

Membres du Groupe de Recherche pour la Démocratisation Scolaire (GRDS) et sociologues, Cédric Huguée et Tristan Poullaouec analysent les raisons de l'échec à l'université. Elles sont selon les auteurs insuffisamment discutées dans les analyses actuelles contre la Loi ORE (Orientation et Réussite des étudiants), votée le 8 mars 2018, qui instaure un principe de sélection des étudiant.e.s à l'université et ne permet plus aux bachelier.e.s un accès de droit à l'enseignement supérieur.

Nous publions cet entretien en deux parties. Dans la première, Cédric Huguée et Tristan Poullaouec reviennent sur l'instrumentalisation politique du taux d'échec des étudiants, les effets des réformes menées depuis 2002, et proposent des pistes pour une démocratisation réelle du système éducatif français. Dans la seconde partie de l'entretien ([qu'on pourra lire ici](#)), ils évoquent plus en détail les résultats de leurs recherches sur les inégalités sociales et scolaires face à la licence et leurs implications politiques.

Depuis une dizaine d'années au moins, tous les gouvernements justifient leurs réformes libérales de l'université par le constat d'un échec massif en Licence. Sans partager ces recommandations libérales, partagez-vous ce constat ?

Tristan Poullaouec : On pourrait en effet paraphraser Alain Desrosières^[1] en détaillant en quoi l'argument statistique est un point d'appui essentiel dans la chaîne argumentative d'Emmanuel Macron, d'Edouard Philippe et de Frédérique Vidal : la taille des générations, la concentration des vœux d'orientation, les taux de réussite et l'origine sociale des bacheliers sont des indicateurs fortement mobilisés par l'appareil gouvernemental dans l'objectif principal de faire accepter la sélection à l'entrée à l'université. Un récit simpliste à l'usage des journalistes est ainsi distillé à l'aide de jolies infographies, désarmant d'éventuelles critiques, comme si les chiffres parlaient d'eux-mêmes : les étudiants seraient trop nombreux à l'université, voudraient trop souvent les mêmes licences, où ils échoueraient en masse, alors qu'ils seraient mieux ailleurs, dans des filières plus conformes à leur condition sociale et à leur parcours scolaire, il faudrait donc transformer les conditions d'entrée à l'université pour « accompagner chacun vers la réussite ».

Disons-le tout net : cet usage des statistiques de l'enseignement supérieur doit être dénoncé, et il faut sans doute lui opposer un « statactivisme »^[2] au service de la démocratisation scolaire. Pour autant, il faut se méfier de la tentation de casser le thermomètre pour faire tomber la fièvre. C'est le piège dans lequel tombent bien des critiques de la loi Orientation et Réussite des étudiants en dénonçant sans nuance le fameux taux d'échec de 60 % à l'université brandi par la ministre. Encore faut-il pouvoir critiquer l'instrumentalisation des indicateurs en connaissance de cause. Le service statistique du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche suit des cohortes de bacheliers s'inscrivant pour la première fois en première année (les « primo-entrants »). Pour évaluer [la réussite en licence](#), il retire les étudiants inscrits en parallèle en classes prépas, en Institut Universitaire de Technologie ou en Brevet de Technicien Supérieur. La source administrative de ces données est le Système d'Information sur le Suivi de l'Étudiant, qui recense les inscrits et les diplômés dans les universités publiques.

Parmi la cohorte entrée en première année de licence en 2012, seuls 28 % ont obtenu ce diplôme trois ans plus tard^[3]. Ce taux de réussite est de 41 % quand on intègre ceux qui l'obtiennent en quatre ans. La réussite était plus fréquente parmi les bacheliers de 2002 : 39 % ont obtenu la licence

en trois ans, 53 % en trois ou quatre ans, soit une baisse de 12 points sur dix ans de cet indicateur^[4].

