

Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002)

Deuxième partie

Jacky Beillerot, Sandrine Collette

DANS **CARREFOURS DE L'ÉDUCATION** 2003/2 n° 16 , PAGES 138 À 181
ÉDITIONS **ARMAND COLIN**

ISSN 1262-3490

DOI 10.3917/cdle.016.0138

Date de mise en ligne : 01/01/2008

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-2-page-138?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Abstract



This synthesis takes into account the French documentation dedicated to the politics of education and training, from 1989 to 2002.

The authors have taken a view of education from the angle of the school and university systems in particular, without neglecting pre-school, extra-curricular and parallel education, as well as family upbringing.

This synthesis highlights the way in which the politics of education and training are in keeping or not with the interest in certain aspects rather than with others. The stance taken by the authors has been to remain within the confines of France, referring to essentially French documentation with the exception of that drawn up by international organisations whenever it concerns France.

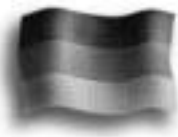
The period concerned begins with the law of orientation of 10th July 1989 and finishes with the law establishing the validation of the gaining of experience of January 2002

The first part of this text, published in the previous edition of this review, has set out the determinants of the politics involved (the technical instruments of the politics, the rise of evaluation, the balance of power, the balance of powers); reactive politics and innovatory politics.

This second part concerns itself with the politics of the ordinary (the modernisation of the public service: the part played by education and training; teacher training, ministerial and inter-ministerial politics). A detailed chronology concludes this synthesis.

The politics of education and training (1989-2002) Part Two

Zusammenfassung



In dieser Sammelbesprechung geht es um die französischen Veröffentlichungen, die sich zwischen 1989 und 2002 mit der Bildungs- und Ausbildungspolitik befasst haben. Die Autoren betrachten das Bildungsproblem vor allem vom Standpunkt der schulischen und hochschulischen Systeme, vergessen dabei aber auch nicht die vor- und außerschulische sowie familiäre Erziehung.

Die Synthese beleuchtet, wie die Bildungs- und Ausbildungspolitik bestimmten Aspekte Beachtung schenkt, andere dagegen vernachlässigt hat. Dabei beschränken sich die Autoren auf Frankreich und eine im Wesentlichen französische Literatur, berücksichtigen allerdings auch Arbeiten von internationalen Organisationen, sofern sie Frankreich betreffen. Der Betrachtungszeitraum reicht von dem Rahmengesetz vom 10. Juli 1989 bis zum Gesetz, mit dem im Januar 2002 die Anerkennung der erworbenen Berufserfahrungen verabschiedet wurde.

Im ersten Teil, der in der vorangegangenen Ausgabe von Carrefour veröffentlicht wurde, wurden die Politikdeterminanten (technische Politikinstrumente, Zunahme an Evaluierungen, Kraft- und Machtverhältnisse) sowie die reaktiven und Fördermaßnahmen vorgestellt.

In dem hier vorliegenden zweiten Teil geht es um die Alltagspolitik (Modernisierung des öffentlichen Dienstes: Bedeutung des Erziehungs- und Bildungssystems; Lehrerbildung; Politik der zuständigen Ministerien). Eine detaillierte Zeittafel schließt diese Sammelrezension ab.

Sammelbesprechung: Die Bildungs- und Ausbildungspolitik (1989-2002). Zweiter Teil.

Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002)

DEUXIÈME PARTIE

▲ **Jacky Beillerot**

professeur émérite, université Paris X Nanterre, sciences de l'éducation.

Sandrine Collette

docteur en science politique, université Paris X Nanterre.



Cette note de synthèse prend en compte la littérature française consacrée aux politiques d'éducation et de formation, de 1989 à 2002.

Les auteurs y ont envisagé l'éducation sous l'angle des systèmes scolaires et universitaires en particulier, sans oublier l'éducation préscolaire, périscolaire, parascolaire ainsi que l'éducation familiale. Cette synthèse met en lumière de quelle manière les politiques d'éducation et de formation accordent ou non de l'intérêt à certains aspects plutôt qu'à d'autres. Le parti pris des auteurs a été de rester dans l'espace de la France, en convoquant une littérature essentiellement fran-

çaise, à l'exception de celle des travaux d'organismes internationaux, lorsqu'ils concernent l'Hexagone. La période concernée va de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 à celle qui met en place la validation des acquis de l'expérience, en janvier 2002.

La première partie de ce texte qui a été publiée dans le précédent numéro de la revue a présenté les déterminants des politiques (les instruments techniques des politiques ; la montée de l'évaluation ; rapports de force, rapports de pouvoir) ; les politiques réactives et les politiques incitatives.

Cette seconde partie aborde les politiques de l'ordinaire (la modernisation du service public : la part de l'éducation et de la formation ; la formation des enseignants ; les politiques ministérielles et interministérielles). Une chronologie détaillée conclut cette note.

Les « politiques de l'ordinaire »

Qu'on ne s'y méprenne pas : lorsque l'on parle d'ordinaire ici, c'est bien de la gestion quotidienne de l'éducation et de la formation qu'il s'agit, sans qu'aucun jugement de valeur n'interfère. L'ordinaire désigne ce qui est dans l'ordre commun, qui a coutume d'être, de se faire, d'arriver. La tentation est grande, un brin provocatrice, de nous rapprocher de la définition de l'ordinaire de la messe : il s'agit des prières que le prêtre dit à la messe, et qui ne changent pas. Prières invariables, pourrait-on reformuler, ritournelles liturgiques qui sont même, à une époque, traduites du latin au français afin que les laïques et semi-mécréants s'y entendent également. Prières du *bis repetita placent*, que nous nous approprions ici pour en faire des politiques récurrentes, c'est-à-dire, dans le cadre chronologique qui nous est attribué, des thèmes enclenchés bien avant notre début de période et qui ne varient pas en tout cas dans la reconnaissance implicite et explicite des politiques qu'il y a à (continuer de) les traiter.

La modernisation du service public : la part de l'éducation et de la formation

La modernisation du service public n'est pas propre à l'éducation et à la formation. Le processus a été enclenché à la suite de nombreux rapports et travaux critiquant un système administratif français dépassé, poussif, « en miettes » (Dupuy et Thoenig, 1985) dans les années quatre-vingt. La mondialisation est également à la source de beaucoup de réformes de l'État : dans ce contexte internationalisé, l'impératif d'efficacité pour rester concurrentiel passe par un remodelage de la fonction et du service publics, comme en témoignent également les préoccupations de l'Organisation internationale du travail. Ce renouveau annoncé passe par plusieurs grandes politiques ; on citera pour l'essentiel la décentralisation et la déconcentration, pour l'éducation, et les formes de performance imaginées pour la modernisation pour l'Éducation nationale, désormais au service des usagers.

Décentralisation et partage de compétences

La décentralisation, parfois désignée sous le nom de territorialisation pour ramener davantage l'enjeu aux collectivités tout en conservant l'idée d'une logique d'État (Charlot, 1994), est toujours à la mode : sa mise en place est bien antérieure à notre période puisqu'elle renvoie aux lois fondamentales de 1982-1983. Longue à se lancer, dans la mesure où la rénovation du système éducatif n'était pas envisagée au départ par le moyen des collectivités territoriales (Legrand, 2000), elle a ensuite donné lieu à des projets et formules de politiques locales, tels que la

contractualisation, le partenariat, la mise en réseau, les bassins de formation... À partir de 1997-1998, les contrats éducatifs locaux, les propositions du rapport Pair ou encore le rapprochement des services des usagers n'ont fait qu'accélérer le processus. La compréhension de la territorialisation peut s'envisager de plusieurs façons : comme une manière de prendre en compte le territoire local, d'en dynamiser les acteurs locaux par une responsabilisation qui peut nourrir le meilleur comme le pire (Charlot, 1994), de tenter de réduire les inégalités – ou comme la relégation par l'État d'une partie de la crise des dépenses publiques.

Dans le champ éducatif, la décentralisation pose évidemment de nombreux problèmes. Essentiellement celui tant commenté de la gestion des personnels : la possibilité de déconcentrer le mouvement des personnels enseignants (les mutations), tout en conservant un recrutement national pour en éviter une crise régionalisée (Dasté, 1993). Tant que le système éducatif reste sourd à la déconcentration du mouvement des enseignants, on se trouve face à des situations humainement difficiles et néfastes à l'institution : postes les plus « durs » attribués aux nouveaux enseignants, affectations sans préoccupation du profil du poste, etc. (Toulemonde, 1993).

Cependant, les auteurs diffèrent largement sur les bénéfices de la décentralisation, notamment au niveau des établissements. Pour certains, toutes les marges d'autonomie existent dorénavant pour les établissements, par exemple avec la dotation horaire globalisée. La liberté leur est donnée, d'une certaine façon, de combler le fossé entre la salle de classe et l'ensemble du système, mais aussi, grâce à la gestion de leurs crédits, de s'ouvrir différemment aux départements et aux régions (Louis, 1994) : par exemple en soutenant un projet d'action éducative avec la Direction régionale des affaires culturelles, ou en établissant des partenariats avec les entreprises locales, etc. Pour d'autres, il est plus important de souligner que les établissements n'ont pas les moyens de leur autonomie, enfermés entre les contraintes administratives et les problèmes de recrutement et de formation des chefs d'établissement (Crozier, 1992). Dans tous les cas, il semble bien que trop peu d'établissements s'emparent de l'autonomie accordée pour mettre en place un modèle efficace centré sur les apprentissages ou pour développer une créativité pédagogique. Si bien qu'à définir un modèle idéal, ce serait peut-être celui qui confie à l'autorité centrale la définition des programmes et des examens, et aux établissements une autonomie de moyens. Mais surtout, le problème revient en boucle sur le budget : la mise en relief des insuffisances de la politique au niveau central est accentuée par la vraie nécessité de créations locales, admises par l'État certes, mais financées et décidées par des initiateurs locaux (Dutercq, 2000). Si à peu près personne ne s'oppose frontalement à la décentralisation des pouvoirs en matière d'éducation et de formation, les tenants du rôle majeur de l'État central font valoir que le risque est grand de l'accroissement des inégalités ; chaque instance, selon ses moyens et ses choix politiques, n'attribue pas les mêmes ressources à l'école et plus largement aux jeunes. Il faudra attendre des études comparées

approfondies pour dresser un réel bilan.

Avec les lois de décentralisation, l'établissement (EPL) est devenu l'unité de base du système éducatif. On assiste donc à la mise en fonctionnement de « nouveaux » établissements (Picquenot *et al.*, 1996), dans leurs problématiques, leurs fonctions, leur autonomie... mais aussi, à l'opposé des affichages politiques qui voient en eux des organisations sociales constituées, c'est leur réelle capacité à gérer le « désordre » qui prime, alors qu'il ne semble pas plus facile de parvenir aujourd'hui à des accords locaux qu'auparavant à des accords nationaux (Derouet et Dutercq, 1997). Rendu obligatoire par la loi de 1989, le projet d'établissement s'est généralisé en trois ou quatre ans sur l'ensemble du territoire français. Sa mise en œuvre suscite des attitudes fort différentes, qui rendent compte de la diversité des positionnements vis-à-vis de l'autorité académique (MENC, 1992 b). D'une façon générale, le terme de projet a été assimilé à des mesures de soutien en faveur des élèves en difficulté ; beaucoup plus rarement, à une véritable démarche innovante et collective, au point que certains rapports ont pu craindre une extinction de la politique du projet (IGEAN, 1998).

On finira en pointant une ambiguïté : la décentralisation existe, même si l'autonomie des collectivités territoriales et des établissements scolaires est limitée. Mais l'éducation reste une « affaire d'État », n'attendant au mieux des communes qu'un « concours » (Legrand, 1994). Or ces limites sont intégrées dans les mentalités, ou au contraire les mentalités n'ont pas intériorisé le recul des limites : les événements montrent chaque jour que les attentes de l'opinion restent avant tout adressées à l'État et non aux collectivités territoriales ; pourtant, ce sont elles, à travers leurs initiatives, qui font progresser la décentralisation, bien plus que les volontés ministérielles (Derouet et Dutercq, 1996).

Les performances du service public: une nouvelle donne

Les politiques mises en place dans le cadre de la modernisation de la fonction publique et/ou du système éducatif se sont appuyées sur deux passages obligés. Rendre le système performant, c'est d'une part veiller à la compétence des acteurs – les enseignants –, mais aussi adapter l'institution – l'école, l'université – à ce qu'on veut en faire.

Du premier point de vue, la formation des enseignants est un secteur essentiel de mobilisation.

La décennie s'ouvre avec des plus grandes créations institutionnelles de l'après-guerre, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Résultat de nombreuses négociations entre l'administration, les partenaires, les instances, les collectivités, la nouvelle formation est le résultat de compromis entre toutes les parties concernées. Ainsi les IUFM naissent dans un certain état de tension qui ne cessera guère durant toute la période.

La stratégie française dans la formation des enseignants est triple : les enjeux

des IUFM pour la formation initiale des maîtres, la vocation de la formation continue, et le rôle de la recherche dans la formation des formateurs (*Recherche et formation*, 1992). Les IUFM ont été créés en 1990-1991 pour donner une formation commune aux enseignants du primaire et du secondaire – un thème indissociablement lié à la démocratisation de l'enseignement – ; or c'est bel et bien cette professionnalité partagée qui oppose les débats politiques, mais aussi les enseignants restés parfois sur l'ancienne dichotomie entre les écoles normales et le Capes préparé à l'université (Robert et Terral, 2000). À travers l'ambivalence entre la dimension technique dans l'exercice du métier, et l'enjeu de valorisation de l'image ou du statut, se montre précisément ce double enjeu de l'identité enseignante et de la transformation des référents de la professionnalisation (Lang, 1999).

Il se joue également une pression pour le monopole de la formation des enseignants : les universités, qui par définition contrôlent celle des enseignants du supérieur, tiennent à conserver celle des maîtres. Dans la réforme des IUFM annoncée en 2000, si la référence à la professionnalisation des concours du second degré est écartée, la maîtrise de la préparation des Capes par les universités reste une donnée fondamentale.

Du point de vue de la formation continue des enseignants, le problème semble plus délicat : jusqu'à, après l'avoir évaluée, poser la question de son utilité (Cauterman et al., 1999). Selon certains auteurs, ce sont en fait les stages de formation qui encouragent les compétences plus que de chercher à pallier les manques dans l'établissement, qui marchent le mieux : petites étapes, petits projets, petits changements. La grande différence dans la formation continue des enseignants entre les années quatre-vingt-dix et avant (OCDE, 1998), c'est que la formation, de consumériste, devient centrée sur les besoins des établissements. Depuis 1993 notamment, la diminution des crédits a favorisé la délocalisation de la formation : on imagine des dispositifs moins coûteux, plus efficaces, plus proches des établissements. Par exemple, les Mafpen ont perdu près de 50 % de leur potentiel d'action entre 1993 et 1998, au fur et à mesure des restrictions budgétaires. La réalité des moyens s'accorde donc bien mal avec les ambitions affichées du ministère ; des décisions telles que la fusion entre Mafpen et IUFM (1998) se sont heurtées à des distinctions fondamentales dans les institutions, entre des instituts de formation professionnalisés et des établissements d'enseignement.

Ce que l'on retiendra de ces politiques, c'est avant tout le désir de professionnaliser un milieu souvent désigné comme celui des « métiers » de l'éducation et de la formation, et non des professions. L'éducation et la formation, à tous les niveaux, ont été progressivement assimilées à des activités, voire à des entreprises de service. Ce long processus se ressent à travers plusieurs indicateurs clés, gravitant tous autour d'une appropriation (même relative) de concepts et de méthodes issus du milieu économique privé et jusque-là utilisés de manière très confidentielle dans le champ éducatif : parler de communication, de marketing, de recherche et développement, d'études de marché ou de GRH par exemple, ou encore mettre au

premier rang des priorités la professionnalisation de l'école, des universités, des formations (Dupouey, 1992). La création d'instances pour le rapprochement entre l'École au sens large et l'entreprise montre un souci constant de donner une véritable efficacité à l'école ou à l'université, avec la délicatesse de définir l'équilibre entre les deux parties. Si les entreprises jouent un rôle prépondérant au départ, elles s'en remettent de plus en plus aux « experts » de l'éducation lorsqu'il s'agit d'élaborer de nouvelles stratégies pédagogiques (OCDE, 1992).

