

FREDERIC BUSUTTIL

## Collèges et lycées en France : une crise qui dure

Depuis 1986 et avec une fréquence très régulière (1986, 1990, 1994 et 1998), les lycéens en France participent à des manifestations de très grande ampleur (mobilisant plusieurs centaines de milliers de jeunes et d'enseignants) pour exprimer leur mécontentement face à la dégradation réelle des conditions d'étude dans les lycées et les collèges. Depuis maintenant 12 ans, les revendications ont très peu changé et celles-ci sont connues de tous puisque, à peu de chose près, les jeunes d'aujourd'hui utilisent les mêmes slogans que leurs aînés pour attirer l'attention du Ministère de l'Éducation nationale et de l'opinion publique<sup>1</sup>.

Comment est-il possible que depuis 12 ans la situation des lycées semble ne pas s'être améliorée, et même dans certains cas paraît s'être dégradée ? Comment les gouvernements de droite et de gauche ont-ils répondu aux problèmes des lycéens depuis 12 ans ?

Quelle est la situation objective des lycées aujourd'hui en France ? Les revendications lycéennes répondent-elles à des considérations raisonnables ou inconsidérées ? Quelle est la vie d'un lycéen en France et comment se déroule son parcours depuis la classe de sixième au collège ? Comment expliquer que la part du budget de l'État consacrée à l'éducation a objectivement régulièrement augmenté, et ce de façon considérable, sans que ces efforts significatifs aient réellement porté leurs fruits ?

Les pouvoirs publics ne privilégient-ils pas, depuis 12 ans, une interprétation superficielle des revendications des lycéens qui exprimeraient un malaise bien plus profond que ce qu'il n'y paraît ?

### Dégradation des conditions d'étude et accroissement des inégalités

Depuis maintenant 12 ans, l'opinion publique en France est alertée par les problèmes de dégradations des conditions d'étude des lycéens et des collégiens et des conditions de travail des professeurs. Quelles sont concrètement ces conditions de travail aujourd'hui en 1998 ?<sup>2</sup>

Dans de nombreux lycées – situés souvent dans les banlieues des grandes villes et dans une grande partie de la province – les classes sont sur-

chargées d'élèves: il y a objectivement beaucoup trop d'élèves par classe. Aujourd'hui au niveau national, 75% des classes de seconde ont un effectif de plus de 30 élèves et 43% de ces mêmes classes de seconde ont un effectif de plus de 34 élèves<sup>3</sup>.

Il n'est pas besoin d'être un fin spécialiste en sciences de l'éducation ou même d'être ministre pour comprendre que la qualité du cours de l'enseignant et la qualité d'attention de l'élève n'est évidemment pas la même à 20, 25, 30 ou plus de 35 élèves par classe. Par conséquent, si l'on veut vraiment améliorer la qualité de l'enseignement, il est indispensable de prendre les mesures nécessaires pour réduire le nombre d'élèves par classe.

Selon Claude Allègre, le rapport entre le nombre d'enseignants de lycée et le nombre d'élèves est de 1 pour 12<sup>4</sup>, ce qui semble effectivement correspondre à un chiffre bien plus acceptable que 1 pour 35 (un enseignant pour 35 élèves). Cela signifie qu'un nombre important d'enseignants de lycée en France n'ont aucune fonction d'enseignement, mais sont, par exemple, détachés dans les bibliothèques, les centres culturels, au Ministère de l'Éducation nationale ou à l'étranger...

Selon nous, Claude Allègre ne peut pas continuer à donner pour toute réponse que la France compte suffisamment d'enseignants de lycée sous prétexte que le Ministère de l'Éducation nationale compte 1 enseignant pour 12 élèves. Lorsqu'il argue de ce chiffre, il n'apporte aucune réponse au problème du sureffectif des classes. Il devrait tirer lui-même les conséquences de cette situation: soit le nombre de professeurs titulaires n'exerçant pas de fonction d'enseignement dans les lycées est trop élevé, et donc dans ce cas un certain nombre d'entre eux doivent revenir en classe de lycée pour décharger les classes, soit ce nombre se justifie et le ministre doit embaucher de nouveaux enseignants.

Comment les lycéens peuvent-ils apprendre sérieusement les langues étrangères si l'on ne divise pas les classes en petits groupes ? Cette situation est contestée par beaucoup, d'autant plus que tout le monde sait, en France, que des gens suffisamment diplômés pour enseigner sont au chômage, et qu'au même moment les collèges et les lycées manquent de professeurs.

Quel gâchis la France fait-elle ? C'est un double gâchis:

- le gâchis de ne pas utiliser des compétences qui existent
- le gâchis de ne pas donner aux élèves une meilleure qualité d'étude, alors que c'est possible.

On peut également rajouter que c'est un peu immoral de la part de l'État de laisser des gens formés sans travail, alors qu'il existe un besoin réel dans les établissements secondaires en France.

<sup>1</sup> Selon une enquête d'opinion faite par l'IFOP les 15 et 16 octobre 1998, le mouvement des lycéens est « justifié » par 88% des Français.

