

## II. El sistema educatiu francès

---

Pierre-Louis Gauthier

Centre Internacional d'Estudis Pedagògics, Sèvres

*Donar a tothom per igual la instrucció que és possible impartir a tothom,  
però sense negar a cap part de la ciutadania  
la instrucció superior que és impossible fer arribar a tots els individus.*

De Condorcet, 1792

Els problemes provocats per les desigualtats i desequilibris socials s'estenen per tots els països i s'agregen, sobretot, en els sistemes educatius. Quins són a França els aspectes que adquireix la crisi del sistema educatiu? Existeixen potser uns trets específicament francesos?

### 2.1. Context social i polític

#### 2.1.1. Tendències demogràfiques i sociològiques

La població francesa presenta unes característiques comunes a les de la majoria de països europeus. La densitat mitjana és escassa (França: 107 habitants/km<sup>2</sup>; Alemanya: 230; Regne Unit: 246; Itàlia: 192; Espanya: 78<sup>(1)</sup>). La població es distribueix de manera desigual: les concentracions urbanes (París, Lió, Marsella, Lilla) contrasten amb veritables deserts rurals. La perifèria de les grans urbs és objecte de concentració de les poblacions desfavorides l'escolarització de les quals no està exempta de dificultats. La trama escolar del territori engendra, doncs, un seguit de problemes de mitjans i desigualtats en l'orientació als alumnes i l'elecció de carrera.

La població francesa es troba en fase d'«envelliment», tot i que la seva taxa de fertilitat és més elevada que la mitjana dels països europeus (França: 1,89; Alemanya: 1,35; Regne Unit: 1,68; Itàlia: 1,23; Espanya: 1,23). L'alumnat de les escoles està disminuint en nombre i això provoca el tancament d'aules i escoles. Aquesta és, precisament, una de les causes del conflicte entre l'Administració, preocupada per rendibilitzar els mitjans, i la població que reivin-

(1) Les comparacions es limitaran a cinc països europeus: França, Itàlia, Espanya, Regne Unit i Alemanya.

dica la igualtat d'oportunitats en l'escolarització. «Sociològicament» parlant, la societat francesa es caracteritza pel declivi en el nombre d'agricultors (8% de la població activa). D'altra banda, la terciarització del treball comporta l'enfortiment de les classes mitjanes. I aquesta darrera categoria manifesta unes exigències noves en matèria d'educació. Instruïda i ben informada, sap calibrar les seves decisions polítiques i utilitzar el sistema educatiu en benefici dels seus propis fills.

La població francesa pateix, des de ja fa bastants anys, una elevada taxa d'«atur» (10% el 2004), fins i tot entre la classe mitjana. La renda per càpita (24.090 dòlars) situa França al lloc dinovè dels països molt rics, per darrere d'Alemanya i el Regne Unit, però per davant d'Itàlia i Espanya. És a dir, la riquesa nacional es reparteix de manera molt desigual. I aquestes desigualtats en els ingressos provoquen desigualtats, així mateix, en el terreny de l'educació.

La població francesa es caracteritza per uns «corrents d'immigració» que afavoreixen, a vegades, la manifestació de valors estrangers a l'escola, concretament de tipus confessional. El principi republicà del laïcisme queda en entredit en els conflictes que es plantegen als centres educatius (afer del vel islàmic).

### 2.1.2. Breu història del sistema educatiu francès

L'especificitat del sistema educatiu francès deriva d'una llarga herència històrica del pensament educatiu. L'evolució de les idees sobre educació al llarg de tot el segle XVIII va donar lloc a la creació de tota una sèrie de plans educatius elaborats durant la Revolució Francesa. L'Informe de Condorcet (1743-1794) va tenir una ressonància enorme i va ser font d'inspiració per a la legislació escolar ulterior. Si hem de ser francs, el període revolucionari no es va prestar gaire a les realitzacions concretes però, posteriorment, es va començar a construir, per etapes, el sistema educatiu francès.

Van ser el règim republicà i les lleis de Jules Ferry<sup>(2)</sup> les que van donar lloc a l'elaboració del sistema educatiu que ha funcionat, a grans trets, fins a l'actualitat. Jules Ferry es va inspirar en les idees de la Revolució Francesa i tam-

(2) Jules Ferry (1832-1893), advocat, contrari a Napoleó III abans de ser nomenat Ministre de la Instrucció Pública i, després, president del consell durant la III República.

bé en les del monàrquic Guizot, que havia fet adoptar la llei sobre l'obligatorietat de l'escola a partir del 1833. En una França encara majoritàriament rural, Jules Ferry donava a l'escola primària pública la imatge que conserva encara actualment, obtenint les conseqüències d'aquella obligatorietat: la gratuïtat (1881) i el laïcisme (1882). En aquell temps es va començar a produir a França una febril activitat de construcció d'escoles, que va suposar la creació d'una escola en cada municipi i una escola normal de magisteri en cada departament. L'escola primària posseïa el seu diploma, el certificat d'estudis primaris, que va gaudir, sens dubte, d'un cert prestigi. Així mateix, s'oferia als millors alumnes la possibilitat de prolongar els seus estudis mitjançant les anomenades escoles primàries superiors (EPS). Això responia a les aspiracions d'una burgesia i una pagesia àvides de promoció social. Els resultats no es van fer esperar: el 1906, tan sols el 5% dels reclutes eren completament analfabets.

Napoleó havia creat, amb el monopoli universitari de l'Estat, els instituts (1802), que proporcionarien a l'Estat una elit de servidors lleials. El 1808 es creava el *baccalauréat* (examen i/o títol d'ensenyament secundari que permet l'accés als estudis superiors). Un cos d'inspectors generals s'encarregava de controlar l'ensenyament als instituts. El Govern de la Tercera República havia obert les portes de la secundària a les noies. L'educació a França continuava estant marcada pels orígens històrics i socials dels dos nivells d'ensenyament, primària i secundària. El personal, els centres i els diplomes depenien d'unes cultures socials diferents i compartimentades. El 1880 es va produir una modernització en l'ensenyament secundari clàssic que minorava el paper de les llengües clàssiques en benefici de la dissertació francesa, la història i la geografia. El 1902 tenen lloc dues innovacions: la diferenciació de les sèries del *baccalauréat*, que a partir d'aleshores cedeixen el seu lloc a les disciplines «modernes», i la creació de dos cicles en el segon grau: un de quatre anys de durada, seguit per un segon de tres anys.

Després del trauma de la Primera Guerra Mundial es comença a reivindicar una «democratització» de l'ensenyament. La prolongació de l'escolarització, establerta als 13 anys el 1882, s'allarga el 1936 fins als 14 anys, la qual cosa dóna lloc a la idea d'un tronc comú al final de l'escola primària. Però la secundària es manté ancorada en els seus privilegis. Durant mig segle perdurarà una segregació escolar basada en l'existència d'un seguit de xarxes dife-

rents, entre les quals la formació professional serà, durant molt temps, el parent pobre de l'educació.

Va caldre un segon trauma, el de la Segona Guerra Mundial i les esperances que l'alliberament havia fet sorgir (1944), perquè la democratització es posés veritablement en marxa. Aquestes esperances es concretaven en el pla Langevin-Wallon (1947), que proposava portar l'escolarització fins als 18 anys dins d'un sistema educatiu unificat. Aquest pla no es va arribar a materialitzar mai, però els seus principis van inspirar els reformadors durant molt temps. Amb la prolongació de l'escolarització fins als 16 anys (1959), la V República, presidida per Charles de Gaulle, s'orientava alhora cap a una racionalitat i una igualtat més grans. Es posava en marxa la idea d'un nou element intermedi entre l'escola primària i l'institut:<sup>(3)</sup> el primer cicle de la secundària se separava de l'institut i adquiriria autonomia. El 1975, el ministre René Haby elabora la llei que institueix el *collège* únic sota el nom de col·legi d'ensenyament mitjà (CES, *Collège d'enseignement secondaire*). S'inicia llavors una nova etapa, amb la construcció de prop de 3.000 *collèges* en pocs anys. Apareix així un nou ensenyament secundari «inferior» unificat. El personal de les diferents xarxes, els directors de centres, els professors i la resta de docents coexisteixen durant un cert temps als *collèges*. Posteriorment (1986), el reclutament de professors dona pas al del personal de secundària. Així acaba un període de tensions entre els diferents nivells de l'ensenyament.

### 2.1.3. Reformes i debats polítics actuals sobre l'ensenyament

De tota la introducció anterior cal recordar que la història del sistema educatiu francès conté la base dels elements que, actualment, es troben al centre del debat sobre l'educació a França:

- L'antagonisme entre l'ensenyament públic laic i un ensenyament privat majoritàriament catòlic. El debat, en aquest cas, gira al voltant de l'ajuda financera prestada per l'Estat a l'ensenyament privat.
- La doble herència d'un ensenyament elitista encarnat en l'institut i d'un ensenyament popular representat durant força temps per l'ensenyament

(3) La idea d'un «tronc comú» ja apareixia en els projectes de Jean Zay, ministre del Front Popular el 1936 (assassinat durant la guerra) i en el pla Langevin-Wallon del 1945.

primari, les seves prolongacions en l'ensenyament secundari curt i l'ensenyament tècnic i professional.

- L'aparició del *collège*, que es posiciona amb dificultats tenint en compte una cultura escolar incerta però que s'orienta del costat del *lycée*. És la baula feble del sistema educatiu.
- La massificació, que imposa unes exigències de formació que s'allunyen de l'ensenyament clàssic. Molts alumnes fracassen o s'oposen a un ensenyament que els és aliè.
- La persistència de desigualtats en el si del sistema.
- Una Administració confusa i profundament jerarquitzada.

