

**Choukri Ben Ayed, Sylvain Broccolichi et Danière Trancart (coords),
Ecole : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française,
La Découverte, Paris (2010). 312 pp.**

Philippe Losego

La présentation de ce livre, résolument accrocheuse (un titre en rouge et blanc sur couverture noire brillante et sans illustration, des titres de chapitres qui laissent penser que le lecteur doit être convaincu avant d'avoir commencé la lecture) peut irriter. La quatrième de couverture questionne et répond sans nuance : « Est-il vrai qu'en intensifiant la concurrence entre établissements, on crée une émulation qui favorise l'élévation des performances des élèves ? La réponse est non (...). » D'emblée donc, la cause est entendue : les six auteurs¹ de cet ouvrage entendent nous convaincre que la suppression de la carte scolaire qui, en théorie, permet aux familles de choisir leur école, est une mauvaise chose.

Ces effets de présentation, cependant, ne doivent pas masquer le sérieux de l'ouvrage, version actualisée d'un rapport de recherche pluridisciplinaire (sociologie, histoire, géographie) que l'on trouvait en ligne encore il y a peu.² D'ailleurs, la forme très didactique de l'ouvrage a l'avantage de la clarté : des résumés au début de chaque partie et de chaque chapitre ainsi que l'usage des questions rhétoriques rendent la problématique toujours très explicite et autorisent une lecture superficielle. Et pour ceux qui la suivront en détails, la démonstration est implacable. L'ouvrage se compose de cinq parties.

La première est historique et montre que dans la période d'unification progressive du collège, entre 1959 et 1985 (date où l'on énonce l'objectif de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat), on a procédé essentiellement par suppression progressive des paliers d'orientation (épreuve d'accès à la 6e, sorties vers le CAP ou les classes technologiques en 5^e et en 4^e) et par diminution du redoublement. On a très peu joué sur les situations d'apprentissage. Or, contrairement aux thèses classiques de Boudon (1973) et Berthelot (1983), l'essentiel des inégalités sociales ne réside pas dans les processus de décision des acteurs (poursuite des études ou orientation). Les différences sociales de maîtrise des savoirs, fortes dès l'enseignement primaire, se renforcent avec les années. En l'absence de véritable réforme pédagogique du collège (les réflexions entamées par le ministre Savary ont été abandonnées dès son

¹ Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed, Brigitte Larguèze, Françoise Lorcerie, Catherine Mathey-Pierre, Jean-Paul Russier et Danière Trancard.

² *Les inégalités socio-spatiales d'éducation Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*, coordonné par Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed et Danière Trancard (2006).

départ en 1984), le collège a été transformé en une sorte de couloir, reportant l'impact des inégalités sociales lors de l'accès aux différentes voies de second cycle et au baccalauréat.

Par ailleurs cette unification formelle a entraîné des désordres scolaires dans les collèges populaires qui jusque là gardaient leur réputation en éliminant drastiquement lors de l'accès en 4^e. Pour caricaturer, dans ces collèges populaires sont restés les élèves qui en auraient été exclus avant 1985 alors que les élèves qui y seraient restés auparavant fuient désormais vers le privé.

Les inégalités sociales autrefois marquées par l'orientation précoce, se sont transformées en inégalités territoriales entre collèges plus ou moins socialement défavorisés. C'est le sens du concept de « collège sensible » apparu en 1990.

Mais les effets de cette évolution ne se sont pas arrêtés à cette époque. Un mouvement parallèle, composé d'une ségrégation urbaine de plus en plus forte et de pratiques d'évitement de la carte scolaire de plus en plus intensives a sans doute abouti à la baisse continue des performances scolaires dans les zones très urbaines, telles la région parisienne ou les départements du littoral Sud-Est que l'on perçoit dans les évaluations nationales ou dans l'aggravation globale des résultats de la France à l'enquête PISA entre 2000 et 2006.

Ceci dit, dès 1981 les ZEP (Zones d'Education Prioritaires) ont été mises en œuvre pour tenter de compenser les effets de ségrégation urbaine et de créer, grâce à des moyens supplémentaires des situations d'apprentissage spécifique dans les collèges de quartiers défavorisés.

