

Carnets Rouges

L'égalité ça se construit

Interview :
Belaïde Bedreddine, adjoint au maire de Montreuil

La question de l'égalité dans l'école de la République :
quelques éléments historiques

Evolution de la politique d'éducation
prioritaire en Europe

L'égalité entre les filles et les garçons,
ça s'enseigne ?

Segmentation du supérieur et politiques d'enseignement :
quelle égalité pour les parcours ?



L'égalité ... Puissance et force d'un mot qui évoque la permanence de longs combats dans notre histoire pour refuser la domination, l'aliénation, le mépris, les humiliations, l'exploitation. Au nom de la modernité autant que d'un prétendu réalisme, il ne s'agit plus désormais au mieux que de réduire ici ou là des inégalités trop voyantes ou trop dérangeantes, plus généralement de créer une illusion. C'est bien le projet idéologique de l'égalité des chances où chacun est désormais comptable de ses réussites et de ses échecs, dans une évacuation de la question sociale et la négation des conflits de classe.

Or les hommes naissent égaux en capacités. Il a fallu des années pour commencer à faire entendre ce qui est désormais un acquis scientifique. Il faudra encore du temps pour que tous les acteurs de l'éducation, des politiques aux enseignants, des parents aux élèves eux-mêmes, s'approprient cette réalité pour la rendre effective. En démontant les mécanismes inégalitaires dans différents champs,

et en différentes périodes, en montrant comment la promotion de la diversité sert à mieux masquer la naturalisation des différences, les auteurs de ce numéro de Carnets Rouges décryptent les enjeux politiques de l'exigence d'égalité et nous proposent des pistes pour ne rien lâcher sur cette question décisive.

CHRISTINE PASSERIEUX

Sommaire

n° 02 / janvier 2015

Francine Perrot // La question de l'égalité dans l'école de la République: quelques éléments historiques	2
Florian Gulli // Égalité et diversité.	5
Jean-Marie Maillard // Réduction des inégalités scolaires : que pouvons-nous apprendre de nos voisins européens ?	8
Choukri Ben Ayed // Ce que révèle le débat sur la mixité sociale à l'école	11
Éléments d'analyse à partir d'un texte de Jean-Yves Rochex // Evolution de la politique d'éducation prioritaire en Europe	14
Stanislas Morel // Ce que la manière de penser l'échec scolaire fait à l'école	17
Jacques Bernardin // Favoriser la coopération	20
Brigitte Gonthier-Maurin // L'égalité entre les filles et les garçons, ça s'enseigne ?	23
Hugues Demoulin // L'éducation à la sexualité, un facteur d'égalité	27
Gaël Pasquier // Egalité des sexes à l'école : prévenir les malentendus scolaires et professionnels	30
Erwan Lehoux // Le soutien scolaire, un outil au service de l'égalité ?	33
Thierry Reygades // Lycées : repenser la diversification pour lutter contre les déterminismes	36
Françoise Chardin // Au collège, égalités plurielles et singulière inégalité	39
Hélène Medanet // Peut-on parler d'égalité avec les enfants «ordinaires» dans la scolarisation des enfants handicapés ?	42
Romuald Bodin, Sophie Orange // Segmentation du supérieur et politiques d'enseignement : quelle égalité pour les parcours ?	44
Interview // Belaïde Bedreddine, adjoint au maire de Montreuil	47
Rubrique Propositions de lecture	49

Les carnets rouges : Marine Roussillon, responsable du Réseau Ecole du PCF. Christine Passerieux, rédactrice en chef

Rédacteurs : Francine Perrot, Florian Gulli, Jean-Marie Maillard, Choukri Ben Ayed, Stanislas Morel, Jacques Bernardin, Brigitte Gonthier-Maurin, Hugues Demoulin, Gaël Pasquier, Erwan Lehoux, Thierry Reygades, Françoise Chardin, Hélène Medanet, Romuald Bodin, Sophie Orange.

Conception/réalisation : **FAT4** www.fat4.fr

La question de l'égalité dans l'école de la République : quelques éléments historiques

Francine Perrot

Les récents résultats de l'étude PISA montrent que la France est l'un des pays où le milieu social exerce la plus grande influence sur le niveau scolaire des élèves. Les premiers effets constatés de la mise en place des nouveaux rythmes scolaires sont le renforcement des inégalités scolaires. La récente mobilisation pour l'école en Seine Saint Denis en a montré une fois de plus l'ampleur.

page 1/3

L'offensive néolibérale ne peut qu'accroître les inégalités devant l'école, même si les ministres successifs ne manquent pas de clamer leur attachement à la réussite de tous et, pour les deux derniers en date, le maintien de leur budget dans un contexte de rétraction des dépenses.

Cela conduit parfois à idéaliser l'école de la Troisième République, ou bien encore l'époque des « Trente Glorieuses » et son « ascenseur social ». Nier la réalité d'une élévation du niveau général de connaissances et de formation n'est pas ici le propos.

Il est par contre utile de rappeler comment, depuis le vote des lois de 1881, l'école primaire, le niveau secondaire et encore davantage l'enseignement supérieur ont rarement, et nonobstant la bonne volonté et les convictions de la plupart des enseignants, fait autre chose que reproduire les inégalités sociales et assurer la « reproduction » des élites.

L'école de la III^{ème} République : un service public d'éducation...

Sous la Monarchie de juillet, la loi Guizot de 1833 obligeait toutes les communes de plus de 300 habitants à entretenir une école primaire de garçons, et la loi Falloux, en 1850, toutes celles de plus de 500 habitants, une école de filles. Pour rémunérer les maîtres, les municipalités faisaient généralement payer par les parents, sauf ceux inscrits sur la liste des indigents, une somme mensuelle, l'écolage. En 1867, une loi de Victor Duruy autorisa les communes à augmenter les impôts pour assurer la scolarisation du plus grand nombre.

En effet, la misère urbaine et l'éloignement des lieux traditionnels d'éducation et de socialisation avaient fini par faire considérer les classes populaires comme des classes « dangereuses ». L'éducation apparaissait comme une forme de « police sociale », ce que résume d'une certaine manière la célèbre phrase de Victor Hugo : « Ouvrir une école c'est fermer une prison ».

« Lire écrire compter, voilà ce qu'il faut apprendre », déclarait de son côté Adolphe Thiers.

Si les lois Guizot avaient de fait constitué une forme de service public municipal payant, les Républicains après 1877 en ont fait un service public d'Etat gratuit, et affiché la priorité qu'ils souhaitaient donner

à l'éducation. Les lois Ferry de 1881 (gratuité) et de 1882 (obligation et laïcité) la loi Goblet (1886) qui confiait à un personnel exclusivement laïque l'enseignement dans les écoles publiques, et définissait aussi l'organisation de l'enseignement primaire, se situaient dans le prolongement des lois prises sous le Second Empire, mais rompaient avec elles sur la laïcité. Elles formèrent le socle sur lequel s'appuya l'école de la République, dont les principes affirmés allaient vers plus d'égalité et la mise en oeuvre d'un service public national d'éducation.

...qui scolarisait séparément les enfants du peuple et ceux de l'élite...

Ces derniers étaient accueillis dans les lycées, dès le « petit lycée », dans des classes correspondant à la fin du primaire, qui se prolongeaient par un enseignement secondaire.

L'école primaire gratuite, obligatoire de 6 à 13 ans, réservée aux enfants du peuple, était couronnée par le certificat d'études primaires, la formation primaire pouvant être prolongée pour les meilleurs par l'enseignement primaire supérieur, également gratuit, et sanctionné par les brevets élémentaire et supérieur.

Des écoles professionnelles très sélectives furent créées à Paris en 1873 puis au niveau national 1881, ainsi que des écoles pratiques (1892) qui recrutaient l'élite des classes populaires. Elles délivraient une qualification, le CAP, instauré par la loi Astier en

“ La nouvelle sexualisation des corps fut à la fois une machine de guerre contre les inégalités fondées sur la naissance et le fondement de l'inégalité des sexes. ”

1919, garantissant l'accès au statut d'ouvrier qualifié, et développaient une morale du travail en opposition à la loi de 1900 qui limitait à 10 h la journée de travail et interdisait le travail de nuit aux moins de 18 ans. En 1926 fut créé le Brevet Professionnel.

Face au patronat qui voulait imposer ses besoins à court terme, ces diplômes tendaient vers l'acquisition de savoirs formalisés et communicables hors du contexte particulier de l'apprentissage d'un métier

...a élevé le niveau général de formation de la société française, en maintenant les inégalités sociales ET les inégalités entre filles et garçons.

En 1881, 80 ans après la création des lycées de garçons, le député Camille Sée proposa une loi instituant les collèges et lycées publics de jeunes filles. J.Ferry, Ministre de l'instruction publique, y était favorable pour les raisons qu'il exprimait dès 1870 : «Aujourd'hui, il y a une lutte sourde, mais persistante entre la société d'autrefois, l'Ancien Régime avec son édifice de regrets de croyances et d'institutions qui n'accepte pas la démocratie moderne et la société qui procède de la Révolution Française. Or dans ce combat, la femme ne peut plus être neutre ; les optimistes qui ne veulent pas voir le fond des choses, peuvent se figurer que le rôle de la femme est nul, qu'elle ne prend pas part à la bataille, mais ils ne s'aperçoivent pas du secret et persistant appui qu'elle apporte à cette société qui s'en va et que nous voulons chasser sans retour (...). Celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari (...). Il faut que la démocratie choisisse sous peine de mort : il faut que la femme appartienne à la science ou qu'elle appartienne à l'Eglise».

Ce texte bien connu appelle plusieurs remarques :

Il y avait effectivement égalité à l'école primaire, même si la scolarisation des filles s'est heurtée à bien des obstacles, du fait des mentalités d'une société profondément patriarcale.

Les Républicains n'avaient rien à envier aux cléricaux : J.Ferry considérait qu'arracher les femmes à l'influence de l'Eglise était une nécessité ; mais les programmes des premiers lycées de jeunes filles montrent le mépris qu'elles inspiraient. Une bonne dose d'économie domestique qui les préparerait à bien tenir leur ménage, surtout pas de philosophie ou d'études trop littéraires considérées comme éminemment viriles.

Cette conception de la femme n'était pas en rupture avec celles des acteurs de la Révolution française. Jusque là, la différence de sang («le sang bleu» des aristocrates) justifiait les différences entre les individus, à partir de la fin du XVIII^{ème} siècle, la différence de sexes se substitua de fait à la différence de sang.

La nouvelle sexualisation des corps fut à la fois une machine de guerre contre les inégalités fondées sur la naissance et le fondement de l'inégalité des sexes.

Femmes, enfants, colonisés... moins bien «dotés» par la nature.

Les filles du peuple ont investi les écoles primaires supérieures et ont été rapidement utilisées pour le travail de bureau traditionnel lié à la «belle écriture» puis ont accompagné l'arrivée des machines (à écrire et à compter) ; les qualités qu'on leur attribuait étant «naturelles», point n'était besoin de les rémunérer comme des «qualifications».

Ainsi la nature «fait bien les choses», qui dote les femmes de qualités propres à leur sexe et certains enfants de dons ou aptitudes, innées elles aussi. Les pédagogues de l'époque considéraient l'enfant comme un bon sauvage et le sauvage comme un grand enfant, tous deux éloignés de la culture écrite, l'un par son âge l'autre par son appartenance à une société de l'oralité. La politique coloniale des fondateurs de l'école républicaine a été assortie d'une volonté d'assimilation des populations indigènes, dont les éléments les plus «doués» et les plus dociles ont bénéficié d'un enseignement primaire et même parfois, pour constituer l'encadrement nécessaire à la bonne gestion de l'empire. On est toutefois toujours resté bien loin d'une scolarisation de masse, mais cela servit tout de même d'élément comptable dans le bilan positif de la colonisation, que les législateurs de droite de 2005 essayèrent d'imposer aux enseignants d'histoire.

“ L'école unique impliquait la prise en charge de la sélection sociale par l'institution scolaire.”

Des réformes pour démocratiser l'école ...

Le Front populaire prolongea la scolarité de 13 à 14 ans et nationalisa les diplômes mais c'est seulement en 1943 sous le régime de Vichy que leur valeur fut garantie sur l'ensemble du territoire. Des pédagogues novateurs du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) Langevin et Wallon ont laissé leur nom au plan qu'ils élaborèrent à la Libération, qui dans une exigence de démocratisation scolaire, indiquait : « l'enseignement doit offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation. »

Pourtant le plan fut mort-né, alors que le contexte était favorable. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, le capitalisme connaissait une période de croissance économique sans précédent, résultat des reconstructions d'après-guerre, des progrès sociaux arrachés par une classe ouvrière politiquement ren-

forcée par sa participation à la Résistance et également d'innovations technologiques.

L'école incarnait alors le progrès et un possible instrument de promotion sociale. Les syndicats et des partis progressistes oeuvraient à des réformes d'unification de l'enseignement secondaire, qui ne classeraient plus les élèves selon leurs origines sociales mais selon leurs aptitudes et mérites individuels. En 1959 le décret Berthoin mit en place l'école unique, ce qui entraîna l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans et la généralisation de l'entrée au collège, ainsi que la création des BEP et BTS grâce à l'intégration de l'enseignement technique dans le secondaire.

Dans les années 1970 la scolarité s'allongea avec la généralisation de la maternelle et l'allongement de l'obligation scolaire. Après le CM2, les CES (Collèges d'enseignement secondaire), les CEG (Collèges d'enseignement général) ou encore les CET (Collèges d'enseignement technique) faisaient perdurer la séparation entre les élèves avec des programmes différents.

En 1975, la loi Haby instaura le «collège unique»: l'enseignement qui juxtaposait les voies primaire et secondaire sans lien entre elles se mua en un système éducatif unifié composé de niveaux et de filières (générale technique et professionnelle).

Mais l'école unique impliquait la prise en charge de la sélection sociale par l'institution scolaire, et ce principe a structuré dès l'origine sa conception. «Ce n'est pas parce qu'on ouvre le collège», notait Berthoin dans les attendus du décret de 1959, «qu'on va accepter au lycée des milliers de jeunes qui n'ont rien à y faire». Ce n'est pas une école égalitaire mais une école dite de l'égalité des chances qui est ainsi construite.

... Mais qui ont laissé intacts les inégalités sociales devant l'école.

Les statistiques ont d'ailleurs montré dès le milieu des années 1960 que la prolongation générale des scolarités s'accompagnait du maintien d'inégalités précoces de parcours scolaires entre les élèves des différentes classes.

P. Bourdieu et J.C. Passeron ont contribué à révéler les processus de sélection et d'élimination scolaire à l'œuvre dans une école pourtant officiellement méritocratique. En montrant le rôle-clé de «l'héritage culturel» transmis par la famille, et en particulier de l'habileté à parler ou à écrire exigée par l'école, ils rejoignaient la critique de l'idéologie des dons. Contre la croyance commune en l'existence de capacités biologiquement déterminées, héréditaires et inégales qui expliqueraient les performances des uns et l'échec scolaire des autres, Lucien Sève et le GFEN montraient que l'intelligence n'est pas une substance dont chacun disposerait en quantité et en qualité variables en venant au monde.

C'est par la diversification des filières de l'enseignement secondaire que se sont conjugués élévation générale du niveau de formation et renouvellement des processus de différenciation et de ségrégation sociale à l'école.

56% d'enfants de cadre et 11% d'enfants d'ouvrier obtenaient un bac général en 1960 ; les chiffres sont aujourd'hui respectivement de 72 et 22%. En outre, l'obtention d'un même diplôme ou l'atteinte d'un même niveau de formation de second cycle long peuvent dissimuler des différences importantes selon les établissements et les caractéristiques sociales de leur recrutement.

Or, si le sens commun continue d'associer l'échec scolaire à des inégalités sociales, des « handicaps socio culturels » ou à des supposés « dons », de nombreuses recherches sur le développement du langage et de la littéracie (c'est à dire la familiarité avec le langage écrit) notamment celles de Jean-Pierre Terrail, montrent que tous les enfants disposent des ressources linguistiques nécessaires pour réussir à l'école. Les processus inégalitaires se construiraient donc à et par l'école.

Conclusion : le mythe est resté sur les façades

Le recours à des vieilles recettes autoritaires, le recul sur les exigences d'élévation de la formation jusqu'à un socle minimaliste (2005) ne sont pas de nature à régler la question de l'échec scolaire massif des enfants des classes populaires. Pourtant celles-ci se sont adaptées rapidement aux transformations de l'école, pour affronter les transformations du marché du travail et de la société. Les filières et études supérieures sont encore largement «sexuées».

Pour reprendre une expression de l'historienne Michèle Riot-Sarcey : le mythe est resté sur les façades et la République s'est soustraite à ses obligations. D'ailleurs, pour nombre de ceux qui s'y réfèrent avec la nostalgie de l'époque de Jules Ferry, le terme de République lui-même est passé d'une acception progressiste à une acception largement conservatrice - de l'ordre public.

L'école de «l'égalité des chances» fondée sur la compétition a échoué. Les «ABCD de l'égalité» au titre et au contenu prometteurs ont été abandonnés.

L'école «commune», fondée sur une pédagogie qui s'appuie sur la conscience de l'égalité du potentiel des intelligences reste à construire.

FRANCINE PERROT
Agrégée d'Histoire
Enseignante à la retraite

bibliographie indicative

Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : démocratisation ou massification ?*, Armand Colin, 1998
Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, *Les Héritiers*, Les Editions de minuit, 1964
Gilles Moreau (coordination), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes, La Dispute*, 2002
Antoine Prost, *Du changement dans l'école - les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Le Seuil, 2013
Jean-Pierre Terrail, *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?*, La Dispute, 2013

Égalité et diversité

Florian Gulli

La lutte en faveur de la « diversité » des « minorités visibles » et des groupes discriminés s'est imposée dans le débat public. La célébration et la reconnaissance des différences semblent même s'identifier purement et simplement à l'idée de justice sociale. Une société juste serait une société débarrassée du racisme, du sexisme et de l'homophobie. A l'intérieur de ce cadre, les discussions politiques prennent pour objet les intérêts matériels ou symboliques de la « diversité ». On s'interroge sur l'égalité des chances, la discrimination positive, la mise en place de quotas. On discute de la place à accorder aux revendications mémorielles. On réfléchit à la mise en œuvre de campagnes de sensibilisation pour faire « évoluer les mentalités ».

page 1/3

La promotion de la diversité fait désormais (presque) consensus. Aux États-Unis, l'élection d'Obama a été présentée comme le symbole d'une société acceptant mieux les minorités. En France, le président Sarkozy lui-même avait commencé son mandat en ouvrant certains ministères à des personnes « issues de la diversité ». La critique de cette conception de la justice est cependant indispensable. Non pour évacuer purement et simplement la question de la diversité, mais pour la réinscrire dans une problématique plus large.

L'oubli de l'égalité.

La « promotion de la diversité » est venue se substituer à une conception de la justice centrée autour de la question de l'égalité. Avec le thème de la diversité, la justice sociale va pouvoir être complètement déconnectée de la question de l'égalité matérielle. Désormais, une société pourra être qualifiée de juste tout en étant de plus en plus inégalitaire. L'horizon ne sera plus la réduction des inégalités, l'atténuation des hiérarchies sociales, mais la diversité au sein de la classe dominante. Walter Benn Michaels, auteur d'un livre au titre éloquent *La diversité contre l'égalité*, écrit : « Si ceux qui gagnent plus d'argent que tout le monde ne sont que des Blancs et des hommes, il y a un problème ; si l'on trouve parmi eux des Noirs, des basanés et des femmes, il n'y a plus de problème. Si votre origine ou votre sexe vous prive des chances de réussite offertes aux autres, il y a un problème ; si c'est votre pauvreté, il n'y en a pas ».

On peut décliner cette critique dans plusieurs domaines. La loi sur la parité homme/femme en politique par exemple. Au-delà de ses importants effets symboliques, a-t-elle d'autre effet

que d'assurer la présence de femmes des classes supérieures aux côtés d'hommes des classes supérieures sur les bancs de l'Assemblée nationale ? Sur l'absence des ouvriers et des employés, hommes ou femmes, sur ces mêmes bancs, on ne s'interroge guère. De là à considérer qu'il s'agit d'un problème politique !

Des inégalités sociales, on ne parle plus. Elles font aujourd'hui partie du décor ; on les a déclarées naturelles et même bénéfiques. La seule préoccupation désormais est la composition de l'élite et l'exigence qu'elle reflète en son sein la diversité sociale, c'est-à-dire que la proportion des femmes, des homosexuels et des personnes de couleurs y soit la même que dans la société.

Dans ce nouveau discours, les classes populaires n'existent pas. Elles sont hors champ. Cette obsession pour les modalités de recrutement de l'élite se double d'une indifférence complète pour la diversité au sein des catégories défavorisées socialement. François Dubet écrit dans un article du Monde (30/11/2009) à propos de l'école : « Si nous sommes indignés par la faible part des enfants de travailleurs et des enfants issus des minorités discriminées parmi les élèves des classes préparatoires et des grandes écoles, nous le sommes beaucoup moins par leur surreprésentation dans les filières scolaires les moins valorisées leur promettant les emplois les plus précaires, les plus mal payés et les plus pénibles : près de 80 % des élèves en CAP sont d'origine populaire. Nous sommes plus sensibles à la diversité dans les grandes écoles que dans la grande distribution et les travaux publics ».