## 2.2. Descripció del sistema educatiu francès

### 2.2.1. Estructura de la planificació

Com en tot sistema educatiu, els fonaments de l'educació a França es basen en l'escolarització obligatòria establerta a partir dels 6 anys d'edat i fins als 16.

#### **Abans de l'EGB: el parvulari**

El parvulari escolaritza tots els nens a partir dels tres anys. Admet, a partir dels dos anys, el 34% dels nens. Ha contribuït a la integració social i cultural i ha assumit una sèrie de missions educatives relacionades amb l'adquisició del llenguatge i la vida col·lectiva. Exerceix, per a moltes famílies, un paper social que garanteix la cura dels infants. El parvulari té una bona imatge educativa i ha de donar resposta a una gran demanda dels pares, concretament dels que pertanyen a les classes més afavorides, els quals coneixen els avantatges d'una escolarització precoç.

El parvulari es regeix per uns programes i instruccions definits pel ministeri. Participa en l'establiment dels aprenentatges fonamentals i inicia, entre altres coses, l'aprenentatge de la lectura (taula 2.1). El professorat dels parvularis disposa de l'ajuda dels agents especialitzats de l'estatut municipal.

TAULA 2.1

**El sistema educatiu francès (públic i privat) en xifres**

2003

TIPUS D'ESCOLA O DE CENTRE	NOMBRE	EVOLUCIÓ EN UN ANY	ALUMNAT
Parvularis	1.846	-247	2.566.000
Escoles de primària	39.239	-435	3.963.200
<i>Collèges</i>	6.971	+30	3.269.066
<i>Lycées</i> generals	2.608	-13	1.509.578
<i>Lycées</i> professionals	1.730	-16	698.497

Quan és difícil organitzar grups de les classes de parvulari que requereixen un transport excessivament costós o perillós, els infants acudeixen, a partir dels 5 anys, a unes «seccions infantils» vinculades a l'escola d'EGB. De seguida es posa de manifest el fet que aquestes disposicions donen lloc als primers elements de desigualtat escolar.

**L'escola d'EGB**

Pedra angular de l'escolarització obligatòria, l'escola elemental escolaritza els nens durant cinc anys, dels 6 als 11 anys<sup>(4)</sup> (taula 2.2).

Els seus objectius, continguts i horaris es defineixen en l'àmbit ministerial, i apareixen publicats en uns llibrets que es divulguen entre el públic. Als objectius principals de «Llegir, escriure i comptar», s'hi afegeixen unes nocions d'història, geografia, ciències i noves tecnologies. Les educacions física, artística i cívica també hi estan incloses, així com l'ensenyament de les llengües vives. A la divisió en cursos, la llei d'orientació del 1989 hi va superposar una divisió en cicles de diferent durada segons les necessitats de l'alumne.

El professorat dels parvularis i les escoles primàries s'inclou en la categoria de mestres o professors de les escoles. Pertanyen al cos de funcionaris de l'Estat. Estan obligats a dur a terme 26 hores de presència per setmana davant els alumnes. El seu sou, que progressa al llarg de la carrera (37,5 anys), depèn dels escalafons de la funció pública.

(4) Hi ha nens superdotats que poden ser admesos a partir dels cinc anys. Solen ser fills de professors!

TAULA 2.2

**El primer grau**

CENTRE	CLASSES	EDAT	CICLES
Escola primària	Curs mitjà 2n any	10 anys	Cicle d'aprofundiment
	Curs mitjà 1r any	9 anys	
	Curs elemental 2n any	8 anys	
	Curs elemental 1r any	7 anys	Cicle d'aprenentatges fonamentals
Parvulari	Curs preparatori	6 anys	
	Secció grans	5 anys	
	Secció mitjans	4 anys	Cicle de primers aprenentatges
	Secció petits	3 anys	

La xarxa d'escoles primàries va patir una disminució en el nombre de centres en els últims deu anys a causa de la davallada demogràfica i de l'escolarització obligatòria traslladada al *collège*.

Els nens amb algun tipus de disminució assisteixen a les classes ordinàries i hi ha equips d'especialistes (psicòlegs, reeducadors, logopedes, etc.) que vetllen per la seva integració escolar. Els nens amb una disminució més greu acudeixen a unes estructures especialitzades.

**El 'collège' d'ensenyament mitjà, entre la massificació i l'orientació**

El *collège* d'ensenyament mitjà (CES) constitueix el primer nivell d'aquest ensenyament i s'estén al llarg dels quatre anys de la secundària inferior. Afecta la totalitat d'una classe d'edat que haurà de continuar els seus estudis fins a arribar a l'anomenada *troisième*<sup>(5)</sup> en aquest centre únic; és a dir, per al curs escolar 2002-2003, 838.842 alumnes. No hi ha selecció i l'accés al *collège* està obert a tothom, segons el principi republicà d'igualtat d'oportunitats. L'objectiu del *collège* és prolongar i completar les adquisicions bàsiques. Com en el cas de l'escola primària, els cicles pedagògics se superposen a la distribució per classes (taula 2.3).

(5) Els francesos tenen el curiós costum de numerar a l'inrevés els cursos de l'ensenyament secundari, de la 6a classe fins a la 1a, a la qual s'hi afegeix l'anomenada «classe terminal».

TAULA 2.3

## El 'collège' d'ensenyament mitjà

CLASSES	EDAT	DIPLOMA	DIPLOMA	DIPLOMA	DIPLOMA	CICLES
<i>Troisième</i>	14 anys	<i>Troisième</i> general	<i>Troisième</i> d'inserció	<i>Troisième</i> tecnològic	Classe d'iniciació preprofessional	SEGPA Orientació
<i>Quatrième</i>	13 anys		<i>Quatrième</i> planificat	<i>Quatrième</i> tecnològic		SEGPA Perfeccionament
<i>Cinquième</i>	12 anys					SEGPA Perfeccionament
<i>Sixième</i>	11 anys					SEGPA Observació

El gran repte del *collège* consisteix a escolaritzar segons els mateixos programes una massa heterogènia d'alumnes. Els programes del *collège* els estableix el Ministeri d'Educació. Abracen totes les disciplines tradicionals: francès, matemàtiques, llengües vives, història, geografia, física i química, ciències de la vida i de la Terra, arts i educació física.

Si els programes reflecteixen la divisió universitària del saber, la divisió de continguts per disciplina i per any representa per a la majoria d'alumnes un trencaclosques incoherent. Hi va haver un intent de donar-hi més coherència concedint més autonomia als centres, a fi d'aportar unes respostes més adaptades a la diversitat dels alumnes. La renovació de l'escolarització al *collège* es va aconseguir al començament de curs del 2004. La primera idea va consistir a facilitar la transició entre l'escola primària i el *collège* a *sixième*, també anomenat «cicle d'observació». L'objectiu de les classes de *cinquième* i *quatrième* consisteix a ampliar els coneixements i mètodes de treball: és el cicle de perfeccionament. A la classe de *troisième* queda establerta la continuïtat cap a estudis més avançats o bé el canvi cap a la formació professional durant el cicle d'orientació. L'escolarització al *collège* es confirma mitjançant el primer examen del «Cursus» francès: el *diploma dels collèges*. L'escolarització dels nens disminuïts continua al *collège* dins de les seccions d'ensenyament general i professional adaptat (SEGPA).

Davant l'augment del fracàs escolar, el 1982 es van prendre mesures de discriminació positiva. Les zones d'educació prioritària (ZEP) es van crear per contrarestar problemes com la taxa de fracàs escolar, la composició socio-



econòmica de les famílies i les taxes d'alumnes d'origen estranger. Aquestes zones gaudeixen d'un seguit de mitjans complementaris, tant pel que fa a personal com a finançament, que permeten una adaptació més ajustada de l'ensenyament a les necessitats personals dels alumnes. A l'inici de curs del 2002, 5.730 escoles primàries (11% de la totalitat) i 879 *collèges* (17%) es trobaven en ZEP.

El professorat del *collège* i del *lycée* posseeix la mateixa formació universitària i ha passat pels mateixos concursos de reclutament: el certificat d'aptitud per a l'ensenyament mitjà (CAPES) en el 61% dels casos, l'oposició a càtedra d'institut en el 12%, i el certificat d'aptitud per a l'ensenyament tècnic i professional (CAPET-CALP) en el 15%. Amb alguns matisos diferenciadors, tots ells han rebut la mateixa formació professional, tenen sous comparables, estan obligats a prestar un temps de servei semblant (19 hores de curs per setmana de mitjana), es troben sota el control dels mateixos cossos d'inspecció i estan afiliats als mateixos sindicats.

### **El 'lycée' i les seves tres vies**

El *lycée* abraça l'ensenyament secundari superior. Els seus objectius són proporcionar als alumnes els coneixements fonamentals i les formes culturals que els permetin entrar a formar part de la comunitat nacional. De fet, l'institut marca, dins del sistema educatiu francès, la primera ruptura amb la lògica d'un tronc comú obert a tots els alumnes. El *lycée* obre la porta cap a tres vies diferents: general, tecnològica i professional. L'escolarització, que en principi dura tres anys, acaba amb el *baccalauréat* (taula 2.4).