Mais le chapitre 2 montre les limites de cette politique l'éducation dite « prioritaire » et en réalité toujours passée au second plan, hormis lors des phases d'impulsions données par les ministres Savary lors de leur création (1981-1984), puis Rocard dans le cadre de sa politique de la ville (1990 à 1991) et enfin à la suites des émeutes de 2005. Le reste du temps l'éducation prioritaire a souffert d'une contradiction entre une politique de la ville souvent volontariste mais sans impact pédagogique et une éducation nationale qui refuse de jouer le jeu de la discrimination positive. Par ailleurs, le fonctionnement routinier de l'éducation nationale, le fait que les avantages concédés aux enseignants de ZEP soient conçus comme des primes de pénibilité et non comme la récompense d'un engagement ne favorise pas les projets novateurs et participe de la stigmatisation des ZEP.

Le troisième chapitre montre comment, assez cruellement, c'est en même temps que la suppression des paliers d'orientation a conduit les collèges à se différencier socialement et que la politique compensatoire s'est révélée inefficace qu'un changement idéologique majeur est intervenu : après avoir été longtemps considérés comme de simples succursales d'un système uniforme, les établissements ont été posés en sièges de l'efficacité. C'est au moment où la politique du collège unique a de fait mis les collèges dans une situation très inégalitaire, qu'on a décrété la concurrence entre eux.

La création du statut des établissements en 1985, avec l'autonomie du chef d'établissement, des marges de gestion de plus en plus grandes, la possibilité de fonder des projets et de se différencier, a déplacé la responsabilité de l'échec scolaire de l'Etat vers l'établissement.

C'est d'ailleurs une vision très politique de l'établissement qui se développe dans les années 1980 : l'efficacité du collège est considérée comme résultat de sa « gouvernance », en négligeant l'épaisseur du fait éducatif. Or, le contexte social, l'histoire du collège, le recrutement de son personnel, les pratiques pédagogiques locales, sont des paramètres avec lesquels il est difficile de jouer. La notion de communauté pédagogique de la loi de 1989 restera assez vague, en l'absence de rupture avec une conception individualiste du travail pédagogique et du recrutement bureaucratique des enseignants.

Cette mise en concurrence n'était pas une fatalité. En 1994, les IPES (indicateurs de pilotage des établissements secondaires) sur les établissements devaient être confidentiels par crainte d'une instrumentalisation politique. Sous la pression de certains médias qui ont commencé à publier des indicateurs fort grossiers, le ministère s'est résolu à diffuser des indicateurs plus sérieux.

Evidemment ces changements idéologiques seraient inopérants sans bouleversement de la carte scolaire. Dans les faits, celle-ci a été remise en cause dès les années 1980 par des assouplissements plus ou moins expérimentaux et plus ou moins clandestins qui ne faisaient que répondre à de multiples pratiques d'évitement et de fuite vers l'enseignement privé. La quasi-suppression de la sectorisation après l'élection du président Sarkozy a fait entrer de plein pied les collèges dans la concurrence pour les élèves, dans une vraie lutte pour la survie dans certains cas, avec le désordre et l'incertitude que cela suppose : dysfonctionnements liée à l'imprévisibilité des migrations scolaires, recours nombreux, augmentation de la ségrégation sociale, concentration de la difficulté dans quelques collèges et déjà un premier rapport très négatif sur la situation actuelle (Obin & Peyroux).

La seconde partie, en s'appuyant sur les évaluations de CE2, de 6^e et sur le DNB (ancien brevet des collèges), établit que contrairement à la croyance libérale, la concurrence entre établissements fait baisser l'efficacité générale du système éducatif, ainsi que l'indique le titre de l'ouvrage.

Si la première enquête PISA avait été désagréable pour la France qui comme de nombreux pays, croyait avoir le meilleur système éducatif du monde, les enquêtes suivantes (2003 et 2006) ont probablement été plus cruelles encore puisqu'elles soulignent le déclin du système d'enseignement obligatoire français : la baisse moyenne est parmi les plus fortes (seuls l'Espagne, le Royaume-Uni et le Japon font pire). La France enregistre surtout la plus forte accentuation des inégalités sociales de performance entre 2000 et 2006 avec notamment une forte augmentation des élèves en dessous du niveau minimum de compréhension de l'écrit.

Tout d'abord, les auteurs cherchent à déconstruire les allants-de-soi sur lesquels reposent la politique de désectorisation des collèges, officielle depuis 2007, mais larvée depuis le milieu des années 1980.

