

BRUNO GARNIER
JEAN-LOUIS AUDUC
BRUNO PRONZATO

CONCOURS CPE CONSEILLER PRINCIPAL D'ÉDUCATION

5^e ÉDITION

Conforme au concours rénové en 2021,
et à la loi « pour une école de la confiance »
promulguée au *Journal officiel* le 26 juillet 2019

DUNOD

Création graphique de la couverture : Hokus Pokus Créations

Mise en page : Belle Page

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2021

11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff
www.dunod.com

ISBN : 978-2-10-082610-0

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^o et 3^o a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	1
Les auteurs.....	3
Partie 1 - Enjeux et problématiques.....	5
1 Principes et valeurs de l'éducation	7
1 Une école juste, inclusive et équitable pour tous.....	8
1. Démocratie – égalité d'éducation	8
2. Éthique et égalité.....	13
3. Vers une conception pragmatique de l'égalité	16
2 Gratuité – obligation	19
Introduction : principes et problèmes de la gratuité et de l'obligation.....	19
1. La gratuité scolaire	21
2. La dépense intérieure d'éducation	23
3. L'obligation scolaire.....	24
4. Le décrochage scolaire	27
Conclusion : obligation, gratuité, droit-créance et lien social	32
3 Formation du citoyen responsable	34
1. Autorité, discipline, respect de la loi.....	34
2. Éducation à la citoyenneté.....	35
4 Laïcité et droit aux différences : la place des identités collectives.....	38
1. La laïcité : un principe constitutionnel	38
2. L'application du principe de laïcité suivant les territoires et les espaces concernés	40
3. La laïcité au collège et au lycée	42
4. Le rôle et les obligations de l'école.....	44
5. La laïcité en péril ?.....	54
5 Le défi des inégalités	58
1. Les inégalités sociales.....	58
2. Les inégalités de genre	64
3. Le handicap	80
2 Enjeux de l'éducation : école et société	87
6 La communauté éducative : école et familles	88
1. Forger le sentiment d'appartenance à un collectif large en respectant la diversité culturelle.....	88
2. Les mutations des espaces urbains : crise des espaces de citoyenneté.....	90
3. Redéfinir le « vivre ensemble ».....	91

4. Les conseils de la vie lycéenne et collégienne	92
5. La prévention de la radicalisation des jeunes	93
6. Communauté éducative et vie scolaire	94
7 Violences et incivilités	96
1. État des lieux sur les violences à l'école	96
2. Les causes sociales de la violence	98
3. Ruptures scolaires, incivilités et violences	100
4. Les mesures disciplinaires	102
5. Instances impliquées	106
6. Les aménagements de la rentrée 2019	107
7. Genres et violences en milieu scolaire	107
8 L'école et ses partenaires	110
1. Nécessité du partenariat en milieu scolaire	110
2. Le rapprochement politique de la ville, contractualisation locale et éducation prioritaire	112
3. Le projet éducatif local (PEL)	113
4. Le partenariat entre les différents services et administrations présents sur le territoire	114
5. La réserve citoyenne	114
Conclusion	115
3 Transformations : où va l'école ?	117
9 L'histoire de la démocratisation de l'éducation	118
Introduction	118
1. Les débuts de l'aspiration à la démocratisation de l'éducation (1762-1788)	119
2. La formation du citoyen pendant la Révolution (1789-1794)	120
3. Le libéralisme conservateur et le reflux de l'idéal démocratique en éducation (1794-1871)	122
4. L'école républicaine héritée de Jules Ferry (1880-1946)	124
5. L'« unification » du système éducatif français (1959-1980)	128
6. Nouveau paradigme de la démocratisation à l'heure de la mondialisation (1980-2020)	131
10 L'école pour chacun ou l'école pour tous ?	136
1. Le désenchantement des années 1980	136
2. La perte de la sacralisation de l'école	137
3. La définition introuvable d'une école juste	138
4. Où vont l'école pour chacun et l'école pour tous ?	139
5. Les effets de la crise sanitaires de la Covid 19	139
4 Politique de l'établissement et gestion concurrentielle de l'éducation	143
11 L'établissement scolaire	144
1. Le principe de l'autonomie de l'établissement scolaire	144
2. L'établissement est un « espace laïque de savoirs et de citoyenneté »	146
3. L'établissement scolaire est un lieu de vie comportant des métiers divers	146

4. Redonner sens au collectif.....	147
5. L'autonomie des établissements : une nouvelle étape en 2017	147
Conclusion : l'autonomie des établissements en Europe en 2017	148
12 Secteur public – secteur privé.....	150
1. L'enseignement privé sous contrat.....	150
2. Les principaux textes régissant l'enseignement privé.....	152
3. L'organisation de l'enseignement catholique	153
4. Le recrutement des professeurs de l'enseignement privé	154
5. Les cadres d'éducation de l'enseignement privé catholique.....	154
6. Les établissements privés sous contrat autres que catholiques	155
7. Les établissements hors contrat.....	155
Conclusion : vers un service privé d'intérêt public.....	156
13 Des palmarès aux zones prioritaires : les inégalités géographiques	158
1. État des lieux	158
2. Réseaux prioritaires et réseaux d'excellence	159
3. L'évolution de l'éducation prioritaire jusqu'en 2017	163
4. Les mesures mises en œuvre par Jean-Michel Blanquer depuis 2017	164
14 L'enseignement professionnel.....	166
1. Le poids de l'histoire dans la difficile valorisation de l'enseignement scientifique, technique et professionnel.....	166
2. La création des lycées professionnels en France	167
3. Des difficultés récurrentes d'insertion professionnelle.....	168
4. Les obstacles au partenariat avec les entreprises	169
5. La poursuite d'études des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur.....	171
6. La réforme de la voie professionnelle engagée en 2019	172
5 Usagers : de l'enfant à l'élève	175
15 La construction de l'identité personnelle du jeune vers l'âge adulte, garçons et filles.....	176
1. La difficile sortie de l'enfance.....	176
2. Individualisation et socialisation	177
3. Le rôle de l'école	179
4. Importance des relations école-familles pour construire l'identité de l'élève	181
16 L'élève au centre de l'éducation : enseignement et individualisation	188
1. Le rapport aux savoirs	188
2. L'accompagnement personnalisé.....	192
3. Les cordées de la réussite	197
6 Professionalité du CPE	199
17 L'histoire du métier de CPE	200
Introduction	200
1. La création.....	200
2. La triste mission du surveillant général	201

3. Les années de l'après-guerre	202
4. Les foyers socio-éducatifs	205
5. La remise en cause de mai 1968 et ses conséquences	206
6. Les premiers statuts de conseillers principaux d'éducation (1970-1972).....	208
7. Crises économiques récurrentes et malaise des CPE (1973-1981).....	210
8. Les avancées des années quatre-vingt.....	211
9. Vers la fin de la division du travail professeur/éducateur.....	212
10. Le référentiel de compétences des CPE	214
11. Missions des conseillers principaux d'éducation	218
18 L'identité professionnelle du CPE	219
<i>Introduction</i>	219
1. Le CPE doit dépasser l'assignation réductrice du maintien de l'ordre et de la discipline.....	220
2. Le CPE est partie prenante de la politique éducative de l'EPLE.....	220
3. Le CPE membre de l'équipe pédagogique	222
4. Conseils aux CPE pour les entretiens avec les familles	222
5. Les évolutions récentes de la fonction de CPE	223
Partie 2 - La loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 « pour une école de la confiance »	229
1 D'une loi à l'autre	231
1. La refondation a-t-elle eu lieu (2013-2016) ?.....	231
2. La loi de 2019 : rupture ou continuité ?	232
2 La réforme du collège, de N. Vallaud-Belkacem à J.-M. Blanquer	234
1. Des constats mitigés à propos du collège unique	234
2. Tronc commun et pédagogie différenciée	234
3. La réforme du collège de 2015 (N.-V. Belkacem).....	235
4. Les inflexions de 2017 (J.-M. Blanquer).....	238
3 L'engagement et l'exemplarité des personnels de l'Éducation nationale ...	242
4 La prévention du harcèlement.....	245
1. Un nouvel article du Code de l'éducation	245
2. Un problème récurrent et en constante aggravation	245
3. La procédure de signalement des faits de cyberharcèlement	247
5 Les conditions du « vivre ensemble ».....	248
1. La diversité des familles	248
2. L'éducation à l'environnement et au développement durable	248
3. La laïcité lors des sorties scolaires	250
4. L'école inclusive.....	250
5. Le parcours citoyen à l'heure du Service national universel	251
6 L'obligation scolaire	253
1. L'extension de l'obligation scolaire	253
2. Le renforcement du contrôle de l'instruction	254