Hi ha diverses sèries de *baccalauréat*:

- tres de caràcter general (literari, econòmic i social, científic);
- cinc de caràcter tecnològic (tecnologia industrial, tecnologies del sector terciari, ciències medicosocials, tècniques de laboratori, tècniques de música i dansa); i
- seixanta *baccalauréats* professionals, que corresponen a les principals branques de la producció i els serveis.

TAULA 2.4

## El 'lycée'

VIES	GENERAL	TECNOLÒGICA	PROFESSIONAL		CICLES	
	EXAMEN ↑	<i>Baccalauréat</i> general	<i>Baccalauréat</i> tecnològic	Certificat d'estudis professionals (BEP)	<i>Baccalauréat</i> professional	Certificat d'aptitud professional (CAP)
<i>Terminale</i> general		<i>Terminale</i> tecnològic	<i>Terminale</i> , certificat tècnic	<i>Terminale</i> professional	Certificat d'aptitud	SEGPA Terminal
<i>Première</i> general		<i>Première</i> tecnològic	<i>Première</i> , certificat tècnic	<i>Première</i> professional	Certificat d'aptitud	SEGPA
<i>Seconde</i> general i tecnològic		<i>Seconde</i> general i tecnològic	<i>Seconde</i> , certificat tècnic	<i>Seconde</i> professional		SEGPA Determinació

Es tracta d'un examen amb una enorme ressonància sociològica. És, així mateix, el primer nivell universitari que, teòricament, permet el pas als estudis superiors. El prestigi social que comporta el *baccalauréat* no és el mateix en totes les sèries. El 2001, el 69% d'un grup d'edat accedia al nivell del *baccalauréat*, i el 61% dels alumnes de *lycée* obtenia el diploma. El fracàs escolar es va reproduir de manera atenuada al *lycée*. En el nivell de la classe de *seconde* és on el fracàs acostuma a ser massiu, sobretot en les sèries generals. Es van efectuar reformes per iniciar una orientació a partir de la classe de *seconde* cap a les branques professionals i aportar mesures d'acompanyament i suport, alleugerint-ne al mateix temps els continguts. D'aquesta manera, l'ensenyament mitjà superior ha pogut absorbir millor la massificació de l'escolarització. El nombre de batxillers ha augmentat en proporcions importants: el 1950 hi havia un batxiller per cada vint joves i el 2002 ja n'eren dotze. Les condicions d'orientació entre les diferents branques no són equitatives: les sèries tecnològiques i professionals, que ofereixen una competència reconeguda en el mercat de treball a prop del 40% d'un grup d'edat, contribueixen a donar estabilitat tan sols a una part de la joventut. Tanmateix, les vies dels *baccalauréats* generals són considerades com les úniques branques d'excel·lència que les categories socials afavorides solen triar mitjançant l'elecció encertada d'una llengua rara o d'una sèrie científica. Els cursos preparatoris per a les *grandes écoles* constitueixen la màxima expressió de la selecció

social. Aquests cursos, disponibles en un nombre reduït d'instituts, permeten que els alumnes seleccionats després del *baccalauréat* puguin preparar-se en bones condicions per als concursos d'entrada a aquestes *grandes écoles* (escola normal superior, escola central, escola politècnica, escoles d'enginyers, etc.). El nombre d'alumnes d'aquests cursos, que disposen d'un professorat acuradament seleccionat, va augmentar un 2% el 2003.

### 2.2.2. Formació del professorat: anàlisi crítica

El sistema educatiu espera que, de la formació dels mestres, en sorgeixin solucions a la degradació de les situacions escolars. Dins del marc de la llei d'orientació del 1989, ja esmentada, es va incloure una reforma: una disposició que suprimia les escoles normals i les substituïa pels instituts universitaris de formació del professorat (IUFM), que han d'acollir tots els docents en formació durant dos anys. El 2004 hi havia 30 IUFM. Quines respostes ofereix aquest nou dispositiu de formació a l'evolució actual de l'ensenyament?

Primera resposta: el «nivell de reclutament» dels futurs docents, que dona fe del domini d'una especialitat o d'un camp de coneixements, s'ha elevat als primers títols universitaris (*licence* o «equivalències»).(6) Això hauria de ser una garantia de qualitat de l'ensenyament. Aquesta elevació del nivell de reclutament té, però, els seus límits. Per començar, limitacions de recursos financers. La limitació, a continuació, d'un reclutament d'alt nivell, en el qual el simple criteri del diploma de «paper» provoca un desnivell entre qualificació i competència. Ara bé, no s'ha observat una elevació del nivell de competències dels alumnes amb l'arribada dels professors reclutats a aquest nivell.

Les classes populars, que tradicionalment havien trobat en l'ensenyament la via d'una promoció social, accedeixen difícilment a l'ensenyament superior i, actualment, es troben excloses d'aquest reclutament. El nou reclutament porta a una mutació sociològica entre el professorat, que ara prové en un 30% de les classes superiors enfront del 8% de fa trenta anys. Les diferències culturals entre professors i alumnes augmenten.

(6) Hi ha massa equivalències, com per exemple la possibilitat que tenen les mares de família nombrosa de presentar-s'hi sense cap titulació, igual que els esportistes d'elit!

I, finalment, cal interrogar-se sobre la necessitat d'un nivell alt de reclutament, tenint en compte les competències exigides per uns nivells d'exercici molt diferents, des de la primera infància fins al final de l'ensenyament mitjà.

Segona resposta: els «continguts de la formació» es redueixen a dos àmbits: la renovació dels coneixements disciplinaris i l'aprenentatge de l'ofici, cadascun dels quals suposa un any de formació. Condicionats per la seva formació universitària, els formadors donen preferència a l'«àmbit de les disciplines» i de la seva didàctica. La cultura disciplinària porta a una forma de transmissió que sovint es limita a la classe magistral i a la conferència. La divisió de les disciplines reforça la monovalència dels docents i bloqueja l'enfocament transversal dels coneixements. Dins de la mateixa cultura disciplinària hi ha incoherències. En llengua francesa, per exemple, els aprenentatges bàsics (gramàtica, ortografia, escriptura) es deixen de banda en benefici d'altres àrees considerades més «nobles» (la poesia a l'escola, el teatre, la premsa, els mitjans de difusió, la literatura infantil, etc.). Aquest liberalisme cultural, que oblida les exigències fonamentals de l'escolarització obligatòria, contribueix a debilitar l'escola primària.

El predomini de la cultura disciplinar dóna poca cabuda a l'aprenentatge de l'ofici. L'àmbit pròpiament professional, a falta d'un domini suficient per part dels formadors, cau sovint en el terreny de l'exercici, els *stages* o l'autoformació. A la manca de coneixement de l'exercici de l'ofici, s'hi afegeix una manca de coneixements dels altres sectors de l'educació (primera infància, educació especialitzada, ensenyament tècnic i professional).

La supressió de les escoles normals del 1989 va deixar vacant la funció de preparació de la ciutadania que aquestes escoles havien garantit. Ja no hi ha interès pel coneixement del sistema polític i social, el funcionament global de l'educació, l'orientació, la moral professional. Aquesta dicotomia entre formació disciplinar i necessitats d'escolarització és a l'arrel mateix de les febleses del sistema de formació.

El sistema de formació escapa gairebé per complet a qualsevol avaluació. Els formadors, que en realitat són simples professors sortits del segon grau (els universitaris representen tan sols el 13% dels que participen en els IUFM), queden al marge del control de la inspecció.

Totes les consideracions anteriors expliquen el fracàs parcial dels IUFM, els quals, més de deu anys després de la seva creació, no han aconseguit eliminar els compartiments ni omplir els buits existents.

### 2.2.3. Estructura de l'organització politicoadministrativa

Davant la ràpida evolució del sistema educatiu, la pregunta que es planteja és: com gestionar i pilotar el canvi? L'educació, com el conjunt de l'Administració francesa, ha heretat una enorme centralització. Aquesta centralització es basa en la idea des de temps antics arrelada a França de la unitat de l'Estat i de la seva intervenció en tots els sectors de la vida social. La centralització produeix un monolitisme els efectes del qual van quedar patents el maig del 1968, quan una sèrie de disturbis generalitzats van sacsejar tot el sistema educatiu. L'aparell administratiu va ser incapaç d'assabentar-se de les reivindicacions i tampoc no va poder plasmar una informació fiable sobre els esdeveniments. Va ser llavors quan es va manifestar clarament la necessitat de modernitzar l'Administració.

Al cim de la piràmide hi ha el Ministeri d'Educació, amb seu a París, com els altres ministeris. Aquesta Administració central, dotada de 4.000 persones, té la responsabilitat de tots els sectors de l'educació pública i privada. Una munió de consells i direccions (actualment 19) ajuden el ministre, personatge polític que pertany al Govern. Un cos de 252 inspectors generals, hereus de la tradició napoleònica, exerceixen el paper de consellers davant el ministre. La seva competència s'estén per tot el territori nacional.

Els primers enllaços del Ministeri són les 30 acadèmies que coincideixen, més o menys, amb les regions i que es troben sota la direcció dels rectors nomenats pel Consell de Ministres. El rector és responsable de la vida escolar i universitària, des de l'aplicació dels programes fins a la gestió financera, així com de la posada en vigor de les directrius que rep del Ministeri. Es recolza en una Administració que és el reflex de les direccions de l'Administració central i els cossos d'inspecció (taula 2.5).