C'est une vision excessivement politique qui considère le collège comme le siège de l'efficacité, alors que tout laisse penser que c'est au sein de la classe que se trouve l'origine de l'efficacité pédagogique, dont une part est probablement constituée dans la composition (le *school mix*) et une autre part dans les pratiques pédagogiques. Ensuite, il faut distinguer entre efficacité et sélectivité (chp 4). Un collège n'est pas efficace seulement parce qu'il a d'excellents résultats aux évaluations, aux examens ou aux passages dans le second cycle. Il peut être seulement sélectif, s'il a recruté des élèves de niveau scolaire élevé. L'efficacité se mesure donc aux progrès des élèves entre leur entrée dans l'établissement et un moment ultérieur donné. De plus, il faut prendre en compte les origines sociales, car on sait que l'effet des conditions d'apprentissages (favorables ou défavorables) est beaucoup plus fort sur les élèves d'origines sociales défavorisées (chapitre 6).

Ensuite, les auteurs cherchent à distinguer entre communication sur les performances et transparence : ainsi, au niveau international, ils constatent que les pays qui ont refusé de communiquer à PISA des données sur les pratiques de sélectivité des établissements (Japon, Grande-Bretagne) ont en même temps favorisé l'information brute des familles sur les performances des établissements.

D'où l'idée que la communication sur les performances est utilisée plutôt comme un facteur de concurrence que comme une véritable transparence. Ainsi, le fait que les rectorats doivent aujourd'hui publier sur leur site internet les résultats par collège au DNB (brevet) des 5 dernières années renforce la concurrence mais pas la transparence : publier des résultats sans prendre en compte le niveau à l'accès à l'établissement, participe simplement de la stigmatisation des collèges les plus fragilisés.

Mais jusque là, le discours libéral classique ne contredirait pas ces affirmations : en effet, l'information sur les performances brutes des producteurs (sans tenir compte des « handicaps ») participe de la logique de marché, selon laquelle le consommateur doit être informé de la qualité des produits pour choisir en connaissance de cause.

Bien sûr, cette concurrence crée des inégalités, les meilleurs producteurs étant récompensés par une demande plus forte. L'idée générale de la théorie des marchés est que l'obligation de publicité couplée à la concurrence tire tous les producteurs vers le haut. Si les inégalités se creusent, c'est le prix à payer pour élever le niveau moyen des performances.

Or, les résultats internationaux des enquêtes PISA montrent exactement le contraire : les pays qui ont le mieux progressé en moyenne sont ceux qui ont réduit le plus les inégalités de performances entre établissements (au sens de la variance inter-établissement) et augmenté les inégalités de performances à l'intérieur des établissements (variance intra-établissement).

Bref, les systèmes d'établissements hétérogènes sont globalement plus performants que les systèmes d'établissements homogènes. Ils sont aussi ceux qui réduisent le plus les inégalités sociales de performances. La liaison n'est pas fortuite : le chapitre 6 met en évidence le fait que le creusement des inégalités sociales de performances et la baisse du niveau général sont une seule et même chose.

A titre idéal-typique, l'exemple de la Finlande vient étayer cette thèse : les indicateurs de performances sont communiqués seulement aux enseignants pour qu'ils s'améliorent mais pas au public. Il n'y a ni palmarès, ni comparaison entre établissements ni choix de l'établissement par les familles : en conséquence, la variance inter-établissements des performances est 6 fois plus faible que la moyenne de l'OCDE. Au passage ce chapitre 4 récuse l'idée d'un modèle scandinave puisque la Suède et la Norvège se sont orientés vers un modèle de « libre choix » et ont vu leurs résultats baisser parallèlement pour se rapprocher des pays tels que la Grande-Bretagne qui pratiquent le libre choix.

En conclusion, selon les auteurs, l'évaluation est positive si elle aide les acteurs à améliorer leurs performances plutôt qu'à classer.

Le chapitre 5 décrit, dans le seul cas français, le lien entre concurrence, ségrégation et efficacité globale du système. Les performances des collèges étant dépendantes de leur sélectivité (certains d'entre eux sont « évités » par la moitié de leur bassin de recrutement), les auteurs font le choix de se situer au niveau des départements pour lesquels ils supposent qu'ils ne sont pas « évités » par les familles (hormis dans le cas de l'Île de France).

Pour chaque département, on peut calculer une performance « attendue » tenant compte des effets de composition sociale globale : on « attend » des départements à composition sociale plutôt favorisée (l'Île de France sauf la Seine St Denis, les départements du sud ouest, des Alpes et de la Bretagne) des performances élevées, on attend des départements du Nord, et de la Seine St Denis (le + défavorisé de France) des résultats faibles.