“ Désormais, une société pourra être qualifiée de juste tout en étant de plus en plus inégalitaire. ”

La remarque vaut bien sûr pour les femmes. « On sait aussi, lit-on dans le même article, que la part des femmes dans les élites s'est élevée sans que la situation moyenne des femmes dans le monde du travail se soit améliorée de façon parallèle : quelques filles accèdent à l'École polytechnique, mais 61 % des emplois peu qualifiés et 82 % des emplois à temps partiel sont occupés par des femmes ».

L'oubli de l'identité sociale.

Non seulement l'idéologie dominante ne parle plus des classes populaires, des ouvriers et des employés, mais les intéressés eux-mêmes ont trop souvent cessé de se penser à travers ces catégories. On se vit comme « Arabe », « Turc », « Français de souche » ou « Antillais ». Mais on ne se vit plus comme ouvrier ou employé, on ne se vit plus comme membre d'une classe sociale.

De curieux ensembles apparaissent alors. Le jeune intérimaire d'origine algérienne devient le frère du prince saoudien milliardaire, au prétexte qu'ils sont l'un et l'autre musulmans. Arnaud Lagardère, autre milliardaire, devient, parce qu'il est blanc, le semblable de madame Dupont, caissière dans la grande distribution. Ceux que presque tout réunit au quotidien parce qu'ils occupent une position subordonnée dans les rapports de domination (mêmes conditions de travail, même absence de protections, même rapport à l'avenir, etc.), ceux-là se méfient les uns des autres.

Sans être à l'origine de cette transformation des identités, le discours sur la diversité contribue à rendre invisible les appartenances de classes. La promotion de la diversité, sous couvert de tolérance et de pluralisme, est en réalité une assignation identitaire. Elle somme les individus de s'identifier à partir d'une seule appartenance : l'origine culturelle ou la couleur de peau. La multiplicité des appartenances (nationales, sociales, géographiques, etc.) s'évanouit.

L'oubli de la majorité.

La lutte en faveur de la diversité peut empêcher la construction d'un nouveau « grand récit » susceptible d'unir les dominés en des majorités nouvelles. Félix Guattari et Daniel Cohn-Bendit par exemple écrivaient en 1986 : « Quelle ineptie que de prétendre accorder sur une même vision des choses, les immigrés, les féministes, les rockers, les régionalistes, les pacifistes, les écologistes et les passionnés d'informatique ». Pourtant, n'en déplaise à nos deux penseurs « radicaux », cette fragmentation des revendications, cette dissolution des dominés en une kyrielle de sous-groupes encore divisibles (les rockers régionalistes pacifistes ne devant pas être

confondus avec les rockers régionalistes terroristes, etc.), est le rêve de toutes les classes dominantes de l'histoire. Le vieil adage politique - « diviser pour mieux régner » - s'accommode très bien de la « valorisation des minorités ».

Il n'y a de progrès social que là où les masses se mobilisent. Et cette mobilisation suppose toujours un « grand récit » capable d'intégrer la diversité des intérêts en présence. C'était tout l'enjeu par exemple de l'adoption du terme « prolétaire » au XIX^{ème} siècle qui permettait de dépasser la séparation des dominés en corps de métiers distincts.

On n'échappe pas aux « grands récits ». Et l'histoire, comme la nature, ayant horreur du vide, le reflux du grand récit ouvrier, une libération pour nos penseurs « radicaux », s'est accompagné de la montée en puissance d'un nouveau grand récit, néolibéral cette fois, dans lequel la promotion de la diversité à toute sa place.

L'égalité contre la diversité ?

Croyant lutter contre ces trois oublis, certains ont décidé de choisir l'égalité contre la diversité. Le souci de la diversité est alors conçu comme une préoccupation « petite-bourgeoise ». Pensons à la manière dont sont distinguées les questions dites « sociales » et les questions dites « sociétales ». On veut parfois suggérer par là qu'il y aurait des questions sérieuses, prioritaires, et des questions seulement secondaires, mobilisées pour faire oublier les questions sociales. Pourtant, au moins deux raisons empêchent de choisir l'égalité contre la diversité.

“ La promotion de la diversité, sous couvert de tolérance et de pluralisme, est en réalité une assignation identitaire. ”

Première raison, qu'il faut rappeler malgré son évidence : des injustices subsisteraient quand bien même il n'y aurait plus d'injustices économiques. Pourquoi n'y aurait-il plus d'agressions homophobes ? Pourquoi la violence faite aux femmes disparaîtrait-elle ? Si l'on peut établir des liens entre sexisme et capitalisme, on ne peut pourtant déduire le premier du second. Faut-il imaginer, dernier exemple, qu'une fois le capitalisme dépassé, il serait impossible de voir une religion en dominer une autre ? On peut sérieusement en douter.

Deuxième raison : il est en réalité impossible de distinguer dans de nombreuses situations les deux questions évoquées ci-dessus. Il n'y a pas d'un côté le « social » et de l'autre le « sociétal », mais un enchevêtrement. Dès lors, choisir

l'égalité contre la diversité, ce serait occulter de nombreux problèmes des classes populaires elles-mêmes. Le monde du travail est en effet traversé par la question sexuelle. Les emplois à temps partiel contraint davantage les femmes des classes populaires que les hommes. Certains types d'emplois, qui sont l'occasion de souffrance spécifiques, sont quasi exclusivement féminins (le travail en caisse dans la grande distribution par exemple). Et on peut dire de même de la question « ethnique ». Elle structure elle aussi en partie le monde économique. Les personnes de « couleurs » sont surreprésentées dans certaines catégories d'emplois difficiles, elles sont plus touchées que leurs homologues « blancs » des classes populaires par le chômage, etc. Dans chacun de ces exemples, la référence à la classe sociale ne permet pas de décrire entièrement le sort des plus démunis.

Cette imbrication, finalement, n'est rien d'autre que la manifestation de la pluralité des appartenances composant les identités.

Articuler égalité et diversité.

Il n'y a donc pas d'autre issue que d'articuler les notions de diversité et d'égalité. La philosophe américaine, Nancy Fraser dans *Qu'est-ce que la justice sociale?*, propose une perspective intéressante. Il faut articuler égalité et diversité au niveau des revendications. Il faut toujours veiller à ce que les remèdes à l'une des injustices n'aggravent pas l'autre injustice.

Par exemple, la lutte contre les inégalités peut viser davantage de redistribution au moyen de l'impôt. Fraser suggère que ce type de remède est problématique parce qu'il risque d'accroître les discriminations à l'égard des populations bénéficiaires de cette redistribution. En effet, la politique redistributive produit la représentation de groupes sociaux « assistés », incapables de se prendre en main et bénéficiant de traitements de faveur. Il faut donc envisager d'autres remèdes qui n'induisent pas ces représentations méprisantes ; par exemple, la réduction des écarts de salaires, la hausse des bas salaires, la gratuité pour tous de certains biens, la reprise en main de la gestion des entreprises par l'appropriation sociale des moyens de production, etc.

Autre exemple, les luttes portant sur l'identité peuvent parfois constituer de sérieux obstacles aux revendications égalitaires. Elles peuvent notamment justifier, au nom du droit à la différence, des formes de domination à l'intérieur de communautés. Elles peuvent aussi conduire au séparatisme culturel de tel ou tel groupe (c'est ainsi que Gilles Kepel analyse le salafisme en

France), séparatisme rendant les alliances entre groupes dominés de plus en plus improbables.

Comment les luttes relatives à l'identité peuvent-elles devenir compatibles avec celles relatives à l'égalité ? Elles doivent chercher, selon Fraser, non pas à renforcer les différences entre les groupes, mais plutôt à relativiser l'importance des identités dans la vie sociale. S'il faut revaloriser les identités méprisées, ce n'est pas pour mettre en avant leurs spécificités, mais pour faire en sorte que l'identité ne soit plus déterminante dans l'accès à l'emploi, au logement, etc.

“ Choisir l'égalité contre la diversité, ce serait occulter de nombreux problèmes des classes populaires elles-mêmes. ”

Éléments de bibliographie

Walter Benn Michaels, *La diversité contre l'égalité, Raisons d'agir*, 2009,

Nancy Fraser, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, La Découverte, coll. « La Découverte/Poche », 2011

FLORIAN GULLI

Professeur de philosophie à Besançon

Réduction des inégalités scolaires : que pouvons-nous apprendre de nos voisins européens ?

Jean-Marie Maillard

« Comment cela se passe-t-il chez nos voisins européens ? » Question rituelle à laquelle l'éducation n'échappe pas. Pour y répondre, le monde éducatif dispose des nombreuses études produites en France par la DEPP (1). En Europe, Eurydice (2) est une source d'information précieuse grâce aux enquêtes menées sur l'ensemble des systèmes éducatifs européens, plus particulièrement sur la période de la scolarité obligatoire. Et depuis 2001, la publication tous les trois ans des résultats de l'enquête PISA(3) par l'OCDE a encore renforcé cette tendance « comparatiste ».

page 1/3

La focalisation des médias sur un aspect somme toute mineur de PISA, le classement des pays, est propice aux raccourcis et aux titres chocs : « La France décroche », « Le rapport qui accable la France », « La France redouble ». Il me paraît plus utile, sans prétendre à la rigueur scientifique, ni à l'exhaustivité, d'essayer de répondre à deux questions. Que nous disent réellement ces évaluations sur les maux dont souffre notre école ? A partir de là, et de connaissances acquises comme enseignant et syndicaliste dans la fréquentation des systèmes éducatifs européens et de leurs divers acteurs, quels éléments me semble-t-il intéressant de tirer des pratiques de nos voisins, pour favoriser la réussite du plus grand nombre possible de nos élèves ?

Démystifier les classements de PISA

PISA n'évalue pas les connaissances stricto sensu, en fonction des programmes enseignés, mais la capacité des élèves à les mobiliser pour résoudre des problèmes rencontrés dans la vie de tous les jours (situation-problème concrète tirée du monde réel, lecture d'article...). La méthodologie de PISA fait appel aux sciences statistiques sur un échantillon représentatif d'élèves de 15 ans. La méthode implique une certaine marge d'erreur dans le score moyen affiché. D'où l'absurdité de persister à classer des pays dont les scores sont proches et non-significativement différents, et de s'attacher au classement place par place. Ainsi en 2012, la France se situe dans un groupe où l'on trouve des pays significativement proches d'elle comme le Danemark, la République Tchèque, le Royaume Uni, le Luxembourg et la Norvège. L'affichage

par groupe de pays serait manifestement plus pertinent.

Le « score moyen » des élèves reflète l'écart qui existe entre six groupes de « performance », entre ceux qui réussissent le mieux et ceux qui réussissent le moins bien. Pour la France, ce n'est pas la réussite des meilleurs qui est en cause, comparable à celle des pays du haut du tableau, c'est le nombre important d'élèves dans les deux derniers groupes, qui tire le score moyen vers le bas.

La vérité est que le résultat d'ensemble des élèves français est en 2012 légèrement en dessous de la moyenne dans la dominante de cette année (culture mathématique), et légèrement au dessus dans les deux mineures (compréhension de l'écrit et culture scientifique) (4). Dans un pays qui, comme beaucoup d'autres, a longtemps vécu sur l'idée que son école était la meilleure du monde, le constat est rude.

Où les évaluations de la DEPP et de PISA se rejoignent

Les évaluations de la DEPP vérifient l'acquisition des connaissances et des compétences à différents moments de la scolarité, en rapport avec les programmes scolaires enseignés. A partir d'échantillons représentatifs, elles portent sur des disciplines (CM2, 3e), sur des évaluations annuelles d'ensemble (CE1, CM2), et sur l'étude de cohortes au cours des années. Elles sont censées guider les décisions pédagogiques des enseignants.

“ Que nous disent réellement ces évaluations sur les maux dont souffre notre école ? ”

Note

(1) www.education.gouv.fr/.../direction-de-l-evaluation-de-la-prospective-et-de-la-performance

(2) Eurydice : <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

(3) Programme for International Student Assessment/Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves. www.oecd.org/fr/

(4) DEPP. Notes d'Information 13.30 et 13.31. Décembre 2013

A partir de données différentes, la DEPP fait des constats qui rejoignent ceux de PISA. Dans les deux échantillons représentatifs, les groupes des élèves les plus en difficulté, où prédominent les garçons, tend à augmenter en pourcentage, les résultats sont assez fortement en baisse, et l'écart avec ceux des groupes qui réussissent le mieux tend à augmenter. Le groupe de tête ne diminue pas de manière significative et ses résultats se maintiennent à un haut niveau. La DEPP note la forte corrélation entre groupes sociaux défavorisés et faiblesse des résultats, et inversement, ce que PISA souligne également, faisant de la France une sorte de championne des inégalités.

Dans ses notes d'information détaillées sur les résultats des élèves français après chaque livraison de PISA, la DEPP pousse plus loin les analyses (4). Contrairement par exemple aux pays nordiques où, à l'âge de 15 ans les élèves sont en dernière année de l'Ecole Moyenne, les élèves français se distribuent entre la classe de seconde Générale ou Technologique (49%), la classe de 2^{nde} professionnelle (7%), la classe de 3^e générale (27%), des classes de 3^e « autres » (près de 8%) et de 4^e (1,9%). En 2^{nde}, les élèves de 15 ans sont « à l'heure ». Ils n'ont jamais redoublé ; en 3^e et 4^e, ils sont en retard. En analysant les résultats de l'échantillon France par classe, la DEPP montre que le score moyen des élèves de 2^{nde} GT se situe au niveau des pays au plus haut du tableau, ceux des élèves de 2^{nde} professionnelle nettement en dessous de la moyenne de l'OCDE, et ceux des élèves en retard très loin vers le bas du tableau, au niveau du score moyen du Mexique. J'en tire la conclusion que les redoublements n'ont pas été facteurs de réussite. La DEPP a même constitué un échantillon d'élèves de 3^e « à l'heure » et l'a soumis au protocole de PISA ; sans atteindre le niveau des 2^{nde} GT, ils sont au-dessus du score moyen de la France et l'écart avec les 2^{ndes} GT est trois fois moins important. Le fait d'être « à l'heure » semble bien déterminant.

De plus, les questionnaires qualitatifs révèlent des élèves français plus anxieux que dans beaucoup d'autres pays, anxieux face au risque d'erreur -ce que la DEPP avait pointé dès 2001- avec le fort taux de non-réponses des élèves français, et souvent gagnés par l'ennui en classe.

Si on voulait résumer brutalement, on pourrait dire que notre école réussit bien et même très bien aux meilleurs, le plus souvent issus des milieux favorisés, qu'elle tend à laisser sur le côté les plus en difficulté, souvent issus des milieux défavorisés, par un parcours d'obstacle qui multiplie les retards.

Que pouvons-nous apprendre de nos voisins européens ?

La fréquentation des systèmes éducatifs européens, tant par des visites sur le terrain que par

des discussions avec les enseignants, leurs organisations syndicales, et avec des responsables locaux ou nationaux des ministères, m'ont amené à regarder de plus près les systèmes éducatifs des pays nordiques, et à essayer d'identifier les pratiques qui se différencient nettement de celles qui ont cours en France. J'ai continué à m'y intéresser jusqu'à aujourd'hui.

Au niveau de la classe

Les classes sont hétérogènes pendant la durée de la scolarité obligatoire de (7 ans à 16 ans), dans une Ecole Moyenne ou Ecole de Base (équivalent primaire+collège), ce qui semble mieux réussir que les systèmes basés sur des filières sélectives comme en Allemagne. Une enquête d'Eurydice sur les horaires par matière en Europe montre qu'ils sont assez proches d'un pays à l'autre ; le temps « d'exposition » des élèves aux enseignements ne sont pas significativement différents. Mais plusieurs choses frappent le visiteur d'une Folkeskole ordinaire de la banlieue de Copenhague. D'abord la taille des classes. Elles dépassent rarement une vingtaine d'élèves. La disposition des tables ensuite, qui varie avec la nature des exercices menés avec les élèves souvent en petits groupes de 3 ou 4, travaillant sur des consignes données par l'enseignant. Les élèves se déplacent facilement d'un groupe à l'autre, ou hors de la classe pour chercher des informations au centre de documentation. Les plans ambitieux d'équipements en outils numériques ont encore facilité ces méthodes de travail qui misent délibérément sur la coopération et sur la prise d'initiative plutôt que sur la compétition. L'évaluation des élèves basée sur des appréciations détaillées et des niveaux de réussite (5 ou 6) en fonction des progrès réalisés par chacun, plutôt que sur des notes de 0 à 20 menant à des moyennes, voire à des classements, contribue manifestement à une confiance plus grande de chacun en ses possibilités. Ces traits communs aux différents pays nordiques ressortent clairement des enquêtes qualitatives auprès des élèves.

Au niveau du parcours scolaire

Il n'y a cependant pas de miracle : certains élèves réussissent mieux que d'autres malgré l'effet d'entraînement du travail coopératif. La pratique du soutien immédiat dès qu'un élève semble décrocher est par exemple la règle en Finlande, grâce à l'intervention individualisée ou en très petit groupe d'enseignants en sur-nombre, ou de spécialistes de la remédiation, présents dans chaque école. Dans ces pays, les taux de redoublement sont parmi les plus faibles (5). Le recours au redoublement y concerne des élèves qui, pour des raisons de santé ou autres,

n'ont pu être présents une grande partie de l'année scolaire. En France, bien qu'en forte baisse depuis plusieurs années, il reste élevé (6), au risque pour les jeunes concernés d'une rupture avec le groupe d'amis, et parfois d'un sentiment de stigmatisation. Il est clair cependant que la baisse drastique des redoublements ne peut avoir de sens que si des moyens conséquents de soutien immédiat sont parallèlement mis en place.

Au niveau des enseignants : prime à la Finlande

Avec des pratiques scolaires proches de ses voisins danois, suédois, norvégiens, ce pays est celui qui réussit le mieux à réduire l'écart entre ceux qui réussissent le mieux et ceux qui réussissent le moins bien, tout en tirant l'ensemble vers le haut. La corrélation entre niveau social des parents et résultats des élèves y est une des plus faibles. Visites, discussions à tous les niveaux, universitaire, institutionnel, syndical, m'ont amené à la conclusion que la formation des enseignants finlandais fait l'essentiel de la différence.

Les enseignants généralistes des 6 premières années de l'Ecole de Base, comme les spécialistes de disciplines des 3 dernières années de l'Ecole de Base et des lycées, sont hautement qualifiés. Nettement plus tôt que ses voisins, la Finlande a décidé de tous les former à l'université, au niveau de la Maîtrise depuis 1975, et du Master depuis 2005. Les contenus de formation, patiemment évalués tous les deux ou trois ans, sont fondés sur une recherche universitaire multiforme, à la fois sur les savoirs à enseigner et sur les pratiques pédagogiques, qui, avec le travail en équipe, constitue la colonne vertébrale des cinq années de formation (7).

Cette formation leur permet aujourd'hui de s'impliquer pleinement dans la définition des programmes qu'ils enseignent, et dans les méthodes pédagogiques les plus appropriées pour des publics divers. A partir d'un cadrage national aux objectifs ambitieux, défini par le Conseil National de l'Education, ils en discutent collectivement au niveau des établissements et des municipalités. Le système finlandais semble avoir trouvé un subtil équilibre entre cadre national fort et initiative locale.

Pour la concertation, leur rémunération inclut forfaitairement 3 heures par semaine, dont ils disposent librement, sans contrôle bureaucratique ; ce temps inclut les rencontres avec les parents. Et même si leurs salaires restent éloignés des sommets atteints en Allemagne ou au Luxembourg, ces fonctionnaires municipaux sont mieux payés que leurs collègues français,

notamment en début de carrière, ce qui attire vers le métier une partie des meilleurs étudiants. Cela fait d'eux des professionnels respectés dans la société, disposant d'une réelle liberté pédagogique. L'idée d'un corps d'inspection chargé de les contrôler les fait sursauter.

Pour leur syndicat, l'OAJ (près de 95% de taux de syndicalisation), ces succès ne sont pas exempts de fragilités. Il a fallu se mobiliser récemment contre des suppressions de classes provoquées par les coupes budgétaires des années de crise, contre l'augmentation des effectifs de classe, et même contre des licenciements d'enseignants. Ces coupes pourraient expliquer en partie le fléchissement des résultats du pays révélé par PISA 2012. Mais globalement, le système résiste.

Il faudrait également parler du consensus national finlandais sur le rôle de l'école, qui doit s'efforcer d'inclure et non d'exclure, symbolisé par les repas gratuits dans les cantines et les services de santé dispensés à l'école, tout en visant une éducation de haute qualité pour le plus grand nombre (8).

Pour conclure, je pense qu'il serait absurde de vouloir copier ou reproduire en France, comme un modèle, les systèmes de ces petits pays de 5, 6, 9 millions d'habitants. Le système éducatif d'un pays est fortement lié à son histoire, à sa culture, à un génie national propre. Mais il n'est pas interdit d'apprendre de l'expérience des pays nordiques, de leurs échecs comme de leurs succès, pour faire évoluer le système éducatif français, à partir de ce qu'il a de meilleur, vers plus de réussite pour les élèves en difficulté, et plus de réduction des inégalités scolaires, culturelles et sociales.