7	Le pilotage du système éducatif	256
	1. Innover.....	256
	2. Expérimenter.....	257
	3. Évaluer.....	258
	4. Recruter et former.....	259
8	Les vademecum « Valeurs de la République »	261
	1. Vademecum Laïcité	261
	2. Vademecum Agir contre le racisme et l'antisémitisme	262
9	Politiques territoriales d'éducation.....	263
	1. L'éducation prioritaire 2021-2022.....	263
	2. Les cités éducatives.....	265
10	La réforme du lycée et du baccalauréat (2019-2022)	267
	1. Le lycée, l'université et le baccalauréat : le poids de l'histoire	267
	2. Les contenus de la réforme.....	269
	3. Des interrogations demeurent.....	274
	4. Les réponses ministérielles en 2020	275
	5. La mise en œuvre de la réforme en 2021	277
Partie 3 - Les épreuves du concours externe.....		279
1	Épreuve d'admissibilité 1 : Composition	283
1	Conseils méthodologiques.....	284
	1 La première épreuve d'admissibilité dans le cadre de l'arrêté de 2021	284
	2 Les recommandations du jury de la session 2014.....	285
	3 Une dissertation est un texte argumentatif.....	286
	4 Typologie des plans de dissertation.....	287
	5 Mise en œuvre.....	289
	6 Critères d'évaluation	290
2	Exemples de sujets avec éléments de corrigé	291
	1 L'épreuve de la session 2014 : un sujet avec une citation d'auteur à discuter.....	291
	2 L'épreuve de la session 2018 : un sujet sans citation d'auteur.....	297
2	Épreuve d'admissibilité 2 : Analyse d'une situation éducative	302
1	Conseils méthodologiques.....	303
	1 La deuxième épreuve d'admissibilité dans le cadre de l'arrêté de 2021	303
	2 Connaître la hiérarchie des textes officiels, les identifier	304
	3 Gérer son temps : une épreuve en 5 heures	305
2	Conseils de méthode et exemple de sujet avec éléments de corrigé.....	307
	1 Le sujet proposé en exemple par le ministère (avril 2021).....	307
	2 Éléments de corrigé	308
	3 Exemple de sujet suivi d'un corrigé rédigé	309

3	Épreuve d'admission 1 : Épreuve à partir d'un sujet et d'un dossier remis par le jury	333
1	Conseils méthodologiques.....	334
	1 <i>Conseils généraux pour les épreuves d'admission</i>	334
	2 <i>La première épreuve d'admission dans le cadre de l'arrêté de 2021</i>	335
	3 <i>Conseils spécifiques à l'épreuve d'admission n° 1</i>	336
2	Exemple de sujet avec éléments de corrigé	340
	1 <i>Exemple de dossier</i>	340
	2 <i>Identifier la problématique centrale</i>	343
	3 <i>Recherche de documents complémentaires</i>	344
	4 <i>Plan possible d'un exposé</i>	344
4	Épreuve d'admission 2 : Épreuve d'entretien	348
1	Conseils méthodologiques.....	349
	1 <i>La deuxième épreuve d'admission dans le cadre de l'arrêté de 2021</i>	349
	2 <i>Définition de l'épreuve</i>	349
	3 <i>Recommandations ministérielles spécifiques à cette épreuve</i>	351
	4 <i>Conseils méthodologiques selon le déroulé de l'épreuve</i>	352
2	Exemples de mises en situation professionnelle pour la deuxième partie de l'épreuve d'admission n° 2 avec éléments de corrigé	354
	1 <i>Conseils donnés et questions proposées dans la Note ministérielle du 25 mai 2021</i>	354
	2 <i>Sujets avec éléments de corrigés</i>	355
	Partie 4 - Annexes	363
	Bibliographie	365
	Glossaire.....	369
	Index général.....	373
	Index des noms propres.....	375

INTRODUCTION

Les objectifs de l'ouvrage

L'objet du présent ouvrage est de faciliter la réussite des candidats se destinant au concours externe du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation, tel qu'il a été défini par l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation et en tenant compte des observations des rapports de jurys ultérieurs.

À la manière d'un **tout-en-un**, il s'agit, dans la première partie intitulée *Enjeux et problématiques*, de donner les éléments d'une culture de base, dans la seconde partie, de présenter les principaux domaines de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 « pour une école de la confiance », et dans la troisième partie, d'offrir la possibilité de se préparer aux épreuves écrites et orales.

La **première partie** est organisée autour de **six thèmes** :

1. Principes et valeurs de l'éducation
2. Enjeux de l'éducation : école et société
3. Transformations : où va l'école ?
4. Politique de l'établissement et gestion concurrentielle de l'éducation
5. Usagers : de l'enfant à l'élève
6. Professionnalité du CPE

Cette première partie comprend de nombreux **aide-mémoire**, des **tableaux**, des **graphiques**, des **extraits d'ouvrages de référence** et des **extraits d'articles** qui pourront guider les candidats dans leurs indispensables lectures complémentaires. Si le présent ouvrage ne peut pas prétendre renfermer toutes les connaissances nécessaires à la réussite du concours et à l'exercice des fonctions de CPE, il a la prétention d'ouvrir la plupart des grandes questions qui peuvent être posées dans les diverses épreuves et de faciliter le travail personnel de documentation. Conformément aux instructions données dans les rapports de jury du concours des sessions les plus récentes et dans les notes de commentaires parues durant l'été 2013 à propos du concours, les questions abordées dans les pages qui suivent sont problématisées en fonction des conditions d'exercice des fonctions de CPE.

Tous les chapitres, construits autour de **grandes questions problématiques**, sont pluridisciplinaires, dans la mesure où ils mobilisent des connaissances relevant de toutes les disciplines du concours : **histoire et sociologie de l'éducation, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, philosophie de l'éducation et pédagogie**.

L'ouvrage s'inscrit résolument dans l'**actualité de l'éducation**, notamment dans les termes de la loi « pour une école de la confiance », qui a été promulguée au *Journal officiel* le 26 juillet 2019 mais en prenant, chaque fois que cela est nécessaire, un double recul, temporel, par l'histoire de l'éducation et les développements récents de l'actualité de l'éducation, et spatial, par des comparaisons internationales.

La **deuxième partie** de l'ouvrage est consacrée aux changements survenus depuis la **loi d'orientation du 8 juillet 2013 et jusqu'à la loi « pour une école de la confiance » du 26 juillet 2019** susmentionnée. Elle en propose un résumé et une analyse critique, sous la forme d'une partie organisée en thèmes, que le lecteur peut facilement relier aux rubriques de la première partie. Elle fait une place importante aux missions du CPE qui se trouvent concernées par les articles de la loi, et plus particulièrement, au référentiel de compétences des CPE.

L'acquisition d'une culture de base et l'aptitude à la problématisation des disciplines de référence ne suffisent cependant pas à garantir le succès au concours, même si elles en constituent un préalable indispensable. L'ouvrage comporte, dans une **troisième partie** intitulée *Les épreuves du concours externe*, des **sujets des quatre épreuves** (d'admissibilité et d'admission) et des **éléments de corrigé**. On trouvera aussi des **conseils méthodologiques**, notamment dans les domaines de l'argumentation, à l'écrit comme à l'oral, de la planification et de l'organisation des idées, de leur mise en forme.

