concernant le respect des lois ».

« Dans le cadre d'une mesure d'exclusion, la sortie se prépare, c'est-à-dire qu'il faut faire appel aux partenaires internes de l'éducation nationale. Pour moi, quand un élève commet un délit dépassant les simples infractions, ce n'est pas l'éducation nationale qui doit s'en charger, c'est la justice ».

« Je voudrais également rajouter que je trouve que la justiciarisation des conseils de discipline est dramatique. L'intervention de l'avocat n'est pas concluante car ce dernier ne s'intègre pas dans une démarche éducative. Par contre, il faut bien un défenseur désigné de l'enfant pendant le conseil de discipline et qui ne peut pas être les délégués de classe ».

« Cela peut être intéressant qu'il y ait un défenseur de l'enfant qui soit un éducateur, un professionnel mais il ne faut trop accentuer l'aspect psychologique. En tout cas, il y a vraiment une nécessité de mettre en place un médiateur (comme un médiateur de la république) dans les conseils de discipline, de classe etc..., qui soit extérieur à l'institution et à la famille ».

« Que penser du fait qu'il n'y ait pas de conseil de discipline dans le premier degré ? Que va-t-il se passer avec la loi sur le voile qui a été construite pour le second degré ? Quant est-il au niveau du premier degré ? J'avais proposé que les élèves commettant des actes violents puissent rester dans l'école avec un accompagnement particulier, pendant un temps bref pour être ensuite orientés vers des structures qui pourraient l'aider à comprendre ce qui s'est passé. Et en fait, cette proposition a été entendue mais de façon détournée. Il a été décidé de mettre en place une classe pour six élèves violents ensemble pour on ne sait pas combien de temps !! On peut se poser la question du respect droit, du devoir que l'on a envers ces élèves. Sinon pour revenir sur le premier degré, nous pouvons dire que les conseils d'enfants ne sont que des simulacres car ces derniers sont souvent instrumentalisés par les enseignants pour revendiquer par exemple auprès d'un maire quelque chose ».

Le journal du lycée :

« Il existe un droit de publication avec des textes clairs mais, en fait, on se rend compte qu'il y a des contrôles préalables, des censures. Certes, on n'est pas dans un équilibre d'égalité entre les personnes qui sont dans l'établissement scolaire mais quand il y a des règles, on ne peut pas non plus s'en affranchir, au risque de se poser la question de la légitimité des règles ».

« Il paraît intéressant de noter que des enseignants (CM1, CM2, 6^{ème}) à Mulhouse avec la collectivité locale (c'est-à-dire une communauté de communes) et diverses associations, ont construit, en partenariat, un projet, en fin de primaire avec une trentaine de classes en 8 rendez-vous autour de la découverte des institutions, de la collectivité locale, de la justice, du territoire, la question du tri sélectif etc... Ce qui est intéressant c'est que cette opération a été financée par la communauté de communes, dans le cadre du contrat de prévention et de lutte contre la délinquance, contrat de sécurité. ».

« Pour les jeunes, il y a un problème de repères. Ce que je veux dire par là, c'est que, selon les lieux où ils se trouvent (dans leurs familles, dans la rue, dans l'école, dans une association etc...), ils n'ont pas le même statut et un même acte n'a pas forcément le même résultat.

Au niveau de l'aspect démocratique, dans l'établissement scolaire, je pense qu'il faut travailler sur deux points importants : le développement des délégués et la formation des enseignants, CPE et chefs d'établissement ».

-Le rapport parents/enseignants actuellement³²

Dans les discours, on entend souvent que les parents ne s'impliquent pas. Si l'implication et l'intérêt pour l'école se mesurent à la fréquence des rencontres entre enseignants et parents, et à l'assiduité de ces derniers aux réunions convoquées par les maîtres ; alors sûrement peut-on dire que les familles ne s'impliquent guère.

des

Et pourtant, il pourrait bien s'agir là d'un très mauvais **indicateur de l'intérêt parental**. Car il y a des tas de raisons qui expliquent qu'on ne vienne pas à l'école.