L'inspector d'acadèmia (IA), sota l'autoritat directa del rector, representa l'autoritat de l'Estat en matèria d'educació en un departament. A ell/ella li correspon la tasca de la gestió del primer grau i el segon grau, la tutela dels centres d'ensenyament, l'ensenyament privat i l'animació pedagògica del pro-

TAULA 2.5

### Els cossos d'inspecció i els nivells de competència

DENOMINACIÓ	NOMBRE	TERRITORI	SECTOR	PAPER
Inspectors d'educació nacional (IEN)	1.880	Municipis	Primer grau	Foment, avaluació, inspecció, anotació, formació
Inspectors d'acadèmia (IA)	1.149	Departament	Primer i segon grau	Gestió, foment, avaluació, formació, inspecció
Rectors	30	Acadèmia i regió	Primer i segon grau, ensenyament superior	Política educativa general, gestió, tutela de les universitats
Inspectors generals (IG)	252	Territori nacional	Missions diverses	Competències diverses, innovació, avaluació, control de l'administració

fessorat. L'inspector/a d'acadèmia disposa de la col·laboració dels consellers i els inspectors de l'educació nacional (IEN) per al primer grau. Tant els rectors com els inspectors d'acadèmia presideixen un elevat nombre de consells i comitès en els quals la representació del personal és obligatòria.

A la base de la piràmide jeràrquica hi ha els centres, cadascun amb la seva pròpia administració. Les escoles primàries i els parvularis tenen un director o directora. Els centres de segon grau es troben sota la direcció del *principaux* (terme que es podria traduir també per «director»), com en el cas anterior) o de *proviseurs* (directors) als *lycées*. Tots ells posseeixen una formació en pedagogia. Si el director de l'escola és l'únic que gestiona el centre, en el cas dels *principaux* i *proviseurs* reben l'ajuda d'uns equips administratius. Contràriament al que passa en el cas del director d'escola primària, tenen autoritat jeràrquica sobre tot el personal del centre. En total, hi ha 36.000 persones d'administració distribuïdes a tots els nivells.

És fàcil entendre que es tracta d'una estructura feixuga i formalista. La multiplicació dels consells i les altres instàncies de concertació provoca una gran pèrdua de temps. I, d'altra banda, aquesta estructura contradiu la voluntat declarada de deixar més iniciativa i autonomia a la base i als actors als seus llocs respectius.

## La descentralització

Les lleis de «descentralització» de l'Administració francesa (1982-1983) deriven de la voluntat de modernització de l'aparell de gestió dels afers públics. Aquestes lleis transfereixen, en benefici de les col·lectivitats territorials electes, un seguit de poders fins fa poc assumits directament per l'Estat. El terreny de l'educació forma part d'aquest moviment (taula 2.6).

Aquestes transferències de competències són objecte de compensacions financeres per part de l'Estat. La concertació domina el dispositiu i l'Estat ha de ser capaç de crear els càrrecs financers i nomenar els professors necessaris per al bon funcionament dels centres escolars. Molt ràpidament, les col·lectivitats locals van més enllà d'aquestes obligacions, i financen iniciatives en matèria d'activitats extraescolars, suport escolar, equipaments tecnològics, llengües vives, intercanvis internacionals, etc. Aquesta participació suposava el 2001 el 21% de les activitats, enfront del 14% el 1975. I no para d'augmentar, marcant així una certa separació de l'Estat. Les desigualtats entre regions més riques o menys riques no s'han accentuat, com es temia, i l'Estat continua sent el garant del bon funcionament dels serveis educatius.

Els efectes de la descentralització han estat molt positius. La renovació dels *collèges* i els *lycées*, per exemple, ha estat espectacular en tots els departaments. Es preveuen, així mateix, noves mesures de descentralització, com ara la gestió del personal no docent.

TAULA 2.6

### Les administracions territorials franceses i l'educació

ADMINISTRACIONS	NOMBRE	ASSEMBLEA ELECTA	COMPETÈNCIES EN EDUCACIÓ
Municipi/Ciutat	37.000	Consell municipal	Construcció, manteniment dels parvularis i escoles primàries
Departament	100	Consell general	Construcció i manteniment dels <i>collèges</i>
Regió	26	Consell regional	Construcció i manteniment dels <i>lycées</i>

## **La desconcentració**

Segon apartat de la reforma de la maquinària d'Estat, la «desconcentració» consisteix a delegar una part dels poders de l'Administració central a una estructura de l'Estat a escala regional. Des del 1985 suposa la gestió del personal, que queda en mans dels rectors. La desconcentració va acompanyada d'una reforma de la inspecció, amb la creació d'un cos d'inspectors pedagògics regionals-inspectors d'acadèmia (IPR-IA), les tasques dels quals són pedagògiques (inspecció dels professors de segon grau) o administratives (control dels centres).

El 1998, el poder dels rectors va quedar reforçat gràcies a una sèrie de mesures noves: es van convertir en pilots de la política educativa a la regió. Un informe elaborat el juny del 1999 establia un primer balanç positiu d'aquestes reformes. Quedava clar que la «desburocratització» s'havia de generalitzar.

La desconcentració no va ocasionar cap modificació en les estructures de l'administració central del ministeri. Amb tot, havia de permetre un alleugeriment d'aquesta Administració confusa, que un exministre havia comparat amb un mamut. Es preveu que el nombre de direccions generals es redueixi de 19 a 10.

## **L'autonomia**

Des del 1985, els centres escolars (llevat de les escoles primàries) gaudeixen d'un estatut que augmenta la seva «autonomia financera i jurídica» i permet una millor adaptació a l'entorn immediat. Els consells d'administració, formats per representants de totes les parts implicades en el funcionament de la vida escolar, donen forma a l'autonomia, que representa un pas més cap a la democràcia. Els directors de centre es mantenen sota l'autoritat jeràrquica del rector, però el seu paper tendeix a reforçar-se.

Hauran hagut de transcórrer més de vint anys perquè algunes de les idees manifestades a favor dels esdeveniments del maig del 1968 es convertissin en fets reals. Il·lustració eloqüent de la inèrcia educativa...



## 2.2.4. Xarxa pública i xarxa privada

Les causes del conflicte que, durant molt temps, hi va haver a França entre l'escola pública i l'escola privada cal buscar-les en la història de l'educació. La legislació escolar que va instaurar l'escola laica no havia rebut mai l'aprovació de l'Església catòlica, que denunciava l'escola pública com si de l'«escola del dimoni» es tractés. Desitjosa de demostrar la seva tolerància, la República havia acceptat l'existència d'un ensenyament privat lliure, en nom de la llibertat de consciència.<sup>(7)</sup> La crisi política suscitada per l'afer Dreyfus a principis del segle XX va comportar una violenta campanya que va donar lloc a les lleis referents a les associacions (1901), la prohibició de l'ensenyament confessional i la separació d'Església i Estat (1905). Aquest conjunt de mesures legislatives era, de fet, resultat de les lleis sobre el laïcisme votades a partir del 1882. Dins de l'evolució irreversible de l'Estat cap a la neutralitat, la «disputa escolar» va dividir durant molt temps l'opinió pública.

La Llei Debré<sup>(8)</sup> de 31 de desembre de 1959 va constituir la primera etapa de la resolució de la disputa escolar. Aquesta llei contenia els elements suficients per portar l'ensenyament privat cap a una integració en l'ensenyament estatal. I van ser les forces de l'Església i, en primer lloc, l'episcopat els qui, conscients d'aquest risc d'integració, van fer aprovar una esmena que concedia a l'ensenyament privat «un caràcter propi» que el convertia en una cosa irremissiblement diferent de l'escola pública.

Des d'aleshores, una sèrie de negociacions van servir per aproximar els dos punts de vista. El ministre socialista Jack Lang va tancar una sèrie d'acords amb la jerarquia de l'ensenyament catòlic per uniformar el reclutament del professorat en els dos sectors.

L'ensenyament privat escolaritza més de dos milions d'alumnes entre primària i secundària, és a dir, el 17% del total d'alumnes del sistema educatiu (mitjana europea: 15%) (taula 2.7).

(7) La llibertat d'ensenyament apareix en el pròleg de la Constitució francesa (1958).

(8) Michel Debré va ser primer ministre durant la V República, presidida pel General de Gaulle (1959-1962).

TAULA 2.7

**Nombre d'alumnes matriculats en l'ensenyament privat**

Curs 2002-2003

	NOMBRE D'ALUMNES	% DEL TOTAL (PÚBLIC + PRIVAT)
Parvulari	317.600	12,4
Primari	566.000	14,3
<b>Total 1r grau</b>	<b>883.600</b>	<b>13,5</b>
<i>Collèges</i>	675.100	19,9
<i>Lycées professionals</i>	148.700	21,3
<i>Lycées</i>	302.600	20,3
<b>Total 2n grau</b>	<b>1.122.700</b>	<b>20,0</b>
Classes preparatòries	83.800	22,8

L'ensenyament privat a França és catòlic en un 95%. La resta es troba representat per centres jueus (23.000 alumnes), escoles d'excel·lència, instituts de caràcter comercial i algunes escoles d'orientació musulmana, entre les quals hi ha un institut privat d'ensenyament mitjà. L'ensenyament privat es distribueix de manera desigual d'un extrem a l'altre del territori. A l'oest de França, s'hi escolaritzen el 30% dels alumnes de primària i el 40% dels alumnes de secundària. És a dir, l'ensenyament privat ofereix un veritable servei d'educació.