La performance de chaque département est caractérisée par la « sur-réussite » ou la sous-réussite », c'est à dire l'écart entre les résultats réels et les résultats attendus, compte tenu de la composition sociale.

Conformément à ce que l'on pouvait supposer, les sous-réussites sont associées à la ségrégation scolaire, elle-même fonction de la ségrégation socio-spatiale, liée à son tour à l'urbanisation des départements. Non seulement la ségrégation spatiale se traduit « mécaniquement » par une ségrégation scolaire, mais l'urbanisation favorise les pratiques de dérogation ou d'évitement, ne serait-ce que parce que les divers collèges sont géographiquement proches en milieux urbains, alors qu'ils sont distants en milieu rural.

Grosso modo en France (au terme des évaluations de 6^e et du DNB) les départements en sous-réussite sont ceux de l'Île de France et du sud-est. Les départements en sur-réussite sont différents chaque année mais se situent toujours dans le Sud ouest et le massif central, régions faiblement urbanisées. L'effet de

l'urbanisation est un effet de la ségrégation scolaire ou de la hiérarchisation des collèges (indicateur de forte différence de niveau aux évaluations de 6^e et différences sociales). Si les départements fortement urbanisés sont à coup sûr en sous-réussite, les départements faiblement urbanisés ne sont pas nécessairement en sur-réussite. Le facteur déterminant à cette échelle est le degré de ségrégation socio-spatiale. D'ailleurs les départements géographiquement proches de la région parisienne, relativement peu urbanisés mais fortement ségrégués scolairement sont en sous-réussite.

Ainsi, la concurrence a lieu surtout en zones fortement urbanisées du fait de la proximité géographique entre collèges. Elle ne crée pas la ségrégation scolaire qui dépend au départ de la ségrégation socio-spatiale, mais elle la renforce, creusant les inégalités de performances et la baisse générale du système.

Les auteurs interpellent sur le cas très singulier de l'Île de France : les écarts scolaires entre groupes sociaux y sont les plus forts de France et ses scores bruts sont très mauvais, proches de ceux des 10 départements les plus faibles de France, avec pourtant le plus de classes favorisées de France et le taux de chômage le plus faible.

En se basant sur une estimation des performances de la région avant 1989 en termes d'accès au second cycle (il n'y avait pas d'évaluation centralisée du BEPC) les auteurs font le constat d'un véritable déclin scolaire de la région parisienne.

Le chapitre 6 vient apporter l'explication sociologique à ces disparités géographiques. Les élèves issus des catégories sociales les plus défavorisées ont une plus grande sensibilité aux lieux. La variance de leurs performances au DNB (brevet) selon les départements est plus forte que la variance des performances des élèves d'origine plus favorisées. Si on isole les départements en sur-réussite d'une côté et en sous-réussite de l'autre, on s'aperçoit que les écarts entre les 2 groupes sont faibles pour les classes favorisées et forts pour les intermédiaires, employés et surtout ouvriers. On retrouve cette plus forte dispersion au niveau des collèges : les collèges accueillant plutôt des élèves d'origine défavorisée ont plus de variance que les collèges accueillant des élèves favorisés. Leurs résultats sont les plus imprévisibles et leurs moyennes sont plus souvent décalées (en plus ou en moins) par rapport à l'attendu.

Les raisons de la forte sensibilité des classes défavorisées aux lieux s'explique probablement par une faible dotation culturelle qui font dépendre ces élèves plus fortement des conditions d'apprentissage et au fait qu'ils ont probablement moins de capitaux (sociaux, économiques et culturels) permettant de tourner la carte scolaire dans les départements fortement ségrégués où il est justement crucial d'obtenir des dérogations ou d'avoir les ressources pour des solutions coûteuses (enseignement privé, transport, etc.).

Les inégalités scolaires sont donc des inégalités sociales : une forte variance des résultats s'accompagne d'une forte variance entre groupes sociaux.

Ainsi, les enfants de cadres et d'enseignants de cette région ont des résultats moins bons que dans le reste de la France.

Ainsi la faiblesse de la région parisienne se doit certainement à l'aggravation des ségrégations spatiales dans cette région, mais les auteurs suggèrent que le système éducatif n'est pas passif dans ce processus : les stratégies massives d'évitement (fuite vers le privé, fuite de la banlieue vers Paris, etc.) renforcent la ségrégation scolaire. La polarisation sociale des collèges d'Ile de France est telle que la moitié d'entre eux se situent dans les 10% les plus favorisés de France (en termes d'origine sociale) et l'autre moitié dans les 10% les moins favorisés. Les meilleurs collèges de la région en terme de performance brute sont très sélectif mais finalement très peu efficaces une fois contrôlée l'origine sociale de leurs élèves.