Même si cet « utilitarisme » est parfois décrié au nom du détournement de la vocation scolaire et étudiante : le profil du « bon élève » curieux et studieux tend à s'effacer au profit d'un élève qui « calcule » ses études dans un rapport économique entre la qualité (diplômes, débouchés) et le prix (financier, mais aussi en durée d'études) (Charlot, 1999a). Par exemple, en lycée professionnel, les jeunes ne valorisent pas plus les savoirs scolaires que les savoirs professionnels. Le lycée ne leur fait pas fortement sens. Il est avant tout l'occasion de passer un diplôme et de trouver un emploi (Charlot, 1999 b).

Cette vision s'étend jusqu'à l'université. À ce moment, lorsque l'on parle de professionnalisation (des études, et non plus des enseignants), c'est de l'efficacité de l'institution qu'il s'agit, et non plus de ses travailleurs : la professionnalisation est un terme polysémique (Hédoux et Bourdoncle). Là encore, efficacité rime avec débouchés (professionnels) : les filières universitaires les plus suivies sont souvent celles qui sont capables de préparer à une profession, même si ce ne sont pas forcément les plus prestigieuses (on pense aux IUT et IUP), et les cursus professionnalisants tels que les DESS institués en 1974 sont devenus de véritables formations d'élites à l'université.

Enfin, parallèlement à la modernisation de l'institution éducative et formative, la montée du droit des usagers s'est affirmée. On l'a noté dans le basculement de l'école comme entreprise de service, et aussi dans la généralisation de la représentation dans le système, l'ensemble se rattachant à des droits et devoirs réactualisés. La tendance la plus récente est à un dédoublement du rapport entre droit et éducation. D'un côté, le droit à, de l'autre le droit de. Le droit à l'éducation est un thème qui suscite peu de polémiques nationales aujourd'hui, tant l'accès à l'école s'est démocratisé et normalisé – si ce n'est dans une comparaison internationale où déjà les droits de l'homme (et de l'enfant) constituent un enjeu. On notera le rapport mondial sur l'éducation en 2000, pour le droit à l'éducation. Beaucoup de progrès ont été réalisés en ce sens, depuis l'éducation initiale de base jusqu'à l'apprentissage tout au long de la vie. La tâche reste cependant immense : 800 millions d'adultes analphabètes aujourd'hui dans le monde, 100 millions d'enfants qui n'ont pas accès à l'école (Unesco, 2000).

Mais c'est surtout l'aspect du droit de l'éducation²⁵ et dans l'éducation qui a connu un essor sans précédent, avec la bicéphalie entre l'apprentissage du droit à l'école (qui est aussi celui de la démocratie, constituant une garantie contre les débordements violents et une clarification des devoirs) et l'usage du droit dans

l'école (*Cahiers pédagogiques*, 1998). Il faut dire que la décentralisation et le rapprochement familles-école aboutissent à une nouvelle donne dans la distribution du pouvoir à l'intérieur de l'institution scolaire (Van Zanten, 1995), qui demande une clarification des régimes de droit qui s'appliquent. Ainsi trouve-t-on la mise au premier plan des droits et obligations des élèves de tous niveaux (législation de 1991), des parents ; c'est la notion de droit qui va primer, d'autant que les usagers de l'école ont tendance à se positionner en « clients » dorénavant, réclamant un dû – c'est l'amorce de l'obligation de résultats tant redoutée – à l'école perçue davantage comme une entreprise prestataire de services que comme une institution (Ballion, 2002).

L'instauration du médiateur et des médiateurs académiques de l'Éducation nationale en décembre 1998 se situe pleinement dans cette mouvance de juridicisation de la vie éducative ; elle signifie une recherche nouvelle d'efficacité, de performance et de justice dans le système éducatif. En recevant toute réclamation envers les services de l'Éducation nationale, le médiateur s'expose bien sûr à une envolée du nombre d'« affaires ». Cependant, le prix de la modernisation est là : à la fois l'explosion préalable du contentieux de l'Éducation nationale, depuis le début des années quatre-vingt-dix, et la nouvelle perception des élèves, parents etc. comme des « clients », des « consommateurs », enfin un « public » à part entière, ont rendu cette institution nécessaire.

Les politiques ministérielles et interministérielles

L'Éducation nationale, dont la dénomination dans la période considérée a plusieurs fois changé de titre, est évidemment le ministère phare des politiques publiques en matière d'éducation, plus particulièrement des scolarités. Sans entrer dans un détail exhaustif des micromesures liées à l'organisation et au fonctionnement quotidien de cette énorme institution, on peut repérer quelques récurrences importantes dans la gestion du système.

Les enseignants, entre crise du recrutement et crise de la vocation

Il s'agit ici de traiter les mesures qui font le quotidien du fonctionnement de l'Éducation nationale. Commençons par une mise en garde : en ce qui concerne la gestion des ressources humaines, qui est à la base d'une institution comme l'Éducation nationale, le nombre relativement régulier de mesures, circulaires et arrêtés ne trouve en aucune façon de répercussion dans le nombre de recherches qui

25. Avec aussi la publication du *Droit de l'éducation* de C. Durand-Prinborgne en 1992, ouvrage recensant les sources du droit de l'éducation et les modalités, lois et usages, du droit de l'institution, de la fonction, des usagers ou encore des personnels et des biens, et la création de la revue *Savoir* par le même auteur, qui introduit pour des lecteurs peu familiers toute l'importance de la jurisprudence.

y sont consacrées. Aussi ne nous attacherons-nous guère à ce domaine muet, excepté sur la question du recrutement des enseignants et autres personnels qui enflamme les évaluations, les prévisions et les discussions. En effet, face à la perspective des retraites massives des enseignants nés du baby-boom de l'après-guerre (162 000 départs entre 2001 et 2009), le recrutement de l'Éducation nationale risque de poser un problème inédit de vocations. En 2001-2002 déjà, le nombre de départs à la retraite est supérieur au nombre de recrutements annoncés. Problème aggravé par trois autres : le recours croissant aux listes complémentaires ; l'« explosion scolaire » qui, même si elle s'est stabilisée ²⁶, est forte demandeuse d'enseignants et ce d'autant plus que les taux d'encadrement français restent insuffisants ; et, à l'opposé, les restrictions budgétaires plaçant pour un ralentissement des recrutements, envisageant parfois des bricolages locaux tels que le redéploiement dans les disciplines « prioritaires » à l'école (sciences du vivant, sciences et techniques information et communication, environnement...) et en sureffectifs à l'université, plutôt que la création de nouveaux postes. Lorsque J. Lang annonce un vaste plan pluriannuel de recrutement sur cinq ans en 2001 (165 000 enseignants du primaire et du secondaire), on sait déjà que certaines disciplines scientifiques, professionnelles ou même de langues vivantes connaissent une crise du recrutement, et que C. Allègre en son temps avait émis des promesses de création de postes similaires, sans pouvoir les tenir. Du point de vue des effectifs, le nombre d'étudiants a baissé en 2000 et 2001 dans la moitié des IUFM ; la réputation d'un métier « difficile » n'y est pas étrangère. Cette crise du recrutement comme des vocations est actuellement saisie par les instances évaluatives ; sans pourtant qu'une réelle politique forte se mette en place. Pourquoi une telle situation démographique, une double situation (celle de l'évolution du nombre d'élèves, qui recèle toujours des surprises, de la mobilité des familles, la mobilité des choix aux différents paliers d'orientation, de choix, de sélection et d'engagement ; et celle de l'avancement en âge des enseignants de tous niveaux) ne donnent-elles pas lieu à une politique ? Cela reste un mystère de notre décennie. Rien ne manque des objurgations, des conseils en tous genres, des prévisions et des propositions. Rien ne manque non plus d'une « politique » de recrutement, et plus en amont d'un consensus sur les métiers de l'enseignement. Pourtant les références d'alerte, d'interrogations, de propositions sont nombreuses ; que faut-il en penser ?

La vie quotidienne de l'enseignement primaire et secondaire

Ce sont les mesures pédagogiques qui restent sous le feu des travaux. Mesures par niveaux d'enseignement bien sûr, en décomposant ce qui relève de l'école pri-

26. En 1999, l'édition de *L'état de l'école* de la DPD marque une nette décade de la population scolaire (DPD, 1999). Cette décade n'est aujourd'hui pas démentie et touche également l'enseignement supérieur : entre 1997 et 2007, le système éducatif du primaire à l'université devrait perdre environ 700 000 élèves et étudiants.

maire, du collège, des lycées, de l'enseignement supérieur, de l'enseignement professionnel. C'est là que se trouvent les réformes, inhérentes à tout changement gouvernemental, de tout ou partie du système éducatif.

Certains points reviennent régulièrement. Celui de la carte scolaire est l'un des plus politisés du système scolaire. On y trouve aisément des prises de position classiquement opposées entre une droite favorable à la liberté des familles et une gauche toujours sensible au rôle d'égalisation sociale de l'école. L'ouvrage de Langouët et Léger (réédité en 1997) a apporté des informations très nouvelles sur « l'usage » de l'école privée par les familles qui, moins pour des raisons philosophiques que pour résoudre ponctuellement des problèmes pédagogiques, n'hésitent pas à faire appel à l'école privée. La tendance ne se dément pas durant notre période.

La carte scolaire, très décriée pour ses nombreux dysfonctionnements, reste cependant l'outil de prédilection pour assurer la mixité sociale et l'égalité (Brocolicchi, 2002). Avec une nuance : ce n'est sans doute pas parce qu'on utiliserait mieux les règles de la carte scolaire que les problèmes d'uniformité sociale seraient résolus. C'est bel et bien l'instrument qui est insuffisant, au sens où il ne fonctionne correctement que dans des cas où la mixité résidentielle est préexistante. Autrement dit, la sectorisation est un outil essentiellement préventif. Elle a pu empêcher les migrations des familles hors de leur secteur scolaire jusque dans les années quatre-vingt ; depuis, le développement des écoles privées n'a fait qu'accroître les inégalités entre établissements. Parallèlement, à l'usage on se rend compte que les dérogations à la sectorisation renforcent non pas forcément une certaine homogénéité sociale, mais scolaire. Ainsi, ce sont les bons élèves, sélectionnés sur dossier, qui se retrouvent ici, et les mauvais ailleurs ²⁷.

La question est donc omniprésente de savoir comment améliorer l'élaboration de la carte scolaire, qui apparaît bien souvent comme un reproducteur des inégalités sociales et culturelles (Lorrain, 2000) ; à cet effet, bien des missions et groupes de travail ont rendu des conclusions en associant progressivement un nombre accru de participants : Éducation nationale bien sûr, mais aussi élus, et plus récemment usagers de la carte scolaire (enseignants, parents d'élèves, associations...). Dans les effets pervers de la carte scolaire, la territorialisation croissante des politiques éducatives (désengagement de l'État suite à la décentralisation) ouvre la porte aux petits « lobbies » locaux et crée l'émergence d'un véritable marché de l'école, où les parents se comportent comme des professionnels et où les établissements sont obligés de subvenir en partie à leurs besoins financiers (Careil, 1998).

27. À l'Université, les cartes décrivent le nombre d'étudiants, les mètres carrés, les laboratoires, les bibliothèques, les échanges européens... Comme pour l'enseignement primaire et secondaire, il en ressort toujours que les universités ne sont pas sur un pied d'égalité, qu'il s'agisse du nombre d'étudiants, de leurs origines sociales, du taux d'encadrement, de la répartition des disciplines, des réussites etc. (Frémont *et al.*, 1992). On remarquera que l'opposition entre la construction de pôles d'excellence et l'établissement d'antennes universitaires de proximité n'est pas tranchée ; une étude a cherché à mesurer la réussite selon la nature des établissements par exemple...

Les programmes représentent quant à eux l'une des actions les plus continues de l'Éducation nationale. Chaque année, les partenaires concernés réagissent aux propositions des groupes techniques disciplinaires. En France, la rénovation des collèges et lycées impulsée par F. Bayrou en 1994 s'est faite autour d'objectifs très proches de ceux observés à la même époque en Europe : la définition de compétences de base, négociées et assorties d'une évaluation adéquate (CIEP, 1996). Le débat envisage en fait les programmes sous un angle politique et didactique ; le problème d'un socle minimum recentrant les contenus sur les savoirs essentiels, la question de la légitimité d'une « culture scolaire », de la progression de l'interdisciplinarité, du trop grand pilotage...

La discussion des programmes suscite parfois de vives polémiques, par exemple en 1991-1992 sur ceux d'histoire-géographie dans l'enseignement secondaire, arrêtés par le groupe technique disciplinaire du CNP, ou à la fin de la période, les polémiques sur les programmes de philosophie. D'une façon générale, toute réforme est accompagnée d'une discussion accrue sur les programmes et leur réactualisation tient compte aussi bien des données politiques que des évolutions de la société rendant nécessaire de nouveaux secteurs, comme par exemple les nouvelles technologies. Mais la problématique des programmes n'engendre pas qu'un débat politique, même si les discussions avec les syndicats d'enseignants et les associations de parents d'élèves sont parfois houleuses : elle se déplace aussi vers des polémiques économiques, à cheval entre les coûts des nouveaux livres et manuels, et les pressions des éditeurs scolaires.

Les itinéraires de découvertes créés en 2001 sont l'équivalent au collège des TPE (travaux personnels encadrés) en lycée, des PPCP (projets professionnels à caractère pluridisciplinaire) en LP, des PAC (projet d'action culturelle) ou des classes à projet artistique et culturel de 2000 dans le primaire. Ces innovations ont un alibi pédagogique : « lutter contre l'ennui », « lutter contre l'échec scolaire », « innover ». De fait, les experts ont trouvé un angle d'attaque réclamé depuis longtemps : l'interdisciplinarité, face au cloisonnement étanche des disciplines (Bourdieu et Gros, 1989) où la juxtaposition ne constitue pas en elle-même un projet éducatif clairement identifiable (CNP, 1994).

L'un des points les plus politisés dans les programmes pendant la décennie, ce sont les langues à l'école. Langues vivantes dont les horaires hebdomadaires ont baissé, dont les enseignants craignent l'étiollement, mais aussi que les décisions politiques font apparaître de plus en plus tôt à l'école (CM1-CM2 aujourd'hui, puis CE1-CE2 et CP, et grande section de maternelle enfin, la langue vivante à l'école primaire devant être généralisée d'ici à 2005) ; langues régionales impulsées par des associations représentant des territoires dont l'identité collective est particulièrement marquée (Bretagne, Corse, pays d'Oc...). Du point de vue de la formation, l'année 2001 par exemple voit la création du Capes de langue créole ; le processus est ainsi enclenché, même s'il est long et polémique.

L'enseignement supérieur

Lorsque J. Lang suspend la réforme universitaire en avril 1992 pour un « changement de méthode », les discussions vont dans deux directions. D'un côté le « structurel » (accueil et information des étudiants, modules capitalisables, organisation des examens...), de l'autre la pédagogie : listes, intitulés, contenus et programmes des DEUG, licences et maîtrises, la part réservée aux cours, aux TD et aux TP, la mise en place d'une langue vivante, du tutorat, de l'initiation à la recherche...

L'Observatoire de la vie étudiante mis en place en 1989 a régulièrement souligné la charge notamment financière que représente, pour une famille, l'entretien d'un jeune suivant un cursus universitaire et les conditions de vie des étudiants, notamment la pauvreté réelle de certains d'entre eux. C'est dans ce cadre que le Plan social étudiant a été signé en 1991 avec les organisations étudiantes, pour apporter quelques solutions aux difficultés liées à la vie étudiante, au renforcement de la lutte contre les inégalités et contre l'échec (en particulier dans les premiers cycles). Mais c'est en fait une véritable rénovation du système social destiné aux étudiants qui est attendu ; or, peu de mesures significatives ont été mises en place depuis.