“ Le système finlandais semble avoir trouvé un subtil équilibre entre cadre national fort et initiative locale. ”

Note

(5) Eurydice. *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe. Rapport Thématique 2011.*

(6) DEPP. *Note d'Information N°36. Novembre 2014.*

(7) *Research-Based Teacher Education. Finnish Educational Research Association. Research in Educational Studies N°25. 2006*

(8) Jukka Sarjala. *(Directeur du Conseil national de l'Education finlandais de 1995 à 2002) Equality and Cooperation: Finland's Path to Excellence. American Educator. Spring 2013.*

JEAN-MARIE MAILLARD

Professeur d'Anglais retraité.

Syndicaliste FSU

Vice Président du Comité Syndical Européen de l'Education de 1999 à 2004

Ce que révèle le débat sur la mixité sociale à l'école

Choukri Ben Ayed

La question de la mixité sociale à l'école compte parmi ces catégories régulièrement mobilisées par les acteurs éducatifs et politiques. Derrière cet apparent consensus se cache une complexité et une conflictualité sociale d'importance. Dès lors que l'on examine attentivement la question de la mixité sociale nous allons en effet de surprises en surprises, de déconvenues en déconvenues. La première de ces surprises concerne le décalage entre les discours sur la mixité sociale et les connaissances réelles. Nous ne disposons en effet pas à ce jour d'un corps de recherches consacrées centralement à cette question, aussi surprenant que ceci puisse apparaître.

page 1/3

La mixité sociale à l'école : un point aveugle

Les recherches consacrées aux ségrégations scolaires s'emploient à rendre compte de l'état des séparatismes scolaires et des mécanismes susceptibles de les produire. La question de la mixité sociale est d'une autre nature et consiste avant tout en une catégorie gestionnaire et politique. Elle implique un raisonnement de type normatif. La mixité sociale définit en effet une norme, un idéal à atteindre, alors que la ségrégation fait référence à un état objectivé des contextes locaux de scolarisation, se prête davantage à un registre descriptif conforme aux canons habituels de la pratique scientifique. La mixité sociale relèverait elle de la profession de foi, du projet.

Or la mixité sociale peut faire l'objet d'une construction scientifique rigoureuse lorsque la notion est définie, la question de la mesure envisagée, et analysés les dispositifs à l'œuvre en fonction d'une grille critique d'interprétation. Actuellement il n'en existe pas réellement de définition, ni dans le champ politique ni dans le champ scientifique. On peut ainsi commencer par une mise en ordre conceptuelle.

La polysémie de la notion de mixité sociale

La mixité sociale relève de deux registres. Le premier, de nature philosophique, réfère aux normes et aux valeurs appareillées à la notion. Le second, plus « technique », s'intéresse à sa mesure. Concernant le premier registre, la pluralité des significations en usage dans les discours est impressionnante. Quels points communs y a-t-il entre une conception humaniste d'un idéal de coexistence entre individus dans une société de semblables, une approche socialisante et d'ac-

culturation des classes populaires, une perspective de justice scolaire inspirée de l'idéologie de l'équité, une nouvelle injonction administrative ou enfin un déterminant des parcours scolaires ?

La notion de mixité sociale peut tout autant être mobilisée dans une perspective critique que dans une logique conformiste, comme bonne conscience de classe ou comme doxa politique. La simple terminologie de mixité sociale ne résout donc aucun problème. La polysémie du terme contraint au contraire à expliciter clairement les fonctions sociales qui lui sont assignées. Il n'existe pas à proprement parler d'indicateur scientifique de la mixité sociale à l'école : la question de la mesure est aussi floue et indéterminée.

Celle-ci au fond ne pourrait être déduite que de la faible intensité d'un indicateur de ségrégation choisi par le chercheur (mais ces indicateurs sont nombreux et décrivent des situations souvent différentes). Si la ségrégation désigne (pour faire simple), des écarts à la norme, quelles sont les normes possibles ? La notion de norme pose à la fois la question de l'échelle et des catégorisations retenues.

Comment mesurer la mixité sociale ? Une question délaissée

La mixité sociale désigne-t-elle une représentation des élèves dans les établissements scolaires comparable à la distribution des catégories sociales au plan national, agrégée à un niveau de généralité élevé et numériquement inégalitaire ? (ouvriers et employés sont plus nombreux que

“ La notion de mixité sociale peut tout autant être mobilisée dans une perspective critique que dans une logique conformiste, comme bonne conscience de classe ou comme doxa politique. ”

les cadres supérieurs). La mixité sociale désignerait-elle une égalité stricte des catégories sociales dans les établissements scolaires qui n'existe jamais dans la société d'autant que la distribution des catégories sociales est inégale selon les territoires indépendamment des questions scolaires ?

Quelle échelle de référence pour rendre compte de la mixité sociale ? L'académie, le département, la ville, les bassins scolaires, les secteurs scolaires, etc. ? Quand bien même cette problématique de la norme institutionnelle et géographique pourrait être résolue (elle peut en effet l'être), demeure entière la question des catégorisations retenues pour appréhender la mixité sociale du point de vue de la composition des établissements scolaires. Parmi les données en usage dans l'Education nationale deux indicateurs régulièrement mobilisés, le statut de boursier et l'origine sociale (avec plus ou moins de précisions) sont insuffisants pour produire une mesure de mixité sociale car recouvrent des réalités différentes.

L'origine culturelle des parents (niveau de diplômes) est également importante ainsi que la structure des revenus (plus rarement disponible). Enfin la question sensible de l'origine ethnique est absente des statistiques de l'Education nationale car son recueil est proscrit par la loi. Les contraintes relatives à la mesure sont donc considérables. Ces observations méthodologiques constituent de véritables questions politiques (que choisit-on de privilégier comme indicateurs ? Pour quels objectifs ?). Une politique de mixité sociale ne peut consister en de simples professions de foi sans réflexions portées sur toutes ces questions qui relèvent de l'opérationnalité et qui incombent de fait au champ politique.

La situation en France

De quoi la politique de mixité sociale (s'il y en a une) est-elle le nom en France ? L'école dite républicaine se veut uniformisante, à l'exception de la timide politique de discrimination positive sous forme d'éducation prioritaire. Il n'existe pas, pour des raisons historiques, de politique de ciblage différencié de tel ou tel type d'élèves, ceux-ci étant considérés comme relevant d'une égalité ontologique devant l'école pour reprendre l'expression de F. Dubet, d'égalité formelle pour reprendre celle de P. Bourdieu. Si les discours dénonçant les ségrégations sont nombreux, les facteurs de ségrégation scolaire sont toujours aussi puissants et régulièrement renforcés : fragmentation et hiérarchisation des offres scolaires, multiples possibilités de « placement » scolaire pour les familles initiées en raison de la profusion des options, existence d'un enseignement privé massif et non assujéti à la sectorisation, politiques d'autonomie des établissements publics, etc. La sectorisation scolaire correspondait à une « politique de peu-

plement globale des établissements scolaires indifférenciée selon l'origine » qui a évité, durant plusieurs décennies, une ségrégation massive dans la plupart des établissements scolaires. C'est son contournement, l'émergence de logiques de marchés scolaires et de dérégulation de la carte scolaire qui sont à l'origine des logiques ségrégatives contemporaines davantage que la carte scolaire elle-même. Cette évidence aisée à démontrer n'est pas admise par les acteurs politiques (de la droite à la gauche gouvernementale en passant par certains chercheurs)

Aussi surprenant que cela puisse paraître, c'est au moment où la carte scolaire a été la plus dérégulée que la terminologie de la mixité sociale a gagné en usage et en audience dans le champ politique. Cette relation mérite d'être interrogée finement autour d'une hypothèse de travail. On peut penser que la dérégulation de la carte scolaire n'est pas un incident, une anomalie de l'histoire mais au contraire le fruit d'une politique voulue dont l'objectif serait un changement de référentiel radical dans l'administration des politiques éducatives inspiré par un modèle libéral. Il convient de se remettre dans la perspective historique de la carte scolaire dans les années 1960 qui correspondait à une action forte de l'Etat visant l'implantation sur tout le territoire d'un service public universel d'éducation par le biais d'une politique dite de planification scolaire.

Les discours sur la mixité sociale sont concomitants de la déplanification scolaire

Dans la configuration des politiques publiques, la planification est sûrement l'un des modèles les plus étatisés. En analyse des politiques publiques on parlerait d'une « régulation par l'offre ». La suppression orchestrée de la carte scolaire impose une nouvelle norme d'action publique moins étatisée, faisant la part belle à l'usager et à la demande (on parle alors de « régulation par la demande »), sous la forme de l'imposition d'une logique de marché scolaire. D'un point de vue strictement libéral il apparaît incohérent de « libéraliser » l'offre d'enseignement, de plaider le statut renforcé de l'autonomie des établissements scolaires qui ne peut qu'entraîner une différenciation des offres scolaires tout en maintenant un principe d'affectation collective des élèves très administré et contraint.

C'est dans cette dualité que s'est inscrite la « politique éducative » de N. Sarkozy de 2007 : différencier l'offre éducative et, sous couvert de mixité so-

“ Il est facile de comprendre que la mixité revendiquée par la politique de 2007 est une mixité d'un genre particulier, reposant sur la méritocratie scolaire. ”

ciale, organiser un véritable big-bang de politique des affectations scolaires. L'assouplissement de la carte scolaire se justifiait dans l'intérêt des élèves boursiers, victimes des modalités implicites de contournement de la carte scolaire par les classes moyennes et supérieures et visait en les ciblant comme populations prioritaires à les remettre sur un pied « d'égalité ». Il est facile de comprendre que la mixité revendiquée par la politique de 2007 est une mixité d'un genre particulier, reposant sur la méritocratie scolaire.

La politique d'assouplissement de 2007 ou l'instrumentalisation de la thématique de la mixité sociale

Le vocable de mixité sociale a été galvaudé si ce n'est usurpé, car la politique de 2007 ne cherchait en aucun cas à agir sur des considérations globales de démographie scolaire. Alors que les résultats scolaires n'apparaissent pas comme une modalité à prendre en compte pour l'inscription des élèves dérogataires, il est aisé de comprendre que ce sont les élèves bénéficiant d'un « bon dossier » scolaire qui tenteront l'aventure de l'inscription en dehors de l'établissement de secteur. La politique de 2007, qui n'est toujours pas abrogée, a contribué au développement d'une procédure dite automatisée des affectations scolaires (AFFELNET). Le paramétrage de l'application permet aisément d'importer les résultats scolaires des élèves et lorsque les demandes d'affectation sont supérieures au nombre de places, c'est une commission plus « classique » (plus opaque ?) qui procède alors aux arbitrages (sur quels critères ?)

Le traitement sous une forme prioritaire des candidatures d'élèves boursiers, n'est activé que dans les cas où le nombre de dérogations est inférieur au nombre de places disponibles. Or la saturation des établissements les plus demandés résulte des multiples stratégies scolaires mises en œuvre par les familles issues de classes moyennes ou supérieures afin de s'affranchir de la carte scolaire. En l'assouplissant encore plus fortement, la politique de 2007 a engendré une dérégulation sournoise peu commentée jusque-là. Avec AFFELNET aucune affectation scolaire n'est considérée comme « automatique » (liée au domicile), les choix devant être hiérarchisés. Si les familles peuvent solliciter en « premier choix » le secteur, la hiérarchisation des choix produit une offre qui permet implicitement des évitements.

L'application permet de plus de moduler les critères : proximité géographique, choix d'options, bourses, etc. Dans sa phase expérimentale à Paris, pour l'inscription dans les lycées, la proximité du domicile avait été minorée si bien que certaines familles ne parvenaient plus à obtenir l'établissement de secteur. Tout se passe comme si l'ap-

plication, par le biais des possibilités de paramétrage, permettrait de faire l'économie d'un débat politique concernant les critères à privilégier. La responsabilité des paramétrages confiée aux Inspections académiques donne lieu à de fortes variations locales : la fragmentation des règles et des critères d'affectation scolaire selon les contextes locaux entraîne une dérégulation instituée. Ces transformations d'ampleur ont été réalisées dans une indifférence quasi générale, noyée dans des considérations administratives et sous couvert de mixité sociale.

La sectorisation n'a pas disparu et demeure encore une référence pour l'organisation du système éducatif. L'Etat s'en est déchargé depuis 2004 sur les Conseils généraux sans que ceux-ci disposent de véritables outils pour la rendre opérante dans une perspective de mixité sociale notamment (données statistiques, indicateurs de mixité, etc.). Ce transfert de compétence est lourd de sens car en maintenant la compétence d'affectation des élèves et de la gestion des dérogations aux Inspections académiques, l'Etat a dissocié les opérations de sectorisation et d'affectation : comment penser que cette dissociation puisse garantir une mixité sociale ? Il s'agit au contraire d'une situation potentiellement conflictuelle localement qui installe un blocage administratif structurel.

Si la mixité sociale nous paraît une politique tout à fait louable appréhendée sous un angle humaniste, le travail de recherche montre qu'elle peut faire l'objet d'usages instrumentaux au profit d'une dérégulation globale du système éducatif. Ajoutons pour conclure que les ségrégations scolaires n'ont fait que croître depuis l'assouplissement de la carte scolaire de 2007, preuve s'il en est que ce type de politique qui privilégie les candidatures individuelles aux politiques de peuplement des établissements scolaires sont inefficaces pour favoriser la mixité sociale à l'école.

“ La fragmentation des règles et des critères d'affectation scolaire selon les contextes locaux entraîne une dérégulation instituée. ”

CHOUKRI BEN AYED

Sociologue

**Professeur à l'Université de Limoges,
membre du Groupe de Recherches et
d'Études Sociologiques du Centre Ouest
(Gresco)**

Evolution de la politique d'éducation prioritaire en Europe

Eléments d'analyse à partir d'un texte de Jean-Yves Rochex

Jean-Yves Rochex a mené une analyse comparative, synchronique et diachronique des évolutions des politiques d'éducation prioritaire (PEP) dans huit pays européens, évolutions « inséparables de celles qui ont, dans la même période, affecté les politiques éducatives nationales et internationales, et de l'avènement de ce qui peut être désigné comme nouveau mode de régulation ou tournant néo-libéral en matière de politiques scolaires. Loin de ne faire que les subir, elles y ont sans nul doute contribué pour une part importante ».

Jean-Yves Rochex identifie trois « âges » ou trois « modèles » de politiques d'éducation prioritaire, différents selon les pays « mais qui témoignent ... d'un recul notable des préoccupations initiales de lutte contre les inégalités, et des conceptions selon lesquelles les PEP pourraient (auraient pu) être un ferment de transformation et de démocratisation des systèmes éducatifs et de leurs modes de fonctionnement ».

page 1/3

Entre « compensation et transformation »

Les PEP apparaissent en Europe dans les années 1970-1980, pour répondre à des exigences d'élévation du niveau de formation et de réduction des inégalités. Ces politiques « reposent pour une large part sur une problématique de type compensatoire, selon laquelle, l'égalité d'accès ne pouvant suffire à garantir l'égalité des chances », il est nécessaire de compenser « les déficits ou carences, d'ordre culturel, linguistique ou intellectuel, dont souffriraient les élèves qui ne peuvent tirer profit de l'offre scolaire ». Les politiques sont ciblées « sur les catégories de population particulièrement victimes de l'échec et de l'inégalité scolaires » ; sur les territoires où se concentrent ces populations enfin sur des établissements ou des réseaux d'établissements.

L'optique compensatoire soulève, très vite des controverses qui questionnent « le point de vue déficitaire » sous-tendu, interrogent le fonctionnement du système éducatif, « les modes de construction et de transmission de la culture scolaire », leurs rôles dans la production de l'inégalité scolaire, lorsque ne sont reconnues ni l'expérience sociale, ni les potentialités des publics ciblés. Plutôt que d'envisager « une visée correctrice » dans la réduction des inégalités des voix se font entendre « visant à améliorer la réussite scolaire et à accroître les pouvoirs sociaux des catégories de population ciblées » pour « œuvrer non seulement à l'amélioration mais à la transformation de l'institution scolaire, en élaborant et mettant en pratique des modes de faire non

seulement plus efficaces mais moins socialement privilégiants et moins arbitraires, voire émancipateurs ».

Le rôle de l'état

Ce modèle se caractérise par le rôle prépondérant de l'état « garantissant une égalité de traitement des élèves » et par « une forte autonomie professionnelle des enseignants et de leurs organisations, basée sur leur expertise et leurs savoirs professionnels ». Il fera très vite l'objet d'une critique « progressiste » qui estime que les promesses n'ont pas été tenues, et d'une « critique conservatrice » qui lui reproche « son manque d'efficacité et de performance face au chômage et aux exigences de compétitivité économique, ou encore de conduire à une « baisse du niveau » de ce qu'apprennent les élèves ».

Au nom des exigences de l'époque de nouvelles réformes sont promues, avec le concours d'instances comme la Commission européenne ou l'OCDE concernant l'autonomie des établissements, la diversification de l'offre scolaire et l'innovation. Elles sont « présentées comme (seules) réponses aux exigences de « performance », de « qualité » et de compétitivité, face à l'exacerbation de l'enjeu scolaire et de la concurrence pour l'appropriation du bien éducatif ». Pour Jean-Yves Rochex les nouveaux modèles « peuvent être décrits et analysés en termes d'agencements entre les modèles du quasi-marché et de l'État-évaluateur ». Ils visent « l'accroissement de la liberté de choix des familles, allié à une autonomie plus grande des établissements, voire à

une concurrence plus ou moins ouverte entre eux », pour « favoriser une plus grande diversité de l'offre de biens éducatifs, ... mieux répondre à l'évolution de la demande ». Cette approche entraîne la mise en place ou la systématisation de dispositifs, tels que l'évaluation, les enquêtes nationales et internationales « qui visent à mesurer et comparer l'efficacité et la performance des systèmes éducatifs et des établissements, et qui deviennent non plus seulement instruments de connaissance, mais outils de pilotage, contribuant et visant à la transformation des politiques éducatives, des curriculums, ou des pratiques professionnelles. Il s'agit d'accroître le contrôle exercé par le marché, aussi bien sur le « produit » éducatif que sur ses « producteurs » que sont les systèmes éducatifs, les établissements, et les enseignants, les uns et les autres sommés de rendre plus de comptes (logique d'accountability), de blâmer et faire évoluer les pratiques jugées inefficaces et de promouvoir les « bonnes pratiques », considérées comme leviers principaux, voire comme seuls leviers, pour améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement et la qualité de leurs « produits ».

« Équité, lutte contre l'exclusion et garantie du minimum »

On entre alors dans ce que Jean-Yves Rochex nomme le 2ème âge des PEP, où des débats s'engagent entre les tenants de l'efficacité et de l'équité d'une part, et ceux de l'égalité et de la justice sociale d'autre part. « Les promoteurs de la notion d'équité soulignent que celle-ci oblige à pluraliser les références théoriques en matière de justice, et à conjuguer différentes manières, non contradictoires, de penser et d'évaluer l'égalité : égalité d'accès à l'enseignement et à l'offre scolaire ; égalité de traitement et de moyens, garantissant à tous les élèves des conditions d'apprentissage équivalentes ; égalité d'acquis ou de résultats visant à ce que tous maîtrisent également les compétences et connaissances propres à un niveau scolaire, visée fréquemment reformulée en termes d'accès pour tous à un niveau minimum commun ; égalité de réalisation, enfin, visant à ce que chacun ait, dans la société, des possibilités équivalentes d'exploiter et de valoriser les compétences et les connaissances acquises durant sa scolarité ». Les tenants de l'égalité reprochent aux premiers une focalisation « sur l'objectif d'acquisition par tous d'un ensemble minimum de savoirs et compétences (key competencies) (2) jugés fondamentaux pour permettre à chacun, particulièrement aux plus démunis, d'éviter « l'exclusion sociale » et de trouver une place dans nos sociétés en évolution (3) », savoir minimum qui ne garantit en rien le même accès de tous à des savoirs plus complexes, un chan-

gement de position sociale des élèves les plus faibles ». Ils soulignent les effets de « l'exacerbation des phénomènes de concurrence et des stratégies de compétition pour l'appropriation des biens éducatifs que connaissent la plupart des systèmes éducatifs », mais aussi la « dégradation notable des contextes d'apprentissage » dans des logiques concurrentielles entre établissements.

La politique éducative qui prône équité, compétences-clés, minimum commun s'inscrit dans un cadre politique global « voire sous la dépendance de politiques ou de dispositifs plus larges, tels que la politique de la Ville et les dispositifs visant à préserver la cohésion sociale en France, ou la Social Exclusion Taskforce en Angleterre ». Pour Jean-Yves Rochex la logique de l'inclusion est « bien moins l'objectif d'une société moins inégalitaire que l'effort pour aller vers une société dans laquelle tous les citoyens auraient un accès garanti au minimum de biens sociaux (revenu, santé, compétences...) nécessaire pour se sentir inclus dans une entreprise sociale commune ». L'éducation est assignée à jouer un rôle moteur dans la politique d'inclusion sociale, en particulier là où les exclusions sont « une menace pour l'ordre ou la cohésion social(e) ».