<sup>2</sup> Borredon (Alain), « Les nouveaux acteurs lycéens », Le Monde 22 octobre 1998.

<sup>3</sup> *Le Figaro* daté du 13.10.1998.

<sup>4</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de l'évaluation et de la prospective, septembre 1997.

Il faut reconnaître que le gouvernement actuel, et notamment le ministre Claude Allègre, a titularisé plusieurs milliers de maîtres auxiliaires depuis septembre 1997, mais cet effort réel ne répond pas suffisamment aux besoins des lycées et des collèges.

En 1986, à l'occasion des lois de décentralisation, l'Etat a légué aux régions la responsabilité du financement de la construction des lycées et de l'entretien des bâtiments. Cela signifie concrètement que depuis 1986 ce sont les régions, et non plus l'Etat, qui décident, en fonction de leur propre priorité politique et de leur moyen financier, des conditions matérielles dans lesquelles vont étudier les lycéens.

Ce transfert de compétence crée de fortes inégalités d'étude entre d'une part, les lycéens qui habitent dans les régions riches ou dans celles qui privilégient la rénovation des bâtiments et d'autre part, les lycéens qui habitent dans des régions pauvres ou dans celles dont les responsables politiques ne considèrent pas l'éducation comme un sujet politique prioritaire. De plus, en 1986, l'Etat a légué aux régions des locaux dégradés, mal entretenus et insuffisants, alors que les effectifs progressaient à grande vitesse.

En 12 ans, l'état des lycées s'est dégradé (souvent dans les régions pauvres):

- Les bâtiments ne sont pas toujours bien chauffés.
- Certaines salles de classe sont insalubres et donnent peu envie aux professeurs et aux élèves de travailler: refaire les peintures serait souvent nécessaire, réparer les chauffages, mettre des vitres aux fenêtres pour ne pas avoir froid en hiver (ceci se voit dans certains collèges et lycées), débloquer les fenêtres pour ne pas avoir trop chaud en été, le manque d'hygiène dans les salles, les couloirs et les toilettes...
- Il manque de l'espace pour permettre aux professeurs de recevoir individuellement leurs élèves et favoriser ainsi la communication et le dialogue entre élèves et professeurs (l'une des revendications des lycéens).
- Il manque de l'espace pour les élèves afin d'organiser des réunions et que se développe une vie lycéenne. Dans certains lycées, les élèves n'ont pas l'occasion d'utiliser des ordinateurs qui sont absents.

### Des inégalités persistantes

Il existe des inégalités criantes entre les élèves qui travaillent dans l'un des établissements que nous venons de décrire (un nombre important) et ceux qui ont la chance d'étudier dans un collège ou un lycée qui ne connaît pas ces problèmes. Il est bien évident que la motivation des élèves et des professeurs n'est pas la même. Certains lycéens ont tous les moyens pour réussir le baccalauréat, et d'autres rassemblent toutes les conditions pour l'échouer. Est-ce cela que l'on appelle la fameuse égalité républicaine?

Les inégalités sont d'autant plus fortes que les élèves qui ont la chance de bénéficier de toutes les conditions matérielles pour réussir, sont les mêmes

qui bénéficient de l'appui de leurs parents qui peuvent les aider dans leurs devoirs, et c'est inversement vrai pour les autres.

Il faut reconnaître que le gouvernement a mis en place en 1982 les Zones d'Education Prioritaire (ZEP)<sup>5</sup>. « L'objectif est d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves notamment des plus défavorisés »<sup>6</sup> afin de réduire les inégalités par notamment le renforcement des équipes enseignantes ou celui du budget de fonctionnement (qui est normalement du domaine de la région).

### Des rythmes scolaires infernaux et des programmes beaucoup trop chargés

Au collège comme au lycée, les 12-18 ans se voient imposer un rythme de travail qui ne respecte pas leur équilibre de vie.<sup>7</sup> La grande majorité de ces jeunes commencent leur journée bien plus tôt qu'un certain nombre d'adultes qui travaillent dans les commerces ou l'administration. Ils se lèvent vers 6 h 30 et ont à peine le temps de prendre un petit déjeuner, pour être présent dans l'établissement scolaire un peu avant 8 heures. Après 3 ou 4 heures de cours, ils ont une pause ridicule de 2 heures environ pour le déjeuner, pour ensuite suivre encore de 2 à 4 autres heures de cours. Si les élèves n'ont pas tous les jours 7 heures de cours, ils sont presque tous les jours dans l'établissement entre 8 ou 9 heures et 17 ou 18 heures, en raison d'un emploi du temps qui impose trop souvent de longues permanences sans cours.

De retour à la maison, le jeune doit faire des devoirs pour le lendemain (1 à 2 heures par jour et même parfois plus) comme si la journée d'étude n'avait pas été suffisamment longue.