En définitive, les compétences visées par l'ouvrage pour les candidats préparant le CRCPE sont les suivantes :

- maîtriser les connaissances de base dans les champs disciplinaires de référence du concours : des rappels sont proposés sous forme d'encarts intégrant des références bibliographiques qu'il n'est pas possible d'ignorer ;
- connaître les grands enjeux de l'évolution des systèmes éducatifs, en termes d'efficacité (insertion professionnelle, compétitivité économique, compétition internationale), en termes d'équité (réduire les inégalités liées à l'origine sociale, ethnique, au genre, au lieu de résidence, etc.) en termes de valeurs (les savoir-être, les « éducations à ») ;
- identifier les problématiques attachées à une question d'ordre professionnel ;
- connaître le cadre et les modalités de l'intervention du CPE, éducative, pédagogique, organisationnelle, au sein de l'établissement scolaire situé dans son environnement ;
- comprendre le sens des missions du CPE grâce à la connaissance des évolutions de la profession ;
- inscrire l'intervention du CPE dans des perspectives et des problématiques plus générales ;
- savoir construire une argumentation et la présenter, à l'écrit comme à l'oral ;
- s'exercer, grâce à des exemples de sujets écrits et de questions posées à l'oral du concours, selon les programmes actuellement en vigueur.

Les auteurs

Bruno Garnier

Bruno Garnier a été inspecteur de l'Éducation nationale, maître de conférences de langue et littérature françaises et aujourd'hui professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation. Comme chercheur, à l'UMR Éducation & Politiques (Université Lyon 2 – INRP), il s'est intéressé à l'histoire des rhétoriques politiques en éducation. Au sein de l'UMR LISA 6240 (Université de Corse – CNRS), il poursuit ses recherches sur le droit à l'éducation et sur la diversité culturelle dans l'enseignement. Il est l'auteur de nombreux ouvrages de recherche et de manuels universitaires, notamment sur l'histoire de l'égalité en éducation. Dans le domaine de la formation, il forme les étudiants se destinant au métier de CPE à l'INSPE de Corse, où il a assumé durant deux ans la responsabilité de la spécialité CPE du master « Métiers de la formation ».

Jean-Louis Auduc

Ancien directeur des études à l'IUFM de Créteil (Université Paris-Est Créteil), Jean-Louis Auduc a publié plusieurs ouvrages sur le système éducatif français – son fonctionnement et ses évolutions –, ainsi que sur le métier enseignant, notamment lorsqu'il s'exerce en direction de publics réputés difficiles. Il a dirigé une collection de manuels scolaires d'éducation civique de collège. Il a également consacré plusieurs livres et de nombreux articles aux enjeux des relations parents-enseignants, notamment dans les milieux populaires et aux questions posées par les pratiques de la laïcité dans les établissements scolaires et dans la cité et à l'accession progressive de la citoyenneté chez les jeunes. Il développe à l'heure actuelle des recherches sur les causes de l'échec scolaire masculin précoce et sur la crise d'identité des jeunes adolescents. En 2020, il est membre du « comité des sages Laïcité / valeurs de la République » auprès du ministre de l'Éducation nationale et il préside le Comité de déontologie professionnelle de l'académie de Créteil.

Bruno Pronzato

Conseiller Principal d'Éducation, actuellement en fonction au lycée Hélène Boucher de Paris, Bruno Pronzato a exercé de nombreuses fonctions dans le domaine de la formation professionnelle des CPE. Il fut tour à tour formateur associé à l'IUFM de Paris (1995-2010), responsable de la préparation au concours interne CPE (1995-2006), tuteur pédagogique de CPE stagiaires (1995-2010) et il est conseiller pédagogique depuis 2011. Dans le domaine du recrutement, il a été membre des jurys des concours de CPE externe, interne et réservé durant neuf ans. Au titre de la formation de formateurs, il est actuellement formateur des professeurs conseillers pédagogiques de l'académie de Paris. Son activité syndicale dans le corps des CPE lui a valu d'être élu par ses pairs commissaire paritaire pendant deux mandatures.

Enjeux et problématiques

1 Principes et valeurs de l'éducation	7
2 Enjeux de l'éducation : école et société	87
3 Transformations : où va l'école ?	117
4 Politique de l'établissement et gestion concurrentielle de l'éducation	143
5 Usagers : de l'enfant à l'élève	175
6 Professionnalité du CPE	199

Principes et valeurs de l'éducation

1	Une école juste, inclusive et équitable pour tous	8
2	Gratuité – obligation	19
3	Formation du citoyen responsable	34
4	Laïcité et droit aux différences : la place des identités collectives.....	38
5	Le défi des inégalités	58

1 CHAPITRE

Une école juste, inclusive et équitable pour tous

OBJECTIFS

- Connaître les concepts philosophiques en démocratie : égalité, équité.
- Comprendre les conditions historiques et sociologiques d'émergence des modèles juridiques de l'égalité.
- Identifier les enjeux des questions actuelles et la nécessité d'une approche pragmatique de l'action éducative.

En démocratie, il y a une sorte d'équivalence entre justice et égalité. L'égalité des citoyens en droits, acquise dans la philosophie politique dans le sillage de Jean-Jacques Rousseau, a été traduite pour la première fois dans un texte constitutionnel par la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen dès le début de la Révolution française. Plus récemment, durant le XX^e siècle, l'égalité a été étendue, hors de la sphère des droits civiques, à celle des droits sociaux, au nombre desquels figurent le droit à l'éducation et l'égalité des chances, comme le droit au logement, etc.

Aujourd'hui, et depuis les années 1980, l'égalité des chances revient régulièrement dans la bouche des hommes politiques. Plus rarement, le sens en est explicité.

1 Démocratie – égalité d'éducation

a. L'équivalence entre égalité et démocratie trouve son origine dans la pensée philosophique du XVIII^e siècle

Pour les philosophes du Contrat, dont Rousseau est la principale figure française, mais qui a été précédée par d'autres (notamment Samuel von Pufendorf et Christian Wolff), **l'égalité est un droit naturel**, qui existait à l'état de nature, avant que les hommes n'entreprennent de coopérer.

Dans ce temps plutôt hypothétique qu'historique, les hommes ne dépendaient pas les uns des autres et ils assuraient leur subsistance et la satisfaction de leurs besoins sans devoir unir ou opposer leurs forces individuelles. À cet état de nature, où n'existait que le droit naturel, a succédé un état de guerre, marqué par la collusion de forces antagonistes, de conflits entre individus et entre groupes.

L'égalité dans l'état de nature et sa fin

Rousseau, Jean-Jacques, Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, 1755, seconde partie.

« Tant que les hommes se contentèrent de leurs cabanes rustiques, tant qu'ils se bornèrent à coudre leurs habits de peaux avec des épines ou des arêtes, à se parer de plumes et de coquillages, à se peindre le corps de diverses couleurs, à perfectionner ou à embellir leurs arcs et leurs flèches, à tailler avec des pierres tranchantes quelques canots de pêcheurs ou quelques grossiers instruments de musique ; en un mot tant qu'ils ne s'appliquèrent qu'à des ouvrages qu'un seul pouvait faire, et qu'à des arts qui n'avaient pas besoin du concours de plusieurs mains, ils vécurent libres, sains, bons, et heureux autant qu'ils pouvaient l'être par leur nature, et continuèrent à jouir entre eux des douceurs d'un commerce indépendant : mais dès l'instant qu'un homme eut besoin du secours d'un autre ; dès qu'on s'aperçut qu'il était utile à un seul d'avoir des provisions pour deux, l'égalité disparut, la propriété s'introduisit, le travail devint nécessaire, et les vastes forêts se changèrent en des campagnes riantes qu'il fallut arroser de la sueur des hommes, et dans lesquelles on vit bientôt l'esclavage et la misère germer et croître avec les moissons. »

Le contrat que Rousseau imagine, dans le sillage des philosophes allemands qui l'ont précédé dans cette voie, est présenté non comme un retour à l'état de nature (contrairement à ce que prétendent certains détracteurs de Rousseau, dont Voltaire), mais comme **la correction des inégalités** issues des rapports de force – qui sont la négation des droits naturels – **par un pacte social**.