La troisième partie constitue le cœur de l'ouvrage puisqu'elle montre le mécanisme par lequel « la concurrence produit plus d'échec » : la stigmatisation sociale d'un collège (de ZEP, par exemple) produit l'évitement ou la fuite des meilleurs élèves et des « moins défavorisés » vers d'autres collèges « mieux côtés ». Il en résulte une démobilitation des professionnels et en définitive un niveau de réussite scolaire plus faible « qu'attendu ».

Le chapitre 7 montre que la stigmatisation sociale n'a pas partout le même impact: dans un département socialement très favorisé, le stigmate est symboliquement plus marqué, provoquant des phénomènes de fuite plus massifs de la part des « moins défavorisés » des élèves.

Par ailleurs, les phénomènes de fuite supposent des conditions proprement géographiques : lorsqu'il y a une concentration des collèges de ZEP (ou « REP », ou « ambition réussite ») ou socialement défavorisés, « fuir » est presque impossible ou absurde : à proximité, il n'y a que d'autres collèges défavorisés. Dans les départements où les ZEP sont plus dispersées ou plus rares, il est plus probable de trouver à proximité un collège « plus côté ».

L'effet non-intuitif de cela, est qu'en définitive, les départements socialement plus favorisés ont des résultats moins bons, car les phénomènes de fuite pénalisent plus fortement leurs établissements défavorisés ou de ZEP ce qui fait baisser leur moyenne générale.

Ces étapes sont classiques. Ce qui est probablement plus original dans cette partie qualitative, c'est le sort qui est fait aux « fuyards » : que deviennent les élèves qui quittent les collèges stigmatisés pour aller dans des établissements plus favorisés ?

Le chapitre 8 apporte une explication plus qualitative pour démontrer le mécanisme de la démobilisation des collèges suite aux phénomènes de fuite. Il montre des professionnels (enseignants, directeurs, etc.) qui résistent à l'aggravation des conditions de travail liées à la fuite des meilleurs élèves, jusqu'à un point de rupture, à partir duquel tout se « détricote » rapidement : le départ d'un directeur charismatique, de quelques professeurs chevronnés, suffit à faire s'effondrer les dynamiques collectives qui soutenaient un collège. Le rajeunissement brutal des professeurs devenant d'ailleurs, non pas une cause mais un indicateur très prédictif de l'effondrement des conditions de travail, ce qui se traduit en définitive par un abaissement des résultats scolaires.

Puis les étapes de la chute s'enchaînent peu à peu, le quartier, lui-même en déshérence, s'assure une emprise de plus en plus grande sur le collège. Les élèves expriment la crainte de « s'engrainer », c'est à dire de tomber dans la délinquance, et si le collège garde toujours une valeur affective pour eux, les valeurs s'inversent. On assiste à une radicalisation de la haine entre bons et mauvais élèves, et plus tard les bons élèves chercheront à devenir des cancre pour se plier aux échelles de prestige du quartier.

Cet enchaînement de cause est très classique. En revanche, le chapitre 9 adopte un point de vue plus original : il montre que la mauvaise moyenne des départements fortement ségrégués (Ile de France et Sud Est) s'explique aussi par les résultats en très nette sous-réussite de leurs collèges privilégiés. Il y a deux raisons à cela : les migrations scolaires déstabilisent aussi une partie des élèves qui, passant d'un univers scolaires où ils étaient considérés comme excellents, deviennent faibles dans de très bonnes classes ou de très bons établissements. C'est surtout le cas pour les élèves de classes sociales intermédiaires qui sont beaucoup plus en sous-réussite dans les départements ségrégués que les catégories privilégiées. Ils sont plus nombreux à avoir quitté tardivement des collèges stigmatisés, le choc à l'arrivée dans les collèges plus privilégiés, l'apprentissage de l'infériorité scolaire étant plus violents. Ils sont de plus, socialement mal armés (aide des parents, cours privés, etc.) pour surmonter la difficulté scolaire. Il faut y ajouter les coûts économiques, sociaux et physiologique des déplacements (train, voiture, etc.). Les mauvaises performances des départements fortement ségrégués sont donc aussi liées à cette hausse brutale de l'exigence scolaire pour ces élèves. L'accès aux collèges privés sélectifs, se solde pour eux souvent par une éviction, surtout en Ile de France. C'est une forme de violence scolaire et sociale forte qui s'exerce à leur rencontre.