Ne peut-on pas penser que l'école est un lieu mal connu, dans tous les sens du terme ? Cette méconnaissance serait justement un argument pour inviter davantage les familles à venir.

Mais qui va, sauf en situation touristique, vers un lieu social qu'il ne connaît pas et dont il ne maîtrise pas les codes ?

Comment atténuer, pour certaines familles, les injonctions contradictoires de la pression économique et des accusations de démissions éducatives³³ ?

Un autre constat est que les problèmes posés dans les réunions intéressent plus les enseignants que les parents. En effet, expliquer longuement aux parents ce que l'on fait, pourquoi on le fait, procède d'un souci de transparence et de clarification ; mais il n'est pas évident que l'objectif soit atteint.

Cela suppose de s'intéresser au « comment » on procède, alors que pour beaucoup de parents la seule question pertinente est « quels résultats ». Le **décalage** est d'autant plus grand que le **langage employé est un langage de professionnels**, c'est-à-dire spécialisé.

A-t-on essayé de relever dans une réunion entre parents et enseignants tout ce qui relève du vocabulaire « pédago », dans l'évocation de noms, de techniques ou de théories ?

Une question se pose alors : *s'impliquer, oui, mais dans quoi : dans l'école ou dans la scolarité ?* Il peut recouvrir d'abord la participation aux instances de l'école : conseil de classe, conseil d'établissement, etc.

Est-il sûr qu'on ait envie d'y écouter réellement les parents qui viendraient s'ils proposaient des choses qui sont en dehors de normes habituelles de l'école ?

En effet, est-on, du côté enseignant, prêt à écouter, au sens fort du terme les parents qui feraient état de conceptions pédagogiques ou plutôt éducatives totalement divergentes de celles de l'école ?

« Il faut aider les parents à voir clair. Il existe des familles qui sont trop loin, elles ne savent pas qu'elles ont des droits, qu'il y a un médiateur de la république. Nous pouvons donc nous interroger sur cette légitimité et notamment si l'on prend en compte le rapport avec l'école ».

arché scolaire

Par ailleurs, on peut s'interroger sur l'imposition d'un modèle éducatif, qui semble être en jeu ici. Tout se passe comme si les parents étaient sommés de venir à l'école, pour se comporter en bons « parents d'élèves ». Toutefois, nous pouvons dire que les **consommateurs d'école** se sont peu à peu imposés au pouvoir politique en profitant en particulier des conflits concernant le statut de l'enseignement privé³⁴. Que penser de l'idée de développer une école où les parents peuvent venir travailler, enseigner, lire à la fois pour

³² Dominique GLASMAN

³³ Raymond et Raymonde MILLOT

³⁴ BALLION

les enfants et aussi pour eux-mêmes. Au temps de la formation tout au long de la vie, pourquoi ne pas créer une **école communautaire**, au sens de communauté d'hétérogénéité ?

« Comment les différentes instances peuvent agir ? Sous-jacente, se pose la question du clientélisme, des pressions sociales qui s'exercent sur l'école ».

-Dès l'instant où des établissements ont 90% de réussite au bac et d'autres 40%, on peut dire qu'il se joue quelque chose au niveau de l'établissement invente-t-on à s'interroger sur l'effet établissement et l'effet maître.

L'établissement est une sorte d'unité autonome, qui par son fonctionnement produit des effets que lui seul produit. Nous pouvons même aller plus loin et dire que l'établissement est une communauté scolaire, le projet d'établissement est vu comme une manière d'exprimer l'identité de cette communauté³⁵.