Les inégalités de force ou d'intelligence ne peuvent servir de base au lien social entre tous les hommes. C'est pourquoi le contrat imaginé par Rousseau établit une égalité qui se situe au-dessus des inégalités physiques entre individus.

L'égalité de droit doit remplacer l'égalité naturelle dans l'État social

Rousseau, Jean-Jacques, Du contrat social ou Principes du droit politique, 1762, Livre 1.

« Je terminerai ce chapitre et ce livre par une remarque qui doit servir de base à tout système social ; c'est qu'au lieu de détruire l'égalité naturelle, le pacte fondamental substitue, au contraire, une égalité morale et légitime à ce que la nature avait pu mettre d'inégalité physique entre les hommes, et que, pouvant être inégaux en force ou en génie, ils deviennent tous égaux par convention et de droit. »

Ce droit nouveau est aussi la base de l'intérêt général conçu, non plus comme utilité collective d'un ensemble de personnes, mais comme **expression de la volonté de la souveraineté des citoyens** reconnus égaux en droits.

L'égalité est nécessaire au lien social et au bien commun

Rousseau, Jean-Jacques, *Du contrat social ou Principes du droit politique*, 1762, Livre 2.

« La première et la plus importante conséquence des principes ci-devant établis, est que la volonté générale peut seule diriger les forces de l'État selon la fin de son institution, qui est le bien commun ; car, si l'opposition des intérêts particuliers a rendu nécessaire l'établissement des sociétés, c'est l'accord de ces mêmes intérêts qui l'a rendu possible. C'est ce qu'il y a de commun dans ces différents intérêts qui forme le lien social ; et s'il n'y avait pas quelque point dans lequel tous les intérêts s'accordent, nulle société ne saurait exister. Or, c'est uniquement sur cet intérêt commun que la société doit être gouvernée ».

Cette égalité des citoyens en droits implique-t-elle une égalité d'éducation ? Ce n'est pas chez Rousseau qu'on trouve une réponse positive à cette question.

C'est Denis Diderot, le directeur de la publication de l'*Encyclopédie*, qui appliqua le premier l'égalité des citoyens en droits à l'éducation, lorsqu'il composa, à la demande de la tsarine Catherine II, un plan d'éducation publique pour le gouvernement de Russie, une quinzaine d'années avant la Révolution française.

L'égalité d'éducation contribue à l'intérêt général

Diderot, Denis, « *Essai sur les études en Russie* », 1775-1776.

« Une université est une école dont la porte est ouverte indistinctement à tous les enfants d'une nation, et où des maîtres stipendiés par l'État les initient à la connaissance élémentaire de toutes les sciences. Je dis indistinctement, parce qu'il serait aussi cruel qu'absurde de condamner à l'ignorance les conditions subalternes de la société. Dans toutes, il est des connaissances dont on ne saurait être privé sans conséquence. Le nombre des chaumières et des autres édifices particuliers étant à celui des palais dans le rapport de dix mille à un, il y a dix mille à parier contre un que le génie, les talents et la vertu sortiront plutôt d'une chaumière que d'un palais. [...] »

Ces basses écoles sont pour le peuple en général, parce que, depuis le Premier ministre jusqu'au dernier paysan, il est bon que chacun sache lire, écrire et compter. »

Se plaçant sur le terrain matérialiste des économistes et des physiocrates, Diderot estime que **l'État a intérêt à faire sortir de l'ombre tous les talents cachés**, dans quelques classes de la société qu'ils se trouvent, afin que la société tire profit de ces gisements d'intelligence laissés en jachère par un système d'enseignement qui dispense inégalement l'instruction à ses citoyens.

- La première raison de cette préconisation à la tsarine de Russie est **l'utilité collective** : Diderot estime, comme Rousseau, qu'il y a autant de chances de rencontrer les talents les plus élevés et les meilleures dispositions aux études chez les enfants de laboureurs que chez ceux des ministres (d'ailleurs Rousseau lui-même n'était-il pas fils d'horloger ?). Dès lors, tous ces talents enfouis pourraient contribuer à augmenter la prospérité collective de la société.

- Une deuxième raison pour répandre également l'éducation est avancée par Diderot dans ses conseils à la tsarine : c'est **l'argument moral**. Il serait « cruel », dit-il, de « condamner à l'ignorance les conditions subalternes de la société ». On voit ici paraître l'idée que l'éducation est un bien universel qui doit être partagé au même titre que la justice doit être rendue à tous. Cette idée inspire aussi le projet de *L'Encyclopédie* dont Diderot et D'Alembert furent les directeurs (*L'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, sous la direction de Denis Diderot et de Jean d'Alembert, 1751-1772).
- Une troisième raison est avancée un peu plus loin dans le texte, et elle sera promise à un bel avenir : c'est l'idée que la diffusion des savoirs (les lumières dans le vocabulaire du XVIII^e siècle), est le moyen de **fonder une société plus vertueuse faite d'hommes libres**. Diderot, en écrivant dans ce même texte qu'« un paysan qui sait lire et écrire est plus malaisé à opprimer qu'un autre », ouvre un nouvel espace argumentaire en faveur de l'instruction des masses, celui de l'émancipation des chaînes de l'oppression sociale, par l'instruction. Cette possibilité offerte par Diderot éclaire le modèle d'une société plus vertueuse, composée d'hommes de bien, c'est-à-dire, d'hommes pénétrés des lumières nécessaires pour distinguer la justice de l'injustice et juger en toute conscience de leur condition dans la société : « Est-on homme de bien sans justice, et a-t-on de la justice sans lumières ? », écrit-il encore.

Dans ces lignes, on peut voir en Diderot le précurseur d'une pensée révolutionnaire que Condorcet appliqua, durant la Révolution française, à une instruction démocratique donc égale pour tous, car fondée sur l'impératif de **la formation du citoyen** et sur **l'universalité de la raison**.

Sans instruction universelle, l'égalité des droits est une fiction

Condorcet, Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique, 1792, p. 4-5.

« Nous n'avons pas voulu qu'un seul homme, dans l'empire, pût dire désormais : la loi m'assurait une entière égalité de droits ; mais on me refuse les moyens de les connaître. Je ne dois dépendre que de la loi ; mais mon ignorance me rend dépendant de tout ce qui m'entoure. On m'a bien appris dans mon enfance que j'avais besoin de savoir ; mais, forcé de travailler pour vivre, ces premières notions se sont bientôt effacées, et il ne m'en reste que la douleur de sentir, dans mon ignorance, non la volonté de la nature, mais l'injustice de la société ».

b. Une égalité de base pour produire des inégalités sociales ?

Cependant, dans sa double finalité d'efficacité et de justice, l'éducation vise un but en apparence opposé à l'égalité : c'est créer de nouvelles inégalités liées aux différences de capacités (ou « talents » dans la langue du XVIII^e siècle) et de « réussite des élèves » dans le vocabulaire du XXI^e siècle.

Ces différences, amplifiées par l'instruction, l'école publique d'aujourd'hui les transforme en inégalités sociales par l'attribution de qualifications inégales sur le marché du travail.

Comment comprendre l'articulation en démocratie entre l'égalité devant l'éducation et l'inégalité des conditions sociales produites par l'éducation ?

Luc Boltanski et Laurent Thévenot ont caractérisé cette articulation en identifiant les deux principes qu'a établis la Révolution française : « un principe de commune humanité » et « un principe d'ordre » (*De la justification : Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991).