A travers sa recherche Jean-Yves Rochex montre que lors de cette période, la politique des PEP promeut une « éducation de base pour tous comme condition de la cohésion sociale et comme nécessité face aux défis posés par l'« économie de la connaissance ». Il relève aussi que « dans le champ scolaire, les questions propres aux inégalités d'accès aux apprentissages et à la culture, et à la part qu'y prennent la structure et les modes de fonctionnement des systèmes éducatifs et les modes d'élaboration et de transmission de la culture scolaire, tendent à s'effacer au profit des problèmes sociaux tels que les violences scolaires et urbaines, la délinquance, le chômage et l'insertion ». « Ceux-ci sont très souvent naturalisés et présentés comme appelant un traitement immédiat et spécifique, au détriment de la prise en considération, politique et conceptuelle, des processus et des rapports sociaux et scolaires de plus longue durée qui leur donnent forme et contenu. Les PEP de ce « deuxième âge » voient dès lors leur dimension scolaire ou éducative s'inscrire, voire, comme le craignent certains analystes, se diluer ou se dissoudre, dans une dimension « sociale » plus globale ». Le territoire devient « espace de problèmes, voire de menaces pour l'ordre social, et comme cadre et comme ensemble de dispositifs politico-institutionnels permettant à l'État d'exercer son action réparatrice et son pouvoir de contrôle social sur les populations concernés, dans une visée plus pacificatrice que démocratisante (4) ».

« Individualisation et maximisation des chances de réussite de chacun »

Dans ce cadre est créée la « méta-catégorie d'élèves ou de groupes à risque ». Le ciblage de la première période visant des populations, des territoires et des établissements est évacué au profit de la référence aux individus ou à des catégories d'individus, qui se multiplient. Celle d'« enfants doués et talentueux » illustre les déplacements opérés : l'école commune est remise en cause, dans la mise en avant des talents naturalisés de chaque individu. « Les processus de construction sociale et scolaire de ces catégories, les processus sociaux et scolaires qui donnent forme et contenus aux caractéristiques des élèves et types d'élèves ainsi catégorisés » ne sont plus interrogés.

La situation en France

La « réussite de tous les élèves » est définie comme « la découverte par l'élève de son excellence propre » : ainsi est réorientée la politique d'éducation prioritaire et du versant éducatif de la politique de la Ville. Il s'agit de « pousser plus résolument la jeune élite scolaire qui émerge des quartiers populaires »⁽⁵⁾. Des activités culturelles dans différents domaines sont initiées par le ministère, dans le cadre de partenariats ; des parcours d'excellence sont promues via les internats du même nom, ou encore les recrutements spécifiques dans les grandes écoles ; depuis 2005 les collégiens de ZEP ayant obtenu la mention Bien ou Très bien au Brevet des collèges peuvent déroger aux contraintes de la carte scolaire.

Toutes mesures prises au nom du mérite et du potentiel de certains « sans que soient jamais évoqués les processus sociaux et scolaires qui produisent ces caractéristiques et leur donnent forme et contenus. Il ne s'agit dès lors plus d'améliorer les conditions de la réussite scolaire pour tous, mais de promouvoir vers « l'excellence » une petite minorité d'élèves de ZEP en les isolant de leurs familles, de leurs quartiers et établissements d'origine, présentés en creux comme délétères et comme hors de portée de l'action sociale et politique »... « Ces mesures ne profitent qu'à une très faible minorité d'élèves de milieux populaires et contribuent à creuser les inégalités internes aux catégories de population censées en être bénéficiaires ». Elles participent également, avec la suppression de la carte scolaire à une dégradation des conditions de scolarisation pour la majorité des élèves concernés.

Jean-Yves Rochex dénonce un renoncement à « une ambition de justice sociale à visée redistributive, ... aux objectifs de transformation et de démocratisation du système éducatif » qui se traduit également par une « multiplication de

dispositifs visant, dans et surtout hors de l'école, au soutien individualisé des élèves les plus en difficulté, lesquels sont de plus en plus souvent à la charge non plus de l'État et de ses échelons déconcentrés, mais des collectivités territoriales, et tout particulièrement des municipalités » ; la mise en place dans le secondaire « de mesures et dispositifs gouvernementaux à vocation strictement sécuritaire » montre « bien que toute visée de traitement en amont des difficultés et inégalités d'apprentissage est abandonnée ou minorée, alors que l'on sait combien elles contribuent au ressentiment des élèves de milieu populaire à l'égard de l'institution scolaire et de ses agents, et à la dégradation du climat scolaire ».

Dans son article Jean-Yves Rochex relève « dans les discours et les préoccupations idéologiques et scientifiques, un recul des thèses et questionnements de la sociologie critique au profit d'approches individualisantes ancrées soit dans une psychologie individuelle, soit dans la théorie du capital humain et de l'Homo economicus. De telles évolutions politiques, idéologiques et académiques ne sont d'ailleurs pas spécifiques aux PEP mais concernent l'ensemble des politiques éducatives, en Europe et ailleurs ».

Pour autant écrit-il, « si les PEP ont sans doute échoué à être le « laboratoire du changement social en éducation », qu'appelaient de leur vœux ceux qui voulaient y voir un outil au service de la démocratisation des systèmes éducatifs et des formations sociales, elles peuvent néanmoins être considérées comme un creuset dans lequel, d'un âge à l'autre de ces politiques, se sont dessinés et expérimentés de nouveaux modes de régulation des politiques éducatives et de profonds changements politiques et idéologiques, qui ont radicalement transformé leurs visées et leurs objectifs initiaux ».

ÉLÉMENTS D'ANALYSE À PARTIR D'UN TEXTE
DE JEAN-YVES ROCHEX,
professeur à l'Université Paris 8 ;
Laboratoire Circeft-Escol

TEXTE DÉJÀ PARU DANS LA LETTRE
DU RÉSEAU DE JANVIER 2014

Notes et biblio

(1) Ce texte est déjà paru dans *La lettre du Réseau* de février 2014. Le texte de Jean-Yves Rochex est paru dans *Propuesta Educativa*, n° 35, 2011, p. 75-84 Faculté Latino-américaine de Sciences sociales Buenos-Aires, Argentine, 2011 ; *Educacao e Pesquisa*, vol. 37, n° 4, p. 871-882 Faculté d'Éducation de l'Université fédérale de Sao Paulo, Brésil, décembre 2011

(2) Sur cette thématique des *key competencies* et son impulsion par les organismes internationaux tels que la Commission européenne ou l'OCDE, cf. Rychen et Salganik. 2001.

(3) Ainsi, en France, la loi d'orientation votée en 2005 a initié un processus visant à définir un socle commun de connaissances et de compétences dont l'acquisition devrait être garantie à tous les élèves.

(4) Un tel processus s'observe dans la plupart des pays européens ayant mis en œuvre des PEP, mais il est particulièrement net au Portugal dans le passage de la politique des Territoires éducatifs d'intervention prioritaire (TEIP) mise en œuvre en 1996 et interrompue quelques années plus tard, à celle des « nouveaux TEIP », mise en place en 2005 et focalisée sur les seuls quartiers des agglomérations de Lisbonne et Porto présentés comme « zones où dominent la violence, l'indiscipline, l'abandon et l'échec scolaire », sans pour autant que cette affirmation repose sur des études précises (Correia et al. 2008).

(5) Selon les termes utilisés par la conseillère en charge du dossier ZEP au cabinet de la ministre Ségolène Royal (cités par Bongrand, 2009, p. 386).

Ce que la manière de penser l'échec scolaire fait à l'école

Stanislas Morel

La façon dont une société pense l'échec scolaire dit beaucoup sur la façon dont elle pense, d'une part, les inégalités de réussite entre élèves et, d'autre part, la fonction démocratisante de l'école, c'est-à-dire sa capacité à fonder une justice sociale.

page 1/3

Les critères retenus, depuis une vingtaine d'années, pour définir l'échec scolaire, les manières d'exposer le problème (comme dans le cadre de l'enquête PISA), les solutions choisies (recentrement sur les apprentissages fondamentaux, mise en œuvre d'un socle commun de compétences, individualisation des aides, multiplication des modes de ciblage des élèves en difficulté, etc.) ne traduisent pas seulement des changements techniques et technocratiques dans la manière de penser et de traiter l'échec scolaire. Ils donnent aussi, et surtout, à voir la manière dont sont actuellement pensées les inégalités devant l'école et la reformulation des objectifs désormais assignés à la démocratisation scolaire.

Redéfinition de l'échec scolaire dans les années 1990.

Depuis les années 1990, les indicateurs permettant d'identifier les élèves en échec, les catégories les désignant et les politiques les prenant pour cible ont subi de profondes transformations. Dans les années 80, l'échec scolaire, régulièrement dénoncé comme le signe de la « crise » de l'école française, tendait néanmoins à être interprété comme le revers de la médaille d'un progrès sans précédent lié à la démocratisation scolaire. Même si elle avait conduit à l'émergence de l'échec scolaire comme problème social, l'ouverture des enseignements secondaire et supérieur aux enfants issus des classes populaires avait aussi indéniablement produit une élévation générale du niveau d'instruction. Aux cris alarmistes des pourfendeurs du collège unique et des politiques de démocratisation, les experts répondaient assez unanimement malgré la persistance des inégalités : « Le niveau monte »⁽¹⁾. L'espoir de réduire les inégalités scolaires, alors avant tout perçues comme socialement construites, grâce à des politiques de discrimination positive (comme les zones d'éducation prioritaire) et à des améliorations pédagogiques (comme la mise en œuvre d'une pédagogie rationnelle ou

différenciée) maintenait la validité du projet démocratique initial d'égalisation des chances d'accès et de réussite.

Dès le début des années 90, on assiste à une redéfinition de la notion, sans que les discours d'égalisation des chances disparaissent pour autant. Les indicateurs servant à identifier les élèves en échec sont d'abord précisés. Jusqu'alors l'échec scolaire était un phénomène aux contours flous, définis à partir d'une multiplicité de critères : incomplétude des apprentissages (par exemple, une mauvaise maîtrise des savoirs fondamentaux, pouvant aller jusqu'à l'illettrisme), absence de certification ou obtention de diplômes dévalués (un CAP, un BEP par exemple), retard scolaire, inachèvement d'un cycle (certains parlent ainsi d'échec pour désigner le problème de l'abandon massif en premier cycle universitaire) ou simple fait de se situer en bas de la hiérarchie scolaire (la définition étant alors purement relationnelle). Or, pour que la notion conserve sa validité dans un contexte de rationalisation des politiques publiques, il fallait lui donner une définition plus précise, basée sur des critères « objectifs ». C'est le critère de l'absence de diplôme qui fut retenu : l'échec scolaire désigne aujourd'hui principalement, en France comme en Europe, les jeunes qui sortent du système scolaire sans aucune certification, soit 15 à 20 % d'une classe d'âge (150 000 élèves chaque année en France). Constaté à la fin des études obligatoires (ou même avant pour les décrocheurs), l'échec scolaire a dans le même temps été rapporté à des difficultés scolaires précoces. Les enquêtes mettent en effet en évidence l'existence de destins scolaires qui se dessinent dès les premières années de la scolarité et sur lesquels l'école n'a pas prise. L'école primaire a donc

“ La redéfinition de l'échec scolaire a conduit à la formulation de deux priorités éducatives : le recentrement sur les savoirs fondamentaux et l'individualisation du traitement de la difficulté scolaire. ”

été constituée en priorité des politiques éducatives.

Cette redéfinition de la question de l'échec scolaire ne résulte pas seulement de logiques administratives, elle s'inscrit également dans les stratégies d'acteurs (chercheurs, experts, hauts fonctionnaires) dont l'objectif est de mobiliser le thème de l'échec scolaire ainsi redéfini pour dénoncer les effets des politiques de démocratisation du système éducatif telles qu'elles ont été majoritairement pensées jusqu'à maintenant. Selon eux, ces politiques ont contribué à la formation d'une école à deux vitesses : d'un côté, une élite particulièrement performante ; de l'autre, des « laissés pour compte » qui, d'après ce que montrent les enquêtes internationales comme PISA, ne profitent pas de cette élévation générale : l'écart qui les sépare des « meilleurs » élèves s'agrandit et leur niveau scolaire, au moins dans certaines disciplines, se dégraderait. À l'optimisme de la période précédente s'est donc substitué un constat désabusé : le niveau baisse, dit-on désormais. C'est au nom de la dégradation au fil du temps de la situation des élèves les plus fragiles que la démocratisation scolaire a été remise en cause : une école qui ne se soucie pas des vaincus de la compétition scolaire ne saurait être juste.

Quels sont les effets des nouvelles politiques de lutte contre l'échec scolaire ?

Sans que soit abandonnée l'ambition d'allongement des parcours scolaires et d'élévation du niveau moyen d'instruction (la moitié d'une classe d'âge diplômé du supérieur était l'objectif affiché par François Fillon en 2004), la redéfinition de l'échec scolaire a néanmoins conduit à la formulation de deux priorités éducatives : le recentrement sur les savoirs fondamentaux et l'individualisation du traitement de la difficulté scolaire.

D'une part, l'introduction du socle minimum de compétences en 2005 prétend traiter le problème de l'échec scolaire dès les premières années de la scolarité obligatoire, décisives car les élèves y acquièrent les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) dont la maîtrise conditionne l'ensemble de leur parcours scolaire. En s'assurant que les élèves apprennent les savoirs et savoir-faire fondamentaux, on pense favoriser et rendre plus autonomes les plus faibles, réduire les inégalités et créer une école plus juste. Au-delà des critiques que l'on peut adresser à l'approche par compétences, le socle comporte le risque d'une école à deux vitesses.

D'autre part, la loi Fillon introduit l'individualisation des apprentissages pour les élèves en difficulté sous des formes variées : différenciation au sein de la classe, création de dispositifs d'aide personnalisée, mise en œuvre de programmes personnalisés de réussite éducative, etc. L'individualisation des apprentissages au sein de l'école unique est actuellement perçue, en France comme en Europe, comme le moyen le plus efficace de lutter contre l'échec scolaire. En somme, le diagnostic est le suivant : si l'école unique fonctionne mal en France, c'est parce que prisonnière du dogme de l'unification des méthodes, des objectifs et des contenus, elle est incapable de différencier les apprentissages en fonction des besoins singuliers des élèves. S'inspirant de l'« intégration individualisée » mise en œuvre dans les pays scandinaves ou asiatiques, l'école française devrait, au contraire, introduire une « différenciation », une « diversification », une « personnalisation », une « individualisation » des enseignements.

La multiplication des dispositifs ciblant les élèves en difficulté repose sur une catégorisation en termes d'« élèves à besoins éducatifs particuliers ». Cette méta-catégorie désigne à la fois, les élèves issus de milieux socialement défavorisés et/ou de minorités nationales, linguistiques, culturelles ou ethniques, les enfants de réfugiés ou de demandeurs d'asile, les enfants déficients ou malades, présentant des troubles de l'apprentissage ou du comportement, les élèves doués ou talentueux... Ce type d'approche, si elle ne nie pas l'existence et l'importance des facteurs socio-pédagogiques dans la genèse de l'échec scolaire, les place sur le même plan que d'autres facteurs individuels, notamment médico-psychologiques. Elle marque l'abandon des politiques de lutte contre l'échec scolaire se focalisant sur les inégalités sociales devant l'école et ciblant prioritairement les élèves issus des milieux défavorisés. Comme le rappelle Rochex, « le cadre de référence des politiques d'éducation prioritaire, mais aussi des politiques scolaires génériques, n'est plus le rapport des différents milieux sociaux au système éducatif, mais l'adaptation de celui-ci à la diversité des individus (2) ».

Il faut s'interroger sur les effets de cette transformation de la manière dont est appréhendé l'échec scolaire. Outre la relativisation des facteurs sociaux, elle induit, d'une part, un

“ Comme l'ont montré beaucoup de travaux récents, les difficultés scolaires de certains élèves sont étroitement liées aux pédagogies mises en œuvre dans les classes et dans les autres dispositifs d'enseignements. ”

forme de désintérêt pour les approches qui cherchent à définir les bases d'une refondation pédagogique bénéfique à l'ensemble des élèves et, plus particulièrement, aux élèves les plus en difficulté. Or, comme l'ont montré beaucoup de travaux récents, les difficultés scolaires de certains élèves sont étroitement liées aux pédagogies mises en œuvre dans les classes et dans les autres dispositifs d'enseignements (3). Certains changements pédagogiques, au-delà de la singularité des élèves, conduiraient à une amélioration globale de l'efficacité de l'école française. L'approche en termes d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » a, d'autre part, favorisé un phénomène en pleine expansion : la médicalisation de l'échec scolaire. Phobie scolaire, dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, dyspraxie, précocité intellectuelle, hyperactivité, etc. : les enseignants et les professionnels du soin sont aujourd'hui submergés par les demandes de traitement de « difficultés scolaires » imputées à un ensemble de plus en plus étendu de « troubles ». Cette médicalisation a pour corollaire la délégation croissante du traitement de l'échec scolaire à des professionnels de santé exerçant dans ou en dehors de l'école. Même si les élèves en échec ne sont plus soustraits des classes banales, comme c'était le cas jusqu'au milieu des années 1970 (où ils étaient massivement orientés dans des classes de perfectionnement), les enseignants ont de plus en plus tendance à penser que la grande difficulté scolaire les dépasse et suppose l'intervention de professionnels spécialisés.

Outre que le recours aux professionnels du soin est à l'origine de nouvelles inégalités devant l'école (toutes les familles n'ayant pas la même propension à mobiliser les aides extérieures), il questionne l'école et les enseignants, désormais en passe de perdre la main sur la résolution collective du problème de l'échec scolaire (4). On voit là l'importance des enjeux associés aux transformations des coordonnées de l'échec scolaire et le caractère crucial des luttes autour de la définition du problème.

“ La médicalisation a pour corollaire la délégation croissante du traitement de l'échec scolaire à des professionnels de santé exerçant dans ou en dehors de l'école. ”

Bibliographie

- (1) Christian Baudelot et Roger Establet, *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil, 1989.
- (2) Jean-Yves Rochex, « Les trois âges des politiques éducatives : une convergence européenne ? » *Propuesta educativa*, n°35, 2011, p. 75-84.
- (3) Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La dispute, 2007 ; Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses Universitaires de Rennes, 2011.
- (4) Stanislas Morel, *La médicalisation de l'échec scolaire*, La Dispute, 2014

Favoriser la coopération

Jacques Bernardin

page 1/3

La préconisation est désormais officielle de favoriser la coopération, après une période où l'on se référait plutôt, de façon récurrente, à l'individualisation. Parmi les textes de référence :

■ Article L 111 du Code de l'Éducation : « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves.* ».

■ Le socle commun de juin de connaissances, compétences et culture de 2014 donne une place centrale à la formation de la personne et du citoyen, domaine 3 où « *l'esprit de coopération est encouragé* », y compris dans les apprentissages. Dans le domaine 2, consacré aux méthodes et outils pour apprendre, on souhaite « *favoriser l'implication dans le travail commun, la recherche, la coopération* ».

Après l'ode à l'individualisation, pourquoi coopérer à l'école ?

Après tout, l'individuation est un processus indispensable à l'émergence du sujet autonome ; apprendre nécessite une implication personnelle, le travail personnel est la règle pour progresser et l'éducation vise l'autonomie intellectuelle du futur citoyen (être capable de penser par soi-même).

Autant de motifs ayant pu justifier l'individualisation de l'enseignement, du préceptorat à l'usage commun, qui consiste à penser et gérer la classe comme juxtaposition d'individualités. Face aux difficultés, la prescription d'individualisation a entériné cet allant-de-soi d'une nécessité de s'adapter au « profil », au « niveau », aux « capacités » de chacun... Or, cela comporte plusieurs risques :

■ seul, l'élève qui n'a pas compris n'a pas d'autre alternative que de répéter ou d'abandonner, avant de se soumettre au verdict scolaire, si personnel qu'il finit par le prendre à son compte: processus d'intériorisation de l'échec (« j'ai eu zéro, je suis zéro ») dégradant l'estime de soi ;

■ l'appel à la différenciation, pour tenir compte des différences et individualiser la réponse aux difficultés, conduit souvent à don-

ner moins et plus simple, moins ambitieux culturellement et intellectuellement, à ceux qu'on pense scolairement « plus faibles ». Le résultat est bien connu désormais, tant par les recherches que par l'Inspection générale : cela contribue à accroître davantage les écarts entre élèves, creuse les différences en croyant les réduire. Se cumulant, les difficultés conduisent à un désinvestissement progressif, à une résistance passive ou active, face à ce qui est vécu comme disqualification symbolique aux yeux des pairs ;

■ le climat de classe est affecté par les modes de travail. Quand elle est privilégiée, l'individualisation tend à cristalliser les différences et à les exacerber. Comparaison hiérarchisée (premiers et derniers, « forts » et « nuls ») et concurrence compétitive sont facteurs de frustration, de ressentiment à l'égard des autres élèves ou des enseignants.

En isolant les élèves, l'individualisation rend chacun seul comptable de son destin scolaire et, ce faisant, social : double intériorisation, du sentiment d'incapacité personnelle et du sens de sa place. Si l'individualisation sert l'« égalité des chances », elle ne sert pas l'égalité des acquisitions.