En France, les jeunes sont particulièrement préoccupés par les résultats scolaires et les devoirs. Ils ne peuvent pas vraiment consacrer de temps libre pour des activités sportives, créatives voire artistiques, et quand ils le font, ils ont souvent mauvaise conscience de prendre ce temps sur le travail. La pression des parents sur les enfants est souvent très forte, et d'autant plus forte que les parents sont souvent inquiets de l'avenir de leurs enfants dans un contexte de fort taux de chômage<sup>8</sup>.

Ne semble-t-il pas que la France a plusieurs dizaines d'années de retard par rapport aux voisins européens qui terminent la journée de travail à 14 heures ou 15 heures?

Les longues journées d'étude rendent-elles les Français plus intelligents que leurs voisins européens? Si l'on comparait les résultats, l'on pourrait en

<sup>5</sup> Compagnon (Béatrice) et Thévenin (Anne), *L'école et la société française*, éd. Complexe, Bruxelles, 1995.

<sup>6</sup> Férole (J), *Connaître l'école, guide de législation et de réglementation scolaire*, éd. Hachette éducation, 1993.

<sup>7</sup> Maria Drosile Vasconcellos, « Les lycées: évolution et réformes », *Cahiers français*, n° 285 intitulé *Le système éducatif*, mars-avril 1998, éd. La Documentation française.

<sup>8</sup> Perin (Acacio), « Des organismes privés investissent le marché de l'échec scolaire », *Le Monde*, 7 août 1997.

conclure que le système éducatif français manque d'efficacité. En France, on cherche sans cesse à transmettre un contenu que les élèves doivent absolument mémoriser, et l'on a tendance à multiplier les disciplines, ce qui a pour effet d'alourdir les programmes scolaires.

Pourquoi ne pas enseigner aux élèves comment se servir des outils à leur disposition ?

Les enseignants n'incitent pas suffisamment à la réflexion<sup>9</sup>. Les jeunes étudient beaucoup trop pour « ingurgiter » des matières qui apparaissent, de ce fait, indigestes. Dans les collèges et dans les lycées en France, on préfère encore trop souvent « les têtes bien pleines que les têtes bien faites ». A propos du contenu des manuels scolaires, Claude Allègre reconnaît que « ça plane à des kilomètres au-dessus de la tête des gamins à l'évidence » et qu'« ils ne pourront jamais assimiler ces blocs de connaissance livrés en vrac et dont on ne perçoit à peu près jamais le sens général »<sup>10</sup>.

Claude Allègre a, d'ailleurs, proposé très récemment un allègement des programmes scolaires, et notamment la suppression des détails superfétatoires en histoire-géographie, par exemple. Au lycée, il est trop souvent demandé aux élèves de connaître un nombre impressionnant de chiffres par cœur dans plusieurs disciplines. S'il peut être effectivement utile de connaître quelques chiffres, notamment des pourcentages, pour avoir une idée générale d'un thème, il est bien souvent inutile d'apprendre des chiffres bruts qui n'ont aucune signification en soi. Que l'élève sache, par exemple, que la population étrangère en France représente environ 7% de la population totale quand il étudie la question de l'immigration en France, est utile en ce sens que ce chiffre a une signification (on peut assez facilement se représenter 7%), et qu'il permet la comparaison avec d'autres pays. Que l'élève sache que les Etats-Unis ou la France produit X millions de tonnes de blé est, selon nous, l'exemple du détail tout à fait superflu. Après avoir appris ce chiffre par cœur pour les besoins d'une interrogation écrite ou de tout autre examen, l'élève oubliera très vite ce chiffre parce qu'il n'a aucun sens en soi.

Qu'est-ce que l'enseignant essaie-t-il de faire comprendre aux élèves lorsqu'il leur demande d'apprendre un tel chiffre par cœur ? Si « c'est bon pour la mémoire », comme le disent certains enseignants du secondaire, alors autant leur faire apprendre par cœur des données utiles. Beaucoup d'enseignants se plaignent que leurs élèves oublient l'essentiel de ce qu'ils ont appris les années précédentes. Est-ce vraiment une grande surprise ? On ne retient que ce que l'on a compris et ce qui nous a semblé utile. Au lieu de remettre systématiquement en cause le niveau des élèves, les enseignants ne pourraient-ils pas plutôt remettre en question leurs méthodes pédagogiques ?

<sup>9</sup> Voir le débat entre Claude Allègre et Jacques Julliard, *Le Nouvel Observateur*, 3-9 septembre 1998.

<sup>10</sup> Idem.

Lorsque le ministre Claude Allègre a eu le courage de poser ces questions, de proposer une nouvelle répartition du travail des enseignants du lycée, en leur proposant d'assurer notamment des cours de soutien en petits groupes, beaucoup d'enseignants s'y sont opposés. Quelles que soient les raisons officielles invoquées par ces derniers, la vérité est que beaucoup d'enseignants s'opposent systématiquement à toute réforme pour éviter tous les petits changements qui seraient susceptibles de faire changer leurs habitudes.

Les ministres de l'Éducation en France ont compris, à l'exemple du précédent François Bayrou, que s'ils « souhaitent avoir la paix » avec les syndicats d'enseignants, ils ont tout intérêt à proposer des « pseudo-réformes » qui ne « bousculent » pas trop les enseignants.