Si l'échec en premier cycle ne date pas d'hier, il est de plus en plus préoccupant. À ces calculs produits par le service statistique public, certains objectent l'existence des « étudiants fantômes », inscrits administrativement, mais absents des enseignements et des examens. De fait, si on mesure la réussite parmi les seuls présents aux examens, les résultats apparaissent beaucoup plus satisfaisants : ainsi, à l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) de sociologie de l'université de Nantes, 90 % environ des primo-entrants de L1 sont admis en L2 dès lors qu'ils se sont présentés à tous les examens, ce qui est deux fois supérieur au taux de réussite global parmi les inscrits.

L'assiduité est donc décisive : ce n'est pas si surprenant, mais il faut régulièrement le rappeler aux étudiants. Peut-on cependant relativiser l'échec en licence en écartant les inscrits qui ne viennent pas en cours ou aux épreuves ? Dans mon UFR, seuls 10 % des étudiants de L1 n'obtiennent aucune note dans l'année. En revanche, la moitié d'une cohorte de L1 seulement participe à tous les examens. Il y a donc au fil des mois un long processus d'abandon des études : après les premières notes de contrôle continu, lors des épreuves terminales du premier semestre, à l'annonce de leurs résultats, etc. Seuls les étudiants assidus sont présents à la consultation des copies organisée en début de second semestre : les absents ont rarement obtenu des résultats satisfaisants et, souvent, ont déjà intériorisé le décroché. D'un point de vue d'enseignants, comment ne pas considérer ce phénomène comme un échec collectif, qui frappe les plus fragiles, dont les ressources scolaires, économiques et culturelles sont les moins assurées ? Si les étudiants ont droit à l'erreur, n'ont-ils pas aussi droit à la réussite ?

Le second argument utilisé pour minorer l'échec à l'université réside dans les projets d'étude indiqués par les étudiants. À Nantes, la moitié des étudiants de sociologie en L1 auraient souhaité pouvoir s'inscrire dans une autre formation, le plus souvent en BTS ou en IUT mais aussi dans les filières devenues sélectives, comme STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) et psychologie qui avaient déjà instauré des capacités d'accueil depuis quelques années. Certains changent d'avis et restent, mais beaucoup abandonnent dès la première année la licence de sociologie qui n'était pas leur premier choix. On doit bien sûr aussi admettre qu'un certain nombre d'étudiants utilisent la L1 comme une préparation à d'autres cursus, comme une expérimentation ou une exploration des possibles. De fait, quelques études locales sur le devenir des étudiants non réinscrits en L1 montrent une diversité de parcours, qui débouchent souvent sur des diplômes et des emplois.

Il faut cependant se garder d'une vision trop enchantée de ces trajectoires. L'analyse des données de l'enquête de l'Insee sur l'Entrée dans la Vie Adulte des élèves de 6^e en 1995 permet de recadrer le débat. Que sont devenus ceux qui se sont inscrits en L1 après leur bac et n'ont pas obtenu de licence à l'université ? 52% n'ont pas obtenu de diplôme supérieur au bac, alors qu'on a toute raison de penser que c'était leur but initial. Les autres ont le plus souvent décroché un BTS ou un autre diplôme de niveau bac +2 ou un diplôme non universitaire de niveau bac +3 (dans le secteur du travail social, des professions paramédicales, de la comptabilité, etc.). En outre, cette moyenne masque des disparités importantes selon le type de bac : parmi ces décrocheurs de licence, 74% finissent par obtenir un diplôme supérieur au bac quand ils sont détenteurs d'un bac général avec mention, contre à peine 40 % des bacheliers généraux sans mention et avec retard scolaire et seulement 31% des bacheliers technologiques ou professionnels...

Aussi légitime qu'elle soit, la critique de la mesure de l'échec et de son instrumentalisation politique ne doit donc pas conduire à sous-estimer l'ampleur des difficultés d'apprentissage en premier cycle universitaire. Il n'y a pas que les statistiques pour en rendre compte^[5]. L'université n'est pas la seule à y faire face, mais elle est en première ligne ainsi que nous le soulignons dans notre récent travail^[6]. Le fatalisme ambiant et le manque de discussions publiques des perspectives à opposer au