Globalment, els alumnes que van al privat provenen de medis afavorits (taula 2.8). Les raons que porten les famílies a optar per l'ensenyament privat són molt diverses: proximitat geogràfica, facilitats d'internament, per «fugir» d'un centre públic imposat pel mapa escolar, per pertinença a una classe social concreta. L'elecció per afinitat religiosa és minoritària (10%). Algunes famílies passen diverses vegades del sistema públic al privat o viceversa. Aquest, diquem-ne, *zàping* no es dona tant entre les classes populars (els obrers estan infrarepresentats en l'ensenyament privat), sinó més aviat entre les categories dels directius d'empreses i professions liberals. Els alumnes d'origen estranger hi estan infrarepresentats (taula 2.9).

Els alumnes de les escoles privades obtenen millors resultats que els de les escoles públiques. Però si es compara els alumnes de les mateixes característiques sociològiques (origen social, nacionalitat), les diferències no són significatives.

TAULA 2.8

**Distribució dels alumnes de segon grau segons el seu origen social**

Principi de curs 2002. En percentatge

ORIGEN SOCIAL	MOLT AFAVORIT	AFAVORIT	MITJANA	MENYS AFAVORIT
Públic	18,8	15,7	25,1	39,4
Privat	30,0	15,8	30,0	24,1

TAULA 2.9

**Distribució dels alumnes estrangers de segon grau**

Principi de curs 2002

Públic	215.921	90,66%
Privat	22.263	9,34%

L'«estructura pedagògica» de l'ensenyament privat s'assembla a la de l'ensenyament públic. A causa sempre de la por a una integració, l'ensenyament privat catòlic es va dotar d'una «administració jerarquizada» controlada per la Conferència Episcopal francesa. La majoria de centres (75%) es troben vinculats actualment per un contracte d'associació amb el Ministeri d'Educació. En virtut d'aquest contracte, l'Estat es compromet a pagar els sous dels docents i a vetllar per la seva formació. Les col·lectivitats territorials garanteixen el finançament de les despeses de funcionament en les mateixes condicions que per a l'ensenyament públic. Per la seva banda, el centre privat que es troba sota el contracte d'associació es compromet a respectar els horaris oficials, les normes de funcionament, els programes pedagògics i a acceptar la inspecció. Es compromet, així mateix, a acceptar tots els nens sense distinció d'origen o de creença, i l'ensenyament confessional es proposa, tan sols, a títol optatiu.

L'ensenyament privat catòlic ha anat evolucionant amb els anys cap a una situació molt semblant a la de l'ensenyament públic. El seu caràcter propi d'escola cristiana va disminuir força amb l'aplicació del contracte d'associació amb l'Estat i també amb la tebior religiosa de les famílies i l'evolució del professorat, majoritàriament laic. La decisió ara consisteix a triar entre una dualitat del sistema privat amb el públic o bé la integració de tots dos en un gran servei públic unificat d'ensenyament. Una primera temptativa d'integra-

ció duta a terme per un Govern socialista el 1984 va fracassar davant la mobilització organitzada per les autoritats religioses. De fet, aquesta integració és un fet més temut pels bisbes que no pas pels mestres laics del sector privat, que hi veuen la possibilitat de fer reconèixer la seva professionalització. En realitat, hi ha un fenomen més temible encara que amenaça l'ensenyament catòlic des de dins i que és l'integrisme catòlic que acusa l'episcopat de mostrar una actitud tova envers el laïcisme i els altres integrismes religiosos.

## 2.3. Problemes actuals del sistema educatiu

### 2.3.1. Hi ha potser un cert descontentament social amb el funcionament del sistema educatiu?

L'evolució a llarg termini de l'escola a França reflecteix una tendència cap a un major grau de democràcia en l'educació. Les desigualtats han reulat de manera important. Actualment, tots els alumnes accedeixen al *collège* i el 97% acaben el seu cicle a *troisième*. L'accés al *baccalauréat* és ja una realitat per a les categories socials que antigament el tenien pràcticament vedat (taula 2.10). I, d'altra banda, el nivell de coneixements s'ha mantingut malgrat la massificació.

L'opinió pública manifesta una certa satisfacció davant el funcionament del seu sistema educatiu. I hi ha un cert grau de consens al voltant de les missions assignades a l'escola: «transmetre un saber, estar amb els altres i aprendre a viure amb ells, desenvolupar els joves, ensenyar un ofici».<sup>(9)</sup> Vuit de cada deu pares se senten optimistes respecte a l'evolució actual. I aproven en un 90% els sistemes d'avaluació, examen i control. Però el 30% estan disposats a canviar el seu fill/a de centre en cas que fos necessari.

Les classes més afavorides, que saben utilitzar el sistema educatiu en benefici propi, manifesten una certa exigència de rendiment per part del sistema educatiu. Saben integrar les estratègies escolars en la seva ambició de promoció social. Concretament, el professorat té una visió prospectiva del sistema educatiu. Saben triar les vies d'excel·lència per als seus fills, des del parvulari (escolarització als dos anys) fins a l'ensenyament superior. El 74,3%

(9) Observatori de la Unió Nacional d'Associacions Familiars. Enquesta 2003.

**Accés al 'baccalauréat' segons les categories socioprofessionals**

ANYS	% FILLS DE QUADRES D'EMPRESA	% FILLS D'OBREERS
1930	41,0	2
1974	89,0	46
2002 Tots els <i>Bac.</i> junts	84,4	51
2002 <i>Bac.</i> general	85,8	48

dels fills de docents que van ingressar a *sixième* el 1989, van obtenir el *baccalauréat* general el 1995. Gairebé no opten mai per les branques de formació professional i rares vegades repeteixen curs. A l'inici de curs del 2003 suposaven el 12% de l'alumnat de les classes preparatòries, mentre que tan sols representaven el 3% de l'alumnat de *sixième*. El 33% dels alumnes de l'Escola Normal Superior són fills de docents.

Les classes menys afavorides manifesten, així mateix, una elevada taxa de satisfacció, ja que s'adonen que els seus fills poden accedir a un nivell d'educació que ells mai no van poder tenir.

Cal dir, però, que la disparitat social no ha desaparegut. El fracàs escolar, la repetició de curs i les orientacions primerenques continuen sent patrimoni de les classes menys afavorides: entre els 60.000 joves que interrompen la seva escolarització sense cap diploma:

- el 2% són fills de docents o de directius,
- el 16% són fills d'obriers, i
- el 30% són fills de persones a l'atur.

L'èxit escolar es troba més a l'abast dels fills de les classes afavorides (el 80% aconseguen un diploma d'ensenyament superior) que no pas de les classes desfavorides (25%). Les carreres escolars continuen estant marcades pels orígens socioeconòmics dels pares. I l'orientació escolar, concretament, reproduïx aquesta distinció. Les famílies dels medis desfavorits practiquen una mena de fatalisme davant les decisions que se'ls proposen, de manera que el 40% dels nens que provenen d'un medi popular han dut a terme tota la seva escolarització en una branca de formació professional, enfront del 6% proce-

dent d'un medi docent (xifres corresponents al 1989). Per contra, els executius, més ben informats, manifesten més ambició per uns resultats equivalents obtinguts pels seus fills. La responsabilitat del professorat en els consells de classe i consells d'orientació és important en aquest procés de selecció que implica el futur dels seus alumnes. L'autor d'un informe recent al voltant de l'orientació que s'ofereix al final del *collège* i del *lycée*<sup>(10)</sup>, acabava afirmant que «*el pitjor que a un li pot passar en el sistema educatiu és rebre orientació*».

### 2.3.2. Rendiments i resultats

Les avaluacions nacionals obligatòries per a tots els alumnes, que tenen lloc cada any a la meitat de la primària (CE2) i en començar el *collège*, permeten calibrar el rendiment del sistema en francès i en matemàtiques. Aquest dispositiu constitueix una originalitat del sistema francès.

Globalment, el balanç de l'**escola primària** és positiu. El nivell de competències dels alumnes, en el seu conjunt, es manté estable, si bé tampoc no avança. Se sap que del 10% al 20% dels alumnes deixen l'escola primària sense disposar del bagatge intel·lectual necessari en lectura, escriptura i matemàtiques per continuar sòlidament una escolarització secundària. Aquestes avaluacions també han posat de manifest la varietat de procediments i mètodes utilitzats pel professorat, la qual cosa acaba sent més decisiva en els resultats escolars que l'origen social dels alumnes. En la descripció del fracàs escolar, les pràctiques efectuades a classe compten aproximadament un 30%. Per exemple, el temps dedicat a l'ensenyament del francès varia a vegades d'un a dos. La responsabilitat del professorat i de la seva formació davant el percentatge de fracassos és un fet que no es pot deixar de banda. L'únic remei aportat al fracàs escolar ha estat, durant molts anys, repetir curs, una cosa que ha demostrat clarament la seva ineficàcia i el seu caràcter nefast en la continuïtat del cicle escolar.

En l'**ensenyament secundari**, d'una població que va entrar a *sixième*, el 97% van arribar al final de *troisième* i, d'aquests, el 85% van acabar la *troisième* general. Les noies aconseguen taxes d'èxit més altes: el 74% arriben a *troi-*

(10) Enquesta sobre l'ocupació de l'Institut Nacional d'Estadística i Estudis Econòmics (INSEE), 2004.