C'est dans ce sens que nous comprenons la phrase de Claude Allègre tant décriée par les enseignants: « Je veux dégraisser le mammoth Éducation, trop souvent traité d'Armée rouge »<sup>11</sup>. On peut discuter la méthode par laquelle le ministre s'y prend pour essayer de faire évoluer la situation de l'enseignement secondaire en France, mais il nous semble vraiment difficile de s'y prendre autrement quand il apparaît, avec évidence, que beaucoup d'enseignants en France ne réagissent pas en fonction des intérêts des élèves mais des leurs, et que ces mêmes enseignants « abusent » de leur force (la force du nombre) pour faire échouer systématiquement tout projet.

Par ailleurs, de nombreux enseignants du secondaire et certains universitaires refusent toute idée d'allègement des programmes scolaires qu'ils assimilent, en toute bonne foi, à une dévaluation de l'enseignement<sup>12</sup>. Cette conception se comprend très bien dans le contexte de la « philosophie » très élitiste qui fonde le fonctionnement de l'école française depuis les lois Jules Ferry de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

### Sentiment d'insécurité : progression de la violence dans le secondaire

Ces cinq dernières années, de nombreux établissements scolaires (surtout les collèges) ont été le théâtre de multiples actes de violence. Ceux-ci s'expriment de diverses façons: « insultes, menaces, agressions d'enseignants et de membres de l'administration par des élèves, par des parents, bagarres entre jeunes, jets de pierres, de bombes lacrymogènes, dégradations des biens de l'établissement ou des enseignants, vols, incendies volontaires, rackets, drogue et meurtre »<sup>13</sup>. Cette violence s'est généralisée au point de devenir presque un phénomène banal (sauf les meurtres) dont on s'accommode bon gré mal gré parce que l'on ne sait pas vraiment comment l'éradiquer et que l'école doit continuer à fonctionner avec tous ces problèmes.

<sup>11</sup> *Le Monde*, 25 juin 1997.

<sup>12</sup> Urbas (Joseph) (maître de conférences d'anglais à l'Université de Paris X Nanterre), « Non aux lycées *light* », *Le Monde*, 27 octobre 1998.

<sup>13</sup> Kimmel (Alain), « Violence à l'école », *Le français dans le monde*, n° 280.



De plus en plus, les établissements scolaires ont des accords avec les commissariats de police et le tribunal pour enfants pour faire face à cette violence. Une minorité d'individus exerce cette violence, mais cela suffit à « pourrir » la vie au quotidien des jeunes et des enseignants des lycées les plus touchés par ce fléau.

On peut dire qu'une autre forme de violence (la violence d'attitude) s'est généralisée dans presque tous les établissements en France.

On constate de plus en plus de démissions, notamment chez les jeunes enseignants. Il faut également préciser que ce sont ceux qui ont le moins d'expériences professionnelles (c'est-à-dire forcément les jeunes) que le Ministère de l'Éducation nationale envoie dans les lycées ou les collèges les plus difficiles sous prétextes que « les plus expérimentés » ont acquis une ancienneté qui leur donne le droit « d'échapper au pire ». La formation des jeunes enseignants les a bien formés à devenir des « transmetteurs de savoir », mais elle ne les a pas préparés à la réalité du terrain : une violence latente.

Cette description des problèmes dans le secondaire peut paraître excessive, mais elle correspond à la réalité. De nombreux professeurs de lycée à l'étranger qui ont des relations avec des lycées en France n'ont peut-être pas remarqué les mauvaises conditions d'études et de travail des jeunes et des enseignants pour la simple raison que ce sont souvent les lycées les plus favorisés qui développent ce type de relation avec les lycées étrangers.

### Quelques éléments d'explication aux problèmes des lycées

#### 1. Les conséquences des politiques dites de « démocratisation » du secondaire

La première des conséquences de la « démocratisation » telle qu'elle a été entreprise est l'apparition de l'échec scolaire.

Jusque dans les années 60, il existait en France deux écoles différentes, l'une, le lycée, qui s'adressait principalement aux enfants issus de milieux favorisés (le lycée qui allait de la première classe du primaire à la dernière classe du lycée actuel) et la seconde école, l'école communale, qui s'adressait exclusivement aux enfants originaires de milieux modestes ou pauvres. Ces deux écoles ont été appelées plus tard « l'école des bourgeois » et « l'école du peuple »<sup>14</sup>.

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, cette conception de l'école commence à être remise en cause, notamment par deux scientifiques, Paul Langevin et Henri Wallon, qui soutiennent la grande unification du secondaire, avec une école unique, la même pour tous les enfants<sup>15</sup>. Ils proposent de remplacer le système alors à l'époque fondé sur des critères sociaux par une nouvelle organisation fondée sur le mérite.

<sup>14</sup> Prost (Antoine), *Éducation, société et politique*, éd. du Seuil, Paris, 1992.

<sup>15</sup> Plan Langevin-Wallon, PUF, 1964.