Enfin, les migrations scolaires déstabilisent aussi fortement les collèges socialement favorisés : 40% des catégories privilégiées sont scolarisées ailleurs que dans leur secteur alors que celui-ci n'est souvent pas défavorisé. Les collèges plutôt privilégiés souffrent donc eux aussi de la fuite, et cherchent à attirer des élèves de bon niveau

venus de collèges moins prestigieux. Leurs stratégies consistent à créer des options (théâtre, allemand, etc.) pour sélectionner les élèves hors secteur. Ces options fournissent des hiérarchies d'excellence au sein de l'établissement et les classes homogènes faibles font à leur tour baisser le niveau général du collège. De plus, le discours méritocratique, l'obsession du niveau et des classements qui légitiment les filières et les migrations tendent le climat socio-scolaire: les ressentiments entre professeurs des différentes filières font perdre la confiance des familles. Les ségrégations conduisent à des formes de racisme social ou ethnique et la violence des élèves en échec scolaires vis à vis des élèves en réussite font fuir à nouveau ceux-ci. Tout cela contribue à la baisse de niveau général des départements fortement ségrégués.

Si la 3^e partie décrit le mécanisme de la chute, la 4^e fait état de situations locales de partenariat qui réussissent.

Le chapitre 10 montre le cas singulier d'un collège « pilote » situé dans un quartier de relogement après destruction d'un bidonville qui résiste longtemps à la chute grâce à une dynamique collective, basée sur une activité d'expérimentation pédagogique de haut niveau et sur l'autorité d'un principal charismatique. Une décision désastreuse (la création d'un collège concurrent à proximité) va tout détruire : peu à peu le principal puis les enseignants s'en vont, remplacés par des débutants, tous les dispositifs innovants disparaissent et les résultats scolaires s'effondrent. Finalement, le collège concurrent lui-même, après avoir dépouillé le premier de ses meilleurs élèves sera lui-même emporté par la logique de la concurrence.

Le chapitre 11 montre le cas d'un collège de Nantes où se met en place entre 1996 et 2003, une coordination contre l'absentéisme des élèves. Il s'agit de restaurer l'autorité, tout à la fois des parents, des professeurs et des éducateurs. L'exemple montre une grande réussite surtout liée au fait que s'instaure une culture commune entre professeurs. Un « cadre » est « posé » valable pour tous. Le travail en équipe s'impose, à la fois comme une violence (il remet en question les pratiques) et comme un soutien dans la difficulté. Le fait que des règles soient explicitées donne aux enseignants le sentiment « d'apprendre leur métier pour la 1^{ère} fois de leur vie ». Les élèves et les familles trouvent le collège « dur », mais ce mot a une acception positive: les élèves se sentent cadrés et en retirent une satisfaction. Malheureusement, le projet global sera arrêté par l'inspection académique.

Enfin, le chapitre 12 montre le cas intéressant du département de la Loire car la situation socio-démographique des collèges de REP étudiés devrait être objectivement plus difficile que dans le reste de la France : les taux d'enfants d'ouvriers, de catégories très défavorisées, et les indices de précarité sont plus élevés. Mais ce département a une histoire : une vieille tradition d'éducation populaire s'appuie sur la forte structuration sociale des « quartiers » créée par le patronat du XIX^e siècle (qui a recherché la normalisation et l'éducation du prolétariat), poursuivi sans rupture par le militantisme ouvrier, qui a aussi aux

immigrés plus récents (maghrébins). Ce tissu associatif très structuré a fait que St Etienne est la 1^{ère} ville de France où s'est développé un réseau de soutien scolaire, très fort encore aujourd'hui, qui travaille avec l'école. Il n'existe pas (à 2 exceptions près) de collèges en situation difficile en Loire. Pour preuve l'âge moyen des enseignants des ZEP de la Loire est beaucoup plus élevé que dans le reste de la France.

Un assouplissement de la carte scolaire, effectué dès les années 80 après avoir provoqué un fort déséquilibre a conduit rapidement à une forte re-sectorisation par l'action coordonnée locale : fermeture de collèges, association forte entre primaire et secondaire et gestion centralisée des options. Mais depuis 2007, une forte remise en question politique et fermeture de nombreuses maternelles (refus scolarité à 3 ans). La suppression de la carte scolaire de 2007 annonce en revanche de forts déséquilibres.