On peut faire appel aux notions de contexte et de construit organisationnel³⁶

« En tout cas, avec la déconcentration des personnes, on a vu se creuser des inégalités des établissements au sein des académies. (...) Il y a donc une complexification qui fait que le local est caractérisé par un rapport de force interne entre les réputations des établissements. Quelle est alors la structure d'équilibre, de garantie ? (...) Si l'on veut décentraliser démocratiquement, il faut donc instaurer des observatoires et des structures d'équilibre et également revivifier le mouvement associatif et les syndicats ».

stratégies

Afin d'observer **les politiques d'établissement**, il est nécessaire de prendre en compte le contexte où il se situe, la politique de l'équipe de direction, la nature de la cohésion sociale en son sein et enfin l'action et la mobilisation des acteurs³⁷. Quel rôle joue le chef d'établissement dans cette organisation ? Est-ce un rouage, un porte parole ou un leader ?

Comment créer une école plus juste, capable d'intégration et de promotion par le savoir ? Pour l'instant, nous pouvons dire que le projet est rarement pris en compte dans les pratiques quotidiennes, il est ressorti pour les réunions³⁸. Mais alors comment faire pour qu'il constitue un outil commun, utilisé en permanence par chacun des membres de l'équipe ? Le projet d'école, initié par la loi d'orientation de 1989, et le projet d'établissement sont, sans aucun doute, la voie du progrès et une chance de réelle transformation de l'école : travail d'équipe, transversalité, continuité etc... *Mais il n'en sera rien sans référence constante aux valeurs fondamentales d'une société démocratique. Mais quelles valeurs ? Comment construire la citoyenneté, l'apprentissage du vivre ensemble, la solidarité... si l'on cultive soi-même l'individualisme, la compétition implicite entre les maîtres et les classes, le mépris pour les autres*³⁹ ?

« L'école est le dernier espace laïque, que les enseignants peuvent maîtriser dans un espace plus large, traversé de violence sociale ».

« C'est un problème de cohérence : les règles que l'on érige pour les gamins, ce ne sont pas toujours les mêmes règles que l'on pratique en terme d'acteur ou de responsable ».

« Au niveau de l'établissement c'est exactement le même principe. Je veux dire par là que des innovations, ils y en avaient mais le chef d'établissement ne voulait pas la divulguer. A partir de là, on peut se demander pourquoi une telle attitudes ? Pour appréhender ce constat, nous devons préciser que généraliser une innovation est un processus qui part d'une situation de base. Il a fallu qu'on aide le chef d'établissement à décrire cette innovation avec ces différences étapes, avec le rôle de chacun des acteurs, avec leurs potentiels autour de cette dernière. Ce qu'il faut comprendre c'est que quand le chef d'établissement met en place une innovation, il le fait avec ces moyens, ses hypothèses de travail. Et pour qu'elle ne capote pas, il faut des ressources pour aider à faire le diagnostic ailleurs. D'autre part, je voudrais dire qu'il faut faire évoluer le

³⁵ DEROUET et DUTERCQ, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, 1997.

³⁶ PATY

³⁷ COUSIN et DUBET

³⁸ FRACKOWIAK, Pierre

³⁹ FRACKOWIAK, Pierre

processus, il faut faire vivre la gestion par processus c'est-à-dire adapter les postes aux compétences, mettre en place des formations pour compléter ces qualités, gérer les conflits, voire même afficher des sanctions. Dans ce sens, nous comprenons que tous ne doivent pas être prioritaires, et il ne faut pas que le même processus soit prioritaire dans tous les établissements ».

Responsabilités

Les textes s'efforcent, semblent-ils, de concilier trois objectifs : assurer à l'État la possibilité d'exercer ses responsabilités nationales, donner à l'établissement une responsabilité propre, enfin affirmer son autonomie. Dans cette optique, le statut de EPLE de 1985 est censé faire de l'établissement une cité politique locale. *Dans ce cas, ce qui importe, n'est-ce pas la démocratie dans les prises de décisions, c'est-à-dire l'engagement de tous dans le social, y compris les élèves, et leur association à la décision ?*

« Nous devons développer un dialogue positif entre l'école et le citoyen. Pour finir, je voudrais dire que de nos jours, les adolescents sont plus autonomes, ils n'ont plus de modèle. Dans ce contexte, nous pouvons dire qu'il existe une déstabilisation des familles et non une démission. Il faut donc développer un soutien parental et ne surtout pas développer les discours tels que « je vous apprend à être des parents ». Ainsi, à l'échelle d'un territoire, on doit arriver au développement d'un projet collectif ».