Tout au long des années 50-60, la réflexion sur l'enseignement se focalise sur l'évidence d'inégalité du système scolaire français. Le système est de plus en plus assimilé à de la ségrégation sociale<sup>16</sup>. Deux conceptions de la démocratisation de l'enseignement s'affrontent avec autant de bonne foi<sup>17</sup>:

– pour les défenseur de l'école unique, la véritable démocratisation consiste à donner aux enfants du peuple ce qu'il y a de meilleur.

Ils défendent, par conséquent, leur intégration dans le secondaire tel qu'il est.

Ils s'opposent à toute modification des programmes scolaires. Autrement dit, ils souhaitent ouvrir le secondaire à un public populaire (idée généreuse et égalitaire), mais sans modifier le contenu du programme qui s'adresse à un public d'origine bourgeoise, à une élite.

– pour les enseignants de l'école primaire, l'enseignement dispensé dans le secondaire est adapté à un public de milieu bourgeois et ne répond pas aux attentes des enfants de milieux modestes. Ces derniers souhaitent un enseignement plus concret, plus proche des réalités et de la culture des élèves.

C'est la première conception qui sera retenue dans les années 60 et qui aboutira en 1975 à la loi Haby: désormais il n'existe qu'un seul type d'établissement donnant la même instruction, une base commune à toute la jeunesse. Chaque enfant est considéré apte à recevoir l'enseignement sans pour autant que le contenu élitiste de cet enseignement ait été modifié<sup>18</sup>. Si les responsables politiques ont choisi de ne pas modifier le contenu de l'enseignement, c'est en partie en raison du caractère élitiste de la société française.

Adapté aux exigences de l'élite socio-culturelle, le système scolaire a engendré un mal nouveau : l'échec scolaire.

Nous parlions précédemment de la progression de la violence dans le secondaire en France, il est bien évident qu'il existe un lien entre l'échec scolaire et la violence.

#### 2. Inflation gigantesque des dépenses de l'éducation nationale et insuffisance des conditions matérielles

La politique de « démocratisation » s'est étendue aux lycées. En 1985, J.P. Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, annonce que la France

<sup>16</sup> Busuttill (Frédéric), « L'élitisme dans le système scolaire au pays de l'égalité », *Språk og språkundervisning*, 3/97.

<sup>17</sup> Compagnon (Béatrice) et Thévenin (Anne), *L'école et la société française*, éd. Complexe, 1995.

<sup>18</sup> Busuttill (Frédéric), « L'élitisme dans le système scolaire au pays de l'égalité », *Språk og språkundervisning*, 3/97.

doit mener « 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat d'ici l'an 2000 », et que cet objectif sera réalisé grâce notamment à la création d'un nouveau diplôme, le baccalauréat professionnel.

C'est un véritable défi que lance le ministre quand on sait que le taux d'accès en classe de Terminale en 1985 était autour de 36% d'une classe d'âge.

« Dès la rentrée 1986, l'afflux des élèves en seconde surprend toutes les prévisions. Entre 1986 et 1992, les lycées vont accueillir plus de 370.000 élèves supplémentaires. Le taux d'accès en classe de terminale en 1992 dépassera 60% d'une classe d'âge ! »<sup>19</sup> (entre 1985 et 1992, on est passé de 36% à 60% d'une classe d'âge à atteindre la classe de la terminale).

Le budget de l'Etat consacré à l'éducation va augmenter considérablement<sup>20</sup>, mais ne sera pas à la hauteur des ambitions affichées: la démocratisation du lycée, comme celle du collège, entraînent des difficultés d'accueil et de fonctionnement. De nouveaux lycées seront construits, d'autres seront agrandis mais l'effort ne sera pas suffisant pour accueillir décemment tous les nouveaux élèves. La majorité des lycées qui étaient à l'origine conçus pour un certain nombre d'élèves devront en accueillir en l'espace de peu de temps 20 à 30% en plus.

L'effort financier nécessaire pour faire face au lycée de masse est d'autant plus grand qu'il est demandé en période de crise, contrairement aux années 60. Le gouvernement décide donc, en 1986, que ce seront dorénavant les régions qui financeront la construction et l'entretien des lycées, alors que l'Etat continuera à payer les enseignants (et par la même financera le besoin supplémentaire en enseignants). En 1989, l'éducation est déclarée première priorité nationale (pour la première fois, ce budget dépassera celui de la Défense nationale).

Malgré ces efforts réels, « le nombre d'élèves par classe croît (35 élèves ou plus) »<sup>21</sup>. Nombre de locaux sont vétustes... Le rapport de l'inspection générale en 1990 constate que « Cet état de fait nuit à la qualité de l'enseignement et plus encore à la qualité de la vie scolaire »<sup>22</sup>.

### 3. Un nouveau public<sup>23</sup>, des problèmes différents

Le lycée qui était un établissement d'élite se transforme en établissement de masse. La demande de ces nouveaux lycéens n'est pas la même: ces élèves auparavant orientés vers la formation professionnelle voient dans le lycée

<sup>19</sup> Compagnon (Béatrice) et Thévenin (Anne), *L'école et la société française*, éd. Complexe, 1985.