gouvernement contribuent beaucoup à freiner les mobilisations. On ne construira aucune stratégie crédible de démocratisation des études supérieures sans prendre au sérieux cet échec, à la fois massif et très inégal. En particulier, on ne convaincra pas beaucoup d'enseignants-chercheurs qu'une autre université est possible que celle que construisent les néolibéraux, sans affronter les causes des inégalités d'apprentissage entre les étudiants. Alors qu'ils faisaient presque front commun en 2009 contre la loi Pécresse, une bonne part des universitaires accepte aujourd'hui, tantôt à contrecœur, tantôt avec soulagement, l'idée de sélectionner le public étudiant selon le niveau scolaire : c'est pour eux un moindre mal, voire le prix à payer pour préserver leurs conditions de travail.

Face à l'annonce de la généralisation de la sélection dans le supérieur, sous la forme des attendus, et de la prise de position d'universitaires favorables à cette évolution, vous avez signé une tribune^[7] rappelant l'ampleur des inégalités scolaires à l'université. Finalement, pourquoi le diagnostic d'une Université qui ne serait pas en crise est selon vous trompeur ?

Cédric Hugrée : Le slogan est séduisant : il rappelle que l'université française est inscrite à l'agenda politique depuis plus de 50 ans désormais et au travers de questions et de catégories politiques qui ont peu évolué. Il reste cependant faible comme mot d'ordre ou catalyseur politique pour s'opposer aux offensives libérales qu'affrontent les 70 universités françaises depuis le début des années 2000. Car, avec 9 réformes en 15 ans (voir encadré), la déstabilisation qu'affrontent aujourd'hui les universités françaises est sans commune mesure avec les transformations institutionnelles des années 1970 ou celles de la première moitié des années 1990.

Mais surtout, ce schème fait obstacle à une réelle réflexion sur les inégalités entre les étudiants face à l'obtention des diplômes universitaires comme la licence, le master voire la thèse. Sur cette question, les débats actuels sur l'université restent enfermés dans une série d'antinomies simplistes, opposant « l'échec massif » au « droit à l'expérimentation », le déclinisme de « la baisse du niveau des étudiants » à une critique du pourcentage d'étudiants qui abandonneraient « réellement » leurs études après le bac. Quand les nouveaux défenseurs de la sélection à l'entrée à l'université dramatisent la fuite des bacheliers généraux hors des premiers cycles universitaires, beaucoup des nouveaux défenseurs d'une université démocratique opposent que les usages étudiants des premiers cycles universitaires sont variés et que les parcours des étudiants ne sont pas linéaires. Finalement on se retrouve face à une fausse alternative qui nous somme de choisir entre le sélectionnisme social ou le relativisme scolaire.

Les différents types de parcours scolaires (collège, lycée, université) selon l'origine sociale qui mènent aujourd'hui les étudiants à l'université puis à la licence sont finalement très peu documentés. Cet angle mort de la connaissance de la formation scolaire et intellectuelle des étudiants nous semble largement préjudiciable au débat actuel. Il y avait urgence à ré-ouvrir empiriquement et dans une perspective critique, la question de la réussite à l'université pour mieux cerner « les habits neufs de la sélection scolaire à l'université »

Ces dernières années, le nombre d'étudiant-es est reparti à la hausse, sans que les moyens ne suivent. Est-ce que le problème ne réside pas là ? Il suffirait alors de rééquilibrer les moyens avec la démographie étudiante.

Tristan Poullaouec : Ce n'est qu'une petite partie du problème. Quels que soient les milieux sociaux, une large majorité des parents souhaite que leurs enfants poursuivent des études supérieures. Plus de la moitié des bacheliers vise^[18] un bac +5. Et voici qu'arrivent dans l'enseignement supérieur les générations nombreuses du début des années 2000 : « si les tendances en termes d'orientation, de poursuite d'études et de démographie se prolongeaient, l'enseignement supérieur pourrait rassembler 2,9 millions d'étudiants en 2025, soit environ 350 000 étudiants de plus qu'en 2015 »^[19].