« Le problème de l'école ne peut plus être résolu en son sein mais bien à l'extérieur. Nous sommes dans une logique inverse à celle que nous devons adopter pour résoudre le problème. En effet, nous avons tendance à scolariser la société ce qui entraîne une « clôture symbolique ». En d'autres termes, c'est la société dans tous ces lieux qui est éducative. D'autre part, il ne faut pas poser problème en terme de rythmes scolaires mais de rythmes de vie ».

« Aucune organisation étroitement centralisée ne peut faire de l'innovation. Et au fond, cela est le problème de l'éducation nationale. Dans l'organisation, on constate que, quand on veut appliquer une nouvelle organisation, il est nécessaire de se poser différentes questions : Qu'est ce que les gens qui doivent l'appliquer ont dans la tête ? Qu'est ce que les gens pensent devant la proposition qu'on leur fait ? Une organisation est réussie lorsqu'il n'y a pas trop d'écart entre le paradigme des gens et l'application de ce qu'ils doivent faire ».

« A l'intérieur de l'institution, il faut mener une politique d'ouverture avec des références fortes. Par exemple, les délégués doivent pouvoir être garants de l'existence d'une instance c'est-à-dire d'un endroit où les adultes et les élèves sont capables de prendre leurs responsabilités. Je crois que cette instance peut être un outil fort d'instauration d'une politique dans laquelle tous les partenaires peuvent être intégrés. ».

Peut-on alors penser que le collège doit préparer à une orientation voulue et réussie ?⁴⁰ Ce qui implique de :

- valoriser la voie professionnelle en faisant de la culture technologique, un élément de la culture générale
- un réel travail d'équipe de toute **équipe éducative**
- le collège doit s'inscrire dans un processus visant à permettre une meilleure réussite de tous les élèves, ce qui implique de travailler attentivement à ce niveau les relations école/famille, le collège doit être transparent

Questionnements :

⁴⁰ J-L AUDUC

Ouverture, partenariat, alternance, contrat... : depuis quelques années des termes nouveaux ont été introduits dans les débats sur l'éducation et la formation. Tous renvoient à l'idée que les actions éducatives interfèrent de plus en plus de sorte que les enseignants, les travailleurs sociaux, les militants associatifs, les responsables de collectivités territoriales, les tuteurs en entreprise, voir les policiers et les jeunes, semblent appelés à collaborer à l'éducation et à la formation des jeunes. Mais comment ?

Quels sont les processus à mettre en œuvre pour faire progresser la démocratie ? Devons-nous pour cela changer de forme éducative ?

En fait, il faut bien comprendre que la forme éducative d'une société correspond à l'ensemble des fonctions éducatives qu'elle remplit ; l'ensemble des actions qu'elle accomplit et des mesures qu'elle met en œuvre pour transmettre certaines choses aux enfants ?

Quelle est la logique organisationnelle la plus adéquate pour offrir aux élèves les meilleures chances d'atteindre les objectifs de formation ? Que penser du fait que 89% des élèves critiquent l'organisation de l'enseignement : carte scolaire, options imposées, débouchés incertains, hiérarchisation des filières, concurrence entre établissements ?

La participation des élèves à l'élaboration des règles collectives est-elle un pas vers une plus grande citoyenneté ?

Comment atteindre une plus grande cohésion entre les différents acteurs en ayant à l'esprit que la répartition entre instances des diverses fonctions éducatives dépend des rapports sociaux qui structurent une société à un moment donné de son histoire ?

Ne faut-il pas renforcer ou retravailler le principe des CVL (faire une liaison avec la démocratie participative à travers les conseils de jeunes, et les conseils d'enfants) ?