L'appel au seul mérite individuel et à l'excellence, dans le déni d'une prise en compte des facteurs sociaux, a donné les effets que l'on sait, révélés avec force par les évaluations comparatives internationales : un accroissement des écarts entre élèves et une sélection sociale accrue. Préparant l'individu à une société sélective, à la compétition permanente, l'individualisation exacerbe les frustrations et les tensions, contribue à la reproduction et à la fragmentation sociale.

Si l'individualisation de l'enseignement n'est pas souhaitable, il reste néanmoins indispensable, en matière éducative, d'être soucieux de chacun des sujets en construction. Beaucoup d'élèves disent ne pas comprendre, souffrent de n'être « que des numéros », de l'absence d'interactions personnalisées avec certains professeurs, du manque de considération à leur égard. Comment conjuguer enseignement collectif et attention à chacun, formations intellectuelle et civique ? En favorisant la coopération.

“ L'individualisation exacerbe les frustrations et les tensions, contribue à la reproduction et à la fragmentation sociale.”

Formes et enjeux de la coopération

Co-opérer, c'est au sens propre opérer ensemble. Quelles occasions y sont propices dans l'espace scolaire, selon quelles modalités et au service de quels enjeux ?

Faire ensemble. Les projets sont des occasions d'agir ensemble, chacun contribuant par son activité singulière à l'œuvre commune. Réalisation scientifique, enquête, exposition artistique, CD de chansons, film, spectacle de théâtre ou de danse, écriture d'un livre, classe découverte, sortie scolaire... Chaque projet nécessite la négociation pour en définir les contours (sur quoi il va porter), l'enjeu (ce qu'il vise), les formes (les moyens à mettre en œuvre) et la temporalité (quelles étapes et échéance pour le finaliser ?). Il repose souvent sur un partage des tâches, fait appel à l'entraide, au partenariat, nécessite des temps de régulation pour faire le point et dépasser les éventuels obstacles, voire réorienter le projet initial ou bien le déborder. La mise en forme à l'adresse de destinataires extérieurs (autres classes, parents, quartier ...) oriente l'activité et la finalise. Savoir que le résultat sera soumis à une sanction sociale justifie l'exigence de qualité. Les retours valorisent les élèves en saluant leurs efforts et font souvent trace dans leur histoire. Motifs de fierté partagée, les projets contribuent ainsi à finaliser les apprentissages, tout en fortifiant le sentiment d'appartenance au collectif qui l'a conçu, porté et réalisé (groupe, classe ou établissement).

Vivre ensemble. La gestion de la vie commune, que ce soit au niveau de la classe ou de l'établissement, est une autre occasion de coopérer. Aménagement de la cour, gestion des espaces communs, régulation des conflits, partage des responsabilités, organisation d'ateliers, élaboration de projets, régulation des apprentissages, mise en place de groupes d'entraide, du tutorat... Autant d'occasions de solliciter l'initiative et la responsabilité, de débattre ensemble de la vie commune, d'éprouver la nécessité de règles pour garantir la parole et le respect de chacun, de distinguer intérêt particulier et intérêt général. L'institution d'un temps spécifiquement dévolu à la vie coopérative permet de fonder des valeurs démocratiques tout en initiant à l'utilité d'outils de la démocratie (ordre du jour, compte-rendu, votes...).

Apprendre ensemble. Loin de se cantonner à la périphérie du quotidien scolaire, la coopéra-

tion mérite de trouver sa juste place au cœur même des apprentissages. Il s'agit alors de penser, réfléchir ensemble sur un même objet, chacun contribuant, par la singularité de son point de vue et le développement de son argumentation critique, à construire un savoir partagé. Coopération entendue alors au niveau des opérations intellectuelles, dans une approche socioconstructiviste encore trop peu développée dans les classes, malgré les travaux d'épistémologie et de psychologie qui la légitiment.

L'épistémologie renvoie à une conception socio-historique des savoirs. Partant d'un problème à résoudre, ils ont été créés par l'humanité au terme d'un processus jalonné de tentatives diverses. Ils résultent d'une « suite d'erreurs rectifiées » grâce à la confrontation, au débat de preuves faisant la part du recevable et du périmé. Bachelard invite les professeurs, « qui ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas », à se pencher sur « l'enseignement des découvertes le long de l'histoire scientifique » pour ne pas priver les élèves du « sens des nouveautés spirituelles »¹. Pour Karl Popper, contrairement à l'information et à la connaissance, les savoirs résultent d'un effort de construction intellectuelle, comprennent « les systèmes théoriques, mais (aussi) les problèmes et les situations problématiques », sans oublier le plus important selon lui : « les arguments critiques »². Les enseigner dans leur forme faite, en oubliant leur fonctionnalité et la justification de leur essence constitutive, redevable à une histoire, c'est donc les « déshumaniser » et en châtrer le sens.

Les psychologues, quant à eux, insistent sur l'importance des échanges pour forger la pensée et les concepts. Pour Piaget, « les choses, c'est-à-dire la réalité objective extérieure, ne jouent pas un rôle décisif dans le développement de la pensée enfantine. C'est seulement le choc de notre pensée avec celle des autres qui produit en nous le doute et le besoin de prouver. Sans les autres, les déceptions de l'expérience nous mèneraient à une surcompensation d'imagination et au délire »³. Sans la coopération, « l'individu demeure prisonnier de son point de vue qu'il considère naturellement comme absolu. (...) L'objectivité ne suppose pas seulement en effet l'accord avec l'expérience mais plutôt l'accord des esprits, ou plutôt, c'est par la critique mutuelle et la coordination des perspectives que l'esprit dépasse l'expérience immédiate dans laquelle il projette sa subjectivité ». Convergence de vue avec Henri Wallon, pour qui le savoir « se dégage de la confrontation des représentations individuelles que les enfants, chacun pour leur

“ La coopération mérite de trouver sa juste place au cœur même des apprentissages. ”

Notes :

(1) Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique* (1938), Paris, Librairie philosophique Vrin, 1993

(2) Karl R. Popper, *La connaissance objective* (1978), Bruxelles, Complexe

propre compte, viennent de tirer de l'objet. Il se situe exactement au point de convergence de ces représentations par leur retour sur l'objet ; il consiste dans le réajustement des perceptions sur l'objet de manière à donner à la représentation un même contenu que le mot viendra enfermer et fixer. C'est dans cette activité à double face, perception du côté de l'objet, et langage du côté du social, que se trouve le moment de la connaissance, celui où se décide le sort de la vérité ou de l'erreur »⁴. Ainsi, « La connaissance, obtenue par le sujet en prenant appui sur l'objet et sur l'autre », est à la fois objective et sociale ». Où l'efficacité en matière d'apprentissage rejoint la visée sociopolitique.

Formation de la personne et formation du citoyen

La confrontation des points de vue subjectifs des élèves sur l'objet étudié les engage dans un débat critique les amenant à dépasser leurs représentations initiales et à en élaborer une conception plus pertinente : Wallon parle alors de processus d'objectivation. Dans la confrontation aux exigences internes des objets étudiés et aux autres à convaincre, tout ne peut pas également être soutenu, il faut bien « se rendre à la raison ». L'argumentation participe à la formation du jugement et de la rationalité.

Parallèlement, l'appartenance au groupe de pairs, ici comme dans d'autres activités, impose ses exigences paradoxales. D'une part, exigence d'affiliation-identification (se plier à la loi du groupe, « s'identifier lui-même au groupe dans sa totalité : individus, intérêts, aspirations ») ; d'autre part, exigence d'individuation-différenciation (y prendre sa place et un rôle, « en se différenciant des autres, en les acceptant comme arbitres de ses exploits ou de ses défaillances, bref en faisant parmi eux figure d'individu distinct »... Apprendre ensemble participe donc conjointement au processus de personnalisation et au processus de socialisation, permettant des affiliations-gigognes :

- au groupe social (avec ses sanctions, le risque de rejet par les autres enfants lorsqu'on ne respecte pas « les règles du jeu », dans la cour de récréation comme ailleurs) ;
- à la collectivité humaine. On n'invente pas les savoirs pour soi, de l'apprentissage du langage à celui du principe de numération, il faut bien se plier aux normes socio-historiquement éprouvées comme nécessaires et opératoires : le vivre en classe redonne saveur aux savoirs².

Conclusion

Agir, vivre, apprendre ensemble : la coopération se justifie à plusieurs titres. Apprendre

ensemble, c'est s'approprier un contenu et, simultanément, construire un rapport au savoir valant au-delà de lui-même, touchant à l'intérêt et à l'accessibilité de la connaissance, conçue comme œuvre d'une communauté humaine à la recherche de son émancipation. Coopérer initie un rapport aux autres : échanger, donner son point de vue, pouvoir le mettre à distance, rechercher une issue commune aux problèmes posés, apprendre ainsi - grâce aux autres - à penser par soi-même. La dialectique moi-les autres contribue à fonder l'identité : de la conscience de soi à la confiance en ses capacités, la confrontation à l'altérité est promesse de développement personnel. Sur le fond, coopérer à l'école, c'est expérimenter des règles sociales et des principes qui « font valeur » bien au-delà.

Si l'individualisation sert l'« égalité des chances », elle ne sert pas l'égalité des acquisitions

Apprendre ensemble participe donc conjointement au processus de personnalisation et au processus de socialisation,

“ Apprendre ensemble participe conjointement au processus de personnalisation et au processus de socialisation. ”

Notes :

(3) Jean Piaget, *le Jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1967), Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.

(4) Aurélien Fabre, *L'école active expérimentale* (1972), PUF, p. 96 (ancien élève de Wallon, ex vice-président du GFEN).

(5) Henri Wallon, « Les étapes de la sociabilité chez l'enfant », *École libérée*, (1952), rééd. in *Enfance*, 7^e édition, 1985.

(6) Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre* (2008), Paris, ESF

JACQUES BERNARDIN
Président du GFEN

L'égalité entre les filles et les garçons, ça s'enseigne ?

Brigitte Gonthier-Maurin

page 1/3

L'égalité s'enseigne-t-elle ?

A cette question, qui agite les milieux réactionnaires de tout poil, je réponds oui.

L'enfance, et tout particulièrement la période scolaire, constitue un moment clef dans la construction des représentations. Ce qui pose donc la question du rôle de l'école et des missions de service public de l'éducation nationale.

S'offrent à nous deux axes immédiats sur lesquels agir, qui nécessitent la mobilisation de moyens adéquats, au-delà de la mesure positive qu'étaient les ABCD de l'égalité : former les enseignants et leurs formateurs, car si l'égalité s'enseigne aux enfants, elle s'enseigne aussi aux enseignants ; expurger les stéréotypes de genre dans les manuels scolaires et former tous les élèves à une analyse critique.

Des manuels pour promouvoir l'égalité

Je commencerai par la question des manuels scolaires et de la formation des futurs citoyens à l'esprit critique. La délégation aux droits des femmes du Sénat, que j'ai présidée durant trois ans jusqu'au mois de septembre 2014, a rendu un rapport sur ce sujet en juillet dernier « Lutter contre les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires : faire de l'école un creuset d'égalité ». Ce n'est qu'en 1924 que les programmes scolaires deviennent identiques pour les filles et les garçons et il faut attendre la loi Haby de 1975 pour que la mixité soit rendue obligatoire dans tous les établissements scolaires. Au-delà de sa mission d'organisation des connaissances, le manuel scolaire est aussi un lieu symbolique très important de construction des valeurs d'une société. C'est aussi un outil de transmission entre l'école et la famille. A ce titre, il est un puissant levier de changement social et donc un potentiel de promotion de l'égalité entre les sexes. Or il est loin de remplir ce rôle.

Le rapport issu des travaux de la Délégation aux droits des femmes s'est attaché à comprendre pourquoi les manuels scolaires étaient loin de remplir ce rôle aujourd'hui et comment nous pouvions soutenir les éditeurs scolaires, sensibles à la question, dans leur volonté de renouveler les manuels existants à la lumière de l'exigence d'égalité. Mais le manuel scolaire ne peut

être, pour reprendre l'expression d'une de nos interlocutrices, qu'un « thermomètre de l'égalité », il faut faire en sorte que les équipes éducatives abordent l'étude de ces manuels avec un regard critique, en veillant à susciter aussi le regard critique de l'enfant.

Le Centre Hubertine Auclert a bien montré, dans ses analyses qui ont porté successivement sur les manuels d'histoire, de mathématiques et de français en 2010, 2011 et 2012, que les manuels sont encore loin d'être exemplaires en termes de stéréotypes et de préjugés. Ils restent des outils pédagogiques très perfectibles sur le plan de l'éducation à l'égalité. Ainsi, nous retrouvons dans les manuels scolaires ce phénomène d'« invisibilisation » des femmes, qui existe non seulement dans les manuels d'histoire, mais aussi dans ceux de mathématiques et de français. Si les clichés les plus grossiers du type « maman fait la vaisselle, papa lit le journal » ont disparu, les présentations stéréotypées persistent, sous des formes plus sournoises.

Pour appeler l'attention des éditeurs sur la question, le centre Hubertine Auclert avait envisagé, en 2010, de décerner un prix d'excellence à un manuel qui aurait été exemplaire sur le plan de l'égalité hommes-femmes. Faute d'en avoir trouvé un, ce prix a été transformé en prix d'encouragement. Cette idée peut être appuyée et amplifiée. Les manuels qui donnent une image non stéréotypée des rapports entre les femmes et les hommes doivent servir d'exemples. Le Ministère pourrait ainsi établir un palmarès des manuels, selon une procédure souple et à définir.

La spécificité du manuel scolaire tient aussi dans l'originalité de sa chaîne de fabrication : outil pédagogique fondamental qui applique des programmes élaborés par l'État, il est pourtant entièrement confié pour sa réalisation à des éditeurs privés.

Les principales directrices de maisons d'édition scolaires (Hatier, Nathan et Bordas, notamment) semblent avoir fait de la question de l'égalité une de leurs préoccupations, mais considèrent

“ Le manuel scolaire est aussi un lieu symbolique très important de construction des valeurs d'une société. ”

que les facteurs de blocage leur sont extérieurs. Toutes ont ainsi rappelé le contexte dans lequel s'est déroulée la refonte des programmes en 2010 ; et comment elles ont « dans la douleur » sorti en 6 mois de nouveaux manuels. Alors que le Conseil supérieur des programmes (CSP) travaille à la refonte des programmes de la maternelle, de l'élémentaire et du collège d'ici 2017, la vigilance doit être de mise.

Si le CSP est censé intégrer la question de l'égalité femmes-hommes dans son processus de travail, beaucoup d'autres considérations entrent aussi en ligne de compte. Un œil expert extérieur doit donc utilement éclairer les membres. Ce qui serait possible en intégrant au sein des groupes de travail pilotés par le CSP des universitaires spécialistes de la question de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Les éditeurs ont attiré notre attention sur l'accès à des ressources documentaires variées : plus les auteurs des manuels disposent de ressources documentaires variées, plus ils sont outillés pour déjouer les pièges des stéréotypes et de la surreprésentation masculine, tant dans les textes que dans les images. En effet l'iconographie est loin d'être neutre : l'impact d'une photo est parfois beaucoup plus déterminant dans la construction des représentations que n'importe quel texte et il est très difficile de trouver dans les banques de données privées des photos qui ne soient pas « clichés » : Comment trouver une femme pompier ? se demandait, par exemple, une représentante des éditions Bordas.

Il serait donc souhaitable que soit mise en place une banque publique de ressources iconographiques, dans laquelle les maisons d'édition pourraient trouver des illustrations non stéréotypées, dont le ministère pourrait en confier la charge au Centre national de documentation pédagogique (CNDP-CANOPE). Cet établissement public, dont la dotation d'Etat est malheureusement en baisse, est en pleine restructuration : rénovation de son offre éditoriale, via une restructuration de son offre numérique et de son réseau de proximité. Ses documents sont largement consultés et utilisés par les professeurs et doivent montrer l'exemple. La numérisation en cours de ses supports pédagogiques doit être l'occasion de procéder à un contrôle des outils en cours d'élaboration, en prenant en compte l'exigence d'égalité et de non-discrimination entre les filles et les garçons.

Quant aux éditeurs privés, ils pourraient rendre systématique la relecture générale du manuel par un universitaire spécialisé dans la question du genre. L'acceptation d'une telle démarche pourrait être reconnue par l'attribution, par le

Ministère, d'un label reconnaissant la démarche des maisons d'édition exemplaires, qui valoriserait les éléments de méthode et d'organisation mis en place par les éditeurs – par exemple, des comités de relecture – pour aboutir progressivement à une amélioration de la qualité des manuels à l'aune de l'exigence d'égalité entre les filles et les garçons.

Mais quand bien même les manuels ne changeraient pas, les équipes éducatives peuvent aborder leur étude avec un regard critique, en interrogeant les enfants sur l'absence des femmes ou sur le stéréotype pour que, d'un handicap, le manuel devienne un outil au service de l'apprentissage de l'égalité. Car, comme l'a écrit Nicole Mosconi dans le texte Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? (1), si la plupart des manuels ne sont pas exemplaires, ils ne sont problématiques que si on les prend au pied de la lettre. A l'inverse, ils peuvent donner l'occasion de faire réfléchir les élèves sur les modèles qu'ils proposent et donner l'occasion de faire ainsi un travail sur le sexisme.

Former les enseignants à la transmission des valeurs d'égalité

En amont, ce sont finalement les enseignants qui « sélectionnent » les manuels et c'est à ce stade qu'ils pourraient écarter ceux qu'ils jugent manifestement contraires à l'objectif d'égalité. L'article 70 de la loi de refondation de l'école qui a créé les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) prévoit que celles-ci organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes.

En réalité sur le terrain, de fortes disparités, voire des régressions, apparaissent et risquent de s'accroître. Ces disparités sont liées à l'implantation des ESPE au sein d'universités « autonomes » qui disposent de moyens très contraints, du fait d'un budget de l'Enseignement supérieur et de la recherche insuffisant.

Un décalage certain existe donc entre les bonnes intentions du ministère et la réalité du terrain. D'après les formatrices que nous avons entendues, la sensibilisation des professeurs à l'importance de la transmission et du respect de l'égalité entre les filles et les garçons est très aléatoire. La formation continue n'existe quasiment plus. Quant à la formation initiale, la réforme de 2010 qui a élevé le niveau de recrutement à un master s'est traduite par la fin de la formation pratique délivrée dans les Instituts universitaires de formation des maîtres et les

“ Il est donc urgent de rendre obligatoire les enseignements relatifs à l'égalité entre les sexes dans les parcours de formation des enseignants. ”

heures de formation consacrées à la formation à l'égalité entre les femmes et les hommes, sujet central dans la construction des futurs citoyens, ont régressé et dépendent aujourd'hui de l'importance qu'on leur consacre au sein des maquettes des ESPE.

Il est donc urgent de rendre obligatoire les enseignements relatifs à l'égalité entre les sexes dans les parcours de formation des enseignants. Nous plaçons pour qu'un module d'au moins trois heures de formation à l'égalité soit rendu obligatoire au sein des ESPE, et pour que la validation des maquettes de formation dépende de la présence effective de ce module.

Pour cela, il faut former des formateurs avec deux priorités. La première est la lutte contre les stéréotypes, intégrée au Plan national de formation (PNF) qui, en 2013, ne comprend qu'une action sur la question, consacrée aux parcours scolaires différenciés des filles et des garçons. La deuxième mesure, grâce au référentiel commun des formateurs en cours de construction dans les services du ministère, doit rendre obligatoire la formation des formateurs du second degré à la question de la transmission des valeurs d'égalité et de la lutte contre les stéréotypes de sexe.

Reste que cette formation ne sera jamais assez importante. Il faudra du temps pour faire prendre conscience de l'importance de cette question. Nous pouvons donc agir sur les concours de recrutement de l'Éducation nationale pour y intégrer la question de l'égalité entre les filles et les garçons : cela peut se faire par exemple en exigeant des auteurs de sujets et des présidents de jury que les sujets ne véhiculent aucun stéréotype ; en incitant les jurys à aborder ces questions dans les sujets et surtout lors des épreuves orales, sachant que, pour certains concours (professeurs des écoles), ce sujet pourrait être rendu obligatoire. Cette contrainte pourrait, par ricochet, faire prendre conscience du rôle central de l'école sur ce sujet.

Mobiliser l'ensemble de la communauté éducative

Enfin, l'école de l'égalité repose sur une mobilisation de toute la communauté éducative, enseignants, certes, mais aussi inspecteurs, conseillers principaux d'éducation, personnels d'encadrement, personnels médicaux... En effet, la valeur « égalité » n'a de sens que si elle est partagée. Il s'agit donc bien de mobiliser l'ensemble de la communauté éducative pour que la transmission des valeurs d'égalité opère dès le plus jeune âge, au sein de toutes les disciplines. C'était bien l'objectif de la démarche des ABCD de l'égalité !

Ces ABCD consistaient en un ensemble d'outils pédagogiques destinés aux enseignants. La mise en sommeil du dispositif est donc d'autant plus regrettable qu'il commençait à trouver un rythme et une bonne appropriation par les professeurs.