Faut-il alors « arrêter de faire croire à tout le monde que l'université est la solution pour tout le monde » ? La formule d'Emmanuel Macron n'a rien de courageux, ni de nouveau : il n'est ni le premier, ni le dernier à vouloir détourner la jeunesse populaire des études longues. Pour les libéraux, l'occasion est trop belle d'instaurer enfin la sélection à l'université, sous une forme ou une autre. Rien n'a été prévu pour y accueillir convenablement ces nouveaux étudiants. Tout au contraire, 10 ans de loi Pécresse n'ont conduit qu'à réduire l'offre de formation, diminuer le nombre d'enseignants-chercheurs et étendre la précarité parmi les personnels, sans améliorer la réussite en licence.

Les universités n'ont pas trop d'étudiants : elles manquent cruellement de moyens. Veut-on vraiment améliorer l'accueil et la réussite des étudiants en premier cycle ? Aujourd'hui, moins d'un tiers des enfants des classes populaires obtient un diplôme d'enseignement supérieur, contre les deux tiers des enfants de cadres et de professions intermédiaires. Or, qu'on le veuille ou non, c'est à l'université que se retrouve la grande majorité des bacheliers d'origine populaire. Les inégalités ne peuvent pas être glissées sous le tapis.

Dans le même temps, l'objectif de « porter à 60 % d'une classe d'âge contre 42 % aujourd'hui la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur d'ici 2025 (50 % en licence et 25 % en master » n'est pas remis en cause par le gouvernement, qui applique au contraire presque à la lettre certaines propositions du rapport de la Stratégie nationale de l'enseignement supérieur remis à François Hollande en 2015^[20]. Une fois de plus, il y a là une belle illustration des contradictions de notre système éducatif, qui ouvre et ferme à la fois les possibilités de prolonger les scolarités. À chaque fois que les élèves issus des classes populaires atteignent en nombre un nouveau palier (la sixième dans les années 1960, le lycée dans les années 1990, aujourd'hui tendanciellement l'enseignement supérieur pour la plupart des bacheliers), des filières de dérivation sont instaurées pour absorber et canaliser ceux qui ont les acquis scolaires les plus fragiles. Ainsi, le gouvernement veut prolonger la ségrégation actuelle entre les filières du bac par une ségrégation renforcée entre les filières du supérieur : davantage de bacheliers professionnels en BTS, davantage de bacheliers technologiques en IUT, en espérant davantage de bacheliers généraux à l'université...

On aurait tort de résumer le problème à une question de taille des générations. Lors de la rentrée universitaire de 1967, le nombre d'étudiants atteint le demi-million en France. Le doublement des effectifs en cinq ans s'explique davantage par la prolongation des scolarités dans l'enseignement secondaire que par le *baby boom* : le taux d'accès au bac a doublé dans les années 1960, de 10 à 20% d'une génération. Même si son ampleur a été sous-estimée, cette expansion a été voulue. Au-delà de leurs oppositions vigoureuses et non sans grands malentendus, le patronat, le gouvernement gaulliste et les forces de gauche s'accordent en 1959 pour élever l'âge de scolarisation obligatoire

de 14 à 16 ans. Les familles populaires ne restent pas à l'écart de ce mouvement : si 15% seulement des ouvriers souhaitent que leurs enfants obtiennent le bac en 1962, c'est déjà le cas de 64% d'entre eux en 1973. Le fait vaut qu'on s'y attarde : l'élévation massive des aspirations scolaires s'opère bien avant la crise économique, le déclin des emplois ouvriers et le chômage de masse.

Cependant, l'ouverture de l'enseignement secondaire est indissociable du maintien de la sélection. À l'Élysée, on veut « mettre un terme à l'afflux inconsidéré des élèves peu doués vers le baccalauréat et l'enseignement supérieur » (1963), on déplore « l'invasion des classes terminales » et on s'inquiète de la « menace de submersion des facultés [...] encombrées d'étudiants inaptes à l'enseignement supérieur » (1965)^[21]. Ancêtres des actuels baccalauréats technologiques, les bacs F, G et H sont créés en 1965 comme autant de digues, de « dérivations vers l'enseignement technique » pour « désencombrer » le secondaire classique. Pour ce faire, l'orientation doit « s'opposer aux ambitions abusives » des parents et diriger vers le technique « ceux qui n'ont rien à faire dans un enseignement dont l'issue normale est l'enseignement supérieur »^[22]. Les deux objectifs d'extension de l'enseignement secondaire et de protection des filières d'élite seront satisfaits rapidement.