Le principe de commune humanité

L'appartenance de chaque individu à la commune humanité fonde l'égalité des citoyens en droits, en dépit de leurs différences naturelles, qui sont liées aux différences des milieux de naissance. La commune humanité est **une communauté de raison et de valeurs**, qui attribue à chaque citoyen une rationalité et un sens de la justice universellement partagés.

L'observation montre que les individus sont divers, mais ériger d'emblée leurs différences en inégalités relève d'un choix qui est la négation de la démocratie.

Le principe d'ordre

Selon Luc Boltanski et Laurent Thévenot, le principe d'ordre établit **une hiérarchie entre les individus**, mais une hiérarchie fondée sur la justice. Le principe d'ordre est rendu nécessaire par la division du travail et l'efficacité économique pour le bien commun.

Pour ne pas entrer en conflit avec le principe de commune humanité, deux conditions doivent être remplies :

1. Il faut qu'il existe **un principe supérieur commun** susceptible de mettre en comparaison les objets et les personnes et de mesurer leur grandeur.
2. **Les différences entre les individus doivent être provisoires** et pouvoir être « rejouées » périodiquement. Si ces différences devenaient définitives, certains individus seraient irrémédiablement supérieurs ou irrémédiablement inférieurs, et l'on reviendrait au monde de la violence. Il n'y aurait plus de commune humanité entre tous.

Le rôle de l'éducation démocratique

Le sociologue Jean-Louis Derouet a appliqué cette analyse à l'éducation. Selon lui, pour mettre en pratique ces deux principes sans qu'ils s'opposent l'un à l'autre, l'éducation a pour premier but de **créer le sentiment d'appartenance de chacun à la commune humanité**, à égalité de dignité et de droits.

Cette « commune humanité » a sa traduction dans la communauté nationale : c'est pourquoi l'Éducation nationale offre à chacun **ce bagage commun de lumières qui fait d'un peuple une nation**. C'est évidemment cette fonction qui occupe toute la scolarité obligatoire et commune, c'est-à-dire les premières années de scolarité.

Mais il y a nécessairement un moment où **l'on passe d'une école pour tous à des formes diversifiées d'éducation selon les différences entre élèves** : c'est le « principe d'ordre ». Mais les diplômes et les qualifications attribués par l'institution scolaire ne doivent être fondés a priori ni sur la naissance ni sur la fortune de leurs bénéficiaires, car ces deux sources reviennent à attribuer aux individus une valeur héritée de leurs pères, attachée à leur lignée, à leur héritage, c'est-à-dire d'une manière contraire au principe de commune humanité.

Comment l'égalité initiale devant l'instruction démocratique peut-elle aboutir à créer des distinctions entre les personnes ?

Derouet, Jean-Louis, École et justice, De l'égalité des chances aux compromis locaux ?, Paris, Métailié, 1992, p. 82-83.

« À partir d'un certain moment, il est nécessaire de passer d'une école pour tous à une école pour les meilleurs, ceux qui méritent la promotion sociale, ceux qui sont les plus efficaces pour les professions futures, les plus créatifs, les plus sociables. Qu'importe pour le moment le critère. L'important est qu'il crée une distinction, et que cette distinction soit justifiée. Une organisation scolaire doit donc satisfaire à deux conditions : d'une part rendre l'école pour tous réellement accessible à tous, en compensant les inégalités d'implantation géographique, de fortune, qui peuvent éloigner certains enfants de l'école ; d'autre part, faire accord sur le principe de sélection qui permet de passer de l'école pour tous à l'école pour les meilleurs. »

C'est à l'École qu'il revient de choisir – et non de recevoir comme déjà désignés au sein du corps social –, les individus qui peuvent se montrer les plus efficaces pour les professions futures ou les plus dévoués au bien public.

Mais pour que l'École puisse jouer ce rôle, elle doit être une affaire d'État sous le contrôle de la souveraineté populaire, car seul l'État peut être garant de l'intérêt général dans une société démocratique, selon un principe qui remonte au siècle des Lumières.

2 Éthique et égalité

a. De l'égalité formelle d'éducation à l'égalité des chances

Les principes d'égalité définis par Condorcet au XVIII^e siècle doivent être replacés dans le contexte politique de la Révolution : les adversaires de l'Ancien Régime voulaient passer d'un ordre où les positions sociales étaient définies depuis la naissance, dans une société pourvue de castes héréditaires, à un ordre où **les positions sociales seraient acquises selon le mérite individuel**.

Dès lors, il semblait nécessaire et suffisant aux principes démocratiques de soumettre les futurs citoyens aux mêmes conditions et aux mêmes contenus d'enseignement. Cependant, la Révolution n'eut pas le temps de mettre en application cette égalité formelle d'éducation, comme on le verra (voir *La formation du citoyen pendant la Révolution (1789-1794)*).

Ce principe posa un problème d'équité beaucoup plus tard, une fois l'égalité formelle des individus devant l'offre scolaire en voie d'être instaurée, c'est-à-dire durant la seconde moitié du XX^e siècle, pendant la période qu'on a appelée la massification des études secondaires (voir *La réforme Capelle Fouchet ou la massification des études secondaires*).

Pour comprendre le problème, il faut revenir sur l'idée que l'école, à partir du moment où est réalisée l'égalité de l'offre d'éducation sur tout le territoire et pour les enfants de toutes origines sociales, est appelée à produire des différences de formation appropriées aux mérites individuels.

Selon Rodrigo Roco Fossa, égalité d'accès à l'école et égalité de traitement de tous sont devenus un « droit de base » seulement destiné à légitimer la compétition des individus en son sein.

L'égalité initiale devant l'instruction est la condition d'une compétition équitable des mérites

Roco Fossa, Rodrigo, « De l'égalité en éducation », Drouin-Hans, Anne-Marie, La Philosophie saisie par l'éducation, université de Bourgogne, SCEREN, 2005, p. 38-39.

« Ainsi, l'égalité d'accès à l'école deviendrait un droit de base nécessaire au bon fonctionnement de la structure économique et sociale, tandis que l'égalité de traitement (accès aux mêmes contenus, procédures, épreuves, etc.) serait surtout le moyen de parvenir à extraire de la société les meilleurs éléments, qui auront le droit légitime d'accéder aux meilleures positions.

L'image de l'école comme une course juste, objective et qui met tous les citoyens dans une situation d'égalité, acquiert plus d'importance dans la mesure où cette course est censée être à la base de la démocratie. Ce que l'on va appeler l'idéologie méritocratique exige que les positions des individus par rapport au pouvoir, aux richesses, aux statuts, au savoir approfondi, etc., se méritent. D'abord à l'école, et grâce à elle, à la vie en général. »

Mais cette justification devait être bientôt contestée.

b. L'égalité des chances accusée d'iniquité

À partir des travaux de la sociologie critique des années 1960, notamment ceux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, alors que l'unification du système éducatif français était en marche, **un procès en iniquité** fut intenté à « l'idéologie méritocratique » (voir chapitre 9, § 5. c. *La réforme Haby, le collège unique pour quoi faire ?*), qu'on peut résumer ainsi :

L'école démocratique « égale pour tous » est fondée sur la récompense de ce qu'elle nomme « le mérite ». Or, non seulement l'école produit des inégalités sociales à la sortie, mais, ce qui est bien pire, elle **reproduit les inégalités sociales** des enfants à l'entrée et les justifie, au final, en rejetant sur les usagers de l'école la responsabilité de leurs échecs.

Un nouvel objectif est alors assigné à l'école, durant les années 1980 : c'est **l'égalité des chances**, qu'on peut définir comme la neutralisation de toutes les inégalités liées à la naissance, dans la course aux diplômes proposés par l'institution scolaire et universitaire dans son ensemble.

L'égalité des chances est la condition requise en démocratie pour autoriser la production des inégalités sociales par l'école

Guineret, Hervé, « École, égalité des chances et égalité sociale », La Philosophie saisie par l'éducation, *op. cit.*, p. 58.