À la fin des années quatre-vingt, les universités commencent un lent processus de construction d'une identité collective plus accentuée. C'est la politique contractuelle inaugurée en 1988 qui permet le déclenchement de ce processus en modifiant les relations entre l'administration de tutelle, la profession universitaire et les universités. Par le biais de négociations qui portent sur 5 % de leur budget (hors salaires), les établissements porteurs de spécificités propres et d'objectifs transversaux sont alors favorisés par la Centrale. Une logique d'établissement s'impose face aux particularismes des disciplines (Musselin, 2001). À en croire cet auteur, il s'agirait de la plus grande mutation institutionnelle des universités depuis leur création à la fin de l'année 1968 (loi E. Faure).

Pour autant, l'État manifeste sa présence dans d'autres chantiers. D'une part, les cursus des universités sont régulièrement réaménagés, des DEUG à la création des licences professionnelles, ces dernières dues aux pressions externes jointes à celles des étudiants. Enfin une politique d'extension et de réaménagement des locaux universitaires dont certaines opérations spectaculaires (le désamiantage de Jussieu à Paris, par exemple)...

Problème récent des universités, le groupe de travail sur les formations scientifiques a rendu en juillet 2001 un rapport sur la désaffection des étudiants en DEUG scientifiques et technologiques. Le sujet n'est pas nouveau : de nombreuses études ont été menées depuis le début des années quatre-vingt-dix, et l'expérimentation de l'opération « Main à la pâte » dès 1996, menée par le prix Nobel G. Charpak, tendait déjà à la rénovation de l'intérêt pour les sciences à l'école. Cependant, le nombre d'inscrits dans les filières scientifiques, en cinq ans (entre 1995 et 2000), a baissé de près de 5 %. Ce sont les universités scientifiques qui souffrent le plus. L'effondrement de la physique, qui a perdu près de la moi-

tié de ses inscriptions à l'université pendant cette période, est le plus marquant. Seul le secteur informatique et les sciences et techniques industrielles ont gagné massivement des étudiants, peut-être ceux, réorientés, des filières universitaires scientifiques traditionnelles. On remarquera enfin que les chiffres sont moins dramatiques dans les IUT, mais le désintérêt pour les filières scientifiques est bien plus sérieux que la légère baisse nationale et générale de l'enseignement supérieur.

La création en fin de période des écoles doctorales manifeste le souci de l'autorité publique de renforcer l'organisation des centres de recherches et la formation des jeunes chercheurs pour accroître la place de la France dans la compétition européenne et plus largement internationale.

Reste que le renouveau de la pédagogie universitaire dont sont porteurs des militants universitaires, malgré quelques mesures comme le tutorat, la transformation des contrôles et la charte des doctorants, ne préoccupe pas la majorité des universitaires.

Pour finir, on aurait envie de dire, sans provocation excessive, que la décennie universitaire pourrait s'appeler celle de C. Allègre. Conseiller spécial du ministre d'État L. Jospin, puis ministre de l'Éducation nationale de L. Jospin, C. Allègre a beaucoup cherché, sinon contribué à la transformation de l'enseignement supérieur. Après tout, les cabales contre sa politique, notamment dans la deuxième période, n'ont pas d'abord été celles des universitaires.

Les partenariats de l'école : pour une nouvelle politique plurielle

Si l'on se souvient qu'en son temps, la loi dite Savary de janvier 1984 avait été signée par 19 ministres, on aura une idée, et pas seulement pour l'enseignement supérieur, de la dispersion, de l'éclatement des politiques d'éducation. Il y a belle lurette en effet, que chaque secteur d'activités, et en conséquence chaque département ministériel s'est construit un système scolaire ou une fraction de système scolaire. On avait connu à la fin du XIX^e siècle et pour une, plus de 80 ans, la même tendance à l'intérieur du ministère de l'instruction. Chaque degré avait son école primaire, ses études secondaires, ses écoles professionnelles d'enseignants et ses écoles normales supérieures. Autrement dit, l'étendue de ce que l'« on » (parents, élèves, opinion publique, politiques) attend aujourd'hui de l'école ne pouvait se cantonner dans le cadre de l'Éducation nationale. La pluralité des missions, la fusion entre certains problèmes de société et les problèmes de l'éducation et de la formation, ont engendré une coopération entre le ministère de l'Éducation nationale et d'autres partenaires gouvernementaux.

La Ville

La politique de la ville est à ce titre exemplaire. Fin 1993, le remaniement au ministère de la Direction des lycées et collèges voit apparaître une sous-direction qui est notamment chargée de la politique de la ville. Mais l'importance du rôle de

la commune a été préparée au niveau national par l'apparition d'un ministère autonome de la Ville, dont plusieurs projets éducatifs concernent directement la sécurité des écoles. Par exemple la proposition en 1992 de recruter des « parents d'école » (chômeurs de longue durée en contrats emploi-solidarité) pour l'accueil, l'encadrement et l'animation à l'école mais hors du temps d'enseignement.

Par ailleurs, dans le secteur extrascolaire, l'éducation des enfants est de plus en plus régulièrement relayée par la Ville. L'aide scolaire, dispensée dans les quartiers par les animateurs, les enseignants ou les travailleurs sociaux, regroupant une multiplicité d'institutions et de partenaires (Dannequin, 1992), résulte ainsi d'accords entre l'Éducation nationale, la Délégation interministérielle à la ville (DIV) et la Caisse des dépôts et consignations dans le cadre de son programme Développement Solidarité. Concernant le strict champ de l'éducation, il est vrai que ces mesures politiques sont souvent compliquées par leur application pratique et déjà financière : ainsi des conventions et taux de rémunération des heures supplémentaires des enseignants effectuées pour le compte des collectivités territoriales etc.

Ce sont surtout des secteurs bien déterminés qui recueillent l'attention des politiques : par exemple, liés au phénomène de la violence abordé en première partie de cette note, celui de la délinquance des mineurs et celui de l'éducation prioritaire donnent lieu à nombre de mesures interministérielles. Par exemple la création des Conseils locaux de sécurité en 1997, associant le ministère de l'Éducation nationale, celui de la Justice, la police et les collectivités territoriales. L'une des politiques les plus significatives de l'éducation prioritaire consiste en la création en 1998 du Contrat éducatif local (CEL) signé par quatre ministres, passé largement inaperçu²⁸. C'est pourtant lui qui va permettre de fixer l'organisation et le cadre juridique des activités périscolaires et extrascolaires dans l'optique des actions péri-éducatives et d'insertion sociale. Prévu pour une durée de trois ans, le CEL intègre les contrats d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes (ARVEJ), les dispositifs d'accompagnement scolaire, les animations éducatives périscolaires (AEPS), les réseaux solidarité école (RSE), les contrats locaux d'accompagnement scolaire (CLAS) ainsi que les actions financées dans le cadre des contrats de ville ou des CAF. On signalera également la signature des « contrats de réussite » entre les équipes pédagogiques et les autorités académiques, ou encore la formation de pôles d'excellence (sections sportives, classes musicales, ateliers artistiques) en partenariat avec des institutions culturelles, des universités, des grandes écoles ou des centres de recherche.

Les arts et la culture

L'éducation artistique ou l'introduction accrue des arts à l'école constitue un volet à part des politiques récentes. La Mission de l'éducation artistique et de l'ac-

28. Il est également encore très peu étudié par les chercheurs en sciences de l'éducation.

tion culturelle a été créée par arrêté du 7 septembre 2000 pour généraliser l'éducation artistique et culturelle par le développement simultané des enseignements artistiques, des classes à projet artistique et culturel et des activités artistiques et culturelles facultatives. À cet effet, des conseillers artistiques ont collaboré avec les personnels qui, au niveau national comme dans les rectorats et les inspections académiques, sont les relais des enseignements artistiques et des pratiques culturelles : inspecteurs généraux, inspecteurs pédagogiques régionaux, inspecteurs de l'Éducation nationale responsable des services d'action culturelle, conseillers pédagogiques et enseignants du premier et second degré. On retrouve là bien sûr les préoccupations du ministre d'alors de l'Éducation nationale, toujours proche de la Culture qu'il associe à l'école à cette occasion. La mission, placée auprès de la Direction des enseignements scolaires (DESCO) et de la Direction des enseignements supérieurs (DES), entretient un lien organique avec le SCEREN (réseau CNDP et CRDP). Ce double positionnement permet d'assurer une transversalité au service des Arts et de la culture à l'école dans le respect des structures hiérarchiques et des champs de compétences. Il permet aussi de conjuguer l'action pédagogique par les programmes (DESCO) et par leur accompagnement (SCEREN).

L'éducation familiale et la protection des mineurs

Comme on l'a énoncé à l'instant, la question de la délinquance juvénile prend une place inédite dans les programmes interministériels, le nombre de personnes concernées s'accroissant constamment : famille éclatée, délinquance plus précoce, toxicomanie et échec scolaire, avec des dysfonctionnements graves dus à des comportements contradictoires entre les instances engagées : magistrats, éducation surveillée, action sociale et associations notamment (Joel et Charvet-Potrat, 1992). On choisit ici d'aborder le thème à partir d'une notion qui recouvre des réalités nuancées : l'éducation familiale. Si les politiques ne s'ingèrent pas dans l'activité éducative des parents en elle-même, elles cadrent la pratique sociale, c'est-à-dire l'ensemble des interventions qui peuvent préparer, soutenir ou même suppléer les parents dans leur tâche éducative (Durning, 1995). Autrement dit, on touche là à la formation et à l'information des parents, aux interventions socio-éducatives et à la suppléance familiale ; ou encore, à la protection maternelle et infantile, aux mesures en faveur des jeunes par l'action sociale, à la protection judiciaire de la jeunesse.

Dans la mesure où la distance entre la culture scolaire et les références familiales représente un lourd facteur d'échec, en premier lieu ce sont les partenariats avec la famille qui tentent d'être renforcés : par des mesures nationales (par exemple la création du réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents²⁹, le

29. Dispositif créé en 1999 associant la DDASS, les Délégations interministérielles respectivement à la Famille, à la Ville, la Direction des affaires sociales... L'objectif est de soutenir les parents qui connaissent des difficultés avec leurs enfants, en créant des espaces de parole et des lieux de rencontre entre parents, en encourageant les initiatives pour soutenir les parents immigrés dans leur fonction parentale, etc.

renforcement de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs, la mise en œuvre du partage de l'autorité parentale (2000), mesures financières et/ou politiques), mais aussi par des actions locales où les établissements et les enseignants vont « à la rencontre » des parents, navigant entre aides financières qui peuvent être accordées grâce au fonds d'action pédagogique, et formations spécifiques pour les enseignants (*Cahiers de l'académie de Lille*, 1992). Volontés optimistes et théoriques, où l'on néglige pourtant le fait que bien souvent le contrat de confiance entre les familles et l'école est rompu (Meirieu *et al.*, 2000). Ainsi les actions entreprises risquent-elles d'être appropriées par les parents qui en ont le moins besoin, tandis que l'appel aux parents de milieu défavorisé, qui nécessite un réel et nouveau pacte éducatif, est beaucoup plus lent à trouver de l'écho, voire inexistant – démission et désintérêt sont alors de mise (Gayet, 1999).

Mais sous ce registre des difficultés à éduquer, on trouve aussi, très vite, des mesures qui s'orientent vers le pénal et la répression de la délinquance des mineurs. Il ne s'agit plus d'éducation à l'école mais de justice et d'éducation « tout court », même si l'Éducation nationale reste associée, de près ou de loin, à la mise en œuvre des mesures. La législation de la période est dense : du dispositif éducatif renforcé (1996)³⁰ aux circulaires de la Justice puis du Premier ministre en 1998, l'accent mis sur le volet éducatif constitue une avancée remarquable. En effet, ces mesures associent, au traitement judiciaire de la délinquance, les dispositifs de soutien aux parents, les actions de prévention à l'école et les actions postsecondaires, le développement de réseaux de bénévoles, la prise en charge psychiatrique éventuelle des adolescents etc. Les polémiques afférant à la délinquance des mineurs, comme il en fut l'année dernière pour la révision de l'ordonnance de 1945 (qui a institué l'action éducative en milieu ouvert, AEMO), confrontant les partisans de la pénalisation et ceux de la (ré-) éducation, montrent à quel point le débat est ici politisé. Le fait que la délinquance soit traduite en termes de programmes politiques, sous une partie de l'axe sécuritaire, la met sur le devant de la scène et intègre des interventions multiples : École, ministères, associations, mais aussi élus locaux et nationaux, et prise en compte vigilante de « l'opinion publique » à travers les sondages, articles et documents médiatiques.

La sécurité

On aborde ici ce thème de manière restreinte : non pas au sens, déjà traité de la violence, de la délinquance etc., mais du point de vue d'une sécurité « générale », transmise par l'école en association avec des grands partenaires. La sécurité se divise en trois axes : la sécurité domestique (ministère de l'Emploi et de la solidarité par exemple), la sécurité routière (ministère des Transports, de la Ville) et les « risques majeurs » (ministère de l'Intérieur). On ne s'arrêtera que sur ce dernier

30. Les unités éducatives à encadrement renforcée (UEER) sont des structures gérées par la Protection judiciaire de la jeunesse ou des associations habilitées par le ministère de la Justice. Elles permettent un encadrement éducatif ou quasi familial permanent sur une durée de trois à six mois.

point, relativement récent, pour l'illustrer : un nouveau système national d'alerte a été mis en place en 1990-1991 sous la responsabilité du ministère de l'Intérieur. Le code d'alerte national définit les mesures destinées à informer en toutes circonstances la population d'une menace grave ou de l'existence d'un accident majeur ou d'une catastrophe. Le risque peut en effet être d'origine différente : catastrophe naturelle, technologique ou éventuellement conflictuelle. L'ensemble des établissements et services relevant du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports est concerné par l'enseignement de ces mesures.

La formation des adultes

Enfin, à part aussi dans les politiques, la formation des adultes a cependant été largement bénéficiaire des avancées législatives de la décennie. Plus précisément, la période est apparemment calme : la formation des adultes dans sa configuration moderne a été enclenchée en 1971³¹, bien avant notre cadre chronologique, et l'essor des formations et des projets en formation, que ce soit du point de vue des « stagiaires », des formateurs ou des organisations (Boutinet, 1996), n'est pas neuf. Les recherches en sciences sociales se situent donc à un créneau où les politiques sont de moindre importance : ce sont les composantes sociologiques et psychologiques de la formation qui s'affichent en tête des préoccupations. Auto-efficacité, compétences et qualification, motivation (Carré, 2001), autant d'éléments qui signent la particularité de la formation des adultes, tout en ouvrant une réflexion sur leur importation à l'école.

La formation des adultes est un domaine social partagé. Elle oscille entre des pôles différents : l'État et les collectivités locales bien sûr, en particulier, au niveau central, le ministère de l'Emploi relayé par les offres de formation régionales. Mais aussi les organisations paritaires, l'entreprise, et l'initiative individuelle. On notera ici que la place du ministère de l'Éducation nationale, qui impulse une politique de la qualité et de la normalisation des actions de formation continue pour les adultes progressivement mise en place dans les académies (MEN, 1994), va croissante, aussi bien dans le nombre d'interventions proposées que dans l'innovation pédagogique.