À la session de 1985, les bacs de techniciens représentent un tiers des bacheliers. La part des enfants d'ouvriers, de contremaîtres ou de personnels de service qui obtient le bac général augmente à peine, de 11 % parmi les sortants de CM2 en 1962 à 13% parmi les entrants en 6e en 1980. Rebaptisée « technologique », cette nouvelle voie d'accès au bac absorbe l'essentiel des « nouveaux publics », bien plus souvent d'origine populaire que dans la voie générale. Un peu moins d'un tiers d'une classe d'âge décroche un bac. Créé en 1985, le baccalauréat professionnel répond alors à une demande d'élévation de la qualification de la main d'œuvre ouvrière, au-delà du BEP. L'affichage politique d'un bac pour les ouvriers et la modernisation souhaitée des lycées professionnels emportent la décision de Fabius et Chevènement, lançant l'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac. C'est la rénovation de la voie professionnelle achevée en 2009 qui permet tout récemment de l'atteindre, alors que le taux d'accès au bac était bloqué autour de 63% depuis 1995.

Bien sûr, qu'il faut davantage de moyens. On ne sortira pas de l'impasse actuelle sans un vaste plan d'investissement public pour les universités qui trouverait sans trop de difficultés à se financer à partir des fonds alloués au très contesté Crédit Impôt Recherche. Mais on ne combattra pas non plus efficacement l'échec en premier cycle sans conduire tous les lycéens vers un haut niveau de culture commune, à la fois littéraire, scientifique et technologique. C'est pourquoi il faut mettre en débat la proposition d'un bac de culture commune comme issue normale d'un lycée unifié^[23], permettant aux futurs bacheliers de faire de vrais choix d'orientation dans l'enseignement supérieur sans remettre en cause leur droit à la poursuite d'étude.

Les réformes des établissements publics à caractère scientifique et technologique (EPST) depuis 15 ans

Depuis le début des années 2000, les universités françaises ont connu 9 réformes qui ont bouleversé leur mission de production et de transmission des connaissances scientifiques et les conditions économiques et juridiques dans lesquelles elles peuvent réaliser concrètement ces missions. Il s'agit de :

- la réforme LMD^[8] de 2002, autorisant notamment les établissements du secteur sélectif à délivrer

des diplômes et des grades jusqu'alors réservés aux universités et permettant l'augmentation des compensations entre les notes dans les unités d'enseignement ;

- l'obtention du statut de « grand établissement » par l'Université Dauphine^[9] en 2004 ;
- la loi LRU de l'été 2007^[10] et la décentralisation de la gestion de la masse salariale et des patrimoines immobiliers des universités ;
- la modification des décrets régissant les statuts des enseignants-chercheurs^[11] en 2009 et la possibilité de leur imposer une modulation du service d'enseignement ;
- l'autorisation donnée en 2009 au Grand Établissement « Paris-Dauphine » de délivrer un master^[12] ;
- la mise en œuvre d'Admission Post-Bac aux premiers cycles universitaires en 2009 dont l'arrêté d'extension n'est publié qu'en 2011^[13] ;
- la généralisation progressive des capacités d'accueil dans les filières universitaires les plus demandées déjà mentionnées dans l'article 14 de la loi de 1984 qui disposait que: « Lorsque l'effectif des candidatures excède les capacités d'accueil d'un établissement, constatées par l'autorité administrative, les inscriptions sont prononcées, après avis du président de cet établissement, par le recteur chancelier, selon la réglementation établie par le ministre de l'éducation nationale, en fonction du domicile, de la situation de famille du candidat et des préférences exprimées par celui-ci »^[14] ;
- l'illégalité des tirages au sort pour les filières présentées comme « en tension », jugements sur le fond^[15] donnant lieu également à des jugements en référés^[16] ;
- Les fusions d'établissement d'abord via les PRES puis via les COMUE^[17], etc.