*sième* sense haver repetit curs, enfront del 60% dels nois. El nombre d'alumnes que cap al final de l'escolarització obligatòria no domina les bases de la lectura i l'escriptura es manté al *collège* (10% a 15%). Així, doncs, el fracàs escolar no s'ha reduït. Les dificultats amb què ensopeguen els alumnes fracassats provoquen als *collèges* l'aparició d'actituds de rebuig de la institució escolar. Al *collège*, el fet de repetir curs continua sent ineficaç: el 30% dels alumnes que repeteixen curs abandonen el sistema sense obtenir el títol. En comptes de fer repetir curs als alumnes, a vegades s'instauren mesures d'ajuda i suport individualitzades.

Certament, el nombre d'alumnes que continuen els seus estudis més enllà del *collège* ha anat augmentant; però, no suposa això traslladar a l'institut els problemes mal resoltos procedents del *collège*?

La uniformització de l'escolarització obligatòria, tal com es fomenta oficialment, ha arribat al seu sostre. Més enllà dels progressos reals de la democratització, ja no permet que l'ensenyament millori en qualitat.

També les avaluacions han posat de manifest les disparitats regionals existents. L'acadèmia de Caen, a l'oest de França, registra els rendiments més baixos si es compara amb les mitjanes nacionals; a més, una part important dels seus alumnes es troben endarrerits a partir del primer any de primària, i també hi ha una elevada taxa de sortida del sistema sense obtenir el títol. Per contra, l'acadèmia d'Alvèrnia (al centre de França) presenta unes puntuacions en les dues avaluacions que es troben per sobre de la mitjana nacional: el 80% dels alumnes van aprovar el *baccalauréat* el 2003 i el 100% va obtenir una qualificació.

Si l'esforç dedicat a reduir les desigualtats escolars no va arribar sempre a bon port, la democratització, en canvi, sí que va suposar un augment significatiu del nivell general de la població escolar. Globalment, l'evolució dels fluxos de sortida del sistema educatiu es podria resumir de la manera següent (taula 2.11):

TAULA 2.11

**Títol més alt obtingut**

2001

TÍTOL OBTINGUT	1980	1990	2001
Llicenciatura i més (ensenyament superior)	45.000	87.000	148.000
Altres titulacions superiors	65.000	97.000	136.000
<i>Baccalauréats</i> tecnològic, professional	32.000	65.000	92.000
<i>Baccalauréat</i> general	81.000	50.000	75.000
CAP – BEP	220.000	144.000	160.000
Certificat («Brevet») únic	80.000	62.000	58.000
Cap titulació	202.000	137.000	94.000

**Resultats de l'informe Pisa**

La publicació al desembre del 2004 de les avaluacions del Programa internacional per al seguiment de les experiències dels alumnes (*PISA*) no va suscitar gaire debat a França, a diferència del que va succeir en altres països (Alemanya, Espanya, Itàlia), atès que els resultats se situen en la mitjana respecte als països de l'OCDE i no provoquen ni entusiasme ni derrotisme. Pel que fa a la mesura de l'adquisició de coneixements i competències dels alumnes de 15 anys, que aplega un seguit d'indicadors complexos, França se situa en la mitjana establerta per l'avaluació del PISA. En la comprensió de textos escrits, es col·loca en el 14è lloc dels 27 països membres de l'OCDE, amb el 63% dels resultats per sobre del nivell mitjà i el 37% per sota (Espanya: 58% i 42%). Finlàndia, alumne excel·lent de la «classe OCDE», obté respectivament el 79% i el 21%. Dins de l'àmbit de la cultura matemàtica, França aconsegueix uns resultats superiors a la mitjana dels 41 països membres i associats de l'OCDE, amb l'11è lloc dels 42, per davant dels Estats Units (20è lloc) i Espanya (24è lloc), però molt per darrere del Japó i Corea. En l'àmbit de la cultura científica, els resultats van millorar una mica i aquí França se situa en el 13è lloc, exactament en el percentil mitjà dels 41 països de l'OCDE, amb Noruega, molt per darrere del Japó i Corea, però just per davant dels Estats Units (15è) i Espanya (19è). Cal destacar que els «bons alumnes», Corea, Japó, Finlàndia, tenen uns resultats significativament superiors als de tots els altres països.



Un indicador interessant i innovador mesura el compromís de l'alumne amb el seu propi ensenyament, encreuant el sentiment de pertinença, component d'ordre psicològic, i el sentiment de participació, component del comportament. Pel que fa al primer, França se situa per sobre de la mitjana de l'OCDE i, respecte al segon, per sota d'aquesta mitjana.

En total, el nivell de formació assolit pels adults el 2002 col·loca França en el 20è lloc dels 30 països de l'OCDE, situació en què destaca la formació de segon cicle de l'ensenyament secundari. Els països que es troben al capdavant dels resultats manifesten un predomini de la formació terciària i l'ensenyament superior. Aquest és, concretament, el cas de Finlàndia, Canadà, Estats Units i Nova Zelanda. Espanya posseeix un nivell de formació terciària lleugerament superior al de França.

Les despeses en educació representen globalment un 6% de PIB (Espanya: 4,9%), la qual cosa situa França en el 8è lloc dels països membre de l'OCDE. Aquest percentatge ha anat disminuint, però, des del 1995. La distribució per tipus d'ensenyament deixa traslluir el lloc del paper que s'atorga a l'ensenyament previ a la primària i a l'escolarització precoç: 0,7%. És el percentatge més alt després de Dinamarca i Hongria, a costa de la primària i la secundària inferior (2,7%) i, sobretot, de la superior. L'ensenyament terciari tan sols representa, efectivament, l'1,1% del total de despeses en educació (Espanya: 1,2%), és a dir, molt menys que la part concedida pels «bons alumnes», que són Finlàndia (1,7%), Corea (2,7%) i els Estats Units (2,7%). Es podria veure en això una de les causes de les dificultats per les quals passa actualment l'ensenyament universitari francès, amb un índex massiu de fracàs (40% al segon any).

Els sous del professorat francès després de 15 anys d'exercici s'ubiquen en el terç inferior dels 28 països de l'OCDE, amb un 18è lloc (Espanya: 11è). La recuperació, val a dir, es produeix al final de la carrera. El nivell molt mitjà dels sous del personal explicaria potser un reclutament «per defecte», poc favorable a un reclutament de gran qualitat.

A tall de conclusió, direm que les avaluacions del PISA permeten que França relativitzi els resultats escolars de l'ensenyament secundari inferior (*collège*), que s'ha presentat sempre com la baula feble del sistema educatiu francès. Amb tot, el percentatge d'alumnes amb grans dificultats, concretament davant

la lectura, ha anat augmentant, i ha passat del 4,2% el 2000 al 6,3% el 2003. La important inversió financera aprovada per a aquest sector ja no permet aconseguir un avanç significatiu. L'anàlisi en profunditat dels diferents paràmetres que contribueixen a mantenir la gran injustícia escolar hauria d'ajudar a trobar algunes vies de millora.

Comparant els resultats del PISA amb les avaluacions nacionals es podran dissenyar les solucions oportunes per poder sortir de la boirina d'aquests resultats.

### 2.3.3. Disposa el sistema de prou finançament?

El debat sobre l'ensenyament se centra sovint en l'avaluació dels mitjans que l'escola té a la seva disposició. El pressupost dedicat a educació va arribar el 2003 al 23% del pressupost de l'Estat.

La despesa total en matèria d'educació pujava el 2002 a 103,6 miliards d'euros, és a dir, 1.690 euros per càpita i el 6% del producte interior brut (PIB). França se situa per sobre de la mitjana dels països de l'OCDE, per davant del Regne Unit (5,3%), Alemanya (5,3%), Itàlia (4,9%) i Espanya (4,9%). Pel que fa a la despesa per alumne, França es troba entre la mitjana dels països de l'OCDE per als alumnes de primària i per sobre de la mitjana per als alumnes de secundària (taula 2.12 i gràfic 2.1).

TAULA 2.12

#### Cost per alumne i per nivell d'ensenyament

Equivalència en dòlars

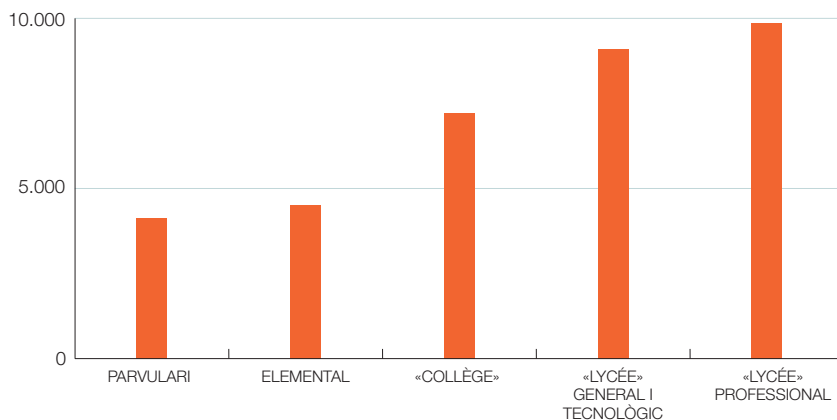
PAÍS	PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
França	4.486	7.636
Itàlia	5.973	7.218
Alemanya	4.198	6.826
Regne Unit	3.677	5.991
Espanya	3.941	5.185
<i>Mitjana OCDE</i>	<i>4.381</i>	<i>5.957</i>

Font: OCDE, 2003.