« Si les chances sont égales, les différences – et donc l'inégalité sociale – sont justifiées. Ces dernières seraient alors légitimement sans limites et même extrêmes, dans la mesure

où chacun a eu “sa chance”. Les différences sont alors “normales” et banales. Dans cette perspective, l'école joue un rôle important : on peut soit la considérer comme un instrument de diversion et de justification des différences, soit comme un outil de rectification des situations initiales. On peut tout aussi bien la définir comme un filtre social juste ou comme l'institution en charge de pallier les inégalités. À l'école, les chances seraient égales car elle s'assurerait de l'équité initiale. Les différences seraient donc la juste expression des différences individuelles. »

À partir des constats ci-dessus exprimés par Hervé Guineret, il se confirme que l'égalité des chances commande l'inégalité des résultats, le mérite étant la mesure de ce qui serait dû à chacun.

Mais le mérite lui-même, que signifie-t-il ?

Le plus souvent, l'élève « méritant » est celui qui obtient les meilleurs résultats, et non celui qui fait le plus d'efforts pour réussir. La notion de mérite recouvre alors celle de compétence, qui est seule récompensée dans la course aux qualifications. Pourtant, au plan moral, celui dont les grands efforts ne sont pas couronnés de succès n'est-il pas plus méritant que celui qui réussit sans en fournir ?

En outre, celui qui a la force de ne pas céder à la fatigue, qui sait se priver d'un bien immédiat pour un plus grand bien ultérieur, n'est-il pas simplement gâté par la chance ? En d'autres termes, mérite-t-il son mérite ? Il en tirera sûrement avantage dans son cursus scolaire, alors qu'en fait, il a moins de mérite que celui qui est rempli de paresse, qui doit sans cesse se faire violence et n'y parvient pas toujours.

Et la récompense du mérite, que signifie-t-elle ? Comment comparer les itinéraires scolaires et professionnels ? Suivre une formation artisanale, est-ce avoir échoué ? Faire une licence d'histoire, est-ce la récompense d'un mérite supérieur ? Est-on récompensé par l'insertion professionnelle en soi, ou bien faut-il graduer la récompense du mérite au regard de la place occupée dans l'échelle sociale par les élèves à la sortie de la formation initiale ?

Enfin, on répète depuis les travaux de Pierre Bourdieu, jusqu'à ceux de François Dubet, que **l'égalité des chances n'est pas vraiment atteinte**, que le système perpétue la reproduction des privilèges. Est-ce qu'il ne faudrait pas plutôt supprimer le privilège ? Pour être logique jusqu'au bout, la problématique de l'égalité des chances ne peut être que révolutionnaire, c'est-à-dire qu'elle devrait renverser complètement l'ordre social et établir l'égalité de toutes les conditions sociales. Ce n'est pourtant pas sa finalité.

Bien au contraire, pour nombre de philosophes, l'égalité des chances ne trouve sa raison d'être que dans la justification du privilège et de ceux qui sont assurés de l'obtenir en raison de leur origine sociale.

L'égalité des chances : une utopie dont personne ne souhaite l'accomplissement ?

Drouin-Hans, Anne-Marie, « L'égalité des chances, une idée bouleversante ? », La Philosophie saisie par l'éducation, op. cit., p. 79.

« Vouloir une égalité des chances dans une société qui, elle, est fondée sur l'inégalité, ne contient-il pas une certaine dose de tartufferie ? On fait tout pour rendre effective l'égalité

en souhaitant très fort qu'elle ne se réalise pas, sous peine de devoir révolutionner les organisations sociales et idéologiques. Mais cela a aussi sans doute un rôle d'exutoire devant la souffrance, en construisant un rêve, et en posant un but dont on peut se désoler qu'il soit si difficile à atteindre, mais dont la désirabilité et la légitimité sont posées comme incontestables.

On oublie peut-être que la réalisation d'un tel but aurait les mêmes conséquences que la réalisation d'une utopie : en s'orientant apparemment vers le meilleur (l'harmonie et la justice, où chacun serait à sa place), mais en vérité vers le pire (un monde figé où la prétendue perfection retirerait toute signification à l'aspiration à la liberté). »

3 Vers une conception pragmatique de l'égalité

Le débat philosophique aboutit plutôt à **discréditer l'égalité des chances** comme n'étant pas un concept rigoureusement défini. Les analyses sociologiques y voient une tromperie pour les catégories situées en bas de l'échelle sociale, et un moyen de conforter la position dominante des classes les plus favorisées.

Cependant, une approche plus pragmatique recommande de considérer l'égalité des chances non comme un absolu dont on pourrait atteindre l'accomplissement, mais comme l'appellation générique de **toutes les politiques qui s'efforcent de réduire les inégalités devant l'école**, tant au plan national qu'au plan régional et local.

Il semble que ces deux démarches ne soient pas conciliables au plan conceptuel, dans la mesure où la philosophie de l'éducation ne peut pas admettre qu'un concept non rigoureusement défini puisse habiller une action politique émiettée dans la diversité des lieux et des milieux.

L'approche philosophique de l'égalité ne peut pas donner sens aux politiques des petits pas

Drouin-Hans, Anne-Marie, « Rêver l'égalité, penser la culture », La Philosophie saisie par l'éducation, op. cit., p. 9.

« Les voies de l'égalité apparaissent tortueuses et pleines d'embûches. La lutte contre les inégalités, posée comme une exigence qui va de soi, laisse ouverte la question de ce que recouvre l'égalité revendiquée. La philosophie ne se donne pas pour mission de rechercher les moyens par lesquels les inégalités pourraient être éradiquées, ni les causes objectives qui font obstacle à ce projet. Elle interroge le projet lui-même, et par là même, le concept d'égalité. »

Cependant, admettons que le CPE, le chef d'établissement, l'inspecteur d'académie, le recteur ou le ministre ne peuvent pas baisser les bras au motif qu'un concept est en partie défaillant. La réalité et la volonté d'agir ont une force d'entraînement dont les sociologues diront plus tard si elle a porté des fruits ou non.

Cette réalité, c'est d'abord que la « massification » des études n'a cessé de progresser depuis un demi-siècle et qu'elle a atteint aujourd'hui l'enseignement supérieur.

La massification des études durant la période 1950-2017

Niveaux	1950	1965	2000	2011	2017	
Maternelle	390 000	1 M	2,4 M	2,5 M	2,5 M	Scolarisation à 2 ans en hausse jusqu'en 1990, en baisse entre 2007 et 2012, puis, reprise de la hausse depuis 2012.
Primaire	2 M	4 M	3,9 M	4 M	4,2 M	Tassement depuis 1990 dû au ralentissement démographique.
Secondaire	770 000	2,4 M	5,5 M (dont 3,2 M en collège)	5,3 M (dont 3,1 M en collège)	5,6 M (dont 3,2 M en collège)	Prolongements de scolarité puis tassement depuis 1997.
Apprentissage (dont CFA)	?	?	376 000	434 000	417 600	En hausse depuis la rentrée 2000, en stagnation depuis lors.
Supérieur	129 000	310 000	2,1 M	2,3 M	2,7 M	Croissance des entrées depuis 1970 et prolongement d'études.
Tous 2-22 ans	3,3 M / 24 %	7,7 M / 45 %	14,3 M / 93 %	14,9 M / 92 %	15,6 M / 84 %	Effectifs globaux des 2-22 ans scolarisés et taux de scolarisation globale des 2-22 ans (%).

Sources : Prost, A., *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin, 1970, ministère de l'Éducation nationale, « Repères et références statistiques », 2000 à 2011 et DEPP, *L'état de l'école*, 2017.