La cinquième vise à offrir des « pistes de compréhension de l'échec ».

La 5^e partie propose des interprétations plus générales. Elle fait le « constat récurrent d'un report sur le local des contradictions et insuffisances des politiques publiques, éducatives notamment » (p. 245).

Le chapitre 13 reprend surtout des thèses implicites des parties précédentes : les collèges ne peuvent jouer leur rôle que s'ils arrivent, en luttant contre le *turn over des personnels*, à conserver des dynamiques collectives durables, entre les enseignants, leur hiérarchie et les partenaires locaux (villes, éducateurs, association, parents).

Au cours des années 1980, l'Etat est passé du centralisme à une phase post-bureaucratique, qui a fait émerger les pouvoirs locaux (rectorats, inspections, municipalités, départements, etc.), et les maillages à construire entre eux sont très complexes si le *turn over* est fort au sein des collèges. Or ils peuvent favoriser de grands désordres scolaires notamment en jouant inconsidérément sur les dérogations et sur les ouvertures de collèges ou de filières. On constate aussi le maintien de nombreuses irresponsabilités : les représentations de l'éducation nationale (rectorats et inspections académiques) offrent en général sont souvent inertes face aux crises locales. Les injonctions de l'inspection pédagogique sont contradictoires (accepter élèves tels qu'ils sont et garantir l'accès à la haute culture) et souvent culpabilisantes. L'éducation nationale récompense peu l'action pédagogique réelle de la part des enseignants et des principaux, quand elle ne la trahit pas.

Au bout du compte, la fuite des personnels conduit inmanquablement à une ghettoïsation qui ne désorganise pas seulement les collèges les plus stigmatisés, mais tout le système. Ce phénomène a commencé dès la fin des années 80 avec la hausse des dérogations mais va s'amplifier fortement avec la déssectorisation de 2007.

Le chapitre 14 pointe les contradictions d'une administration éducative qui ne se donne pas les moyens pour viser les buts d'équité qu'elle proclame. Ainsi, une vraie politique d'éducation prioritaire suppose des enseignants stables et convaincus du principe d'éducabilité universelle, respectueux donc exigeants avec les élèves et leurs parents, des administratifs stables et convaincus des possibilités des enseignants, et des collaborations périscolaires (santé, prévention de la délinquance, etc.). Elle suppose aussi un chef d'établissement compétent et mobilisateur, notamment pour établir de bonnes relations avec l'inspection, avec les écoles primaires, établir des relations personnelles avec chaque enseignant, créer une vraie équipe de direction avec son adjoint, etc. Cela suppose de renforcer son rôle, non de pédagogue, mais de mobilisateur de projets pédagogiques.

Or, ces conditions sont globalement absentes d'un système éducatif français qui n'a pas de capacité à mobiliser, ne favorise pas le travail d'équipe, confère au principal un rôle purement administratif et reste volontiers basé sur l'autonomie individuelle de l'enseignant dont on montre pourtant qu'en situation difficile elle n'apporte que souffrance.

Les « logiques de marché » dangereuses pour l'école ne viennent pas seulement de l'idéologie néo-libérale : elles sont de vieilles logiques du système : il existe un marché du travail des enseignants avec ses points et son avancement, un marché des bonnes classes, des bons collèges et des options. Comme l'a déjà montré le chapitre 9, l'ethnisation des relations scolaires est liée à cette marchandisation interne de l'éducation nationale. Professer des valeurs égalitaires et avoir des pratiques inégalitaires est courant dans l'éducation. La massification du second degré en France depuis les années 1980, sans refonte réelle du curriculum et sans changement de modes de régulation (l'enseignant continue à être seul au monde) produit ce paradoxe que le système français officiellement égalitariste est aussi inégalitaire que les systèmes volontairement inégalitaires (avec filières précoces, etc.)