GRÀFIC 2.1

## Cost per alumne i per nivell d'ensenyament

En euros

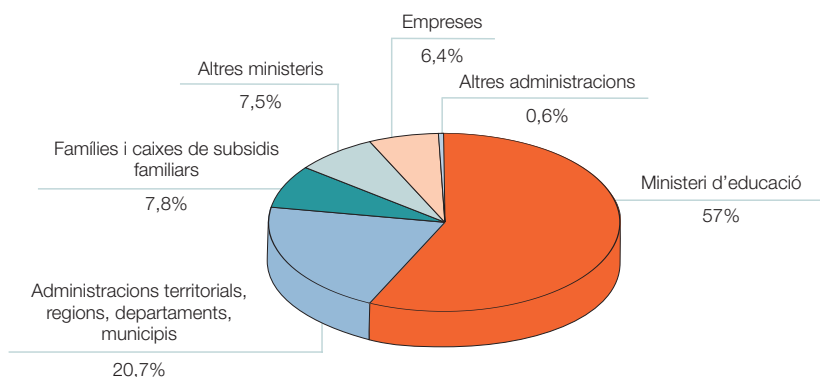


Gairebé el 95% del pressupost dedicat a educació correspon al personal. Des que es van adoptar les mesures de descentralització, l'Estat ha deixat de ser l'únic que paga. La distribució de la despesa entre les diferents instàncies finançadores dóna una idea completa del funcionament de l'educació a França, així com una imatge concreta de la descentralització (gràfic 2.2). Convé indicar que, a partir del gener del 2006, la llei orgànica referent a les lleis de finançament (LOLF) posarà directament a disposició dels rectors i directors de centres uns crèdits establerts segons els projectes educatius.

Disposa el sistema educatiu de prou finançament? Tenint en compte el desenvolupament global de la despesa, la temptació seria donar una resposta afirmativa, però una anàlisi més minuciosa posaria de manifest les disparitats existents entre els diferents graus de l'ensenyament. Una justa avaluació de la despesa hauria de permetre una gestió més racional.

Malgrat la reducció en el nombre d'alumnes (−550.000 alumnes durant el període comprès entre els anys 1990 i 2000), el pressupost no ha deixat de créixer. A la primària, que durant aquest període va perdre 370.000 alumnes (−6%), el nombre de docents es va mantenir estable. A la secundària, amb una reducció de 90.000 alumnes (−2%), el nombre de professors va augmentar en

## Els finançadors de l'educació



TAULA 2.13

## Evolució del nombre mitjà d'alumnes per classe

CENTRES	1996	1999
Parvularis	43,7	25,5
Escoles elementals	28,0	22,3
Collèges	27,5	24,2
Lycées generals i tecnològics	30,8	28,8

un 11%. La veritat és que aquesta diferència va permetre reduir el nombre d'alumnes per classe (taula 2.13). L'avaluació dels efectes d'aquesta mesura hauria de permetre determinar si aquesta despesa va tenir o no unes conseqüències positives en el funcionament del sistema.

Ara bé, tots els estudis arriben a la conclusió que hi ha poca relació entre la disminució de la grandària dels grups i la millora dels resultats. Un finançament més ajustat de la innovació permetria, a un cost constant, aconseguir notables millores en aquells sectors on les necessitats són urgents, com en l'ensenyament primari, on el fracàs escolar es dona sobretot en l'aprenentatge bàsic de la lectura i l'escriptura.

### 2.3.4. Hi ha problemes d'integració entre els immigrants?

Al llarg d'aquest últim segle, milions d'immigrants s'han anat integrant en la societat francesa. El 2003, 18.000 nous nadius no francòfons van ser acollits a les escoles primàries, 16.000 als *collèges* i 2.000 als *lycées*, dels quals la major part van anar a un *lycée* professional. En total, els alumnes estrangers representen el 5,9% del total matriculat en escoles. La distribució d'aquests alumnes és molt desigual. La concentració més gran es dona a les grans ciutats: París (18,7%), Versailles (9,9%), Créteil (11,0%) i Marsella (9,0%). I, en menys mesura, a l'oest de França: Rennes (1,1%), Nantes (1,4%) i Caen (1,5%). L'ensenyament privat, per la seva banda, rep una part molt petita (3,64%) d'aquesta categoria d'alumnes, no exerceix el seu paper de servei i no participa en l'esforç d'integració social (taula 2.14).

Els fills d'immigrants tenen tot el dret d'accedir a les escoles, però el seu desconeixement de la llengua i, freqüentment, una escolarització anterior incompleta no els permet seguir, d'entrada, el programa normal. D'altra banda, es

TAULA 2.14

#### Distribució dels alumnes estrangers de primer grau segons nacionalitat

NACIONALITATS	PÚBLIC	PRIVAT	% DEL NOMBRE TOTAL D'ALUMNES ESTRANGERS
Algerians	52.887	1.167	14,5
Marroquins	84.712	1.156	23,1
Tunisians	26.793	450	7,3
Altres nacionalitats d'Àfrica	47.147	929	12,9
Espanyols	3.260	536	1,0
Italians	3.384	450	1,0
Portuguesos	35.300	1.781	10,0
Altres nacionalitats de la UE	12.284	2.972	4,1
Turcs	47.487	613	12,9
Cambodjans, laosians, vietnamites	11.336	469	3,2
Altres nacionalitats (*)	34.096	3.059	10,0
<b>Total</b>	<b>358.686</b>	<b>13.582</b>	<b>100,0</b>

(\*) Entre ells, 28.319 xinesos (cens del 1999). Xifra probablement infraestimada.

va considerar important que mantinguessin un vincle amb la llengua d'origen. A partir del 1965 es van crear unes estructures d'acollida específiques per facilitar-los des del començament la formació personal i la integració social.

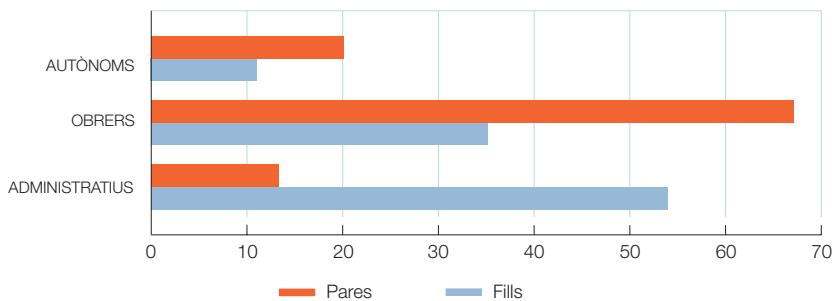
- 1965: Classes d'iniciació (CLIN) en ensenyament primari i classes d'acollida (CLA) a secundària. L'objectiu de les classes era contribuir al fet que aquests alumnes adquirissin un domini ràpid de la llengua francesa.
- 1975: Instauració de cursos de llengua i cultura d'origen (ELCO), a càrrec de professors reclutats i remunerats pels països d'origen (Portugal, Itàlia, Tunísia, Espanya, Marroc, Iugoslàvia, Turquia i Algèria).
- 1975: Creació de centres de formació i informació, transformats el 2002 en centres acadèmics per a l'escolarització dels nouvinguts i nens de viatge (CASNAV) i que quedaven sota la responsabilitat dels rectors. Aquests centres són llocs d'experiència per als responsables.

La maquinària d'integració que és l'escola pública va funcionar bé fins als anys 1970 i va permetre la integració social de diverses generacions (gràfic 2.3). Actualment se sap que aquesta capacitat ha disminuït. El context internacional agreuja ara les reivindicacions al voltant de la identitat i el racisme

GRÀFIC 2.3

### Professions dels fills d'immigrants nascuts abans del 1968

En percentatge



Font: Géo-Maig, 1995.

imperant<sup>(11)</sup> afavoreix els conflictes ètnics. En alguns casos, fins i tot, els ELCO es converteixen en focus de propaganda política i religiosa.

A la Unió Europea es preveu un descens en la població dels 450 milions actuals a 400 milions d'habitants per al 2050. La demanda de mà d'obra recorre a les «migracions de reemplaçament» per donar resposta a les necessitats, tant econòmiques com demogràfiques. Estarà preparada l'escola per fer front a aquests nous reptes?

### 2.3.5. Hi ha problemes de violència a les aules?

També l'escola participa dels problemes que han sorgit en la vida social. La vida al centre escolar pot ser la causa del comportament d'alguns alumnes «difícils». Els factors de ruptura en l'escolarització (repetir curs, orientació, canvi de centre) provoquen uns efectes que agreugen aquests comportaments desviats. D'altra banda, l'excessiu protagonisme de la violència en els mitjans de difusió contribueix a fer que aquests «models» es converteixin en la conducta a seguir.

L'absentisme és la primera forma de rebuig de la institució escolar. Pot revestir diferents modalitats: retards, absentisme ocasional per evitar un control, absentisme degut a una feina al carrer combinada a vegades amb un tràfic il·lícit, absentisme prolongat i repetit a causa, generalment, d'importants dificultats familiars. Va ser a partir del 1990 quan la violència en el medi escolar es va convertir en un problema greu. El 1995, el 7% del professorat considerava que el seu centre era un medi de violència. Actualment, ho creu així el 49%.

L'observació generalitzada constata una degradació de l'ambient als centres, on es multipliquen els actes incívics entre els alumnes i també respecte al personal. La detecció de fets greus per part del programa informàtic SIGNA, creat pel Ministeri, permet caracteritzar i quantificar la magnitud de la violència, que afecta el 17% dels centres aproximadament:

- violència verbal sovint vinculada al racisme i a la sexualitat (38%),
- deteriorament del material i les instal·lacions (24,8%),
- atac físic a les persones (13,8%),

(11) Vegeu els resultats electorals de les formacions polítiques de l'extrema dreta.