Trois tendances majeures se dégagent de la décennie. En premier lieu, l'essor de la formation des adultes, bénéficiant en France d'un budget de 140 milliards de francs, concernant environ six à sept millions d'individus chaque année (Santelmann, 2001), demande une vigilance en période d'austérité économique ; l'offre de formation tend parfois à considérer l'appropriation de connaissances et de compétences comme un sous-produit, l'enjeu fondamental étant constitué par la résolution de problèmes économiques, technologiques ou organisationnels (Caspar, 1995). Ensuite, le déclin relatif des formations traditionnelles (stages) : la croissance expo-

31. Notamment avec l'obligation pour les entreprises à contribuer financièrement à l'effort de formation professionnelle des adultes.

entielle des nouvelles technologies et des réseaux web, en un mot l'apparition du *e-learning*, avec ce qu'ils peuvent comporter de tutorat, de « guidance » et de soutien (Santelmann, 2001) mais aussi d'autoformation simplement (Carré, 1992), ont profondément modifié les données de la formation des adultes.

Enfin, le rapport Péry³² de 1999 a relancé la problématique de la formation professionnelle en préconisant une démarche d'expérimentation forte ; contrats État-région, contrats État-branche, etc. Mais c'est surtout la reconnaissance de l'expérience qui constitue les mesures politiques de première importance sur notre période, l'une en 1992, l'autre en 2002 : toutes deux concernent la validation des acquis professionnels (puis acquis de l'expérience). Tout citoyen a désormais le droit d'acquiescer tout ou partie d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle en faisant valider son expérience acquise au travers d'une activité rémunérée ou bénévole. Le rapport mettait également l'accent sur la nécessité de formations plus nombreuses et plus adéquates à destination des femmes, pour compenser une inégalité qui demeure importante en la matière.

Ces nouvelles modalités interrogent fortement la communauté universitaire, la validation des acquis entrant désormais dans le champ de la concurrence, sans être cantonnée aux services restreints des Centres d'éducation permanente. Elle pose aussi la question de la « lecture » de l'expérience : déterminer qui et comment, pourra traduire en termes d'unités de valeur et d'années d'enseignement universitaire des valeurs professionnelles parfois très éloignées des savoirs théoriques.

Notons enfin que la nouvelle loi sur la validation des acquis de l'expérience entre en vigueur en 2002, trente ans après les accords professionnels sur la formation continue, la notion de *lifelong learning* (formation tout au long de la vie) reste mal définie, polysémique et « molle » : conçue à l'origine comme une école de la deuxième chance, elle couvre aujourd'hui toute la formation, du préscolaire à l'après-retraite (*Nouveaux regards*, 2002). Et pourtant, elle apparaît comme l'une des clés d'entrée dans le XXI^e siècle au niveau de la communauté de base et internationale, seule à permettre de relier les différentes séquences de l'éducation (Delors, 1996).

Conclusion

Notre période s'ouvre sur l'affirmation législative et princeps que l'élève est au centre du système éducatif ; la presque décennie s'achève avec la reconnaissance tant attendue que l'expérience de l'exercice professionnel, les très fameuses pratiques, et plus grandement de la vie (si cette expérience est réfléchie, nommée, mise en mots, argumentée) feraient que ce ne sont plus les seuls savants et les seuls clercs qui savent. Il ne faut pas se dissimuler que ces deux affirmations, généreuses sans

32. *La formation professionnelle : diagnostics, défis, enjeux*. Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle.

doute, soulèvent aussi des problèmes immenses : ce peut être la gloire des politiques d'affirmer des principes, et c'est du devoir des chercheurs d'en comprendre les conséquences, les difficultés et d'en esquisser des suggestions ; les savants rémunérés par la république peuvent (doivent?) aussi se mettre au service de la société ; notre période en montre de très beaux exemples, aussi bien sur le plan des productions de données, de connaissances, d'analyses, que de réflexions théoriques et philosophiques.

Les politiques d'éducation et de formation de la décennie comportent plusieurs éléments significatifs. Parmi eux, l'explosion de l'évaluation (Direction de l'évaluation et de la prospective, devenue Direction de la programmation et du développement, Haut conseil de l'évaluation...) et des rapports des inspections générales, mais aussi l'apparition, pour évaluer et prendre des décisions, d'études de type universitaire. À une prépondérance des statistiques et du quantitatif vient se rattacher une visée qualitative, souvent à tendance sociologique, du système éducatif. Les instances telles que le Programme incitatif de la recherche en éducation et en formation (PIREF), le Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE), en sont une bonne illustration. L'éducation et la formation balancent entre l'intégration sociale et les objectifs essentiels de transmission des savoirs : c'est ce défi qui rend si impérative l'analyse prospective du secteur. La recherche en éducation en est ainsi arrivée à être perçue comme une passerelle, une aide à la décision pour les politiques éducatives (Bourdon et Thélot, 1999). En pratique, tout est beaucoup moins sûr : on ne compte plus les rapports qui ont été ignorés par les politiques qui les avaient commandés, de même que les exemples abondent de décisions éducatives contraires aux résultats de la recherche (Merle, 1998). Cependant, le rôle de ces études a beaucoup contribué à une meilleure connaissance du système d'éducation et de formation ; c'est l'interaction entre les évolutions institutionnelles et les problématiques scientifiques qui a permis d'entrer dans cette phase où la réflexion sociologique, d'ampleur considérable (Van Zanten, 2000), s'est progressivement attachée à l'action et aux pratiques pédagogiques. En formation des adultes, la tendance est identique, à cela près que le milieu scientifique reste encore à constituer tant on s'adresse là à un champ de pratiques et non à une discipline universitaire (Carré et Caspar, 1999).

Ce que l'on ne s'explique pas, c'est le silence relatif ou entier des chercheurs sur certaines politiques vieilles de plusieurs années, silence souligné tout au long de cette note soit par une remarque, soit par la difficulté à convoquer des références bibliographiques. Là se trouve une autre préoccupation : déterminer quels sont les secteurs ou les stratégies, trop restreints, trop marginaux, ou trop illégitimes – une façon de dire qu'ils « n'intéressent personne ? » – ayant été l'objet de politiques mais dont les chercheurs ne s'occupent pas. Sans forcément trouver les raisons de cette indifférence, nous avons souhaité mentionner l'existence de ces politiques qui n'ont pas, ou pas encore, reçu d'observateurs. De la même façon que la question de savoir comment une question sociale est transformée en question

politique, on est ici confronté au passage ou à l'étendue d'une question politique à une question de recherche.

La conclusion sera l'occasion de traiter in fine deux points volontairement laissés de côté dans le corps de la note. Le premier est la question européenne. Nous avons délibérément pris le parti ici de rester dans un cadre national ; mais il nous apparaît indispensable de mentionner l'importance que l'Europe prend dans le système éducatif des nations. Au niveau le plus basique des programmes et contenus d'enseignement, on sait que l'éducation civique, redevenue si prioritaire, intègre les institutions communautaires dans son programme de collège pour développer chez les jeunes la conscience d'une citoyenneté européenne : dimension bien évidemment saillante en 1992 avec la discussion et le vote du traité de Maastricht.

L'Europe, dans une optique européenne de multi-appartenance (Tschoumy, 1993), pose bien évidemment les questions d'adaptation des diplômes, d'inter-connaissances des pays de la Communauté (qui existe déjà). À travers ces interrogations cependant, c'est bien une certaine homogénéisation des savoirs dispensés qui transparait, et encore en amont, la conciliation entre des systèmes éducatifs qui oscillent entre culture générale (Espagne, Italie) et hyperspécialisation (Grande-Bretagne), en passant par des cursus combinatoires multiples (comme en Allemagne) (Leclercq et Rault, 1992). Au niveau des universités, le grand débat des ECTS (European Credit Transfer System) depuis leur mise en place-test en 1989, qui permet à un étudiant de faire reconnaître chez lui des connaissances acquises dans un autre établissement de la Communauté européenne participant au programme Erasmus, provoque des réactions dubitatives, voire réticentes. C'est pourtant en relayant au niveau national les politiques communautaires de l'emploi et de la formation que les jeunes et les adultes pourront bénéficier, en les connaissant, des implications du marché intérieur européen (Afp, 1994). Mais la tension s'explique : après la « perte » de la politique économique par l'europanisation, la politique sociale et en son sein l'éducation, constitue le « dernier rempart » (Majone, 1996) de la souveraineté nationale et surtout l'un des derniers symboles de la solidarité nationale. Ainsi comprise, on perçoit les enjeux sous-jacents de l'éducation et de l'Europe : la mise en place d'aménagements considérables permettant la circulation des personnes, des savoirs et des compétences, mais aussi l'improbabilité que l'éducation (publique) soit relayée par l'Europe. L'Europe accroît ainsi son importance en matière d'éducation, par ses programmes incitatifs ; parallèlement, la crainte d'une uniformisation de l'école en Europe semble reculer.

Deuxième point focal des politiques d'éducation et de formation, auquel on laissera le dernier mot : la question économique. L'économie de l'éducation est un thème à prendre avec précaution. Sur le plan conceptuel, elle recouvre un paradoxe, au même titre que toutes ces activités d'État qui ne sont pas forcément rentables (sécurité sociale, SNCF...). En effet, elle doit concilier d'un côté l'exigence sociale d'égalité et/ou de solidarité (de service public), de l'autre un budget impo-

sant. Pourtant le coût de l'éducation oblige à la considérer aussi du point de vue économique, ne serait-ce que pour saisir la complexité de l'élaboration du produit éducatif, tendu entre quatre grands axes : la demande d'éducation, l'offre, l'impact de l'éducation (la relation formation-emploi), et les choix de politique éducative (Gravot, 1993). Par ailleurs, dans des périodes de restriction budgétaire, l'apport de l'économie à l'évaluation peut peser lourd dans les décisions politiques (Paul (dir.), 1999). Par exemple, les consignes ministérielles qui ont répété, à la rentrée 1999, la nécessité de faire baisser le taux de redoublement, sont sans doute autant dictées par une optique pédagogique (des recherches ont montré à quel point le redoublement était une mesure inefficace et parfois injuste) que par une optique économique (les redoublements tous niveaux confondus coûtent environ 24 milliards de francs par an). C'est dire si, tout au long de l'analyse des politiques d'éducation et de formation, la prise en compte de cette variable budgétaire peut amener à une relecture bien différente.

Enfin, au terme de cette note sur les politiques d'éducation et de formation, le rappel d'un ouvrage grinçant ouvre peut-être à une autre réflexion : pour arriver à une véritable action éducative, l'échappement à la force des « combats politiques, de ses leurre, de ses artifices » (Niveau, 1996) apparaît comme la solution idéale. Défendre le système d'éducation et de formation contre toute annexion à des fins politiques : une utopie ? Certes. Mais la question mérite de poser clairement un paradoxe qui n'est qu'apparent, et sans doute incontournable. L'éducation d'un côté entravée à la politique, qui est la seule à pouvoir la faire fonctionner dans des conditions les moins inégales possibles ; de l'autre des idéaux de liberté et de transmission pure des savoirs. Un attachement que l'on voudrait purement financier et technique, ajustement d'objectifs et de moyens, mais qui, comme nous le rappelions en introduction, engage toujours des systèmes de valeurs, au sens éthique et politique du terme.

RÉFÉRENCES

Sources :

Bibliothèques et fonds documentaires : INRP, BNF, CNAM, CIEP, SUDOC.

Consultation des revues suivantes :

Carrefours de l'éducation ; *Éducation et formations* ; *Éducation permanente* ; *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle* ; *Politiques d'éducation et de formation* ; *Pour* ; *Revue française de pédagogie* ; *Revue française de Science politique* ; *Revue internationale d'éducation Sèvres*.

1. 2001, l'horizon de l'école (1990). *Projet*, n° spécial, 141 p.
2. AFPA (1994). *Les politiques de l'Union européenne : emploi-formation-recherche*. Montreuil : AFPA.
3. AGULHON C. (1994 a). *L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes ?* Paris : éd. De l'Atelier.
4. AGULHON C. (1994b). L'établissement technique et professionnel entre dépendance et autonomie. *RFP*, 109.
5. AGULHON C. (2000). L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés. *RFP*, 131, 55-64.
6. Ainsi change l'école : l'éternel chantier des novateurs. *Autrement*, 1993.
7. ALLAIRE M., FRANK M.T. (1995). Textes rassemblés par *Les politiques de l'éducation en France, de la*

maternelle à l'université. Paris : La documentation française.

8. AUGIER J.-J. (1999). *Les enjeux de l'éducation*. Paris : Balland.
9. BALLION R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette Éducation.
10. BALLION R. (1998). *La démocratie au lycée*. Paris : ESF.
11. BALLION R. (2002). *Les parents : consommateurs ou citoyens?* Thème de recherche n° 5 : INRP.
12. BARBOSA DE OLIVEIRA I. (1999). Pratiques pédagogiques et projets politiques. *Carrefours de l'éducation*, 7, 44-60.
13. BARON G.L. (2001). Ordinateur et pratiques privées des jeunes. L'informatique dans l'enseignement : quelle intégration? Dans G. LANGOUËT (dir.), *Les jeunes et les médias*. Paris : Hachette.
14. BARRET P. (1988). *La politique éducative du gouvernement de la France de juillet 1984 à mars 1986 / Le ministère de Jean-Pierre Chevènement*. Thèse de doctorat : Paris 8.
15. BARROSO J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *RFP*, 130, 57-72.
16. BAYLE-ALPIN M.L. (2000). *La mission d'insertion des établissements scolaires, la politique éducative d'insertion du système éducatif*. Paris : L'Harmattan.
17. BEAUD S. (2002). *80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
18. BEILLEROT J. (2002). *Pédagogie : chroniques d'une décennie*. Paris : L'Harmattan.
19. BÉLANGER P., FEDERIGHI P. (2001). *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes : la libération difficile des forces créatrices*. Paris : L'Harmattan, Unesco.
20. BENTOLILA A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon.
21. BENTOLILA A., RIVIÈRE J.-P. (2001). *Illettrisme et exclusion*. Rapport : université Paris V.
22. BERGER G., LESELBAUM N. et al. (2003). *La prévention des toxicomanies en milieu scolaire : élément pour une évaluation*. CRDP du Languedoc-Roussillon.
23. BERTHELOT J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF.
24. BERTON F., GERME J.-F. (1997). *Évaluation de la qualité de la formation professionnelle dans les politiques publiques*. Paris : Cnam.
25. BEST F. (1997). *L'échec scolaire*. Paris : PUF.
26. BIRCH I. (1993). *Droit et planification de l'éducation*. Paris : Unesco.
27. BLAYA C., DEBARBIEUX E. (dir.) (2001). *Violence à l'école et politiques publiques*. Paris : ESF.
28. BOIS M. (coord.) (2002). *Les systèmes scolaires et leurs régulations* [Actes du colloque organisé à l'IUFM de l'académie de Lyon, avril 2000]. Lyon : CRDP de Lyon.
29. BONAMI M., GARANT M. (éds.). (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation... Émergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck.
30. BONJOUR P., LAPEYRE M. (1994). *Handicaps et vie scolaire : l'intégration différenciée*. Lyon : Chronique sociale.
31. BORNE D. (coord.) (1996). Programmes et politiques éducatives. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 12, 27-142.
32. BOUDON R., BULLE N., CHERKAOUI M. (dir.) (2001). *École et société les paradoxes de la démocratie*. Paris : PUF.
33. BOURDIEU P., GROS F. (1989). *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Commission du MEN.
34. BOURDON J., THÉLOT C. (dir.). (1999). *Éducation et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : CNRS.
35. BOUTINET J.-P. (1996). PIF, PAF, POF : le projet en formation. *Sciences humaines*, 12, février-mars.
36. BOUVIER A. (1994). *Management et projet*. Paris : Hachette.
37. BRASSARD A., CHENÉ A., LESSARD C. (1999). Les systèmes publics d'éducation ont-ils encore un avenir? *Carrefours de l'éducation*, 8, 26-54.
38. BRESSOUS P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Note de synthèse. In *RFP*, 108, 91-138.
39. BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M. (1995). L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales, la politique de l'État. *Histoire de l'éducation*, 66, 15-46.