La nouvelle Ministre a présenté tout récemment le plan égalité censé « remplacer » les ABCD. Seules deux des propositions que je viens d'évoquer semblent avoir été retenues, et pour l'une seulement partiellement, puisque le plan prévoit une formation pour les nouveaux professeurs dans les ESPE et un module « en ligne » de trois heures pour les enseignants en exercice. Nous devons donc continuer de porter cette exigence car comme le rappelle la sociologue Sylvie Cromer, au-delà de la réussite scolaire, l'enjeu de l'apprentissage de l'égalité, c'est le bonheur.

“ Il serait souhaitable que soit mise en place une banque publique de ressources iconographiques dans laquelle les maisons d'édition pourraient trouver des illustrations non stéréotypées ”

BRIGITTE GONTHIER-MAURIN
Sénatrice des Hauts-de-Seine (PCF)
Vice-présidente de la Commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat
Vice-présidente de la délégation aux droits des femmes du Sénat

Notes :

(1) A retrouver dans : <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%A0.html>

Virer Flaubert ?

Annick DAVISSE

Claire PONTAIS

page 1/1

En 2009, les Cahiers Pédagogiques pointaient l'écart de 1 point entre les notes d'EPS au bac des filles et des garçons (au bénéfice de ces derniers), et soutenaient la proposition de l'Inspection Générale visant à réduire la part des sports collectifs, désavantageux en constat de notes, pour les filles.

Nous demandions alors ce qu'il adviendrait de l'étude des « grands auteurs » si les notes en français des garçons révélaient le même écart (au bénéfice des filles cette fois) ?

Or nous connaissons maintenant ces écarts : tous bacs confondus, en français, les filles ont en moyenne 10,7, les garçons, 9,7 !

Ajoutons qu'en philo, c'est 9,8 pour elles, 9,0 pour eux !

Alors, on fait quoi ? On supprime tout ce qui fait problème dans les marquages historiques des contenus culturels (le hand-ball et Flaubert) ? Ou on se décide au (rude) travail didactique nécessaire, dans les pratiques scolaires, pour concilier ambition culturelle et lutte contre les inégalités d'origines ?

Comment ? A suivre (nous y reviendrons plus au fond), et à vos plumes (si cette « révélation » vous inspire)

ANNICK DAVISSE

Inspectrice Pédagogique retraitée

CLAIRE PONTAIS

Formatrice ESPE

Responsable nationale du SNEP

L'éducation à la sexualité, un facteur d'égalité

Hugues Demoulin

De façon récurrente, des voix s'élèvent pour contester la légitimité de l'école à intervenir sur certains aspects de l'éducation au motif qu'ils relèveraient de la compétence d'autres structures sociales, au premier rang desquelles la famille. Comme il se doit en démocratie, ces voix ont pu bénéficier d'une large audience pour exprimer leur point de vue. Il semble aujourd'hui utile d'apporter quelques précisions sur les liens indissociables qui unissent égalité et sexualité, et sur la façon dont l'éducation à la sexualité (EAS), loin d'être une menace, représente bien un vecteur essentiel d'émancipation, d'autant plus pour celles et ceux qui ont un accès retreint aux ressources d'information et de conseil.

page 1/3

Après quelques remarques liminaires sur la sexualité sera présentée l'évolution des enjeux de son éducation afin de mieux comprendre le rôle de l'école. L'approche proposée dans les programmes des Sciences de la vie et de la Terre en classe de Première, ainsi que le récent document de l'Organisation mondiale de la santé proposeront des perspectives renouvelées de l'EAS.

A propos de la sexualité humaine.

S'il est bien entendu illusoire de caractériser la sexualité humaine en quelques lignes, il est sans doute nécessaire d'en rappeler quelques traits, qui déterminent son approche éducative.

La sexualité ne se réduit pas à la génitalité ni aux relations physiques entre des êtres. Le dictionnaire des analogies (Larousse 2009) propose ainsi 50 associations pour ce mot, parmi lesquelles « désir » « plaisir » ou « amour ». Une réelle éducation à la sexualité ne peut se limiter, ni être limitée, à la description d'actes ou de fonctions physiologiques : elle se doit de traiter également du sens que revêtent les situations pour ses protagonistes ou des émotions qu'ils et elles ressentent.

La sexualité ne se réduit pas non plus à la reproduction, ces deux fonctions pouvant être aujourd'hui totalement dissociées chez l'être humain. Par exemple, l'activité sexuelle humaine est indépendante de l'œstrus, et peut revêtir des formes multiples. Il est aujourd'hui également possible de concevoir un enfant avec un partenaire sans relation sexuelle, via la procréation médicalement assistée.

Si l'activité sexuelle est certes soumise à des instincts et à des pulsions, l'espèce humaine a cette singularité d'avoir une sexualité dans laquelle

peuvent intervenir toute son intelligence et sa sensibilité, une sexualité qui puisse être contrôlée, dirigée et pensée. C'est ce qui fait dire parfois que le cerveau est somme toute le premier organe sexuel humain.

Comme tant d'autres activités humaines, la sexualité est une activité éminemment sociale, qui intervient dans la construction et dans le fonctionnement de la société. La reproduction ou la recherche du plaisir déterminent conduites et rapports humains.

La sexualité est une activité éminemment intime, ce qui n'est nullement contradictoire avec ce qui précède. Chez les humains, les relations sexuelles sont considérées comme relevant de ce que l'on appelle la « sphère privée », qui n'a pas à être révélée ni à être interrogée. Si ce caractère privé constitue certes une protection de l'intrusion, il laisse en même temps les partenaires dans une relation qui peut être profondément inégalitaire.

Si le sexe fait la société, la société fait aussi le sexe. Tout comme les valeurs, les comportements évoluent selon les époques, les latitudes et les longitudes. Les normes et les usages sexuels n'y font pas exception. La représentation du corps et des organes non plus : s'il existe bien des différences biologiques et physiologiques entre femmes et hommes, la différenciation en deux sexes opposés et complémentaires résulte également d'un système de pensée et d'une organisation sociale.

La sexualité est l'un des lieux de manifestation des rapports sociaux de sexe. Elle ne fait pas exception au fonctionnement de la société qui détermine ce que doivent être les hommes et les femmes, les humains mâles et femelles. L'organisation sociale prescrit également des normes

“ Il s'agit d'inviter à questionner ce qui semble naturel ”

d'orientation sexuelle, et relègue par conséquent dans la marginalité, voire la discrimination, ce qui ne correspond pas à cette norme.

Enfin, là aussi comme pour tout ce qui touche à la bi-catégorisation entre féminin et masculin, la différenciation est justifiée par l'existence de supposées différences de nature ou d'essence. Comme la race, le sexe est une catégorie qui surdétermine l'importance de caractéristiques observables pour en inférer de supposées différences fondamentales et irréductibles. Le XIX^{ème} et le XX^{ème} siècle se sont évertués à rechercher des spécificités féminines et masculines jusque dans les os, le sang ou le cerveau, spécificités ensuite utilisées pour étayer des discriminations. En inventant la race, le colonisateur n'a pas procédé autrement pour s'approprier impunément les ressources de ses congénères.

L'évolution des enjeux de l'éducation à la sexualité.

On ne pourra énumérer ici les textes de référence relatifs à l'EAS, même s'il est essentiel de les connaître parce qu'ils définissent la légitimité, le sens et les limites de l'éducation publique (1). De leur analyse ressortent trois enseignements.

D'une part que la préoccupation n'est pas nouvelle : il y a quarante ans, une circulaire (N°73 299 du 23 Juillet 1973) portait déjà sur l'éducation à la responsabilité sexuelle. Par la suite, une vingtaine de textes ont rappelé l'importance de l'EAS, en particulier pour des raisons de santé publique.

D'autre part, on peut constater que les justifications d'une éducation à la sexualité évoluent en écho à l'évolution des enjeux de santé publique et des transformations sociales. Ainsi est-elle motivée par la contraception, par la prévention des infections sexuellement transmissibles puis par l'apparition du Sida, ou encore par le développement des usages de l'internet qui constituent un nouveau mode de relation, avec ses bénéfices et ses dangers. L'EAS a pour fonction de prévenir des conduites à risques, que ce risque porte sur l'intégrité physique ou sur l'intégrité sociale. Elle doit aussi contribuer à l'épanouissement individuel, afin que les personnes ne soient pas assujetties à une quelconque domination ou violence en raison de leur sexe et de normes sociales qui les légitimeraient.

Enfin, les conceptions de la santé elles-mêmes évoluent. Depuis la conférence d'Ottawa en 1996, la santé n'est plus considérée comme l'absence de maladie, mais selon une approche positive dans laquelle, pour le dire rapidement, il est essentiel de développer chez la personne des compétences à maintenir et développer ses ressources (un « bien-être actif » en quelque sorte). Cette approche se traduit notamment par le développement de com-

pétences dites « psycho-sociales », qui permettent de faire face à des situations dans lesquelles le seul respect d'une prescription s'avère inopérant. C'est le cas par exemple des conduites addictives que l'on peut apprendre à réguler en comprenant comment ces conduites sont déterminées par une conjonction de facteurs, et qu'elles ne résultent pas d'une fatalité. On comprendra aisément qu'il en aille de même pour la sexualité, où l'éducation ne peut se contenter de mettre en garde ni de prescrire, même si cela est nécessaire, mais doit apprendre à l'adolescent-e à contextualiser afin de pouvoir anticiper et adopter des comportements appropriés dans une situation donnée, sans se laisser guider par des schémas de pensée et de conduite stéréotypés.

Cette idée de compétence se retrouve dans tous les programmes, dont ceux de Sciences de la vie et de la Terre (SVT) en classe de Première (B.O. spécial n°9 du 30 septembre 2010), qui ont notamment pour objectif d'inscrire les connaissances scientifiques dans une perspective citoyenne. Ainsi le chapitre « féminin-masculin » doit-il contribuer à l'EAS à la fois en acquérant des connaissances biologiques et physiologiques, mais également en comprenant que la sexualité comporte également une dimension qui ne se réduit pas au biologique, et que ce qui peut sembler « naturel » correspond en réalité à des représentations et des normes sociales.

Contrairement à ce que voudraient faire croire certains détracteurs de ces évolutions, l'EAS ne s'inscrit pas dans un obscur dessein de remise en cause d'une réalité biologique ou de prescription de nouvelles conduites sexuelles. Elle répond à un objectif d'émancipation par la connaissance et par la compréhension des différentes dimensions de la sexualité, biologiques pour certaines, psychologiques pour d'autres, sociales pour d'autres encore. Cet objectif concerne aussi bien les filles que les garçons, chacun-e abordant sa sexualité en interprétant ce qu'il ou elle ressent ou estimant devoir adopter telle ou telle conduite à partir de modèles sociaux.

Déjouer le genre : un projet citoyen.

L'enjeu est bien entendu politique, au sens de citoyen, puisqu'il s'agit de donner des moyens d'interroger ce qui dans nos pensées ou conduites, en apparence les plus intimes, ne relèvent pas d'un déterminisme biologique mais d'un ordre social donné, dont la culture peut aider à s'affranchir et qui est donc susceptible d'évolution. Le propos est ambitieux et peut créer une certaine confu-

“ L'éducation à la sexualité (EAS), loin d'être une menace, représente bien un vecteur essentiel d'émancipation, d'autant plus pour celles et ceux qui ont un accès retreint aux ressources d'information et de conseil. ”

sion, puisqu'il s'agit d'inviter à questionner ce qui semble naturel. On ne s'en émeut pourtant pas lorsqu'il s'agit par exemple de la lecture du paysage, où l'on apprend rapidement que ce que l'on voit comme « naturel » n'est en réalité que la résultante du façonnement humain. La virulence de certaines oppositions à l'EAS indique clairement l'importance de l'enjeu, et que sous couvert d'agiter une menace à la nature humaine, c'est de la protection par l'ignorance d'une société inégalitaire dont il est question.

Dans ce contexte, la référence au concept de genre est indispensable. Pour le dire vite, le genre peut être défini comme le système et le processus de différenciation inégalitaire entre les normes de féminité et de masculinité. D'une certaine manière, nous sommes prisonniers du genre, qui structure toute société, jusque dans la sexualité qui nous paraît le plus intime de nos pensées et de nos actes. C'est pourquoi l'éducation à la sexualité ne peut se concevoir de façon isolée, comme un domaine que seuls seraient habilités à aborder les personnels de santé ou les enseignant-es de SVT. L'éducation à la sexualité sera d'autant plus riche qu'elle sera comprise comme concernant également, pour certains de ses aspects, les autres champs éducatifs : n'est-il pas question d'amour et de sexualité dans la littérature, de corps en éducation physique et sportive ou dans les arts, de rôles sociaux des femmes et des hommes en histoire, pour ne citer que ces exemples. Un dénominateur commun pour cette approche interdisciplinaire et transversale : le genre.

Une perspective récente : les standards pour l'éducation sexuelle en Europe.

En 2013 a été traduite en français (Suisse) la version d'un document en 2010 (2) émanant de l'organisation mondiale de la santé (OMS) qui a pour but de « donner aux enfants et aux jeunes une information objective, scientifiquement correcte, sur tous les aspects de la sexualité et qui les aide à s'approprier les compétences nécessaires pour agir en fonction des connaissances acquises. Au final, il veut contribuer au développement d'une attitude respectueuse et tolérante et à une société équitable. » (p.5). Partant du constat qu'une grande partie de l'apprentissage en matière de sexualité se déroule de manière informelle, l'EAS ayant tendance à se focaliser sur les risques et leur prévention, ne répond pas à la curiosité des jeunes ce qui affaiblit sa portée. Par ailleurs, les adultes intervenant expriment régulièrement leur besoin de disposer d'un référentiel sur les connaissances que devraient et pourraient acquérir les enfants et les jeunes en fonction de leur développement psycho-sexuel.

Le document répond à cette demande, en proposant un cahier des charges pour une EAS, avec un cadre et des exigences de base. Il présente de façon très structuré les étapes du développement psycho-sexuel, et fournit une description, pour chaque tranche d'âge, des informations, compétences et attitudes à acquérir. Ainsi à 4-6 ans, un des points porte sur ce qu'est l'amitié (information), sur le développement de relations adéquates (comportements) et sur l'acceptation de la diversité (attitude).

Par ailleurs, le document de l'OMS introduit les notions de droit et de citoyenneté sexuels. L'idée sous-jacente est que « les questions relatives à la sexualité doivent être négociées par consentement mutuel entre des partenaires matures et égaux en statut, droits et pouvoir » (p.19). Puisque la sexualité est une activité sociale, elle implique comme tous les autres aspects de la vie sociale le respect de droits et de devoirs de la part des partenaires qui y sont impliqués, que ce soit en matière de préférence et d'orientation sexuelle, de formes de masculinité et de féminité, ou encore de pratiques.

Au-delà de son indéniable utilité, au sens d'outil, le document de l'OMS promeut une approche renouvelée de l'EAS, positive, interdisciplinaire et internationale. Il a été publié 2010 en allemand, soit en même temps que les programmes de SVT en classe de Première, de façon indépendante, mais dans un même esprit. Ceci traduit sans aucun doute la prise de conscience, au-delà des situations politiques locales, de la nécessité d'une évolution dans la conception de la sexualité et du rôle du système scolaire dans l'éducation sexuelle.

Loin de remettre en cause la liberté individuelle ou de proposer l'abolition de toute morale sexuelle, une approche refondée de l'éducation à la sexualité a pour finalité l'émancipation de rôles sociaux de sexe et de normes restrictives de féminité/masculinité/hétérosexualité. Dans cette optique, éduquer à la sexualité c'est donner par la connaissance et la compétence la possibilité de construire des rapports fondés sur l'égalité, où la reconnaissance de la différence ne justifie plus la domination.

“ Comme tant d'autres activités humaines, la sexualité est une activité éminemment sociale, qui intervient dans la construction et dans le fonctionnement de la société. ”

HUGUES DEMOULIN
Docteur en psychologie sociale,
chargé de mission.
Auteur de *Egalité, mixité.*
Etat des lieux et moyens d'action au
collège et au lycée. Canopé 2014.

Egalité des sexes à l'école : prévenir les malentendus scolaires

Gaël Pasquier

À la rentrée 2013, les ABCD de l'égalité¹ ont constitué une rupture dans les politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes à l'école. Pour la première fois, l'institution s'est posé la question de l'application effective de ses propres directives dans ce domaine, après trente ans de déclarations de principes se succédant de circulaires en textes de loi, sans être suivies d'effets. L'Inspection Générale de l'Éducation Nationale avait ainsi dressé en mai 2013 un constat extrêmement sévère de la situation dans son rapport consacré à L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements².

page 1/3

Il suffit pour s'en convaincre de consulter le sommaire : après avoir mentionné les « progrès limités » d'« une action pour l'égalité [pourtant] engagée depuis trente ans » par « une réglementation abondante » et grâce à « des données statistiques bien documentées », l'Inspection Générale pointe « la faiblesse du pilotage national » et « de la formation initiale et continue des personnels ». Elle relève également « la tentation de la périphérie et de l'externalisation » par le recours à ce que Louis Georges Tin a pu appeler dans un autre contexte « une sous-traitance associative », avant de dénoncer « une mobilisation inégale, une organisation cloisonnée, un manque de relais » dans les Académies et un « champ pédagogique encore peu investi ». Elle relève enfin que le premier degré constitue « l'angle mort des politiques d'égalité entre filles et garçons » alors même que les stéréotypes de sexe s'y « cristallisent »³.

À la rentrée 2013, les ABCD ont donc constitué une innovation salutaire et bienvenue. Il est néanmoins probable que la politique d'affichage qui les a accompagnés, nécessaire pour montrer la volonté de changement, ait joué contre le dispositif, le désignant à la vindicte de certains mouvements réactionnaires et exposant à travers lui, des enseignantes et des enseignants qu'il aurait été judicieux de mieux outiller⁴, pour reprendre les termes d'un autre rapport de l'Inspection Générale consacré cette fois-ci aux ABCD de l'égalité, « avant de les lancer dans des « expérimentations » ».

Suite à la suppression des ABCD à la rentrée 2014, mon propos est ici de prendre le ministère au mot, et, malgré une méfiance sans doute légitime, de faire le pari d'une réelle volonté politique de généraliser la formation des enseignantes et des enseignants à la prise en compte des questions relatives à l'égalité des sexes dans

leur classe. Dans cette perspective, cet article souhaite, à partir de mes recherches sur les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école maternelle et élémentaire, pointer certains enjeux de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école qui, du fait de l'attention portée à la nécessité de faire émerger de nouvelles pratiques, me semblent aujourd'hui négligés.

Questionner les évidences professionnelles

Il est en effet particulièrement saisissant qu'à l'issue de leur engagement dans le dispositif des ABCD, plusieurs enseignantes et enseignants soutiennent d'après l'IGEN, « que les séances centrées sur des contenus disciplinaires précis importent peu et que l'essentiel est de faire progresser leurs pratiques, leur gestion du groupe, les interactions langagières qu'elles [ou] ils mettent en œuvre »⁵. Les professeur-e-s des écoles engagé-e-s dans un travail en faveur de l'égalité des sexes à l'école ont en effet souvent tendance à mettre en avant la gestion quotidienne de la classe. Il s'agit d'une dimension essentielle pour tenter d'enrayer la multiplicité des mécanismes invisibles qui œuvrent à la perpétuation des inégalités et agissent sur les élèves comme des injonctions à se conformer aux rôles de sexe traditionnels. Cette valorisation donne souvent à ces enseignant-e-s dans un premier temps l'impression de ne pas faire grand chose, quand bien même ce n'est pas le cas, et les conduit parfois dans un deuxième temps à opposer des missions d'éducation et d'instruction qui devraient pourtant être conciliées⁶.

“ Le premier degré constitue « l'angle mort des politiques d'égalité entre filles et garçons » alors même que les stéréotypes de sexe s'y « cristallisent ». ”

Notes

(1) Programme mis en œuvre par le ministère de l'Éducation Nationale et le ministère des Droits des Femmes, qui visait à la rentrée 2013 à former les enseignant-e-s de 5 académies pilotes à la prise en compte de la question de l'égalité des sexes dans leurs pratiques de classe.

(2) Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2013). *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale

(3) IGEN (2013). *Op. cit.*, p. 55-56

(4) Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2014). *Évaluation du dispositif expérimental « ABCD de l'égalité », Résumé du rapport*, p. 2

Cette opposition, en grande partie artificielle entre ce qui se joue au quotidien et des situations mises en place pour permettre l'acquisition d'un savoir nouveau dans le cadre de disciplines identifiées, témoigne du caractère problématique aux yeux de ces professeur-e-s des écoles, du travail en faveur de l'égalité des sexes dans les apprentissages scolaires. Ce dernier est bien souvent perçu comme s'ajoutant à un programme déjà chargé dont la lourdeur est régulièrement dénoncée. En élémentaire, le programme s'est en effet ouvert depuis plusieurs années à de nouvelles disciplines tandis que l'institution mettait simultanément l'accent sur le renforcement des apprentissages essentiels³.