À la rentrée 2016, les effectifs totaux d'élèves, d'apprentis et d'étudiants accueillis dans les secteurs public et privé de métropole et des départements et régions d'outre-mer (DROM) dépassaient les 15,6 millions. Avec une hausse de près de 110 000 élèves, apprentis et étudiants par rapport à 2015, la rentrée 2016 a confirmé la poursuite de la hausse de la population scolaire et étudiante (+ 0,7 % en 2016, + 0,9 % en 2015). L'enseignement supérieur demeure le premier contributeur de cette hausse globale, avec une augmentation du nombre d'inscriptions de près de 60 000, soit + 2,3 %. Tous les types d'établissements participent à cette croissance, notamment les formations d'ingénieurs avec une augmentation de 41 %.

Dans le premier degré, longtemps marqué par les effets de la baisse démographique, puis par le recul de la scolarisation à deux ans, les effectifs restent stables à la rentrée

2016. Plus précisément, ils baissent dans l'enseignement préélémentaire (- 0,9 %) mais progressent dans l'élémentaire (+ 0,6 %).

La hausse se poursuit dans les unités localisées pour l'inclusion scolaire qui accueillent des élèves handicapés (ULIS : + 1,5 %).

Le second degré connaît une croissance plus vive (+ 0,8 %) de ses effectifs que l'année précédente. Elle est essentiellement portée par le second cycle général et technologique, où elle atteint + 3,1 %. Les effectifs du second cycle professionnel baissent à nouveau en 2016 (- 0,3 %) comme en 2014. L'évolution du nombre de collégiens reste stable en 2016.

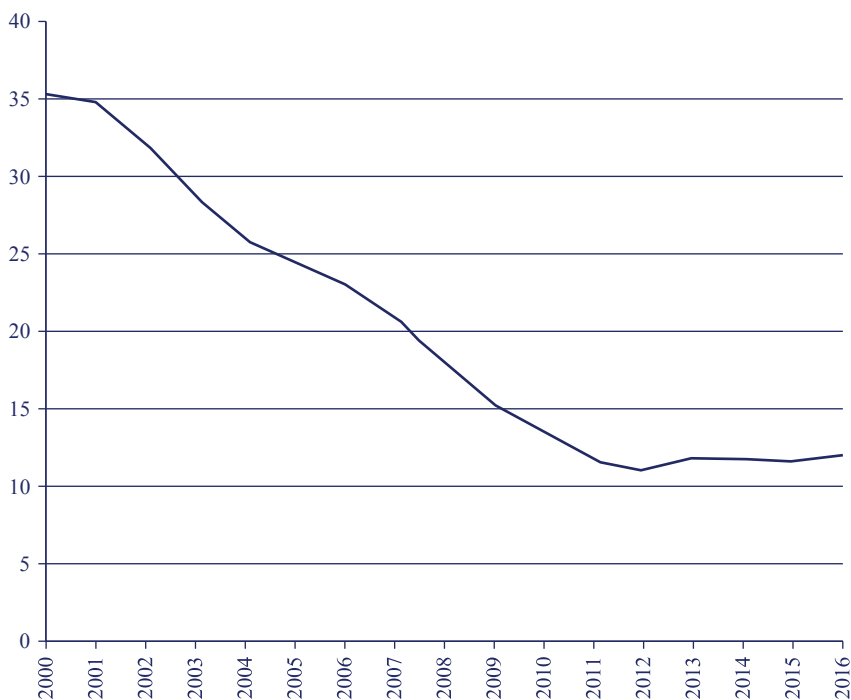
La baisse des effectifs d'apprentis de l'enseignement secondaire qui s'était poursuivie jusqu'en 2016 est stoppée. Grâce à l'importante augmentation du nombre d'apprentis préparant un diplôme du supérieur, leur nombre est à la hausse : 485 000 apprentis à la fin de l'année 2019.

La composition des apprentis s'est profondément modifiée sur la période :

- 2000 : CAP (72 %), Bac Pro (18 %), Supérieur (10 %).
- 2019 : CAP (35 %), Bac Pro (23 %), Supérieur (42 %). (voir plus bas 5. *La poursuite d'étude des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur*).

En dépit de la hausse globale des effectifs, la légère baisse du taux de scolarisation de la population âgée de 2 à 22 ans est due notamment à celle du taux de scolarisation à deux ans, dont témoigne la figure ci-dessous.

Évolution de la scolarisation des enfants de deux ans de 2000 à 2016 (%)



Source : Centre d'Observation de la Société, *Comment évolue la scolarisation des plus jeunes enfants*, 5 avril 2018.

CHAPITRE 2

Gratuité – obligation

OBJECTIFS

- Comprendre l'origine et le sens des concepts de gratuité et d'obligation.
- Identifier les valeurs civiques et sociales qu'impliquent ces deux termes.
- Connaître les institutions, dispositifs, instructions relatifs à la gratuité et à l'obligation.
- Analyser le rôle du CPE au sein de l'établissement dans la prévention des situations de rupture de l'obligation (absentéisme et décrochage).

Introduction : principes et problèmes de la gratuité et de l'obligation

On verra ci-dessous (chapitre 3. *Formation du citoyen responsable*) que **l'obligation d'instruction était en débat dès la Révolution française** en 1789. Liée à la gratuité dès qu'elle fut posée en principe, l'obligation d'instruction a d'abord été pensée comme une mesure nécessaire à la formation du citoyen.

Le projet de Condorcet, épris d'égalité des citoyens en droits, imposait que chaque enfant soit émancipé des « chaînes de l'oppression » que constituait encore le souvenir des castes héréditaires d'Ancien Régime. Pour faire de lui un citoyen **capable d'exercer ses droits librement**, il fallait éclairer son esprit par les lumières universelles de la raison. Mais cet amoureux de la liberté individuelle n'entendait pas qu'on arrache l'enfant à sa famille pour lui inculquer une éducation républicaine de force. Il avait pris soin de distinguer l'éducation, qui relève des familles, de l'instruction, qui donne à l'esprit la liberté de penser.

Plus tard, sous la Terreur, l'obligation scolaire prit un tout autre sens : Lepeletier de Saint-Fargeau prévoyait le monopole de l'État dans l'enseignement et **l'obligation de l'enseignement et de l'internat** dans des maisons d'éducation commune. « Dans l'institution publique, écrit-il dans le discours que lut Robespierre à la tribune de l'Assemblée le 13 juillet 1793, [...] la totalité de l'existence de l'enfant nous appartient : la matière, si je peux m'exprimer ainsi, ne sort jamais du moule. »

De cette époque date **un grave malentendu** : l'obligation d'enseignement est-elle compatible avec la liberté d'éducation au sein de la famille ? Pour qu'elle le soit, il a fallu sans cesse affirmer que **l'obligation porte sur l'instruction**, et non sur l'éducation, ou encore, comme le fit Jules Ferry, que l'obligation d'instruction n'impose pas aux familles

de scolariser leurs enfants dans un établissement scolaire et qu'elles peuvent la donner à leurs enfants elles-mêmes ou par toute personne de leur choix.

Pourtant, **la distinction entre instruction et éducation ne va toujours pas de soi aujourd'hui**. Le débat est relancé par le développement des « éducations à », qui incluent des savoir-être : éducation à l'environnement, éducation à la santé, éducation à la citoyenneté, éducation au développement durable, etc. L'éducation citoyenne d'aujourd'hui ne paraît pas compatible avec une obligation limitée à l'instruction, c'est-à-dire aux seuls savoirs. L'enseignement de questions mémorielles, l'enseignement du fait religieux, le retour d'un enseignement moral, font régulièrement penser que **les valeurs font partie de l'obligation d'enseignement**.

La gratuité paraît d'évidence liée à l'obligation. Comment imposer l'instruction à ceux qui n'ont pas les moyens de la donner à leurs enfants ? La question fut posée et vivement discutée au moment de **la loi Guizot** faisant obligation aux communes d'entretenir une école primaire de garçons. Ces écoles devaient-elles être gratuites ? Les familles devaient-elles y inscrire leurs enfants ? Elle le fut de nouveau entre les deux guerres, au XX^e siècle, à propos de **l'école unique** : jusqu'à quel point faut-il étendre la gratuité des études secondaires ? N'est-il pas plus juste d'accorder des bourses aux élèves méritants de milieux populaires, plutôt que de faire payer, par l'impôt de tous, les études des enfants issus des milieux les plus favorisés ?