40. BROADFOOT P. (1996). *Education, Assesment and Society*. Buckingham-Philadelphia : Open University Press.
41. BROADFOOT P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. *RFP*, 130, 43-56.
42. BROCOLICCHI S. (2002). *Les inégalités socio-spatiales d'éducation*. Thème de recherche, MEN.
43. BRUCY G., ROPE F. (2000). *Suffit-il de scolariser?* Paris : L'Atelier.
44. BRUCY G., TROGER V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire? *RFP*, 131, 9-22.
45. CABOCHE A. (1992). *Un aperçu du système éducatif français*. Sèvres : CIEP.
46. CACOUAULT M., OEUVRARD F. (1995). *Sociologie de l'éducation*. Paris : La Découverte.
47. CAMBON C., BUTOR P. (1994). *La Bataille de l'apprentissage, une réponse au chômage des jeunes*. Paris : Descartes et Cie.
48. CAREIL Y. (1998). *De l'école publique à l'école libérale*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
49. CARNOY M. (2001). Le travail, la société, la famille et l'apprentissage pour l'avenir. In *L'école de demain : tendances et scénarios*. Paris : OCDE.
50. CARRÉ P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française.
51. CARRÉ P. (dir.). (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
52. CARRÉ P., CASPAR P. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.
53. CASPAR P. (1995). Quelques tendances d'évolution de la formation d'adultes. *Point recherche-Entreprise, Entreprises-formation*, 83, avril.
54. CAUTERMAN M.M., DEMAILLY L., SUFFYS S., BLIEZ-SUFFEROT N. (1999). *La formation continue est-elle utile?* Paris : PUF.
55. Cefi (1992). *Guide Bouchon des formations professionnelles d'ingénieur*. Paris : CEFI.
56. Centre international d'études pédagogiques (1996). Programmes et politiques éducatives. *Revue internationale d'éducation*, 12, décembre.
57. CHACORGNAC G., FAUROUX R. (dir.). (1996). *Pour l'école*. Paris : Callmann-Lévy, La Documentation française.
58. CHAMBON A. (1998). *Les modalités du développement éducatif local : des zones d'éducation prioritaires aux politiques éducatives urbaines*. Paris 8 : Thèse de doctorat.
59. CHAMBON A., ROUANET J. (1996). *Les politiques d'éducation et de formation dans le développement local*. Paris : INRP.
60. CHAPMAN J.D., ASPIN D.N. (1997). *School, the community and lifelong learning*. London-Washington : Cassell.
61. CHARLOT B. (1987). *L'École en mutation*. Paris : Payot.
62. CHARLOT B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.
63. CHARLOT B. (1999a). Le rapport au savoir. Dans J. Bourdon (dir.), *Éducation et formation : recherches et politiques éducatives*. Paris : éd. du CNRS.
64. CHARLOT B. (1999b). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
65. CHARLOT B, BEILLEROT J. (dir.) (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris : PUF.
66. CHARLOT B., BEILLEROT J., PROST A. (1998). Les politiques d'éducation. In J.C. RUANO BORBALAN (dir.), *Eduquer et former* (p. 503-513). Auxerre : éditions Sciences humaines.
67. CLERCY J. (1999). L'Affirmation permanente d'une politique. *L'Enseignement technique*, 184, 6-8.
68. Comité d'éducation du Conseil de l'Europe (2000). *Éducation et cohésion sociale*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
69. Comment fait-on avec les réformes : dossier. *Cahiers pédagogiques*, 395, juin 2001, 35-59.
70. Conseil national des programmes (1994). *Rapport sur les programmes de collèges*.
71. CORCUFF PH. (1993). Un OVNI dans le paysage français? Éléments de réflexion sur l'évaluation des politiques publiques en France. *Politix*, 24.
72. COUSIN A. (1999). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris : PUF.
73. CRÉMIEUX C. (1998). *La citoyenneté à l'école*. Paris : Syros.

74. CROS F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *RFP*, 118, janv.-fév.-mars, 127-156.
75. CROS F. (2001). *Politiques de changement et pratiques de changement. Étude de trois dispositifs ministériels d'aide aux innovations en formation*. Paris: INRP.
76. CROZIER M., TROSA S. (dir.) (1992). *La décentralisation: réforme de l'État*. Boulogne: Pouvoirs locaux.
77. DANTIER B. (1999). *Séparation ou désintégration de l'école?* Paris: L'Harmattan.
78. DASTÉ P. (1993). *Gérer les personnels enseignants*. Paris: Hachette.
79. DEBARBIEUX E., MONTOYA Y. (1998). *La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet*. Note de synthèse.
80. DEBARBIEUX E. (1999). *La violence en milieu scolaire*. Paris: ESF.
81. DEBEAUVAIS M. (1989). Les changements sans réformes: une nouvelle tendance internationale dans le domaine de l'éducation? Educational research and educational policy in the light of current international trends. A contribution of comparative education to a Unesco-WCCES world.
82. DELAMOTTE E. (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris: PUF.
83. DELORS J. (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris: Unesco et Odile Jacob.
84. DELORS J. (1998). *L'éducation pour le XXI^e siècle: questions et perspectives*. Paris: Unesco.
85. DEMAÏLLY L. et al. (1998). *Évaluer les établissements scolaires; enjeux, expériences, débats*. Paris: L'Harmattan.
86. DEMAÏLLY L. (2000a). *Évaluer les politiques éducatives: sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles: De Boeck.
87. DEMAÏLLY L. (2000b). Management et évaluation des établissements. In A. Van Zanten, *L'école. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte.
88. DEROUET J.-L. (1995). *Le fonctionnement des établissements scolaires en France: un objet scientifique en redéfinition. Umobjecto des estudo*, Lisbonne: colloque de l'AFIRSE.
89. DEROUET J.-L. (1999). Déconcentration et décentralisation dans l'Éducation nationale. *Regards sur l'actualité*, 249, 29-37.
90. DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: ESF, INRP.
91. DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. (dir.) (2000). L'administration de l'éducation. *RFP*, 130, 5-71.
92. DEROUET-BESSON M.-C. (1995). *Les constructions scolaires en France: un exemple d'évolution des politiques publiques*. Paris: Unesco.
93. DESJARDINS T. (1999). *Le scandale de l'Éducation nationale*. Paris: R. Laffont.
94. Dimension économique des politiques éducatives. *Revue internationale d'éducation* Sèvres, juin 1999, 22, 19-173.
95. Direction de la programmation et du développement (1999). *L'État de l'école*. Paris: MEN.
96. Le droit à l'école (1998). *Cahiers pédagogiques*, mai.
97. DUBET F. (dir.) (1997). *École, familles: le malentendu*. Textuel.
98. DUBET F. (2003). *Recherches en sciences sociales et politique scolaire*. Intervention à l'EHESS, 22 mars.
99. DUBET F., DURU-BELLAT M. (2000). *L'hypocrisie scolaire*. Paris: Seuil.
100. DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
101. DUBOSQ F. (2000). La formation régionale professionnelle: un manque de cohérence et d'efficacité dans l'offre de formation. *L'enseignement technique*, 186, 15-16.
102. DUGÉ E. (coord.) (1999). *L'orientation professionnelle des adultes: contributions de la recherche, état des pratiques, étude bibliographique*. Marseille: CERÉQ.
103. DUPOUEY P. (1991). *L'approche qualité en éducation et formation continue*. Paris: Hatier.
104. DUPUIS J.-Y., BARTHE C. (1991). *La diversification des enseignements, moyen de lutte contre l'échec scolaire*. Paris: MEN.
105. DUPUIS P.A., PRAIRAT E. (2000). *École en devenir, école en débat*. Paris: L'Harmattan.
106. DUPUY F., THOENIG J.-C. (1985). *L'administration en miettes*. Paris: Fayard.
107. DURAN P. (1990). Le savant et le politique. Pour une approche raisonnée de l'analyse des politiques publiques. *L'année sociologique*, 227-259.
108. DURAN P. (1996). L'analyse des politiques publiques en perspective, de la crise du politique à sa reconstruction. *RFSP*, 46/1, février, 108-118.

109. DURAN P., THOENIG J.-C. (1996). L'État et la gestion publique territoriale. *RFSP*, 46/4, 580-623.
110. DURAND-PRINBORGNE C. (1989). *Propos impertinents à une vieille dame : l'Éducation nationale*. Paris : Retz.
111. DURAND-PRINBORGNE C. (1990). Politique nationale... ? Politiques régionales... ? Les contrats de plan État-Régions. *Savoir éducation formation*, 1, 29-71.
112. DURAND-PRINBORGNE C. (1992). *L'Éducation nationale. Une culture, un service, un système*. Paris : Nathan.
113. DURAND-PRINBORGNE C. (1992). *Le droit de l'éducation*. Paris : Hachette.
114. DURAND-PRINBORGNE C. (2000). *Aspects légaux de la planification et de l'administration de l'éducation*. Paris : Unesco, IIEP, 67.
115. DURAND-PRINBORGNE C., LEGRAND A. (2002). *Code de l'éducation. Textes, commentaires, jurisprudence, conseils pratiques, bibliographie*. Paris : Litec.
116. DURNING P. (1995). *L'éducation familiale*. Paris : PUF.
117. DURU-BELLAT M., KIEFFER A. (1999). Évaluer la démocratisation de l'enseignement : la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales. *RFP*, 127, 49-62.
118. DURU-BELLAT M. (1999). Filles et garçons à l'école : approches sociologiques et psychosociales. In J.-C. FORQUIN (dir.), *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris : INRP.
119. DURU-BELLAT M. (2001). Controverses autour du choix de l'école : les leçons de l'étranger. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, 2, juin, 131-153.
120. DURU-BELLAT M. (2001). Politiques éducatives et analyse des inégalités : de quelques vertus heuristiques des comparaisons franco-britanniques. *Revue française de pédagogie*, 135, 04-06, 19-28.
121. DURU-BELLAT M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : PUF.
122. DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Colin.
123. DUTERCQ Y. (1992). *Consommateurs d'école et modernisation du service public. Les conflits entre parents d'élèves et établissement scolaire peuvent-ils se construire en cause collective ?* Paris : INRP.
124. DUTERCQ Y. (1996a). *L'évaluation des politiques territoriales d'éducation : entre le pilotage national et la satisfaction des usagers. Rapport au Commissariat général du Plan*. Paris : INRP, Groupe d'Etudes sociologiques.
125. DUTERCQ Y. (1996b). La résistible ascension de la cause des parents d'élèves en France. In M. HARDY (dir.), *L'école et les changements sociaux : défi à la sociologie ?* Montréal : Logiques.
126. DUTERCQ Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluations : querelles de territoires*. Paris : PUF.
127. DUTERCQ Y. (2001). *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*. Paris : PUF, INRP.
128. DUVERGER J., LADERRIÈRE P. (coord.) (1999). Dimension économique des politiques éducatives. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 22, juin.
129. *Éducation et management* (1993), n° 12, octobre.
130. *Educations, société. Pour*, 165, mars 2000.
131. *L'Éducation tout au long de la vie* (2002). *Nouveaux regards*, 15.
132. ELLIARD M. (2000). *La fin de l'école*. Paris : PUF.
133. *Entreprises formation*, avril 1994. Hors série.
134. *Établissements scolaires et décentralisation, 10 ans déjà !* (1997). Paris : Hachette.
135. Eurydice (2000/11). *Vingt ans au service d'une meilleure compréhension des systèmes éducatifs*. Bruxelles.
136. Eurydice (1999). *La prospective en éducation au sein des États membres de l'Union européenne*. Bruxelles.
137. FARNEN R.F., SUNKER H. (1997). *The Politics, sociology and economics of education : interdisciplinary and comparative perspectives*. New York : St Martins Press.
138. FAURE B. (1999). Une Analyse du système éducatif à travers ses évolutions. *Le conseiller d'éducation*, 132, avril-mai, 5-6.
139. FELOUZIS G. (2001). Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur. *RFP*, 136, 53-64.
140. FÉROLE J. (1995). *Transformer l'école*. Paris : Hachette.

141. FERRASSE J. (1997). La décision politique locale : éléments pour une conduite éducative exercée au plus organisationnel. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5, 133-160.
142. FIALAIRE J. (1996). *L'école en Europe*. Paris : La Documentation française.
143. Filles et garçons devant l'école, *RFP*, 110, 1995.
144. FITOUSSI J.-P., ROSANVALLON P. (1996). *Le nouvel âge des inégalités*. Paris : Seuil.
145. FLORIN A. (2000). La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil. Paris : INRP.
146. Formation, emploi, compétences, insertion. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4/1996.
147. FORQUIN J.-C. (dir.) (2000). *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris : INRP.
148. FREYNET P. (1996). Les recherches sur l'illettrisme en France. *Éducatives*, 8, 55-59.
149. GAYET D. (1999). *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*. Paris : Syros.
150. GIROD R. (1998). *L'illettrisme*. Paris : PUF, (Que sais-je?) 2^e éd.
151. GLASMAN D. (1992). *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*. Paris : ESF.
152. GLASMAN D. (non daté). *Des ZEP aux REP. Pratiques et politiques*. Toulouse : SEDRAP Université.
153. GOLDSTEIN R. (1995). *École et société. Des politiques aux pratiques*. Lyon : Chronique sociale.
154. GÖTTELMANN G. (1989). *Stratégies d'innovations technologiques et politiques éducatives en France, en République fédérale d'Allemagne et au Royaume-Uni*. Unesco.
155. GOUTEYRON A. (président) (1999). *Mieux gérer, mieux éduquer, mieux réussir*. Paris : Rapport du Sénat.
156. GRAVOT P. (1993). *Économie de l'éducation*. Paris : Economica.
157. GREEN J. et al. (1996). Efficacité et utilité de l'éducation à la santé. Note de synthèse. *RFP*, 114, 103-120.
158. GUILLAUME F.R. (coord.) (2001). L'éducation prioritaire : grand thème. *Éducation et formations*, 61, 3-65.
159. HACHEM, T.F. (1992). *À quoi sert le Plan ? Un regard sur le système éducatif*. Paris : Economica.
160. HADJI C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.
161. HAINAUT L. DE, BIANCHERI A. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation : l'analyse et la conception des politiques éducatives, des programmes de l'éducation, des objectifs opérationnels et des situations d'enseignement*. Paris : Nathan.
162. HAMELINE D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris : ESF.
163. HÉDOUX J., BOURDONCLE R. (1996). La professionnalité des sciences de l'éducation. *Bulletin de l'Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation*, janvier, 19.
164. HENRIOT-VAN ZANTEN A, DURU-BELLAT M. (coord.) (1993). *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*. Paris : L'Harmattan.
165. Inspection générale de l'Éducation nationale. Rapports annuels.
166. Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale. Rapports annuels.
167. Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale (1998). *Regards sur le collège*. Paris : MEN.
168. *Inclusive education : policy, contexts and comparative perspectives* (1999). Londres : D. Fulton.
169. JACQUET G. (1995). *De l'Éducation nationale ou bilan de santé d'une sexagénaire*. Paris : Nathan.
170. JAFFRO L. (2000). *L'école désœuvrée : la nouvelle querelle scolaire*. Paris : Flammarion.
171. JOBERT B. (1993). Ambiguïté, bricolage et modélisation : la construction intellectuelle des politiques publiques. In *Les raisons de l'action publique. Entre expertise et débat* (p. 100-106). Paris : L'Harmattan.
172. JOEL M.E., CHARVET-PROTAT S. (1992). *Analyse économique de la protection judiciaire de la jeunesse*. Paris : CTNERHI, PUF.
173. JOSHUA S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. La Dispute.
174. JOUTARD P., THÉLOT C. (1999). *Réussir l'école : pour une politique éducative*. Paris : Seuil.
175. JULIEN CH. (1998). *Les politiques régionales de formation professionnelle continue*. Paris : L'Harmattan.
176. KHERROUBI M., ROCHEX J.-Y. (2002). La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientation. *RFP*, 140, 103-132.
177. KIRSCH J.-L., BARRAT D., MOBUS M. (1992). *Évolutions récentes dans quelques secteurs professionnels. Transformations des objectifs des conditions et des politiques de formation. Contribution au projet OCDE : le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle*. Paris : Céreq.