<sup>20</sup> « De 1988 à 1998, le budget de l'Education nationale est passé de 198 à 343 milliards de francs » selon *L'Express*, page 42, 22 octobre 1998.

<sup>21</sup> Idem.

<sup>22</sup> Rapport de l'Inspection générale, Paris, La Documentation française, 1990.

<sup>23</sup> Dubet (François), « Les nouveaux publics scolaires », *Cahiers Français*, n° 285 intitulé *Le système éducatif*, éd. La Documentation française.

un lieu pour acquérir non pas seulement un diplôme mais un métier. Un grand nombre ont peu d'enthousiasme pour étudier la plupart des disciplines qui semblent très éloignées de leurs centres d'intérêt. L'école qui ne s'est pas adaptée à ce public de masse désintéresse une partie d'entre eux, d'autant plus que beaucoup vont connaître des difficultés à comprendre des cours et des manuels qui continuent à s'adresser à un public d'élite.

Nombreux sont les jeunes qui se demandent à quoi sert le collège ou le lycée, ils ne comprennent pas son utilité pour plusieurs raisons:

- la culture de l'école est souvent fort différente de celle de la maison;
- beaucoup sont découragés parce qu'ils savent que le baccalauréat (qui reste assez difficile à obtenir pour beaucoup) est bien insuffisant, aujourd'hui en période de crise, pour trouver un travail.

Aujourd'hui, les lycées accueillent des populations particulièrement attentives à l'avenir que la société leur prépare. A travers les nombreuses manifestations, ils expriment des angoisses face à l'avenir.

Les lycéens d'aujourd'hui sont plus soucieux de leur avenir que leurs prédécesseurs parce qu'ils sont confrontés à un avenir professionnel plus difficile. Les générations précédentes de lycéens n'ont pas connu ce problème d'angoisse devant l'avenir pour deux raisons: d'origine bourgeoise, ils n'avaient aucun souci à se faire pour leur avenir, et le chômage était quasiment inexistant. En s'ouvrant à la masse, le collège et le lycée ont, en quelque sorte, hérité de leurs problèmes.

### Les raisons de la recrudescence de la violence à l'école

Nous avons vu que la démocratisation du collège et du lycée avait développé un mal nouveau: l'échec scolaire.

#### 1. Echec scolaire et sentiment de frustration

Officiellement, l'école républicaine française est démocratique (ouverte à tous) et méritocratique (elle favorise les plus méritants, c'est-à-dire ceux qui sont considérés comme les plus dignes de réussir). Dans l'idéologie et les discours officiels, on a toujours fait comme si chacun disposait des mêmes chances et des mêmes capacités, et par conséquent comme si les résultats scolaires dépendaient uniquement du travail fourni par chaque élève.

Or s'il est un fait indéniable que les résultats scolaires dépendent en partie de l'effort de travail effectué par l'élève, dans un système scolaire élitiste - comme celui de la France - par définition le système favorise une minorité d'élèves. Comme le souligne le sociologue François Dubet, avec cette idéologie méritocratique, « Les élèves qui échouent de façon plus ou moins relative se perçoivent souvent comme les responsables de leur échec. Ils sont conduits à se dévaluer, à perdre leur estime d'eux-même puisqu'ils

ne peuvent plus expliquer ces échecs par les inégalités et les injustices sociales ».<sup>24</sup>

Dubet explique que les jeunes peuvent donc avoir deux réactions différentes. Certains abandonnent « afin de se protéger contre cet auto-dénigrement »<sup>25</sup> favorisé par le système scolaire tel qu'il fonctionne. Pour se protéger de l'échec scolaire et pour garder l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, « ils ne travaillent plus »<sup>26</sup> et ainsi « cessent d'être menacés par les jugements scolaires ». « Ils ne perdent pas, parce qu'ils ne jouent pas »<sup>27</sup>. Cet abandon, s'il n'est pas positif en soi pour l'école, il « ne l'agresse pas »<sup>28</sup>.

La deuxième réaction consiste, selon Dubet, à défendre leur estime « en attribuant leurs échecs et leurs difficultés à l'école et aux enseignants »<sup>29</sup>. Les élèves en difficulté ressentent souvent beaucoup de frustrations, et se sentent rejetés par l'école qui fait ressortir leurs difficultés au lieu de les encourager à les surmonter.

Ils ont souvent le sentiment que les professeurs s'intéressent beaucoup plus aux meilleurs et délaissent les moins bons. D'une certaine façon, cette attitude de l'enseignant est assez logique puisque le programme scolaire lui-même, tel qu'il est conçu, s'adresse aux meilleurs.

Tout le monde – et les jeunes en particulier – a besoin d'être encouragé, valorisé. « Pour ne pas être ce que l'école a fait d'eux, ils leur faut s'opposer à l'école ». « Pour peu que les élèves en échec soient rassemblés dans des filières de relégation, pour peu que ces filières correspondent à des concentrations ethniques, pour peu que les élèves disposent d'une culture de la bande et de la rue, ils disposent des ressources culturelles et sociales qui leur permettent de s'opposer à l'école »<sup>30</sup>.