Aujourd'hui, cette question **de la justice sociale** travaille de nouveau le principe de la gratuité. Les classes préparatoires aux grandes écoles, qui sont coûteuses pour tous les contribuables mais que fréquentent en très grande majorité les enfants de milieux socialement favorisés, doivent-elles demeurer gratuites ? N'est-ce pas faire payer l'école des riches par les plus démunis ? La gratuité est-elle le meilleur instrument de l'équité ? On répondra à cette question que si la gratuité ne garantit pas un traitement équitable des élèves, comme conduit à le penser la composition socialement favorisée des filières d'excellence, ce n'est pas la gratuité qu'il faut remettre en cause, car cela serait un périlleux retour en arrière, perçu comme une injustice. C'est plutôt l'accompagnement de chaque élève dans son parcours de formation et d'orientation qu'il faut améliorer pour que l'accès aux filières d'excellence, telles que les classes préparatoires aux grandes écoles, soit offert à des jeunes de milieux plus diversifiés qu'actuellement.

La loi « confortant les principes républicains » du printemps 2021 a reposé la question de l'obligation scolaire. Cette loi vise à limiter fortement l'instruction en famille, qui est permise en France depuis les lois de Jules Ferry, qui, on le rappelle, n'ont pas rendu la scolarisation obligatoire, mais seulement l'instruction. Or la loi de 2021 indique dans son article 21 : « L'instruction obligatoire est donnée dans les établissements ou écoles publics ou privés. Elle peut également, par dérogation, être dispensée dans la famille par les parents, par l'un d'entre eux ou par toute personne de leur choix, sur autorisation délivrée dans les conditions fixées à l'article L. 131-5.

L'autorisation mentionnée au premier alinéa est accordée pour les motifs suivants, sans que puissent être invoquées d'autres raisons que l'intérêt supérieur de l'enfant :

- L'état de santé de l'enfant ou son handicap.
- La pratique d'activités sportives ou artistiques intensives.

- L'itinérance de la famille en France ou l'éloignement géographique de tout établissement scolaire public.
- L'existence d'une situation propre à l'enfant motivant le projet éducatif, sous réserve que les personnes qui en sont responsables justifient de la capacité de la ou des personnes chargées d'instruire l'enfant à assurer l'instruction en famille dans le respect de l'intérêt supérieur de l'enfant. Dans ce cas, la demande d'autorisation comporte une présentation écrite du projet éducatif, l'engagement d'assurer cette instruction majoritairement en langue française ainsi que les pièces justifiant de la capacité à assurer l'instruction en famille.

L'autorisation mentionnée au premier alinéa est accordée pour une durée qui ne peut excéder l'année scolaire.

L'autorité de l'État compétente en matière d'éducation peut convoquer l'enfant, ses responsables et, le cas échéant, la ou les personnes chargées d'instruire l'enfant à un entretien afin d'apprécier la situation de l'enfant et de sa famille et de vérifier leur capacité à assurer l'instruction en famille ».

1 La gratuité scolaire

Quels textes régissent la gratuité scolaire ?

La gratuité scolaire dans les textes en vigueur (2020)

Code de l'éducation, Articles L.132-1 et L.132-2.

« L'enseignement public dispensé dans les écoles maternelles et les classes enfantines et pendant la période d'obligation scolaire est gratuit.

L'enseignement est gratuit pour les élèves des collèges et lycées publics qui donnent l'enseignement du second degré ainsi que pour les élèves des classes préparatoires aux grandes écoles et à l'enseignement supérieur des établissements d'enseignement public du second degré. »

Le principe de la gratuité de l'enseignement primaire public a été établi par la loi Jules Ferry du 16 juin 1881. La gratuité a été étendue à l'enseignement secondaire par la loi du 31 mai 1933, mais il a fallu attendre le ministère Jean Zay (1936-1937) pour qu'elle s'applique réellement à tous les niveaux de la scolarité jusqu'au baccalauréat dans les établissements publics.

Les manuels scolaires sont fournis aux élèves pendant la scolarité obligatoire. Ils sont pris en charge par les communes pour l'école primaire et par l'État pour les collèges. L'établissement, à partir de la dotation de l'État, les achète et les prête chaque année aux élèves.

Pour les lycées, la quasi-totalité des régions a pris des décisions concernant la prise en charge d'une partie du coût des manuels scolaires, sous forme de dotations aux familles ou aux établissements, visant à assurer pour partie la gratuité pour les élèves des lycées de leur région, en oubliant pour certaines d'entre elles les coûts de la scolarité en lycée professionnel.

La mise en œuvre du principe de gratuité de l'enseignement scolaire public

Circulaire du 30 mars 2001.

« Le principe de gratuité, applicable dans tous les établissements publics locaux d'enseignement, doit être considéré de manière absolue. Il concerne le matériel d'enseignement à usage collectif, les fournitures à caractère administratif et les dépenses de fonctionnement, notamment la production de photocopies à destination des élèves et de leurs familles, les frais de la correspondance adressée aux familles, les frais de téléphone et de télématique. En revanche, les dépenses afférentes aux activités facultatives, en particulier les voyages scolaires, ne relèvent pas de ce principe. Elles peuvent être laissées à la charge des familles. Toute délibération contraire à ces dispositions qui serait adoptée par un quelconque conseil d'administration ne saurait être appliquée. »

À la rentrée de septembre 2020, **la crise sanitaire de la Covid 19 a posé la question de la gratuité d'une façon inédite**. Le port du masque, rendu obligatoire dans les collèges et lycées pour freiner la propagation de l'épidémie, devait-il être gratuit pour toutes les familles ? Selon certains responsables politiques, « si les masques sont obligatoires à l'école, ils doivent être gratuits. Car l'école dans notre pays est gratuite et obligatoire ». Mais selon le gouvernement, « le masque sera à la charge des familles, sauf pour les cas en grande difficulté ».

Dans plusieurs pays d'Europe, les masques ont été fournis gratuitement aux familles. Ainsi, le ministre de l'Intérieur grec, Takis Theodorikakos, a annoncé le 21 août que l'État grec avait débloqué 5,2 millions d'euros pour permettre à l'ensemble des municipalités de fournir, gratuitement, des masques à tous les professeurs et élèves du pays. De même, en Italie, le gouvernement a annoncé qu'à partir de la rentrée 2020, 11 millions de masques seraient distribués quotidiennement aux élèves et professeurs de l'enseignement secondaire. Dans la pratique, de nombreux départements et les régions ont acquis et distribué des masques aux établissements scolaires. Pour répondre aux problèmes qui se poseraient aux élèves se trouvant dans une situation économique difficile, notamment concernant les frais de cantines ou la participation financière à un voyage scolaire, chaque établissement du second degré est doté d'une somme mise à disposition des élèves : **le fonds social collégien et le fonds social lycéen**.

Les élèves des établissements sont associés à la gestion de ces fonds qui sont alloués par le chef d'établissement, après consultation en lycée des instances lycéennes.

Il existe également **un fonds de vie lycéenne** qui est destiné à financer les actions que les lycéens ont souhaité mettre en œuvre en matière de formation des élus lycéens, d'information des élèves, de communication, de prévention des conduites à risques, d'éducation à la santé et à la citoyenneté, d'animations culturelles ou éducatives.

Les caisses d'allocations familiales versent, à chaque rentrée, **une allocation de rentrée scolaire** dont la somme est fixée chaque année par l'État. Cette allocation est versée, sous condition de ressources, pour tout enfant âgé de 6 à 18 ans.

Pour quelques cas difficiles, les conseils généraux peuvent accorder des aides supplémentaires.