Notes

^[1] [Pour une sociologie historique de la quantification. L'argument statistique I](#). Paris : Presses des Mines, 2008.

^[2] Isabelle Bruno, Emmanuel Didier et Julien Prévieux, [Statactivisme. Comment lutter avec des nombres](#). Paris : Zones, 2014.

^[3] Isabelle Maetz, « [Parcours et réussite en licence et en PACES : les résultats de la session 2016](#) », Note Flash du SIES, n°18, Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

^[4] Brigitte Dethare et Sylvie Lemaire, « [L'accès à la licence des bacheliers 2002](#) », Note d'information n°08.24, Ministère de l'éducation nationale.

^[5] Cf. Camille Stromboni, « [Universités : des professeurs s'inquiètent du niveau en licence](#) », Le Monde, 6 février 2018.

^[6] Brinbaum Y., Hugrée C., Poullaouec T., « 50% à la licence... mais comment ? Les jeunes de

^[7] Cf. Cédric Hugrée, Tristan Poullaouec et José Tovar, « [Les universités n'ont pas trop d'étudiants : elles ont trop peu de moyens](#) », *Le Monde*, 28 septembre 2017.

^[8] Licence - Master - Doctorat. Décret n°2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux et Décret n°2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et notamment le décret n° 2002-480 du 8 avril 2002 modifiant le décret n°99-747 du 30 août 1999 portant création du grade de master, et l'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master.

^[9] Décret n° 2004-186 du 26 février 2004, complétant le décret n° 2000-250 du 15 mars 2000 portant classification d'établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

^[10] Loi relative aux libertés et Responsabilités des Universités (LRU), Loi n°2007-1199 du 10 août 2007.

^[11] Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs

^[12] Décret n° 2009-1131 du 17 septembre 2009 modifiant le décret n° 99-747 du 30 août 1999 relatif au grade de master.

^[13] Arrêté du 8 avril 2011 relatif à la procédure de préinscription en première année d'une formation postbaccalauréat et Délibération de la CNIL n° 2011-069 du 3 mars 2011 (avis n° 1383587). La base légale de ces textes semble être l'article 20 de la loi LRU qui prévoit que « tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix, sous réserve d'avoir, au préalable, sollicité une préinscription lui permettant de bénéficier du dispositif d'information et d'orientation dudit établissement, qui doit être établi en concertation avec les lycées ».

^[14] [Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur](#)

^[15] Tribunal administratif Bordeaux, n° 1504236, 16 juin 2016.

^[16] Tribunal administratif de Nantes, août 2016, Ord., n° 1606691, Tribunal administratif de Cergy Pontoise, 4 octobre 2016, Ord. n° 1608810, Tribunal administratif de Paris, 5 octobre 2016, Ord. n°1615573/91, Tribunal administratif de Bordeaux, 19 septembre 2016, ord.n°1603802, 4 janvier 2017, ord. n°1605401, et 30 janvier 2017, ord. n°1700081.

^[17] Article 62 de loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. Les COMUE succèdent aux pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) aux statuts d'établissements publics de coopération scientifique et non d'établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

^[18] Juliette Ponceau, Eric Chan-Pang-Fong, « [Après le bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2014](#) », Note d'information, n°17.01, Ministère de l'éducation nationale, 2017.

^[19] Aline Pauron, « [Projections des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées 2016 à 2025](#) », Note d'information, n°17.05, Ministère de l'éducation nationale, 2017.

^[20] Sophie Béjean, Bertrand Monthubert, « [Pour une société apprenante - propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur](#) », Ministère de l'éducation nationale, 2015.

^[21] Cf. Antoine Prost, *Education, société et politiques*, Le Seuil, 1992.

^[22] Jacques Narbonne, *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, Denoël, 1994.

^[23] « [Un lycée unique ? Le GRDS lance la discussion](#) », www.democratisation-scolaire.fr, 18 décembre 2010.