Ces jeunes cherchent d'autres moyens pour se valoriser à l'intérieur du groupe-classe: c'est probablement l'une des raisons qui expliquent l'indiscipline, le manque de respect à l'égard de l'école et du professeur, et certains actes de délinquance.

## 2. La multiplication de ces actes de délinquance s'inscrit dans un contexte de démission familiale dans le domaine de l'éducation et de la socialisation des enfants.

De plus en plus de parents en France (surtout dans les milieux modestes et moyens) considèrent que ce n'est plus leur rôle d'éduquer (apprendre à respecter les règles en société, la discipline, la politesse...), mais que c'est surtout du domaine de l'enseignant (dès le plus jeune âge). Aujourd'hui les

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Ibid.

<sup>30</sup> Ibid.

jeunes en France n'ont plus autant de repères et ne savent plus très bien où sont les limites.

Pour certains d'entre eux, les règles de la vie en collectivité n'ont plus beaucoup de sens, ce qui se traduit par le manque de respect envers les autres et la collectivité (d'où la multiplication d'actes de vandalisme, comme la destruction de biens publics, la détérioration de salles de cours, les agressions de plus en plus fréquentes des chauffeurs de bus...)

Cette violence s'est répandue même dans les campagnes! Ce manque de repères des jeunes, amplifié par le chômage, conduit à la banalisation des actes de délinquance, aussi bien dans les villes que dans les campagnes.<sup>31</sup>

Non seulement beaucoup n'ont plus de repères sociaux, mais n'ont plus également de repères familiaux, en raison de l'éclatement, de plus en plus fréquent, de la cellule familiale (augmentation du nombre de divorces).

La conséquence de la démission des familles est que ces jeunes vont rechercher des repères ailleurs:

- l'identification, dès le plus jeune âge, à des héros violents et « débiles » de séries nord-américaines et des dessins animés japonais<sup>32</sup>
- l'entrée dans des bandes de jeunes marginaux.<sup>33</sup>

## 3. La dégradation des conditions d'étude favorise la démotivation, l'indiscipline et donc le rejet de l'école et du système qui ne respectent pas suffisamment l'élève et le professeur.

Comment l'institution scolaire française peut-elle exiger le respect quand il apparaît que celle-ci, ou tout le moins le Ministère de l'Éducation nationale, ne respecte pas suffisamment ses élèves ?

**4. Le sentiment de plus en plus répandu que l'école ne joue plus son rôle**  
Auparavant, l'obtention d'un diplôme (même modeste) suffisait pour avoir un travail. Aujourd'hui, même les diplômés les plus élevés ne constituent pas une garantie pour l'obtention d'un emploi.

L'enseignant qui, auparavant, contribuait largement à la réussite professionnelle des jeunes par la préparation à un diplôme qui permettait d'avoir un travail, n'a plus aujourd'hui cette reconnaissance sociale, et même il est considéré comme l'un ou même le responsable de cette situation ou tout le moins sa fonction s'en est trouvée largement dévalorisée.

Ceci est plus évident dans les établissements défavorisés qui concentrent des élèves cumulant tous les désavantages. Ils sont issus de milieux

<sup>31</sup> Doré (Christophe), « Transport : le mal des villes à la campagne » (sur la violence dans les transports collectifs dans les campagnes), *Le Figaro*, 30 octobre 1998.

<sup>32</sup> Vedel (Thierry), « Violence et télévision », *Regard sur l'actualité*, La Documentation Française, numéro 243, juillet-août 1998.

<sup>33</sup> Mauger (Gérard), « Bandes et valeurs de virilité », *Regard sur l'actualité*, La Documentation Française, numéro 243, juillet-août 1998.



très fortement touchés par le chômage et les problèmes économiques. Alors qu'ils font partie de ceux dont l'école pourrait apporter le plus – parce que la famille ne peut pas les aider dans leurs études – ils se sentent souvent « méprisés »<sup>34</sup> par l'institution scolaire.

Au mépris de l'institution scolaire, nombreux répondent par le mépris qui s'exprime sous toutes les formes de violences déjà décrites.

Comme nous l'avons largement décrit, les établissements secondaires en France connaissent de très nombreux problèmes liés, aussi contradictoire que cela puisse paraître, à la fois à la forte démocratisation de l'école et à l'élitisme du système scolaire français, dans un contexte de forte aggravation, depuis 1986, de la crise sociale.

Depuis environ 12 ans, toutes les tentatives de réformes proposées par les ministères de l'éducation nationale (de droite comme de gauche) ont toutes été abandonnées en raison de l'opposition constante des différents acteurs de l'école (enseignants, syndicats d'enseignants, élèves, parents d'élèves, l'opposition politique...).