178. L'éducation, l'État et le local. *Éducation et sociétés*, 1998, n° spécial.
179. *L'État en France* (1995). Rapport au Premier ministre. Paris : La Documentation française.
180. La direction d'établissement scolaire. *Recherche et formation*, 14, 1993.
181. La formation professionnelle continue « revisitée ». *Pour*, 162, juin 1999.
182. LADERRIÈRE P. (1995). Les examens de politiques nationales d'éducation à l'OCDE. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2-3.
183. LADERRIÈRE P. (1996). *Conséquences des politiques d'« apprentissage à vie » sur le fonctionnement du système éducatif*. Colloque de l'Association francophone d'éducation comparée « Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation », Lyon.
184. LADERRIÈRE P. (1999). *L'enseignement : une réforme impossible ? Analyse comparée*. Paris : L'Harmattan.
185. LANDSHEERE G. DE (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
186. LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
187. LANGANAY J.-Y., CLERC F., LELIÈVRE C., NIVEAU M., TOULEMONDE B., DEROUET J.-L., BOUCHARD P., ROBERT Y., GOASGUEN C. (2001). *Comment réformer l'école ?* Actes de la journée d'études du 15 janvier 2001. Paris : Hachette.
188. LANGOUËT G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : ESF.
189. LANGOUËT G., LÉGER A. (1997). *Le choix des familles, écoles publiques ou écoles privées*. Paris : Faber.
190. LASSERRE R., LATTARD A. (1993). *La formation professionnelle en Allemagne, spécificités et dynamique d'un système*. Paris : CIRAC.
191. *Le projet d'établissement : mythe ou réalité ? Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, n° spécial, 2001. Bruxelles : De Boeck.
192. LECLERCQ J.-M., RAULT C. (1992). *Quelle formation pour les 16-19 ans d'ici et d'ailleurs ?* Paris : L'Harmattan.
193. LECOINTE M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
194. LEGRAND A. (1994). *Le système E : l'école... de réformes en projets*. Paris : Denoël.
195. LEGRAND A. (2000). Décentralisation et déconcentration. In A. VAN ZANTEN (dir.) *L'école. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
196. LEGRAND A., SOLAUX G. (1992). Du CAP et de ses usages... (1959-1992). *RFP*, 100, 47-58.
197. LEGRAND L. (1998). *Les politiques de l'éducation*. Paris : PUF, (Que sais-je ?).
198. LEGRAND L. (2000). *Éducation nationale : résultats insuffisants, peut mieux faire*. Paris : L'Harmattan.
199. LELIÈVRE C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris : Nathan.
200. LELIÈVRE C. (2002). *Les politiques scolaires mises en examen : douze questions en débat*. Paris : ESF.
201. *Les politiques d'éducation et de formation en Europe, la question de l'expertise*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles (2000).
202. Les politiques éducatives de la petite enfance. *Politiques d'éducation et de formation*, décembre 2002.
203. LESAIN-DELABARRE J.-M. (2001). L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale. *RFP*, 134, 47-58.
204. LEWIS M. (1996). *Intégrer les services pour les enfants à risque*. Paris : OCDE.
205. LINARD M. (2001). Les technologies de l'information et de la communication en éducation : un pont possible entre faire et dire. Dans G. LANGOUËT (dir.), *Les jeunes et les médias*. Paris : Hachette.
206. LORCERIE F. (1996). Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? *RFP*, 117, 53-85.
207. LORRAIN J.-L. (2000). *Les violences scolaires*. Paris : PUF.
208. LOUIS F. (1994). *Décentralisation et autonomie des établissements : la mutation du système éducatif français*. Paris : Hachette.
209. MABIT R. (1993). *Éducation et formation : les choix de la réussite*. Paris : La Découverte, la Documentation française.
210. MABIT R. (1995). La planification et la prospective en éducation et en formation. In B. CHARLOT et J. BEILLEROT (dir.), *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris : PUF.
211. MAJONE G. (1996). *La Communauté européenne : un État régulateur*. Paris : Montschrestien.
212. MANDON T. (1991). Réorienter les politiques d'insertion professionnelle des jeunes. *Éducation économie*, 13, 13-16.

213. MARCOU G. (1992). *La décision dans l'Éducation nationale*. Lille : Presses universitaires de Lille.
214. MEIRIEU P. et al. (2000). *L'école et les parents ; la grande explication*. Paris : Plon.
215. MÉNAY Y., THOENIG J.-C. (1989). *Politiques publiques*. Paris : PUF.
216. MERLE P. (1996). Règles de justice scolaire et mesure des compétences aux épreuves du baccalauréat. *RFP*, 116, 5-24.
217. MERLE P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
218. MERLE P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
219. MERLE P. (dir.) (1993). *La compétence en question. École, insertion, travail*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
220. MEURET D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges. *RFP*, 109, 41-64.
221. MICHEL A. (2000). L'école entre globalisation et décentralisation. *Administration et éducation*, 85, 91-106.
222. MINGAT A., MORLAIX S. (2001). Améliorer l'efficacité du système éducatif : réflexion sur la complémentarité entre organisation publique et mécanismes de marché. *Administration et éducation*, 2, 63-78.
223. Ministère de l'Éducation nationale (1989). Projet de loi d'orientation sur l'éducation et rapport annexé à la loi.
224. Ministère de l'Éducation nationale (1992a). *Modernisation à l'Éducation nationale : démarches et outils*. Paris : MEN.
225. Ministère de l'Éducation nationale et de la culture (1992b). *Les projets d'établissement : le management au service de l'animation pédagogique*. Paris : MENC.
226. Ministère de l'Éducation nationale (1993). *Les innovations du service public*. Paris : MEN.
227. Ministère de l'Éducation nationale (1994). *La formation continue des adultes*. Paris : MEN.
228. Ministère de l'Éducation nationale (1995a). La violence à l'école : état de la situation en 1994, analyse et recommandations. Paris : MEN.
229. Ministère de l'éducation nationale (1995b). L'état de l'école : trente indicateurs sur le système éducatif. Paris : MEN.
230. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (1990). Éducation pour tous : politiques et stratégies renouvelées pour les années 1990. Paris : MEN.
231. Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports (1990). Éducation pour tous : politiques et stratégies renouvelées pour les années 1990. Rapport de la France. 42e session de la conférence internationale de l'éducation. Genève.
232. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (1996). La réforme de l'Université. Paris : MEN.
233. Ministère de l'éducation nationale et de la culture. Direction de l'évaluation et de la prospective (1992). *La nouvelle politique éducative dans l'enseignement primaire, effets sur le fonctionnement des écoles*. Paris : DEP.
234. MÖBUS M., VERDIER E. (1997). *La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France*. CéreqBref, 130, avril.
235. MOLINA BETANCUR C. (2001). *La loi Falloux : abrogation ou réforme ?* Paris : LGDJ.
236. MOREAU G. Les nouvelles frontières de l'apprentissage. *RFP*, 131, 65-74.
237. MOSCONI N. (1990). La femme savante, figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation. *RFP*, 93.
238. MULLER P. (1996). Cinq défis pour l'analyse des politiques publiques. *RFSP*, 46/1, 96-133.
239. MUSSELIN CH. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris : PUF.
240. NIVEAU M. (1996). *Les politiques et l'école : entre le mensonge et l'ignorance*. Paris : ESF.
241. Les nouvelles technologies et l'exclusion (2000). *VEI*, 119.
242. OCDE (1992). *Écoles et entreprises : un nouveau partenariat*. Paris : OCDE.
243. OCDE (1996). *Analyse des politiques d'éducation*. France. Paris : OCDE.
244. OCDE (1996). *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*. Paris : OCDE.
245. OCDE (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society*. OCDE.
246. OCDE (1998). *L'école à la page : formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*.

Paris : OCDE.

247. OCDE (2000). *Comment financer l'apprentissage à vie ?* Paris : OCDE.

248. OCDE (2000). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris : CERI.

249. OCDE (2001). *L'apprentissage tout au long de la vie : aspects économiques et financiers*. Paris : OCDE.

250. ORIVEL F. (1993). L'allocation de ressources par élève dans le système éducatif français : point de vue d'un économiste. *RFP*, 105, 5-18.

251. ORIVEL F. (1995). Planification et coûts : la construction des politiques d'éducation et de formation. In B. CHARLOT et J. BEILLEROT (dir.), *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris : PUF.

252. *Outils de pilotage dans les systèmes éducatifs* (1996). Lyon : CRDP de l'Académie de Lyon.

253. PAIR C. (1998). *Faut-il réorganiser l'Éducation nationale ?* Paris : Hachette.

254. PAPADOUDI H. (2000). *Technologies et éducation, contribution à l'analyse des politiques publiques*. Paris : PUF.

255. PARODI M. (1993). Responsables de formation : évaluation des politiques publiques ? *Actualité de la formation permanente*, 122, 6-14.

256. PASQUIER B. (2003). *Voyages dans l'apprentissage. Chroniques 1965-2002*. Paris : L'Harmattan.

257. PASQUIER D. (1992). *Agir pour la réussite scolaire*. Paris : Hachette.

258. PAUL J.-J. (1989). *La relation formation-emploi : un défi pour l'économie*. Paris : Economica.

259. PAUL J.-J. (1993). Les relations entre le système éducatif et le marché du travail. *RFP*, 105, 19-30.

260. PAUL J.-J. (dir.). (1999). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris : ESF.

261. PAYET J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Méridiens-Klincksieck.

262. PERETTI A. de (2001). *Pertinences en éducation*. Paris : ESF (2 tomes).

263. PÉRIÉ R., SIMON J. (1997). *Organisation et gestion de l'éducation nationale : à jour au 1^{er} janvier 1997*. Nancy : Berger-Levrault.

264. PERKER H., CEPÉDE J.-P. (2000). Formation professionnelle : vers une réforme. *Actualité de la formation permanente*, 168, 27-105.

265. PERRIAULT J. (2000). Il faudra toujours une médiation humaine... *Axiales*, 37, 4^e trimestre.

266. PÉRY N. (1999). *La formation professionnelle : diagnostics, défis, enjeux*. Rapport. Ministère de l'emploi et de la solidarité, secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle.

267. PICQUENOT A., MICHEL-KHAYAT M., LEBLOND F. (1996). *L'établissement scolaire*. Paris : Ellipses.

268. PIERRELEE M.D., BAUMIER A. (1999). *Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe*. Paris : Syros.

269. PLAISANCE E., RAYNA S. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. Note de synthèse. *RFP*, 119, 107-145.

270. POUCKET B. (dir.) (2001). *La loi Debré : paradoxes de l'État éducateur ?* Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens.

271. *Pour l'école* (1996). Rapport de la commission présidée par Roger Fauroux. Paris : Calmann-Lévy, la Documentation française.

272. POUTS-LAIUS S. (2000). Des enseignants face à internet... In S. ALAVA (dir.), *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?* De Boeck.

273. PROCHAZKA Y. (1996). *Agir face à la violence*. Paris : Hachette.

274. PROST A. (1997). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France*. Paris : Seuil.

275. Qui administre l'éducation ? *Revue française d'administration publique*, 79, 1996, 433-603.

276. *Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale* (annuel). Paris : La Documentation française.

277. RÉMOND R. (1989). *Une formation pour tous*. Paris : La Documentation française.

278. ROBERT A. (1993). *Système éducatif et réformes*. Paris : Nathan.

279. ROBERT A. (1995). *Le syndicalisme des enseignants des écoles, collèges et lycées*. Paris : La Documentation française et le CNDP.

280. ROBERT A. (1999). *Actions et décisions dans l'Éducation nationale : un itinéraire de recherche*. Montréal : L'Harmattan.

281. ROBERT A. (2002). Syndicats et ZEP: d'une controverse implicite sur l'idée de justice à un consensus mou. *RFP*, 140, 21-32.
282. ROBERT A., BOURDONCLE R. (2000). Primary and secondary school teachers in France: changes in identities and professionalization. *Journal of Education Policy*, vol. 15, 1.
283. ROBERT A., TERRAL H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris: PUF.
284. ROCA J. (1992). *De la ségrégation à l'intégration: l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*. Paris: CTNERHI.
285. ROCHET C. (dir.) (2002). Éducation nationale: des idées à rebrousse-poil. *Panoramiques*, 56.
286. ROCHEX J.-Y. (1996). Difficultés et réussites scolaires. In P. DURET et A. GUY, *Les jeunes en difficulté*, *Panoramiques*, vol. 26, 1.
287. ROCHEX J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
288. ROSANVALLON A. (1990). Les politiques de formation dans les PME-PMI françaises: l'émergence de pratiques novatrices. *Revue internationale PME*, vol. 3, 1, 75-87.
289. RUANO-BORBALAN J.-C. (dir.) (2001). *Éduquer et former: les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Paris: Sciences humaines.
290. SANTELMANN P. (2001). *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme?* Paris: Gallimard.
291. SANTELMANN P. (2002). *Qualification ou compétences. En finir avec la notion d'emplois non qualifiés*. Rueil-Malmaison: Editions liaisons.
292. *Schooling in modern European society. A report of the Academia Europaad* (1992). Oxford-New York: Pergamon Press.
293. *Scolariser les jeunes handicapés* (2000). Rapport de l'IGEN et IGAS, Hachette.
294. SÉCUR PH. (1996). *Le politique*. Paris: Ellipses.
295. SIMON J. (2001). *Rapport du médiateur de l'Éducation nationale*. Paris: La Documentation française.
296. Situations de handicaps et institution scolaire. *RFP*, 134, janvier-mars 2001.
297. *Sociologie de l'éducation*, 109, 1994.
298. SOLAUX G. (dir.) (2000). *L'évaluation des politiques d'éducation*. Dijon: CRDP Bourgogne.
299. TANGUY L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris: PUF.
300. TANGUY L. (1991). *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?* Rapport au Secrétaire d'État à l'enseignement technique. Paris: La documentation française.
301. TARDIF J. (1998). *Quel cadre pédagogique?* Paris: ESF.
302. TAUVEL J.-P. (1998). Les familles et l'école: une relation difficile. *VEI*, 114.
303. Tendances nouvelles de la formation des enseignants (1992). *Recherche et formation*, n° 10 (spécial).
304. TENZER N. (1989). *Un projet éducatif pour la France*. Paris: PUF.
305. TERRAIL J.-P. (dir.) (1997). *La scolarisation en France. Critique de l'état des lieux*. La Dispute.
306. THÉLOT C. (1993). *L'évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnement, résultats*. Paris: Nathan.
307. THÉLOT C. (1994). L'évaluation du système éducatif français. *RFP*, 107, 5-29.
308. THÉVENET R. (2000). *L'école vendue: de la démagogie gouvernementale à la soumission aux marchés*. Paris: L'Harmattan.
309. THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon: PUL.
310. THIRIOT A. (1993). Le principe de neutralité et l'enseignement. *Savoir*, 3, juillet-septembre.
311. THOMÉ G. et H. (1992). *Éducation et protection de l'environnement*. Paris: PUF.
312. TOULEMONDE B. (1993). Éducation nationale: peut mieux faire encore. *Savoir*, 4.
313. Toutes les familles partenaires de l'école (1992). *Cahiers de l'académie de Lille*, 2.
314. TRIOMPHE A. (1999). Les structures de l'éducation spéciale. *Éducatives*, 17, 25-30.
315. TROGER V. (1997). *L'école, de l'ardoise à internet*. Paris: Le Monde éditions.
316. TROGER V. (2000). Les formations professionnelles entre l'école et l'entreprise. *RFP*, 131, juin.
317. TSCHOUMY J.A. (1993). *Demain, l'Europe de l'éducation. Vers une Europe d'espaces partagés*. Neuchâtel: IRDP.
318. Unesco (2000). *Le droit à l'éducation: vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*. Paris: Unesco.