Et de fait, c'est bien souvent sous la forme d'un ajout que la question de l'égalité des sexes fait son apparition en classe, lorsque des enseignant-e-s décident d'aborder cette question avec leurs élèves. À écouter les professeur-e-s des écoles qui mettent en œuvre un travail en faveur de l'égalité des sexes dans leur classe, on s'aperçoit que la littérature de jeunesse et notamment la littérature de jeunesse non-sexiste ou antisexiste, constitue un outil privilégié. Elle est utilisée, à juste titre, pour diversifier les représentations proposées aux élèves, et à travers elles, les supports d'identification possible. Elle est également le prétexte à l'organisation de discussions ou de débats en classe sur les stéréotypes de sexes et les questions d'égalité. Certaines lectures sont ainsi suivies ou interrompues par des discussions sur la possibilité pour une fille ou un garçon d'exercer telle ou telle activité, d'apprécier tel ou tel jouet, de tomber amoureux ou amoureuse d'un enfant du même sexe que lui ou elle...⁴

Ces échanges ont bien souvent pour conséquences de placer le texte au second plan et même de simplifier ou d'esquiver son enjeu principal⁵. Tout se passe parfois comme si les sujets abordés par certains livres, le questionnement des stéréotypes de sexe, l'égalité fille-garçon, l'homosexualité, sujets qui justifient bien souvent au delà de leur qualité littéraire qu'ils soient lus en classe dans le cadre d'une pédagogie sensible à l'égalité des sexes, tout se passe donc comme si ces sujets faisaient écran à l'utilisation de ces livres en tant qu'œuvres littéraires et les vidaient de leur potentialités didactiques pour en faire de simples supports de discussions.

Un risque de malentendus scolaires pour les élèves

Ces pratiques sont ainsi en décalage avec l'utilisation habituelle qui est faite des livres dans

le monde scolaire où ceux-ci font généralement l'objet d'un questionnement collectif parfois très fin et d'une première analyse littéraire. Si l'utilisation d'albums ou de romans pour organiser des débats n'est pas à proscrire, ne serait-ce que parce qu'elle permet à des professeur-e-s des écoles de trouver à travers elle un moyen de tenir compte de la question de l'égalité des sexes dans leur pratiques, il n'en reste pas moins manifeste que ce décalage doit attirer l'attention sur ce qui se passe du point de vue des élèves, dans la prise en compte de cette nouvelle problématique. Car il n'a visiblement, la plupart du temps, pas été mis en mot par l'enseignante ou l'enseignant de manière à permettre aux élèves de saisir ce qui est alors en jeu en terme d'apprentissage dans l'activité qui leur est proposée et diffère de ce qu'ils-elles ont pu connaître dans d'autres occasions.

Il est probable que cela ne nuise pas dans l'immédiat à la réussite de la séance aux yeux du maître ou de la maîtresse : le plus souvent, les enfants semblent heureux de participer à l'échange et de faire part de leurs avis. Mais il résulte de cet état de fait une forme d'opacité pour les élèves quant à ce qui leur est demandé, notamment pour celles et ceux les moins familiers avec les attendus de l'école. Cette opacité ne semble pas sans conséquence sur la manière dont certaines et certains d'entre elles et d'entre eux vont ensuite percevoir le travail sur des textes littéraires. Celui-ci doit-il se baser sur le texte, la construction des phrases, des personnages et l'agencement du récit, bref une réalité matérielle avec ses éléments repérables, ou doit-on l'entendre comme une discussion générale où chacun apporte ses idées sans forcément tenir compte de ce qui a été écrit et lu ?

Il serait stérile d'opposer ces deux aspects, ceux-ci sont bien souvent complémentaires et la réalité des situations d'enseignement, faites d'imprévus, de réactions spontanées de la part des élèves, amène bien souvent à juste titre les enseignant-e-s à les entremêler. Pour autant, l'absence d'identification dont elles semblent faire l'objet au sein des pratiques quotidiennes en faveur de l'égalité des sexes, doit être interrogée.

Elle risque en effet d'initier dans la classe des « malentendus scolaires », au sens où l'entendent Elisabeth Bautier et Patrick Rayou, c'est-à-dire un décalage entre les intentions de l'enseignante ou de l'enseignant et la réception par

“ Car c'est bien le cœur des savoirs enseignés à l'école que doit interpeller l'exigence d'égalité des sexes si l'on souhaite qu'un tel impératif démocratique fasse pleinement sens à l'école et que les élèves puisse se l'approprier. ”

Notes

(5) IGEN (2014). *Op. cit.*, p. 9

(6) Pasquier, G. (2013). *Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire : des pratiques qui se cherchent*. Dans Ch. Morin-Messabel (dir.), *Filles / Garçons. Questions de genre de la formation à l'enseignement*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 281-300.

(7) *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors-série n° 5, 12 avril 2007.

(8) Pasquier G. (2014). *Enseigner l'égalité des sexes par la littérature de jeunesse à l'école primaire : quelle place pour les garçons ?* Dans S. Ayral et Y. Raibaud (dir.), *Ecole, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons*. Bordeaux : *Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine*, pp. 141-164

(9) *Je pense par exemple à une séance rapportée par une enseignante de CM1, séance basée sur un livre de Thierry Lenain Menu, fille menu garçon, où l'essentiel de la discussion semble avoir concerné la possibilité pour une fille ou un garçon d'investir telle ou telle activité, occultant par là même une dimension importante du livre qui consiste à interroger les mécanismes de catégorisation binaire par l'utilisation de l'absurde.*

les élèves des tâches que celui-ci ou celle-ci leur demande'. Car, si ces malentendus peuvent être à l'œuvre dans le travail sur la littérature à l'école, ils peuvent également apparaître dans d'autres situations quotidiennes. Lorsqu'est par exemple interrogé en classe l'énoncé sexiste d'un exercice de mathématiques ou de grammaire. Certaines et certains professeur-e-s engagé-e-s dans un travail en faveur de l'égalité des sexes notent ainsi avec pertinence que ce type d'énoncé n'est pas nécessairement un problème, dans la mesure où il permet justement de questionner les stéréotypes de sexe lorsqu'ils sont rencontrés en classe. Pour autant, cette stratégie intéressante met en lumière une certaine complexité pour les élèves. Car à moins d'opter pour une réaction différée, elle oblige à interrompre la séance en cours pour aborder un sujet bien souvent sans lien direct avec elle et qui ne concerne que l'habillage de la tâche. L'enseignante ou l'enseignant est donc tenu de concilier des objectifs d'apprentissage parallèles et indépendants, ce qui risque d'amener certaines et certains élèves, notamment celles et ceux les plus en difficultés, à se détourner de la tâche initiale, ou tout au moins risque de perturber la perception qu'ils ou elles avaient de ses enjeux : s'agit-il de résoudre un problème de mathématiques, de réaliser un exercice de grammaire ou de discuter sur les questions d'égalité?

Une nécessaire interpellation des savoirs enseignés

De telles pratiques ne sont pas pour autant à proscrire dans la mesure où sont anticipées et décryptées avec les élèves, les difficultés auxquelles elles peuvent donner lieu. Pour autant, la conception d'une égalité des sexes peu pertinente lorsqu'il s'agit d'enseigner en classe des savoirs considérés comme fondamentaux, doit être interrogée, qu'elle amène à privilégier uniquement la gestion quotidienne de la classe ou à ajouter à l'emploi du temps des moments consacrés à l'égalité des filles et des garçons qui semblent empiéter sur les autres apprentissages. Car c'est bien le cœur des savoirs enseignés à l'école que doit interpellier l'exigence d'égalité des sexes si l'on souhaite qu'un tel impératif démocratique fasse pleinement sens à l'école et que les élèves puisse se l'approprier.

Dans l'enseignement de la langue française, l'une des priorités mainte fois réaffirmée de l'école primaire, elle interroge en effet directement les modes d'enseignement de la grammaire : faut-il par exemple lorsqu'il s'agit d'apprendre la règle des accords, dire aux élèves que «les pluriels mixtes s'accordent au masculin», au risque de masquer sous cette formula-

tion les rapports de pouvoir à l'œuvre dans la langue, ou au contraire souligner ces derniers comme le font certaines enseignantes et enseignants en informant les élèves qu'une formulation comme «les hommes et les femmes sont belles» était considérée comme correcte dans un temps qui n'est pas si lointain'. On voit que cet exemple pose des questions didactiques essentielles, car en ré-inscrivant la langue dans l'histoire, il montre en même temps aux élèves, que s'il importe qu'elles ou ils en connaissent les règles et le fonctionnement, ces règles ne constituent pas pour autant un héritage immuable, et qu'il n'y a pas qu'une seule manière de les présenter. Elles sont susceptibles d'évoluer dans le temps en fonction des besoins, des usages et des valeurs, et peuvent de ce fait constituer des instruments de communication et de représentations malléables, sur lequel il est judicieux de porter un regard critique dans une logique d'émancipation².

Loin de considérer que l'égalité des sexes serait sans emprise sur les savoirs scolaires, il importe au contraire d'envisager comment elle les questionne et peut modifier la représentation qu'en ont bien souvent les élèves. C'est ce travail, commencé par les ABCD de l'égalité dans le cadre de fiches pédagogiques en lien avec les programmes scolaires³ et abandonné par le nouveau site du ministère qu'il s'agit aujourd'hui de reprendre. Car, loin de considérer que tout sera gagné, une fois que les enseignantes et les enseignants seront sensibilisé-e-s aux questions d'égalité des sexes à l'école, ce qui est encore loin d'être le cas, il est essentiel dès maintenant de réfléchir à ce que produisent les pratiques émergentes pour qu'elles prennent sens auprès des professionnel-le-s et surtout des enfants.

“ Loin de considérer que l'égalité des sexes serait sans emprise sur les savoirs scolaires, il importe au contraire d'envisager comment elle les questionne et peut modifier la représentation qu'en ont bien souvent les élèves. ”

Notes

(10) Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF

(11) Viennot, E. (2014). «Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française». Paris : éditions IXE,

(12) Pasquier, G (2013). *L'enseignement de la langue française à l'école primaire à l'épreuve de la déconstruction du genre. Formation et pratiques d'enseignement en questions* n°16, pp. 161-178 ; Pasquier, G (2014). *Des enseignant-e-s face aux insultes homophobes. Raisons éducatives* n°18, pp. 195-217.

(13) Cf. également Houadec, V. et Babilot, M. (2008). *50 activités pour l'égalité entre filles et garçons à l'école*. Toulouse : SCEREN, CRDP Midi-Pyrénées

GAËL PASQUIER

**Maître de conférences en sociologie
Ecole Supérieure du Professorat et de
l'Éducation - Université Paris Est Créteil
Observatoire Universitaire International
Éducation et Prévention (OUIEP)
Laboratoire Interdisciplinaire de
Recherche sur les Transformations des
pratiques Éducatives et des pratiques
Sociales (LIRTES)**

Le soutien scolaire, un outil au service de l'égalité ?

Erwan Lehoux

L'étendue de l'échec scolaire nous amène à réfléchir aux moyens à mettre en œuvre en faveur de la réussite de tous les élèves. Le soutien scolaire apparaît alors comme une solution de bon sens, consistant à donner aux élèves qui éprouvent des difficultés à l'école des moyens supplémentaires pour réussir. Est-il véritablement un outil au service de l'égalité ? Pouvons-nous imaginer un soutien scolaire alternatif ?

page 1/3

Il convient avant d'entamer notre réflexion de nous accorder sur ce que nous entendrons par « soutien scolaire » tout au long de cet article. En effet, de l'« accompagnement à la scolarité » à l'« aide aux devoirs » en passant par l'« aide individualisée », la multiplicité des termes pourrait brouiller notre réflexion. Nous définirons ainsi le soutien scolaire comme l'ensemble des actions entreprises dans l'objectif de venir en aide aux écoliers et aux étudiants dans le cadre de leur scolarité.

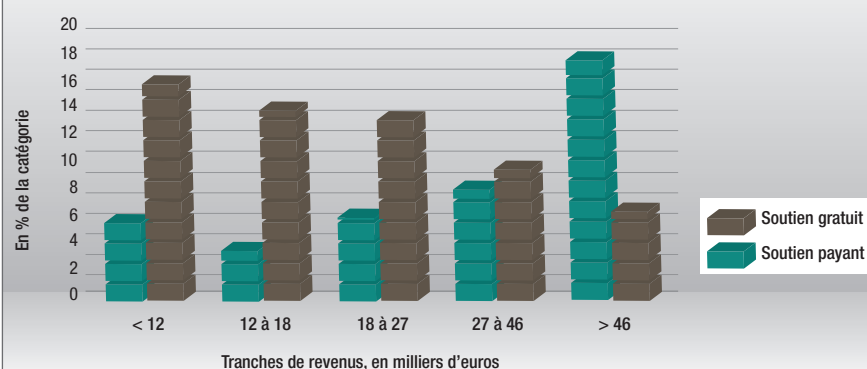
Pour ne citer que quelques exemples, nous comprendrons dans notre objet aussi bien l'aide aux devoirs assurée par une association en partenariat avec une municipalité dans le cadre des activités périscolaires que les cours à domicile payants proposés par des entreprises telle Acadomia, pour ne citer qu'elle, ou encore l'accompagnement personnalisé intégré à l'emploi du temps des lycéens depuis la rentrée 2010...

La marchandisation contre l'égalité

L'inégal accès des familles au soutien scolaire marchand apparaît comme une évidence. Certes, le crédit d'impôt permet à tous les ménages de percevoir une aide en cas de recours à un service de soutien scolaire à domicile. Cependant, la moitié de la somme engagée reste à la charge des familles, ce qui constitue pour beaucoup un frein de taille, ce d'autant que les offreurs de soutien scolaire ont eu tendance à profiter de cette aubaine pour augmenter les tarifs pratiqués. Ainsi, il faut compter a minima une bonne trentaine d'euros avant déduction des aides pour une heure de soutien déclarée, soit le double d'une heure de cours au noir. Les statistiques confirment que le taux de recours au soutien scolaire payant est très variable selon le revenu des ménages

Recours au soutien scolaire en fonction du revenu du ménage

Sources : Enquête PCV, 2003 (INSEE)



Cependant, d'aucuns pourraient imaginer que cet inégal accès au soutien scolaire marchand est compensé par l'existence de soutien gratuit au sein même de la classe et dans le cadre périscolaire. Pensons notamment à l'accompagnement à la scolarité mis en place dans le cadre de contrats locaux tels que les CLAS, les CEL ou les CUCS par les collectivités locales, souvent en partenariat avec des réseaux associatifs. Son importance a été confortée avec la réforme des rythmes scolaires. A priori, les données chiffrées confirment cette hypothèse puisque, à l'inverse du soutien marchand, le soutien gratuit est très largement destiné aux catégories populaires.

Reste que cette opposition, loin de nous rassurer, a plutôt tendance à nous interpeller. La segmentation, pour ne pas dire la ségrégation, n'est jamais un signe d'égalité, bien au contraire ! De fait, ces deux modalités de soutien scolaire ne sont en rien comparables. En particulier, elles prennent des formes radicalement opposées puisque le sou-

“ Le soutien gratuit est davantage un instrument de gestion sociale des élèves en difficulté issus des classes populaires, permettant d'éviter à l'école de faire le « sale boulot ».”

Le soutien scolaire marchand consiste le plus souvent en des cours particuliers à domicile ou en des cours en très petits groupes tandis que le soutien gratuit a généralement lieu dans le cadre collectif de l'accueil périscolaire. En outre, les élèves qui y ont recours se distinguent non seulement par leur origine sociale mais aussi, ceci expliquant en partie cela, par leur niveau scolaire. Le soutien marchand s'adresse ainsi principalement à des élèves moyens voire bons qui éprouvent des difficultés, certes réelles, mais le plus souvent limitées et restreintes. Aussi ne bénéficient-ils en règle générale de cours que dans une ou tout au plus quelques matières spécifiques. À l'inverse, le soutien gratuit concerne davantage les élèves connaissant des difficultés d'ordre plus général, notamment liées à la maîtrise de la langue et à la compréhension des consignes.

Cela va de pair avec une distinction selon le niveau scolaire des élèves, entendu dans un autre sens. En effet, la majorité des élèves ayant recours au soutien scolaire marchand sont d'ores et déjà au collège et surtout au lycée. L'heure de soutien la plus couramment rencontrée sur le marché concerne ainsi incontestablement les mathématiques pour des lycéens ! Quant au soutien gratuit, si nous mettons à part celui qui est donné dans le cadre de l'école et qui obéit à des logiques différentes, il concerne bien davantage les élèves de primaire, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture notamment.

En définitive, nous pouvons affirmer que le soutien marchand est l'objet d'un véritable investissement des familles dans l'éducation de leurs enfants, ce dans le cadre d'une compétition scolaire accrue et dans un objectif de reproduction sociale alors que le soutien gratuit, pour sa part, est davantage un instrument de gestion sociale des élèves en difficulté issus des classes populaires, permettant d'éviter à l'école de faire le « sale boulot ».

Le soutien scolaire, un « renoncement à l'égalité »

Au regard du constat que nous venons d'exposer, la tentation pourrait être de nous contenter d'opposer ces deux modalités de soutien scolaire. Cette position risquerait alors nous amener à combattre le soutien marchand comme instrument des riches au service de la reproduction sociale et, a contrario, à défendre le soutien gratuit comme potentiel instrument au service de la réussite des élèves issus des classes populaires. Concrètement, cela pourrait nous amener à revendiquer la remise en cause du crédit d'impôt accordé aux familles employant à domicile des « profs particuliers »

et le transfert du gain ainsi réalisé vers l'accompagnement à la scolarité et le soutien en classe.

Cette conception ferait cependant l'impasse sur toute interrogation quant aux principes mêmes sur lesquels repose le soutien scolaire, au-delà de l'opposition entre ses déclinaisons marchande et gratuite. De fait, le premier de ces principes est l'individualisation de l'éducation. Il est enrichissant, à ce propos, de nous intéresser aux origines théoriques des politiques publiques de soutien scolaire. Alors que l'idée même d'échec scolaire émerge après la Libération, dans un contexte de massification et d'unification scolaires, Bourdieu et Passeron ne tardent pas à battre en brèche l'idéal méritocratique en mettant en évidence l'inégale réussite des élèves en fonction de leurs capitaux économique et surtout culturel d'origine. Leur théorie sera petit à petit déformée pour donner naissance au concept de « handicap socio-culturel » comme facteur explicatif des inégalités scolaires. Un handicap que les politiques publiques se donnent pour objectif de « compenser » à l'appui du soutien scolaire mais aussi des politiques d'éducation prioritaire notamment qui, de plus en plus, opèrent un « ciblage » des « populations à risque » comme le montre Jean-Yves Rochex.

En cela qu'il opère des différenciations entre élèves, le soutien participe de facto d'un « renoncement à l'égalité », selon la formule de Stéphane Bonnéry. En effet, dans la mesure où c'est le dispositif pédagogique qui est à l'origine des difficultés rencontrées par les élèves des classes populaires, en particulier parce que certains prérequis sont exigés sans pour autant être enseignés, une politique d'égalité consisterait à réformer en profondeur le dispositif pédagogique en question et non à essayer de donner aux élèves les moyens de pallier leur prétendu « handicap socio-culturel ».

Autrement dit, une politique d'égalité réside d'une part dans l'analyse détaillée de ce qui est appris aux élèves et de ce qui est de fait attendu d'eux, de manière à s'assurer qu'aucun prérequis ne soit exigé sans avoir été préalablement enseigné, et d'autre part dans le fait de soutenir les élèves dans le cadre même de la classe. Cela nécessite bien entendu des effectifs de classes plus limités, mais aussi de favoriser la solidarité entre les élèves.

Or, ce renoncement à l'égalité s'inscrit dans

“ En cela qu'il opère des différenciations entre élèves, le soutien participe de facto d'un « renoncement à l'égalité », ”

une volonté bien plus large d'individualiser l'éducation, ce dans le cadre d'une école pensée comme un lieu de compétition permettant de classer les élèves. Dans cette optique, le soutien scolaire apparaît comme un investissement individuel ayant pour objectif de maximiser ses chances de réussir... ou de minimiser ses risques d'échec, à la manière d'un investisseur sur un marché qui cherche à optimiser ses gains.

Pouvons-nous envisager un soutien scolaire alternatif ?

En admettant même que le soutien scolaire pourrait, dans certains cas, favoriser la réussite d'élèves issus des classes populaires, il faut bien noter qu'il s'oppose, dans ses principes mêmes, au communisme, entendu comme mouvement émancipateur des individus et instituteur d'égalité et de commun, puisqu'il est un outil au service de la seule réussite scolaire individuelle. Premièrement, le soutien scolaire participe de la compétition scolaire et, en cela, s'oppose à l'égalité. Deuxièmement, en tant qu'il participe de l'individualisation de l'éducation, il s'oppose à la réalisation du commun. Troisièmement, il participe d'un rapport utilitariste au sens économique du terme à l'école et s'oppose donc à un enseignement émancipateur.

Faut-il en conclure que nous ne devrions pas investir ce terrain, contrairement à ce qu'ont fait les Jeunes communistes de Seine-Saint-Denis en juin dernier lorsqu'ils ont proposé aux lycéens des sessions de révision en vue du Baccalauréat ? Pas nécessairement. En premier lieu, malgré les reproches que nous pouvons adresser au soutien, quelle que soit la forme qu'il revêt, nous pouvons aussi considérer l'initiative comme une manière de rétablir un tant soit peu d'une d'égalité face au développement du soutien marchand. En second lieu, si nous nous souvenons que le Parti communiste français a longtemps structuré le milieu ouvrier non seulement politiquement mais aussi dans l'ensemble de la vie et que c'est entre autres ce qui a fait sa force, alors le soutien scolaire peut apparaître comme une action concrète à mener auprès des milieux populaires qui en éprouvent le besoin. Cela dit, si nous ne devons pas nous priver d'utiliser l'expression de « soutien scolaire » en cela qu'elle est à la mode, notre action ne peut prendre tout son sens qu'à partir du moment où elle propose, derrière cette expression, un contenu résolument différent, pensé selon le modèle de l'éducation populaire.