Comment les structures sont-elles interrogées par la démocratie ?

Comment le collège unique peut-il devenir l'espace culturel local porteur d'éducation citoyenne, de démocratie participative ?

Une distribution figée des rôles peut-elle empêcher un fonctionnement plus démocratique ?

Dans quelle mesure les établissements peuvent-ils devenir des lieux de travail collectif et de construction locale de projets éducatifs ? Mais plus encore, l'établissement peut-il devenir un lieu où l'apprentissage de la citoyenneté républicaine et démocratique passe par des mises en actes ?

BIBLIOGRAPHIE

L'éducation dans la ville : une responsabilité partagée, Rencontres nationales des acteurs de la ville de Tours, éditions de la DIV, 1999.

BOURDIEU, P, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de minuit, 1993.

GREMION, P, *Le pouvoir périphérique*, Editions du seuil, 1976.

CROZIER, M, *L'acteur et le système*, Editions du seuil, Points, 1977.

CHARLOT, B, *Du rapport aux savoirs : éléments pour une théorie*, Anthropos, 1997.

CHARLOT, B, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin, 1994.

GLASMAN, Dominique, *L'Ecole hors de l'école*, Paris, ESF, 1992.

CHAMBON, A, *L'émergence du développement éducatif local*, in CARDI et CHAMBON, *Métamorphoses de la formation*, L'Harmattan, 1997.

VAN ZANTEN, A, *L'action éducative à l'échelon municipal : rapport aux valeurs, orientations et modes d'interventions*, in CARDI et CHAMBON, *Métamorphoses de la formation*, L'Harmattan, 1997.

TERRAIL, J-P, *De l'inégalité scolaire*, éd. La Dispute, 2002.

FRACKOWIAK, P, *De la classe à l'école, du maître à l'équipe pédagogique, une charte pour fonder l'école*, 2004.

LORCERIE, F, *Projet éducatif, territoire et habitants après treize ans de politiques prioritaires ville-école*, in JACQUEMIN *Projet éducatif territoires et habitants, 3^e rencontres nationales de l'éducation (Rennes octobre 2002)*, 2003.

DONZELOT, J, *L'Etat Animateur : essai sur la politique de la ville*. Ed Esprit, 1994.

ROBERT, A, *Système éducatif et réformes : de 1944 à nos jours*. Nathan pédagogie 1993

BALLION, R, *La démocratie au lycée*, 1998.

DEROUET et DUTERCQ, *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, 1997.

PATY, D, *Les douze collèges en France : le fonctionnement réel des collèges publics*, La documentation française, 1997.

COUSIN, O, *L'efficacité des collèges : sociologie de l'effet établissement*, PUF, 1998.

MASSON, P, *Les coulisses d'un lycée ordinaire : enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, PUF, 1999.

MERLE, P, *L'évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*, PUF, 1996.

DURU-BELLAT, M, CROS, F, BLAYA, C, DEBARBIEUX, E, VIDAL, D, GURGAND, M, MONS, N, ROCHE, S, *Commission du débat national sur l'avenir de l'école, Quel est l'impact des politiques éducatives ?*, 2004.

BIAREZ, S, *Le pouvoir local en devenir*, in CARDI et CHAMBON, *Métamorphoses de la formation*, L'Harmattan, 1997.

La formation tout au long de la vie, une chance égale pour tous ?, Ville-Ecole-Intégration Enjeux, numéro 136, mars 2004

MEHAUT, *La transition professionnelle : les jeunes de 16 à 18 ans*, L'Harmattan, 1987.

Documents disponibles sur le site de PRISME :

XXVI^{ème} colloque national de l'AFAE, *Ecole et territoires. Quelle décentralisation ?*, 12-14 mars 2004, Lyon.(CYTERMANN) ,

AUDUC, J-L, *Pour une scolarité réussie pour tous et pour chacun jusqu'à 16 ans*

?

?