319. Université et professionnalisation. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, n° spécial, 2001. Bruxelles: De Boeck.
320. VAN HAECHT A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? *Éducation et sociétés*, n° spécial « L'Éducation, l'État et le local », 1, 21-46.
321. VAN ZANTEN A., PAYET J.-P., ROULLEAU-BERGER L. (1994). *L'école dans la ville: accords et désaccords autour d'un projet politique*. Paris: L'Harmattan.
322. VAN ZANTEN A. (1995). École: la nouvelle donne. *Sciences humaines*, 11, décembre.
323. VAN ZANTEN A. (dir.) (1997). *La scolarisation dans les milieux « difficiles »: politiques, processus et pratiques*. Paris: INRP.
324. VAN ZANTEN A. (dir.). (2000). *L'École. L'état des savoirs*. Paris: la Dispute.
325. VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.
326. VAN ZANTEN A. (2002). La profession enseignante en France: quelles évolutions? *Revue internationale d'éducation* Sèvres, 30, juin.
327. VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.F., KHERROUBI M., ROBERT A.D. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris: la Dispute.
328. VASCONCELLOS M. (1993). *Le système éducatif*. Paris: La Découverte.
329. VERGNE (2002). *De l'école à l'emploi*. Paris: Syllepse.
330. VINCENT G., LAHIRE B., THIN D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
331. VIVERET P. (1989). *L'évaluation des politiques et des actions publiques*. Rapport au Premier ministre.
332. VOUILLOT F. (dir.). (1999). *Filles et garçons à l'école: une égalité à construire*. Paris: CNDP.
333. VUAILLAT M. (2001). *J'ai connu sept ministres de l'Éducation nationale*. Paris: Plon.
334. VULBEAU A. (1990). *Guide des politiques de la jeunesse*. Paris: Syros.
335. WEIDMANNKOOP M.C. (1994). *Réformes et enseignement secondaire en France depuis 1981: changement et continuité*. *Contemporary french civilization*, vol. XVIII, 2, 113-133.
336. WERREBROUCK J.-C. (1995). *Déclaration des droits de l'école*. Paris: L'Harmattan.
337. ZAKHARTCHOUK J.-M. (2000). Comment faire avec les réformes? *Cahiers pédagogiques*, 385.
338. ZAY D. (dir.) (1994). *Enseignants et partenaires de l'école. Démarches et instruments pour travailler ensemble*. De Boeck et INRP.

Annexe. – Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002)

Une lecture de la chronologie

L'objet de cette note contraint à travailler à deux niveaux : celui du traitement des politiques par les chercheurs et les experts mais aussi celui de l'expression administrative des politiques ; d'où la nécessité de construire une chronologie ³³.

La chronologie de la période 1989-2002 a été établie d'après deux sources principales : d'une part la chronologie ministérielle, limitée aux changements gouvernementaux pour souligner les vagues des majorités et les périodes de cohabitation. D'autre part, une chronologie de l'éducation et de la formation repérée de façon exhaustive dans le *Journal Officiel*, le *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* (1989-1992) et la *Lettre du Monde de l'éducation* (1992-2002). La présentation d'une chronologie synthétique, courte et précise, implique que celle-ci ne comporte pas de commentaires mais des faits. Elle suppose également que les textes officiels, qui sont directement concernés par notre sujet, n'aient pas été systématiquement recensés mais que nous ayons fait un choix le plus objectif possible dans l'inclusion des textes les plus importants et la mise de côté de ceux « mineurs ». En outre le document ainsi établi fait la part belle au ministère de l'Éducation et sous-estime alors les « autres » politiques, celle des autres départements ministériels, celles de chacune des collectivités territoriales, ou encore celles des grandes institutions et entreprises.

Dans ce chapitre qui ne fait pas appel aux ouvrages et articles de la bibliographie, il s'agit de mentionner les contenus des politiques. On repère, sans en avoir eu l'intention au départ que chaque année c'est entre dix et vingt mesures qui sont prises, de la loi à la circulaire – sachant que la majorité des textes réglementaires concernant la « vie ordinaire » du système éducatif (gestion du personnel et gestion administrative et financière) a été exclue de la recension.

Une première lecture fait apparaître que tous les niveaux de la scolarité sont bien concernés et que se mêlent aussi bien des décisions modestes comme la commission hygiène et sécurité dans les lycées techniques que des décisions de grande ampleur comme l'adoption du plan social étudiant ; on observe aussi un double phénomène : certaines mesures se font en réponse à des protestations sociales, d'autres provoquent des protestations et des manifestations ; enfin, si les contenus des textes reflètent sans doute les alternances politiques des gouvernements et des ministres, les objets, eux, ne varient guère ; certes les emplois-jeunes ou les négociations pour l'application des 35 heures sont d'évidence marqués du sceau des

33. Précisons simplement que cette chronologie n'est pas exhaustive, de deux faits : tout d'abord par les choix renvoyant à l'introduction sur la notion de politique ; ensuite, par la décision de ne pas forcément recenser des mesures quand elles ne sont que le développement de la confirmation ou le rappel de mesures antérieures.

socialistes au pouvoir ; mais l'exemple est plus rare qu'on pouvait le penser.

Si des textes réglementaires, dont une douzaine de lois, sont censés refléter les préoccupations de la société, des administrations et des pouvoirs publics, alors un simple comptage montre par un regroupement de catégories, la hiérarchie de ces préoccupations.

Si l'on demandait aux médias et peut-être à l'opinion, quel est le niveau scolaire qui occupe le premier rang du classement, il est probable que la réponse ne serait pas l'enseignement supérieur et singulièrement les universités ; plus de trente textes divers si l'on compte ceux concernant la vie étudiante ; certes si l'on rassemble école primaire, collèges, lycées et lycées professionnels on aboutit à plus de 50 références ; mais si on regarde de plus près, 21 mesures spécifiquement pour l'école, 13 pour les lycées, 9 pour les collèges, tandis qu'apprentissage, enseignement professionnel dont les lycées représentent 20 textes.

Les ZEP (9 mentions), la violence (16 mentions), la sécurité sous toutes ses formes (5) l'affaire du foulard (4), les jeunes sans formation (4), puis trois mesures relatives aux handicapés, sont bien présentes mais pas la hauteur du poids que ces mesures sont dans la presse.

Il faut encore compter les mesures relatives aux personnels, notamment à leur formation (15), l'organisation du ministère (6).

On pourrait encore repérer les mesures de création comme les nouveaux enseignements par exemple, une douzaine de textes, les mesures liées à l'innovation (5), les IUFM (6).

Enfin les textes construisant des collaborations entre l'Éducation nationale et d'autres départements ministériels ou d'autres instances, comme les villes, sont bien présents mais ne représentent quand même pas un nombre important de mesures.

Ce que la lecture de la chronologie nous apprend, c'est la distorsion entre ce qui est le plus traité politiquement (réglementairement) et ce qui est le plus traité par les chercheurs ; à déterminer, entre les deux, de quel côté se rangent les préoccupations de l'opinion publique : tantôt ici, tantôt là. Cette distorsion est en effet une quasi-constante lorsque l'on confronte la chronologie brute des politiques, et les recherches du champ de l'éducation et de la formation. Mis à part le phénomène élargi de la violence, la littérature disponible des recherches sur l'éducation ne reflète presque jamais le nombre de mesures adoptées pendant la décennie. Autrement dit, ce ne sont pas les mesures qui ont le plus mobilisé les politiques, qui préoccupent le plus les chercheurs. Explication pratique peut-être : dans un domaine où les chercheurs sont le plus souvent les praticiens du champ qu'ils étudient, et quand on sait le hiatus entre l'information au sommet sur les problèmes constitués et la gestion au quotidien des acteurs engagés dans la réalité des mêmes problèmes, la détermination des urgences et des priorités est fatalement divergente. De plus, on repère que la tendance des publications et des auteurs suit en partie les tendances des médias et de l'opinion publique sur les mesures et

événements phares. De cette façon, l'ensemble des recherches dépasse largement la sphère des politiques d'éducation et de formation. La vie quotidienne de l'école, par exemple, donne lieu à des travaux (par exemple sur les pratiques pédagogiques), mais qui ne relèvent pas à proprement parler du champ des politiques éducatives.

Chronologie 1989-2002 ³⁴

1989

François Mitterrand président de la République (1981 puis 1988).

Deuxième gouvernement Rocard (23 juin 1988).

Lionel Jospin, ministre d'État de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

- Loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet).
- Signature du premier contrat quadriennal dans le cadre de la politique contractuelle avec les universités.
- Création de l'Observatoire de la vie étudiante.
- Affaire du foulard islamique et circulaire du 12 décembre sur la laïcité, le port de signes religieux par les élèves et le caractère obligatoire des enseignements.
- Plan de revalorisation pour les enseignants en ZEP

1990

- Plan de revalorisation pour les chefs d'établissement (février).
- Adoption par le Conseil des ministres du plan d'urgence pour les universités : « Universités 2000 ».
- Réorganisation de l'école primaire (trois cycles de trois ans, chaque élève doit progresser à son rythme, redoublements exceptionnels, horaire hebdomadaire de 26 heures...).
- Circulaires sur le projet d'école et le projet d'établissement.
- Création du crédit-formation pour offrir une seconde chance aux jeunes et aux adultes sans qualification.
- Décret créant le corps des professeurs des écoles (1^{er} août).
- Création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) (décret de septembre).
- Lionel Jospin demande un « Plan global d'éducation à l'environnement » au Conseil national des Programmes.
- MANIFESTATIONS LYCÉENNES DE NOVEMBRE.
- Adoption d'un plan d'urgence pour les lycées (novembre). Le Conseil supérieur de l'éducation accueillera désormais trois représentants lycéens.

34. Les événements qui ne font pas l'objet de mesures réglementaires mais qu'il a semblé important de mentionner (manifestations et grèves notamment) ont été distingués par une police en majuscules.

1991

Gouvernement Edith Cresson (16 mai).

Lionel Jospin ministre d'État de l'Éducation nationale.

- Adoption du plan social étudiant.
- Adoption d'un plan interministériel de 5 ans pour le développement de l'apprentissage.
- Création des instituts universitaires professionnalisés (IUP).
- Annonce de la réforme des lycées (création de modules de soutien, simplification des filières, réduction du nombre d'options, parcours plus souple et plus progressif...).
- Annonce de la réforme universitaire (simplification des DEUG qui passent de 30 à 12, réduction des horaires, orientation progressive, institution des modules capitalisables, tutorat, assouplissement des procédures d'examen...).
- Circulaire du 18 novembre sur l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés et la définition des CLIS.
- Création de la Commission d'hygiène et de sécurité dans les lycées techniques ou professionnels (décret n° 91-1194 du 27 novembre).

1992

- Lancement du programme « Universités-banlieues » par cinq universités situées en quartier difficile (janvier).
- Lancement du plan de rénovation des lycées (janvier), circulaire sur l'orientation des élèves (mars).
- Annonce de la création du pôle universitaire privé Léonard-de-Vinci par Charles Pasqua (janvier).
- Plan « Universités 2000 » (février).
- MANIFESTATIONS ÉTUDIANTES CONTRE LA RÉFORME UNIVERSITAIRE (FÉVRIER)

Gouvernement Bérégozovoy (2 avril)

J. Lang ministre de l'Éducation nationale et de la Culture, et suspension provisoire de la réforme universitaire.

- Lancement de la charte « École ouverte ».
- Publication du programme « Langues plus » qui prévoit notamment la généralisation de l'apprentissage d'une langue vivante à l'école (mars).
- Création de la commission éducation-profession, organisme officiel de consultation pour le rapprochement de l'école et des entreprises (avril).
- PREMIÈRE BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (AVRIL)
- SYNDICATS : ÉCLATEMENT DE LA FÉDÉRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE (FEN)
- Arrêté général du 20 mai sur la réforme universitaire
- Plan d'action pour la sécurité urbaine. Signature d'une convention entre les ministères de la Défense, de la Ville, de l'Intérieur et de l'Éducation nationale pour mettre des appelés au service des établissements classés en ZEP ou en zones sensibles, création des groupes d'action locale pour la sécurité (mai)

- Création de la commission consultative des IUT et des commissions pédagogiques nationales (juin).
- Signature du protocole d'accord avec l'enseignement privé (juin).
- Plan d'urgence pour la rénovation des campus universitaires (juin).
- Mesures d'application du protocole d'accord sur la formation continue des personnels de l'Éducation nationale (congé de formation professionnelle, congé de mobilité).
- Loi du 20 juillet sur la validation des acquis professionnels (et décret d'application du 27 mars 1993).
- Circulaire du 10 septembre sur la gratuité de l'enseignement.
- Circulaire sur l'accueil des enfants porteurs du virus du Sida (septembre).
- Mise en place des premières « troisièmes d'insertion » (rentrée 1992).
- Présentation du « Plan pour la lecture » (création de bibliothèques-centres documentaires) (septembre).
- Plan national de formation des personnels d'inspection et de direction.
- Mise en œuvre des contrats d'aménagement du temps de l'enfant, des contrats ville-enfants, et ville-enfants-jeunes (ministère de la Jeunesse et des sports) (novembre).
- Mise en œuvre des contrats emploi-solidarité (novembre).
- Les associations peuvent prolonger l'action de l'enseignement public et contribuer à la formation des maîtres (décret, novembre).
- Circulaire du 7 décembre sur la politique éducative dans les zones d'éducation prioritaires.
- Première cartographie des établissements sensibles.
- Mesures pour les collèves (développement des études dirigées...).
- Nouvelles mesures d'aide sociale aux étudiants.

1993

- Revalorisation de la carrière des chefs d'établissement et des enseignants (janvier), des inspecteurs de l'Éducation nationale (février).
- Création de l'université pluridisciplinaire de La Rochelle (janvier).
- Circulaire du 25 février sur le développement des Comités d'environnement social (CES).
- Circulaire du 16 mars sur les moyens supplémentaires pour les établissements « sensibles ».
- Fin de la publication des arrêtés sur la rénovation des premiers et seconds cycles universitaires (17 février, 7 mars, 13 mars).
- Protocole d'accord sur la formation continue des personnels de l'Éducation nationale (mars).

Gouvernement Balladur (29 mars)

F. Bayrou ministre de l'Éducation nationale

- Révision de la loi Falloux et Loi d'aide aux établissements privés (à partir de mai, vote en décembre).

- Réaménagements de la réforme des lycées/bac (à partir de mai).
- Mesures en faveur de l'apprentissage (juin).
- Adoption du texte pour l'extension du champ des possibilités de dérogation à loi Savary pour les universités (juin).
- Publication du Plan national de formation de la direction des écoles (juillet).
- Réforme des IUFM (juillet-octobre).
- Majoration exceptionnelle de l'allocation de rentrée scolaire (août).
- Opération « 1000 défis pour ma planète » dans le cadre de l'éducation à l'environnement (septembre).
- Nouvelle carte scolaire des collèges à Paris (septembre).
- Plan quinquennal de mise en sécurité des écoles (amiante...) et mise en place du Prêt spécial sécurité pour la rénovation et la mise aux normes de sécurité des lycées et collèges (octobre).
- Circulaire de rappel sur le respect de la laïcité à l'école (nouvelles affaires de port du voile islamique) (octobre-novembre).
- Loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle (titre III sur la formation professionnelle) et création du contrat d'insertion professionnelle (novembre).
- Lettre du Directeur des collèges et lycées aux recteurs et aux inspecteurs, demandant la diffusion dans les établissements scolaires des nouvelles normes d'acquisition de la nationalité française pour les jeunes étrangers (suite à la loi du 22 juillet 1993).
- MANIFESTATIONS ÉTUDIANTES POUR L'ALLOCATION DE MOYENS SUPPLÉMENTAIRES DANS LES UNIVERSITÉS (NOVEMBRE).