Le chapitre 15 soutient l'hypothèse, qu'au delà des modifications des années 1980, (émergence du niveau local, modernisation, adaptation, etc.) le système continue à vivre sur des valeurs anciennes : la politique des ZEP ne témoigne pas d'un véritable engagement de l'Etat dans l'éducation prioritaire. Par rapport aux dispositifs d'affirmative action des pays anglo-saxons, le volontarisme français est faible. Les grands lycées de centre ville constituent toujours la référence. Les modèles de formation des enseignants n'ont pas fondamentalement changé et ne répondent absolument pas aux problèmes rencontrés dans les situations difficiles ce qui produit une grande souffrance professionnelle chez les acteurs (enseignants et principaux). Le turn over enseignant est le moteur de la crise, dans tout le système. Bien sûr le contexte social (paupérisation, délinquance, etc.) joue un rôle, mais les dynamiques collectives entre enseignants, les soutiens reçus de la part des hiérarchies (principal,

inspecteur d'académie) et surtout la rupture de l'isolement de l'enseignant face à ses classes difficiles sont l'essentiel.

L'ouvrage s'achève sur une demande de réengagement de la part de l'Etat, pas nécessairement financier, surtout qualitatif, avec une revalorisation symbolique d'une éducation « prioritaire » qui ne l'a jamais été en réalité. Il prône aussi une meilleure sensibilité de l'Etat aux alertes, notamment données par les très nombreuses recherches. Il faut rompre avec la morgue de l'Etat face aux crises de l'école et aux inégalités.

En conclusion, un ouvrage salubre, vigoureux et très convaincant. On peut le trouver pessimiste. En réalité, il annonce la même bonne nouvelle que les évaluations internationales depuis quelques années : on n'est pas obligé de choisir entre efficacité et réduction des inégalités. Les gisements d'efficacité à exploiter se trouvent dans la réduction des inégalités sociales. Celle-ci est toujours possible puisqu'en moyenne les enfants d'ouvriers des départements en sur-réussite ont de meilleurs résultats que les enfants de cadres supérieurs dans les départements en sous-réussite.

On peut toutefois regretter des tensions de deux ordres.

Le corps de l'ouvrage est constitué par les parties 2,3 et 4 qui très structurées, percutantes et claires, à quelques exceptions près : la catégorisation sociale du chapitre 5 et la formulation de la différence de sensibilité aux conditions d'apprentissage selon l'origine sociale (p. 105) pourraient être simplifiées.

Pour le reste, ces trois parties se suffisent à elles-mêmes. En revanche, l'introduction, la première et la cinquième partie, plus interprétatives apparaissent confuses et tendent à affaiblir le propos ou pire, à le caricaturer. Ainsi la France aurait le tort d'abandonner son (bon) modèle dit « humaniste-égalitaire » et de se laisser imposer le (mauvais) modèle néolibéral « standard européen ». Cette opposition empruntée à Tardif et Lessard, n'est pas des plus heureuses. Comment affirmer alors juste après que le modèle français n'a jamais été égalitaire ? Comment la France peut être mal positionnée au niveau européen, si elle s'est convertie tardivement au mauvais modèle « standard européen » ? Heureusement, cette opposition ne réapparaîtra plus dans le volume, preuve de son inopérance.

On peut regretter aussi des raccourcis politiques, entre les concepts du ministre Savary qui cherchait à mettre en œuvre une politique éducative qui ne soit plus aveugle aux différences, la décentralisation des appareils des années 1980 qui a souvent consisté, comme l'écrivent les auteurs, à se décharger sur le local des responsabilités éducatives et enfin le New Public Management des années 2000 qui est au contraire un nouveau dirigisme, légitimé par la mondialisation (notamment par les études PISA en ce qui concerne l'éducation).

On sent aussi une tension idéologique parmi les différents auteurs, notamment dans la cinquième partie, entre une interprétation finalement assez « gauche classique » qui déplore la dérégulation libérale de l'école, en appelle à un réengagement de l'Etat

et suggère que seul un système clos (débarassé du secteur privé) et doté d'une autorité forte peut être vraiment régulé. La rhétorique est classique : bien que la dérégulation soit toute récente, on en connaît les effets car en réalité elle a lieu sous une forme larvée depuis longtemps.

Une autre tradition, plus « deuxième gauche » ou « troisième voie », comme l'on voudra, critique surtout la grande rigidité de l'éducation nationale ses routines et son irresponsabilité.

Après tout, cette tension n'est ni illégitime, ni contradictoire scientifiquement. Cependant, elle introduit un usage ambivalent et probablement abusif du « modèle anglo-saxon » : celui-ci est soit négatif (un modèle néo-libéral appuyé sur le fallacieux principe du libre choix), soit positif (un modèle pragmatique, reposant sur le principe de responsabilité et sincèrement engagé dans des actions de discrimination positive).

Lausanne, le 30 octobre 2010.