- robatoris (12,6%), i
- intrusions i conductes de risc.

Els autors d'aquests actes violents acostumen a ser els alumnes (86%), però també persones alienes al centre (12%), concretament en el cas de la violència en l'ensenyament primari (agressió per part dels pares d'alumnes descontents). La violència a l'escola ha estat objecte de decisions polítiques al més alt nivell a partir del 1996: reforçament dels equips dels centres més vulnerables, lluita contra la violència sexual, ajuda a les víctimes, etc. La violència ocasiona inevitablement la intervenció de la policia i de la justícia en la vida dels centres quan totes les respostes educatives han fallat. Sembla indispensable, doncs, oferir al professorat una formació que els introdueixi en els aspectes «legals» de la situació.

### 2.3.6. Existeix el nexa adequat entre el món del treball i el sistema escolar?

Com s'insereixen en la vida activa els joves procedents del sistema educatiu? Respon aquest sistema a les necessitats de desenvolupament econòmic?

Des del 1977, 800.000 alumnes deixen definitivament cada any el sistema educatiu. Entre ells, el 37% tenen un títol d'ensenyament superior o tecnològic, el 22% surten únicament amb el *baccalauréat*, i el 21% amb un CAP o un BEP. El 20% dels que surten no posseeixen cap titulació i el 8% han interromput els seus estudis. Els alumnes estrangers representen més de la meitat dels que no tenen «qualificació». L'ajust al mercat de treball s'efectua en funció de la conjuntura i el bagatge escolar. La inserció professional varia molt d'un ofici a un altre. Per als oficis de perruqueria i estètica, el CAP-BEP permet una inserció ràpida. En canvi, en l'àmbit del secretariat i la comptabilitat, on s'exigeix el coneixement de les noves tecnologies, les empreses busquen el nivell de *baccalauréat*. Els professors tenen dificultats a l'hora de seguir aquesta evolució i la formació va molt a la saga dels enormes progressos del sector. També en el cas de la mecànica i l'electricitat es busca el nivell de *baccalauréat*. D'aquesta manera és possible anar localitzant, segons els sectors professionals, els nivells i els diplomes que permeten aconseguir una bona inserció. La tinença d'un títol és una bona garantia contra l'atur i la taxa de joves que aconsegueixen una feina augmenta d'acord amb el nivell de formació (taula 2.15).



TAULA 2.15

### Taxes d'ocupació dins dels cinc anys següents a la sortida del sistema educatiu

NIVELL DE QUALIFICACIÓ	% DELS JOVES DE LA CATEGORIA
Sense qualificació	42
CAP-BEP	80
<i>Baccalauréat</i>	80
Titulació superior	89

Les dades abans esmentades plantegen un gran interrogant a la formació professional. Caldria abandonar la idea d'una adequació de la qualificació professional a una feina en benefici d'una formació general vinculada a la formació pràctica alterna a la mateixa empresa. L'ampliació de la Unió Europea provocarà, sens dubte, canvis importants en la mà d'obra.

#### 2.3.7. Es troben motivats els professors en la seva tasca professional?

El 2004, gairebé un milió de persones exercien a França la professió de docent, dels quals 870.515 en l'ensenyament públic (taula 2.16); és a dir, aproximadament el 4,5% de la població activa.

Malgrat la seva imatge monolítica, el «medi docent» es compon de subgrups ben diferenciats. Els professors de «primer grau» inclouen els que provenen de les escoles normals i, des del 1990, els professors de les escoles procedents dels IUFM. El conjunt es manté homogeni gràcies a una mateixa idea de la professió i la polivalència, ja que imparteixen totes les assignatures davant el mateix grup d'alumnes i al llarg de tot el curs.

TAULA 2.16

### El personal de l'ensenyament públic

Sense incloure-hi l'ensenyament superior. 2003

CATEGORIES DE PERSONAL	NOMBRE DE PROFESSORS	%	MITJANA D'EDAT	% DE PARTICIPACIÓ DE LES DONES
Professors de 1r grau	318.236	36,6	41 anys	78
Professors de 2n grau	402.000	47,0	43 anys	57

En el «segon grau», la identitat professional es troba fortament influïda pel model universitari i l'enyorança d'un passat llunyà en el qual el professor d'institut era un personatge important dins de la burgesia. El professor d'escola de formació professional, que actualment es recluta sobre la base d'un nivell universitari, tendeix a aproximar-se al model dominant del segon grau.

El conjunt del professorat forma un grup que pertany a la classe mitjana. La feminització de la professió accentua aquesta característica, ja que els docents solen triar els seus cònjuges entre els nivells superiors.

Les «motivacions» dels docents francesos es poden agrupar en tres grans tendències. La primera es refereix a aquells que manifesten el plaer d'ensenyar i el gust per la relació amb els alumnes. Se senten optimistes i convençuts de la vocació igualitària de l'escola republicana. En aquest grup hi ha, sobretot, els professors de primer grau.

Una segona tendència és la que inclou els docents amb unes motivacions que giren al voltant de l'ensenyament d'una disciplina i que es mantenen vinculats als ensenyaments antigament rebuts a la universitat. Sovint queden desconcertats davant les reaccions dels «nous alumnes» envers un saber que no els preocupa gens ni mica. Entre ells hi ha els pessimistes, amargats sovint per uns quants anys de desil·lusió intel·lectual.

La tercera tendència té a veure amb motivacions més realistes. A aquests docents, allò que els agrada de la seva professió és la seguretat del lloc de treball, l'estatus de funcionari, la llibertat i autonomia en el desenvolupament de les seves classes, les nombroses vacances i festes i un sou correcte. La professió els assegura una sèrie de proteccions sindicals i mutualistes. Aquesta cobertura protectora els porta a mantenir-se en la professió per poder beneficiar-se dels avantatges d'aquest petit regne que és el centre escolar.

## **2.4. Debat educatiu, perspectives i propostes de solució**

### **2.4.1. Som conscients del fet que hi ha una crisi del sistema?**

L'observació del funcionament del sistema educatiu a França és una mica paradoxal. D'una banda, hi ha sectors que funcionen de manera satisfactòria. Cal esmentar:

- l'escolarització precoç al parvulari;
- l'obertura a partir de l'ensenyament primari cap a noves disciplines (noves tecnologies, llengües vives);
- la democratització en l'àmbit del *collège*;
- el manteniment d'un bon nivell dels coneixements adquirits a l'escola, de manera bastant generalitzada;
- l'accés al nou *baccalauréat* d'un grup d'edat important; i
- l'accés cada vegada més gran al *baccalauréat* i als diplomes d'ensenyament superior.

Seria, doncs, injust i inexacte parlar d'una crisi global del sistema. Això no obstant, els interrogants que es plantegen són nombrosos i cada cop més urgents. De fet, es podria parlar de crisi en plural en alguns sectors que tenen dificultats o que es troben francament desemparats.

- L'ensenyament primari produeix fracàs escolar en un percentatge cada vegada més gran.
- En l'ensenyament secundari, aquest fracàs es magnifica davant la massificació i el *collège* continua sent el centre de totes les dificultats.
- La formació professional, considerada com la via de sortida dels alumnes amb dificultats, lluita per aconseguir una dignitat semblant a la de les altres branques d'estudis.
- L'orientació escolar no compleix la seva funció de promoció social.
- La integració dels estrangers falla per l'absència d'una obertura igualitària cap a totes les vies de formació.
- La integració dels alumnes disminuïts lluita per aconseguir el seu reconeixement entre els docents i, a vegades, entre els pares.
- La formació del professorat gira l'esquena a una formació realista per a la professió i a un enfocament social i ciutadà de la funció.

### 2.4.2. Quines propostes de solució es plantegen en l'àmbit polític, social o professional?

Queda clar, doncs, cap on cal orientar totes les reformes. De mesures pedagògiques, no en falten; en realitat, en sobren. Però sense un acompanyament estructural, la seva eficàcia és escassa. Sense una voluntat política clarament establerta, no arriben a materialitzar-se del tot. Quines són les reformes més urgents?

- L'estatut del professorat: temps de servei, presència al centre.
- La consecució de la desconcentració administrativa.
- L'obligació d'obtenir resultats i la responsabilitat dels docents, els centres, els rectorats, les inspeccions i les direccions ministerials.
- L'avaluació permanent, vistes les despeses efectuades.
- La tornada a una formació del professorat que alterni la teoria i la pràctica, juntament amb una nova definició dels continguts de la formació.
- La unificació del sector privat i el públic dins del servei d'educació.

## 2.5. Conclusió

Només es pot pensar en unes reformes eficaces dins d'una perspectiva estructural i amb la voluntat de treure l'ensenyament d'una mena d'angelisme davant la realitat. El tema del present estudi, el «sistema educatiu», es podria reubicar dins del tema del «servei d'educació». L'un s'orienta cap a la problemàtica del rendiment i els seus costos, i l'altre cap a l'accés per a tothom i la igualtat davant el fet educatiu. Tots dos podran anar a l'una si es conjuga el coratge polític i la voluntat de tots els qui intervenen en el món de l'educació.

## Bibliografia

GAUTHIER, P.-L. (1999): «Evolución de la Educación en Francia», a *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 5, Madrid.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA RECHERCHE (2003): *Repères statistiques*. París: MER.

— (2003): *Synthèse de travaux de la DEP*. París: MER.

OCDE (2003): *Regards sur l'éducation*. París: OCDE.

LA DOCUMENTATION FRANÇAISE (2003): *Le système éducatif en France*. París.