1994

- Subvention de 2,5 milliards de francs aux collectivités territoriales pour les travaux de sécurité dans les établissements scolaires (janvier).
- MANIFESTATIONS LAÏQUES CONTRE L'ARTICLE 2 DE LA RÉVISION DE LA LOI FALLoux (JANVIER).
- Création d'un groupe de suivi de la formation continue des adultes à la Direction des collèges et lycées, suite au vote de la loi quinquennale sur l'emploi (janvier).
- Le Conseil constitutionnel déclare l'article 2 de la loi Falloux « contraire à la Constitution » (janvier).
- Projet de retour à la notation pour les chefs d'établissement (février).
- Mise en place des missions Innovalo sous la tutelle du Programme national d'innovation.
- Mesures d'urgence pour l'école (création de 2 450 emplois pour la rentrée 1994) (mars).
- Débat sur le système éducatif (« Un nouveau contrat pour l'école ») à l'Unesco.
- Convention-cadre sur le sang et la manipulation des échantillons au lycée (mai).
- Présentation du « Nouveau Contrat pour l'École » (158 mesures) (mai).

- Présentation de la réforme de l'enseignement supérieur technologique (juin).
- Création des licences pluridisciplinaires (juin).
- Loi d'orientation pour le développement du territoire (ministère de l'Intérieur, juin) et début de l'élaboration des schémas régionaux d'enseignement supérieur.
- Dans le cadre de la loi quinquennale sur le travail, décentralisation de la responsabilité des formations non qualifiantes (stages) aux régions (juillet) et mise en route progressive du même processus pour les formations qualifiantes.
- Note de service du 19 juillet sur la rénovation des collèges.
- Circulaire sur le port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires (octobre).
- Adoption du projet de loi contre le « photocopillage » (décembre).
- MANIFESTATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT (NOVEMBRE) ET GRÈVE ADMINISTRATIVE (DÉCEMBRE).
- Présentation des nouveaux programmes de l'enseignement primaire (décembre).

1995

- Réorganisation des filières technologiques de l'enseignement supérieur (janvier).
- MANIFESTATIONS ÉTUDIANTES CONTRE LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR TECHNOLOGIQUE (FÉVRIER).
- GRÈVES ENSEIGNANTES (FÉVRIER).
- Plan contre la violence à l'école (mars).
- Signature de la convention Éducation nationale-Fédération nationale du bâtiment (mars).
- Création de formation par l'apprentissage dans les établissements publics ou privés sous contrat (« unités de formation par l'apprentissage », « sections d'apprentissage ») (décret d'application, avril).
- Formation continue : accord interprofessionnel qui étend la contribution financière obligatoire aux entreprises de moins de 10 salariés, aux indépendants et aux professions libérales.
- Création du Comité national de coordination de la recherche en éducation (mai).

J. Chirac président de la République

Premier gouvernement Juppé (17 mai)

F. Bayrou ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle

- Répartition des attributions de compétences sur la formation professionnelle entre le ministère du travail et celui de l'Éducation nationale (juin).
- Loi de programmation du nouveau contrat pour l'école (13 juillet).
- Aboutissement de la réforme sur le « nouveau bac » (entamée en 1992) (rééquilibrage des filières, revalorisation des filières littéraires, nouvelles appellations...).
- Circulaire du 17 mai sur les établissements régionaux d'enseignement adapté.
- Première rentrée du pôle universitaire Léonard-de-Vinci.
- GRÈVE ADMINISTRATIVE DES DIRECTEURS D'ÉCOLE (À PARTIR D'OCTOBRE).

- Lancement des sites-pilotes sur les nouveaux rythmes scolaires (sites G. Drut).
Deuxième gouvernement Juppé (7 novembre)

F. Bayrou ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

- GRÈVES ÉTUDIANTES (NOVEMBRE).
- GRÈVES ENSEIGNANTES (DÉCEMBRE) CONTRE LE PLAN JUPPÉ.
- Présentation du plan d'urgence pour les universités (décembre).

1996

- Pacte de relance pour la ville (janvier) avec création des sites urbains prioritaires pour l'éducation (SUPE).
- Loi sur le financement de l'apprentissage (février) et création du Conseil national de l'apprentissage.
- Plan contre la violence à l'école (mars) et textes d'application (juin; classes-sas, contrats d'innovation...).
- Réforme de l'État, discussion de ses incidences sur l'organisation du ministère de l'Éducation nationale (avril).
- ÉTATS GÉNÉRAUX DE L'UNIVERSITÉ (AVRIL-MAI).
- Circulaire du 25 avril sur la prévention de la violence à l'école: renforcement du dialogue entre les établissements et les parents d'élèves.
- Instauration du contrat initiative emploi (CIE) (mai).
- Lancement des emplois de ville (qualifiants) pour les jeunes résidant dans les grands ensembles et les quartiers d'habitat dégradé (mai).
- Rapport de la commission Fauroux sur le système éducatif (juin).
- Annonce de la réforme universitaire (juin).
- Réforme des Sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) (juin).
- MANIFESTATIONS ET GRÈVES DE L'ENSEMBLE DES SYNDICATS D'ÉDUCATION (SEPTEMBRE-OCTOBRE) POUR L'EMPLOI PUBLIC.
- Circulaire généralisant le tutorat dans le premier cycle universitaire (octobre).
- Phase finale du « nouveau collègue » (décembre).
- Nouvelles affaires de foulard islamique et pressions pour aboutir à une loi (octobre-décembre).
- GRÈVES DES NON-TITULAIRES (SEPTEMBRE-OCTOBRE) ET GRÈVE DE LA FAIM DES MAÎTRES-AUXILIAIRES SANS EMPLOI (DÉCEMBRE).

1997

- Coordination interministérielle en matière de lutte contre les mauvais traitements et atteintes sexuelles envers les enfants. Création du groupe permanent interministériel pour l'enfance maltraitée (mars).
- Organisation de la formation des directeurs d'école (arrêté, mars).
- Présentation de la réforme universitaire (février) et arrêtés 1^{er}/2^e cycles (avril).
- Plan d'action ministériel pour développer la VAP.

- Mise en place des Classes d'initiation préprofessionnelle en alternance (Clipa) prévues par la loi de 1993.
- Circulaire du 15 mai sur la prévention des mauvais traitements à l'égard des élèves.
- Circulaire du 30 mai sur la protection juridique des personnels de l'Éducation nationale.
- Création du Haut comité de la formation professionnelle en remplacement du Haut comité éducation-économie et du Comité consultatif de l'enseignement professionnel (mai).

Premier gouvernement Jospin (2 juin)

C. Allègre ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie

- Circulaire du 26 août sur les violences sexuelles.
- Loi renforçant le contrôle de l'obligation scolaire pour les enfants inscrits dans les écoles privées hors contrat ou instruits dans leur famille (cadre de la lutte contre les sectes) (septembre).
- Développement des mesures d'aide sociale aux familles (accès aux cantines, augmentation de l'allocation de rentrée scolaire, retour des aides à la scolarité au collège).
- Création du Contrat local de sécurité (octobre).
- Circulaire du 31 octobre sur les zones d'éducation prioritaires.
- Premier plan anti-violence de C. Allègre (novembre).
- Plan de développement des nouvelles technologies dans les établissements scolaires (novembre).
- Annonce de la réforme des lycées (novembre).
- Circulaire du 16 décembre sur la mise en place du dispositif emplois-jeunes dans les EPLE et dans les écoles relevant du ministère de l'ENRT.

1998

- Textes d'organisation et d'attributions de l'administration centrale (janvier-février).
- Janvier : Politique de relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaires et des contrats de réussite (et circulaire du 10 juillet).
- Lancement de la consultation nationale sur le lycée (janvier).
- GRÈVES RELATIVES À L'INTÉGRATION DES INSTITUTEURS DANS LE CORPS DE PROFESSEURS DES ÉCOLES (JANVIER, PRINTEMPS).
- Circulaire du 26 mars sur les initiatives citoyennes pour apprendre à vivre ensemble.
- Circulaire sur la formation des aides-éducateurs (avril).
- COLLOQUE DE LYON SUR LA RÉFORME DU LYCÉE ET PRÉSENTATION DES 49 PROPOSITIONS DE PH. MEIRIEU (AVRIL).
- Aménagement des temps et des activités de l'enfant : mise en place, dans le cadre des politiques locales de la jeunesse, du contrat éducatif local (juin) et des rythmes périscolaires (circulaires du 9 juillet).
- Loi sur le délit de bizutage (juin).
- Loi du 17 juillet faisant obligation au parquet d'informer les chefs d'établissement

des suites données aux procédures engagées.

- Lancement du Plan-lycées (octobre-novembre).
- Lancement du programme « nouveaux services emplois-jeunes » (ministère de l'Emploi et de la Solidarité).
- Présentation de la Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle (août).
- Circulaire sur la lutte contre la violence en milieu scolaire et le renforcement des partenariats (octobre).
- Déconcentration en matière de gestion des personnels enseignants, d'information, d'orientation et d'éducation de l'enseignement secondaire (décret, 14 octobre).
- GRÈVES ET MANIFESTATIONS DES ENSEIGNANTS RELATIVES À LA BAISSÉ DE LA RÉMUNÉRATION DES HEURES SUPPLÉMENTAIRES (SEPTEMBRE-OCTOBRE).
- Circulaire du 24 novembre sur les orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège.
- Premières mesures sociales pour les étudiants, consacrées à la mise en œuvre du nouveau Plan social étudiant (novembre).
- Création de la fonction de médiateur à l'Éducation nationale (décret du 2 décembre).
- Dispositif sur l'avenir du système éducatif en milieu rural isolé : mise en place des réseaux d'écoles rurales et de collèges (décembre).

1999

- Livre blanc sur la formation professionnelle (février).
- Nouvelle réforme du lycée (février-mars).
- GRÈVES ENSEIGNANTES (FÉVRIER-MARS).
- Rapport Péry sur la formation professionnelle : diagnostics, défis, enjeux. Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle (mars).
- Circulaire du 9 mars relative à la prise en charge et au suivi des victimes de violence au sein du système scolaire.
- Développement des classes relais pour les jeunes en grande difficulté scolaire.
- Création des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.
- ÉTATS GÉNÉRAUX DE LA LECTURE (MAI).
- « Programme Nouvelles chances » pour les jeunes sortant du système éducatif sans diplôme et/ou qualification (mai).
- Déconcentration du mouvement des enseignants du second degré (en deux phases).
- Redéfinition des Contrats locaux de sécurité (juin).
- Plan d'action pour l'avenir des lycées, programme de constructions et d'aménagement (juin).
- Charte du lycée professionnel (aménagement des parcours, de la pédagogie et des diplômes) (juin).
- Loi sur l'agriculture (9 juillet).
- Circulaire organisant les sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques (septembre).
- Début des négociations sur les 35 heures dans l'Éducation nationale (septembre).

- Renforcement de la sectorisation scolaire.
- Rapports Bancel et Monteil sur les conditions de vie et de travail des enseignants, et l'évaluation des enseignants (octobre).
- Signature des « nouveaux contrats de ville » (octobre).
- Lancement du projet « L'Université de tous les savoirs » pour l'an 2000 (octobre).
- Mise en place dans les lycées du nouvel enseignement d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) (octobre).
- Généralisation du dispositif d'aménagement des rythmes scolaires (novembre).
- Mise en place du plan Handiscol pour la scolarisation des enfants handicapés (novembre).
- Texte créant la licence professionnelle (novembre).
- Annonce du plan 3UM pour les universités (décembre).
- TEMPÊTES DE DÉCEMBRE : 388 ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES NE PEUVENT PAS EFFECTUER NORMALEMENT LA RENTRÉE DE JANVIER.
- Protocole national sur l'organisation des soins et des urgences dans les écoles et établissements du second degré (décembre, voté en janvier 2000).

2000

- Second volet du plan anti-violence de C. Allègre (janvier).
- Décret fixant les conditions d'emploi d'agents contractuels pour l'enseignement des langues à l'école, afin de pallier le manque de personnel pour cet enseignement en CM1 et CM2.
- Signature d'une convention pour l'égalité des chances entre filles et garçons (février).
- Plan de rénovation des IUFM (février).
- Premières propositions de loi de réforme de la formation professionnelles (février).
- Textes de rénovation du statut des professeurs de l'enseignement professionnel (PLP).
- Loi pour la détection des maltraitances à l'école (mars).
- GRÈVES DANS LES LYCÉES (FÉVRIER-MARS) ET GRÈVE INTERSYNDICALE DES ENSEIGNANTS (16 MARS).

Deuxième cabinet Jospin (28 mars)

J. Lang ministre de l'Éducation nationale

- Plan pour l'école primaire (enseignement rénové des sciences, pratique intensive de la lecture, apprentissage d'une langue vivante...) à effectivité progressive.
- Interruption de la réforme des IUFM (mai).
- Annonce de lancement d'un « contrat de vie commune » fixant les droits et devoirs de chacun (équipes de direction, professeurs, parents d'élèves, élèves).
- Code de l'éducation (partie législative) (juin).
- Création des Projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) en lycée professionnel (juillet).
- Création du Conseil national de la vie étudiante (juillet).
- Création de nouveaux organismes d'expertise : Haut comité éducation économie

emploi (mars), Comité national de lutte contre la violence (septembre), Conseil national de l'innovation (octobre), Haut conseil de l'évaluation (novembre).

- Plan de relance de l'internat scolaire public (août).
- Mesures visant à développer les relations entre les familles et l'école (août).
- Annonce du lancement du « bilan de plan de carrière » pour tous les jeunes de 15 ans (août).
- Décret modulant les tarifs de restauration scolaire en fonction des revenus et de la composition de la famille (août).
- Mise en place des licences professionnelles et des mastaires (rentrée 2000).
- Présentation par J. Lang du premier plan pluriannuel pour l'Éducation nationale (novembre).
- Création du Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire (novembre).
- Plan pour les arts à l'école (décembre) et instauration des classes à projet artistique et culturel (PAC).

2001

- Protocole Sapin de résorption de l'emploi précaire.
- Réforme de l'enseignement supérieur (commencée en 2000) et adaptation aux normes européennes (ECTS).
- Ouverture d'établissements expérimentaux pour la transformation de l'école par l'innovation pédagogique.
- Création du Haut comité de suivi des concours de recrutement d'enseignants (mars).
- SIGNATURE DE LA CONVENTION « ÉDUCATION PRIORITAIRE » ENTRE SCIENCES-PO PARIS ET DES ÉTABLISSEMENTS ZEP/ZONE SENSIBLE (MARS).
- Annonce du plan de rénovation des IUFM (en préparation depuis avril 2000).
- Annonce du « Plan pour un collège républicain » (avril) (entre autre, « cahier des exigences » élaboré par le CNP établissant les compétences attendues du collégien).
- Annonce du plan de développement des langues régionales (avril) (rejeté par le Conseil supérieur de l'éducation, mai).
- Plan de consolidation des emplois-jeunes (juin).
- Plan d'action interministériel contre la dyslexie (juin).
- Nouveaux programmes pour l'école primaire (septembre), mise en place rentrée 2002.
- Mise en place des TPE (travaux personnels encadrés) (à partir de la rentrée 2001).
- MANIFESTATIONS DES ENSEIGNANTS DE LANGUES VIVANTES (SEPTEMBRE).
- Création d'une bourse sur critères sociaux en DESS, et de bourses de mobilité (dans le cadre des ECTS) dans les universités (septembre).
- Mesures multiformes contre la violence scolaire (campagne médiatique, implication des élèves, diffusion du savoir des experts) (septembre-octobre).
- GRÈVES ET MANIFESTATIONS DES ENSEIGNANTS (STATUTS, SERVICE HEBDOMADAIRE...) (NOVEMBRE).
- Mise en place du Programme incitatif de recherches sur l'éducation et la forma-

tion (novembre).

- Lancement de la procédure des « lycées des métiers » (novembre).
- Missions sur les études scientifiques et l'enseignement des mathématiques, suite à la désaffection des étudiants en filières scientifiques (décembre).

2002

- Loi du 17 janvier portant sur l'emploi et la formation professionnelle (validation des acquis de l'expérience remplace la validation des acquis professionnels, modifications de procédure...) et décret d'application du 26 avril.