Aujourd'hui, il apparaît tout aussi difficile pour le ministre Claude Allègre d'entreprendre une vraie réforme du système scolaire français. Dans une démocratie, s'il n'est pas convenable d'imposer au peuple une réforme qu'il ne veut pas, est-il acceptable qu'une minorité, certes forte, surtout forte par son corporatisme et son conservatisme, impose à la majorité l'immobilisme ou le statut-quo surtout lorsque celui-ci démontre un peu plus chaque année les dégâts? Pendant combien d'années encore pourra-t-on se payer le luxe de ne pas réformer le système éducatif français, alors qu'apparaissent avec évidence tous ses dysfonctionnements, et que les Français ne semblent pas satisfaits de leur système scolaire?<sup>35</sup>

Comme l'a dit très justement Claude Allègre, « Si vous ne vous attaquez pas à certaines habitudes [...] vous ne réformez pas »<sup>36</sup>. L'amélioration du fonctionnement des établissements secondaires ne nécessite pas forcément des changements révolutionnaires, mais passe certainement par la propre remise en cause des enseignants, de leurs propres habitudes et de leurs propres méthodes pédagogiques.

### Bibliographie

- Ballion, R. 1993. *Le lycée, une cité à construire*. Paris: Hachette Éducation.  
 Ballion R. 1998. *La démocratie au lycée*. Paris: ESF Éditeur.  
 Boudon R. 1973. *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.

<sup>34</sup> Rapport du Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie sur « l'accueil dans les établissements », 1998, qui montre que 62% des élèves se sentent « méprisés ».

<sup>35</sup> 58% des Français estiment que l'enseignement fonctionne assez mal ou très mal, selon un sondage de la SÔFRES à la demande du Syndicat national des enseignants du second degré (SNES) publié dans *Le Monde* du 10.12.1998.

<sup>36</sup> *Le Monde*, 28 avril 1998.

- Chacón-Avila, L. 1997. *Analyse d'innovations pédagogiques et institutionnelles pour adolescents en difficulté scolaire*. Thèse de Doctorat d'État en Sciences de l'Éducation, Université de Paris 8 Saint-Denis.
- Charlot, B. 1987. *L'école en mutation: crise de l'école et mutation sociale*. Paris: Ed. Payot.
- Charlot, B. 1992. *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chapoulié, J.M. 1987. *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Paris: Les Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Compagnon, B. Thévenin, A. 1995. *L'école et la société française*. Bruxelles: éd. Complexe.
- Debarbieu, E. 1996. *La violence en milieu scolaire*. Paris: ESF.
- Dubet, F. 1991. *Les lycéens*. Paris: Ed. du seuil.
- Dubet, F. Lagrange, H. Le Noé, O. Mauger, G. Vedel, T. 1998. *Jeunesse, violences et société*. Paris: La Documentation Française.
- Fauroux, R. 1996. *Pour l'école, Rapport de la Commission présidée par R. Fauroux*. Paris: Calmann-Lévy- La Documentation française.
- Isambert-Jamati, V. 1990. *Les savoirs scolaires*. Paris: Editions universitaires.
- Legrand, L. 1983. *Pour un collège démocratique*. Paris: La Documentation Française, Ed. Du Seuil.
- Prost, A. 1979. *Histoire de l'enseignement en France*. Paris: Armand Colin.
- Prost, A. 1986. *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Prost, A. 1992. *Éducation, société et politique*. Paris: Ed. du Seuil.
- Troger, V. 1997. *L'école, de l'ardoise à internet*. Paris: Ed. Le Monde Éditions.
- Tronquoy, P. (sous la direction de). 1998. *Le système éducatif*, Paris: Ed. La Documentation française.

## M

## PUBLICATIONS ACTUELLES

Suite de la page 146!

- (4) *Résonances de la recherche. Festschrift till Sigbrit Swahn*, édité par Kerstin Jonasson, Bengt Novén, Gunilla Ransbo, Véronique Simon, Lars-Göran Sundell, Maria Walecka-Garbalinska, Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Romanica Upsaliensia 59, Uppsala, 1999, 480 pages.

[ tabula gratulatoria (p. 9-10), présentation (p. 11), 44 articles (p. 13-477), Sigbrit Swahns tryckta skrifter i urval (p. 479-480) ]

- (5) (à paraître) *Études de linguistique et de littérature dédiées à Morten Nøjgaard à l'occasion de son soixante-cinquième anniversaire*, éditées par Gerhard Boysen et Jørn Moestrup, Odense Universitetsforlag, Odense, 1999, 600 pages.

[ tabula gratulatoria, bibliographie des publications de Morten Nøjgaard, 41 articles, liste des auteurs ]

En dehors des mélanges, signalons aussi les Actes d'un colloque organisé en 1996 à Uppsala : *Prédication, assertion, information*, Actes du colloque d'Uppsala en linguistique française, 6-9 juin 1996, édités par Mats Forsgren, Kerstin Jonasson et Hans Kronning, Acta Universitatis Upsaliensis, Studia Romanica Upsaliensia 56, Uppsala 1998, 613 pages.

[ avant-propos (p. 9-10), index thématique des articles (p. 11-14), 58 articles (p. 15-613) ]