Imaginons ainsi un soutien scolaire subversif

et critique qui amènerait non seulement les élèves à adopter une démarche réflexive vis-à-vis des savoirs scolaires mais aussi à penser leur appartenance de classe en travaillant à leur réussite collective. Autrement dit, face à un soutien scolaire qui s'inscrit dans une logique individualiste, nous devons réaffirmer la nécessité d'un soutien scolaire alternatif, pensé comme un outil au service de notre classe.

Bibliographie indicative

Besson L. et Glasman D., *Le Travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, Paris, Décembre 2004, 151 p.

Bray M., *L'ombre du système éducatif : quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques ?*, IPE, Paris, 2011, 140 p.

Caillé J.-P., « Les cours particuliers en première année de collège : un entrant en sixième sur dix bénéficie de soutien scolaire payant », *Éducation et formation* n°79, Décembre 2010, MEN – DEPP, 22 p.

Collonges G. et Glasman D., *Cours Particuliers et construction sociales et de la scolarité*, CNDP, Paris, 1994, 269 p.

Rosenwald F., « Les Aides aux devoirs en dehors de la classe », *Note d'information de la DEP* n°06-04, Février 2004, MEN – DEP, 6 p.

Veille-Grosjean H., *Le Soutien scolaire, enjeux et inégalités*, *Jets d'encre*, Saint-Maur-des-Fossés, 2009, 245 p.

ERWAN LEHOUX

Étudiant en Master 2 de sociologie à l'Université Paris Ouest (Nanterre).

Lycées : repenser la diversification pour lutter contre les déterminismes

Thierry Reygades

L'existence d'un lycée diversifié, avec ses trois voies de formation : voie générale, voie technologique, voie professionnelle, est une originalité du système éducatif français. La présence de la voie professionnelle et de la voie technologique au côté de la voie générale trouve son explication dans le développement historique du système de formation, mais elle répond aussi à une demande sociale, contribue à relever les défis économiques, participe à l'acquisition d'une culture commune par le développement de pédagogies spécifiques, et est un élément majeur du service public de formation et de sa démocratisation. Et dans le même temps, la diversification s'accompagne d'une filiarisation qui semble être un élément majeur du phénomène de reproduction sociale.

page 1/3

Une demande sociale

Depuis le début du XXe siècle, la démocratisation du système éducatif et l'élévation du niveau de qualification ont accompagné l'évolution de la demande sociale des jeunes et des familles. Celle-ci s'est d'abord centrée sur le certificat d'études puis sur le brevet, sur le baccalauréat, et aujourd'hui elle vise le niveau de qualification III (bac + 2) et au delà.

Le système actuel s'est ainsi construit, au travers des luttes sociales, au carrefour des besoins de l'économie et de la demande sociale.

La réponse à cette demande est certes passée par le développement des séries existantes, mais aussi par la création de nouvelles, comme par exemple la série Sciences Economiques et Sociales (SES). Les gouvernements ont souvent mis en place de nouvelles filières interdisant la poursuite d'études à la fin du cursus, mais la demande sociale a régulièrement débordé cette volonté, ainsi avec les IUT et plus récemment avec le bac Pro. (90% de titulaires de DUT et 40 % des titulaires de bac pro poursuivent une formation initiale).

Face à la demande, confirmée par toutes les études et les sondages, ce qui est essentiel c'est la réussite des jeunes, de tous les jeunes, y compris parfois dans des séries qu'ils n'ont pas choisies au départ mais qui leur permettent de renouer avec le succès et la confiance en leurs possibilités. C'est dans la diversité des voies et des séries que chaque jeune pourra trouver les conditions lui permettant de développer ses capacités à son propre profit et à celui de la société.

Un déterminisme social à réinterroger

En réponse à la diversité des jeunes, les 3 voies proposent des modes différents d'appropriation des savoirs, connaissances, compétences, et développent des pédagogies différenciées sur des objets différents. Mais elles devraient rester unifiées par des principes fondamentaux :

- Elévation générale des qualifications dans une formation qui dépasse le seul enjeu professionnel et ne devrait jamais être réduite à une simple fabrication de force de travail
- Formation du citoyen : toutes les disciplines ont en commun de donner aux jeunes des éléments de compréhension du monde et de développer leur capacité réflexive et leur autonomie intellectuelle.

Les formations sont construites autour de :

- Métiers, pour la voie professionnelle, par l'étude de l'acquisition de gestes professionnels, à partir de la prise en compte du travail réel et du rôle social de ces métiers. Cette voie doit mener à l'insertion professionnelle tout en préservant les possibilités de poursuites d'études.
- Champs technologiques, pour la voie technologique, les jeunes travaillant sur des systèmes techniques en étudiant l'ensemble de cycle de vie de ce système (besoin, conception, production, maintenance, re-

“ Le système actuel s'est ainsi construit, au travers des luttes sociales, au carrefour des besoins de l'économie et de la demande sociale.”

cyclage). L'objectif devrait être de donner une culture technique forte permettant des poursuites d'études longues ou courtes débouchant sur l'emploi

- Champs disciplinaires, pour la voie générale définis à partir d'une ou plusieurs disciplines universitaires permettant aux jeunes d'aborder les questions par les concepts, et ainsi de les préparer à des formations universitaires ou en grandes écoles.

On le voit, cette diversification s'appuie autant sur l'objectif des formations, sur leurs finalités que sur les projets des jeunes, projets qui peuvent être explicites mais qui dépendent souvent eux-mêmes de déterminismes sociaux.

Déterminismes qui apparaissent lorsque l'on compare l'origine socioculturelle des jeunes présents dans les trois voies à celle moyenne de tous les jeunes du second degré :

Clairement, les séries générales sont majoritairement « peuplées » de jeunes issus des catégories favorisées, les formations professionnelles majoritairement de jeunes dont les parents sont employés ou ouvriers.

Mais nous pensons que cela demande une analyse plus fine : d'abord, l'ensemble des catégories sont représentées dans les trois voies de formation, aucune n'est réservée à une seule classe sociale. Ensuite, la répartition des jeunes de la voie professionnelle nous permet de dire que cette voie permet l'accès à la qualification de jeunes dont les parents sont souvent dans une situation professionnelle que nie leur qualification. Ainsi la voie professionnelle nous paraît être celle de la promotion sociale.

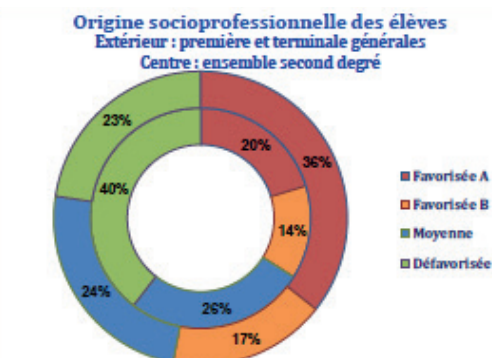
La répartition sociale des jeunes dans la voie technologique est extrêmement proche de celle de l'ensemble des jeunes du second degré, cet équilibre provient du fait que les enseignements technologiques allient mise en œuvre et conceptualisation, pratique et théorie. D'une certaine façon, la voie technologique est celle de la démocratisation sociale.

Enfin, la voie générale intègre majoritairement des jeunes issus des classes les plus favorisées, sans oublier d'extraire ceux des autres classes qui sont les plus méritants, les plus talentueux. Voie de reproduction sociale, mais également outil de reconduction du système économique et social, ainsi nous apparaît la voie générale.

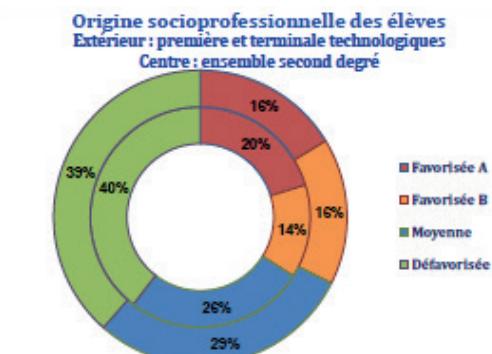
Nous le disons clairement, toute volonté d'unifier le second degré risquerait de rapprocher l'ensemble des formations du modèle de celles de la voie générale et ainsi d'exclure les formations professionnelles du système public de formation en, notamment, les renvoyant vers l'apprentissage privé et en supprimant les approches pédagogiques qui font la force des séries technologiques et qui permettent à ces jeunes d'atteindre de hauts niveaux de qualification. Le système éducatif construirait ainsi un « apartheid » social ; aux classes dirigeantes les formations générales jusqu'à l'université et les grandes écoles, au prolétariat un apprentissage inefficace et ségrégatif !

Combattre la hiérarchisation des formations

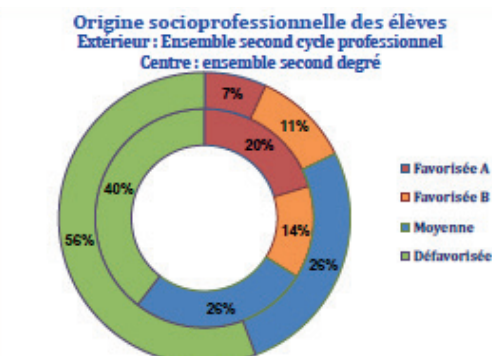
Néanmoins, nous ne nions pas, et nous l'avons dit, la hiérarchie sociale qui se construit dans



Source : Répères et références statistiques - édition 2010
Élèves en 2009-2010, selon la catégorie socioprofessionnelle regroupée de la personne responsable de l'élève (France métropolitaine + DOM, Public)



Source : Répères et références statistiques - édition 2010
Élèves en 2009-2010, selon la catégorie socioprofessionnelle regroupée de la personne responsable de l'élève (France métropolitaine + DOM, Public)



Source : Répères et références statistiques - édition 2010
Élèves en 2009-2010, selon la catégorie socioprofessionnelle regroupée de la personne responsable de l'élève (France métropolitaine + DOM, Public)

Favorisée A : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs ;
Favorisée B : professions intermédiaires (sauf instituteurs), retraités cadres et des professions intermédiaires ;

Moyenne : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés ;

Défavorisée : ouvriers, retraités ouvriers et employés, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle.

les formations du second degré ne permet pas à chaque jeune l'accès à un parcours de formation en adéquation avec ses projets et ses ambitions. Sans perdre de la spécificité de chaque formation et de chaque série, il s'agit des les enrichir afin d'éviter l'enfermement de jeunes dans des filières trop étriquées.

Les séries doivent assurer le développement de la démocratisation : une série se construit à partir de dominantes, de disciplines dites d'appui qui doivent garder leur spécificité et contribuer à la spécificité de la série. Elle doit être ouverte à d'autres domaines pour permettre l'acquisition de la culture commune. On peut imaginer des enseignements dans les séries générales qui feraient "écho" à certains enseignements technologiques, comme c'est déjà le cas pour les "sciences de l'ingénieur" dans la série scientifique qui constituent une coloration du parcours scientifique intégrant des éléments abordés sous un angle plus spécifiquement technologique dans les séries technologiques industrielles.

Ainsi la présence d'enseignements qui ne sont ni dominants ni d'appui dans chaque série devrait être une règle générale de la construction des programmes d'enseignements. Citons, par exemple, des options technologiques dans les séries générales, des ateliers artistiques dans les séries technologiques, un enseignement spécifique de philosophie en terminale professionnelle, une approche des sciences économiques et sociales et de la gestion dans les séries industrielles... La proposition de ces enseignements à tous les lycéens permettrait de décroïsonner les séries, de permettre les modifications de trajectoires et contribuer à construire une égale considération entre les différentes formations. L'introduction de ces formes d'enseignement ne devrait pas dégrader les spécificités de chaque voie et série, ces options seraient un plus et une ouverture supplémentaire visant à enrichir la formation des jeunes.

Mais en plus des structures et des contenus des enseignements, l'Etat doit garantir à chaque jeune les mêmes droits en termes de formation. Nous proposons de porter la scolarité obligatoire à 18 ans pour tous les jeunes. Et quelques soient ses choix, chaque lycéen devrait avoir la garantie de sortir de formation initiale, dans le cadre du service public de l'Education, avec au moins un baccalauréat et une qualification professionnelle permettant une insertion sociale et professionnelle réussie. Nous considérons que la réalisation de cet objectif d'une scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, indubitablement dans le sens de l'histoire, serait structurante pour le second degré et l'ensemble du système de formation initiale : après une scolarité dans un collège repensé pour permettre la réussite de tous, le parcours au lycée diversifié, permettrait à chaque jeune, progressive-

ment ou pas, de poursuivre sa formation jusqu'à 18 ans pour atteindre le baccalauréat, sésame vers l'insertion professionnelle et/ou la poursuite d'études supérieures. La richesse des formations permettant à tout moment des changements de trajectoire en fonction des choix des jeunes, des aléas de la vie, des contraintes extérieures...

Changer l'Ecole pour une transformation sociale

Si l'école reproduit les déterminismes sociaux, c'est d'abord parce que la société est construite sur ces inégalités sociales. Lutter pour une école plus démocratique passe aussi par une lutte pour une société plus égalitaire. Nous ne dissociions pas ces deux aspects dans nos pratiques syndicales. Il serait illusoire de vouloir repenser « hors sol » le système de formation, l'Ecole n'est pas un sanctuaire qui serait à l'abri d'une société enlisée dans des difficultés sociales qui s'aggravent. Sans l'Ecole, il n'y a aucune chance de vaincre ces difficultés mais l'Ecole seule ne peut y arriver. Notre syndicalisme de transformation sociale vise ainsi à changer l'Ecole pour changer la société et vice versa.

“ La présence d'enseignements qui ne sont ni dominants ni d'appui dans chaque série devrait être une règle générale de la construction des programmes d'enseignement ”

THIERRY REYGADES
Secrétaire national du SNES
Enseignements technologiques
et formation professionnelle

Au collège, égalités plurielles et singulière inégalité

Françoise Chardin

Comme il est curieux de remarquer que dans le domaine scolaire, l'égalité ne se pense presque jamais au pluriel, à la différence de son alter ego, l'inégalité. Plutôt décourageante au premier abord, cette vision des choses. Dans les innombrables textes, circulaires, directives et proclamations de tous ordres qui abordent ce thème, il s'agit de lutter contre les inégalités, redoutables, et de se battre pour l'égalité, idéal inaccessible.

page 1/3

D'une manière insidieuse, se glisse ainsi l'idée que l'égalité serait certes un horizon hautement désirable, mais lointain, abstrait, tandis que foisonnent des inégalités de toute sorte, naturelles, inéluctables, face auxquelles l'enseignant de collège ne peut que se sentir aussi désarmé qu'un héros livré à un monstre aux cent têtes. Tout n'est qu'écarts sous ses yeux au fil des données statistiques enregistrant ici les performances des collégiens, là les CSP de leurs parents, ailleurs, le nombre de leurs frères et sœurs.

Alors, pour se remonter le moral en cette année nouvelle, gageons le temps de quelques paragraphes qu'on peut partir à la recherche d'égalités bien réelles, aussi peu naturelles au demeurant que les inégalités, et qu'on peut construire en classe.

Renonçons d'abord à une vision plane et linéaire de l'égalité, sage comme les deux petites barres parallèles qui la symbolisent. Souvent, c'est lorsqu'on déstabilise les certitudes que les élèves apprennent sur un pied d'égalité, se scandalisent d'un commun désaccord d'une perspective déroutante, insolite, se réjouissent du même étonnement de constater que curieusement, et peut-être pas par hasard, si on coupe en 2 le X qui note le 10 en chiffres romains, on obtient un V qui marque le 5... et alors ? Alors, rien, justement, que le plaisir commun d'avoir vu ça ensemble et de remonter le fil d'une histoire commune où ronds, points, bâtons et croix étaient des avancées prodigieuses des hommes. Égalité de curiosité, si vive encore (ou déjà) au collège.

Rendre compte d'un raisonnement, être capable de retrouver sans se tromper la démarche d'un autre, autant d'exercices exigeants et difficiles, particulièrement à un âge où se décentrer demande un effort qui n'épargne personne et requiert un changement de posture, puisqu'il ne s'agit plus de donner en premier la bonne

réponse, mais de faire émerger les pistes qui peuvent y conduire ou en écarter. Et quand c'est dur pour tout le monde, ça donne de bons petits moments d'égalité, même si l'on ne peut écarter tout à fait la méchante jubilation de voir l'habituellement « bon » se casser un peu les dents, petit plaisir légitime qui nivelle de temps en temps par le haut (avez-vous remarqué que dans la langue de l'école, on ne nivelle que par le bas, ce qui contribue à entacher de suspicion toute velléité d'égalité ?).

Autre poche d'égalité, tout ce qui met apparemment à distance de l'expérience quotidienne, pour atteindre une dimension plus universelle. De ce point de vue, l'effort souvent pétri de bonnes intentions pour prendre appui sur l'environnement supposé quotidien de l'élève, outre le fait qu'il passe parfois totalement à côté et ne fait que démontrer notre méconnaissance des réalités qu'il vit, de manière caricaturale, réductrice ou parfois presque injurieuse, aboutit à exacerber tensions et fossés.

En dépit des apparences, une pièce de théâtre classique par exemple, permet, par la distance qu'elle impose, de se frotter sans se dévoiler, ce que n'adore pas souvent un adolescent, à des sentiments et des émotions aisément transposables. Égalité de l'Esquive que le film montre si bien.

Ce ne sont que quelques fils conducteurs qui ne résolvent pas tout bien sûr, mais peuvent créer des situations d'égalité d'apprentissage intéressantes et porteuses d'espoir pour les élèves. Au moment où se rédigent les programmes, il serait utile de réfléchir systématiquement, dans chaque champ disciplinaire, à quelques entrées chaque année dans le programme qui se prêtent à ce type de démarches, pas faciles au demeurant à mettre en œuvre

“ L'égalité ne se pense presque jamais au pluriel, à la différence de son alter ego, l'inégalité. ”

au collège, car elles supposent généralement qu'on puisse se passer de prérequis qui disqualifient d'emblée, et cela suppose un effort d'élaboration justifiant pleinement un niveau élevé de formation dans la discipline qui autorise une vision multiple de chaque notion. Bien sûr, tout ne peut se penser ainsi, mais à chaque jour suffit sa joie, pour les élèves comme pour l'enseignant !

Créer des égalités d'accès au savoir par une pédagogie repensée à cette aune, mais aussi par la reconnaissance du statut bien particulier de ce jeune travailleur qu'est un collégien. Notons que sa tranche d'âge, en gros 12 à 16 ans, occupe à peu près l'espace conquis par la scolarité obligatoire en un peu plus de cent ans. D'où peut-être le regard ambigu qu'on porte sur cette scolarité. Nourris d'un Victor Hugo célébrant l'école comme la force de lumière arrachant l'enfance aux serres du travail, nous sommes sans doute encore trop enclins à voir dans le collégien un rescapé, un privilégié au regard de ses ancêtres, au regard aussi d'autres jeunes, dans d'autres pays, qu'on lui érige volontiers comme autant d'incitations à ne pas boudier sa chance. Mais pas plus qu'on n'obtient d'un enfant qu'il ne vide son assiette au motif que d'autres n'ont rien à manger, on n'ôte au collégien l'idée légitime qu'il subit une contrainte qui n'est pas reconnue comme telle, et l'on ignore la tension permanente entre un enseignement qui parfois libère, et un travail qui peut peser. Comment transformer cette égalité d'humeur négative qui traverse toutes les classes sous les formes les plus variées, depuis l'ennui jusqu'à la révolte, en égalité par la conquête de droits nouveaux ?

Si l'on a accordé à tous les collégiens le droit d'étudier plus longtemps, c'est bien d'abord avec l'idée que la société tirerait un certain bénéfice de cette entrée différée dans le salariat. Et ce temps de retrait et d'investissement à moyen terme est indiscutablement un temps de travail, qu'il conviendrait de mieux penser comme tel. A quelqu'un qui travaille, on doit fournir un lieu adapté, un temps dédié, et du matériel en état de marche. Ces droits élémentaires sont encore à conquérir pour les collégiens. Peut-être parce que le travail intellectuel est encore pensé confusément comme l'activité désintéressée de qui n'a pas, grâce à son rang social, nécessité d'exercer un métier : il serait donc malséant d'évoquer sa réalité matérielle.

Un enfant sur cinq, un collégien sur cinq donc, vit aujourd'hui en France sous le seuil de pauvreté. Il n'est pas facile, on peut l'imaginer, d'étudier correctement quand on est mal nourri et mal logé. Ce n'est pas un handicap socioculturel, c'est une réalité du corps qui ap-

prend et ne peut le faire correctement, passé un certain degré de souffrance et d'inconfort. Serait-il totalement absurde d'imaginer que la cinquième (corrigez si ça a bougé) puissance mondiale permette, sur le temps de la journée d'étude, que tous les collégiens prennent un repas le midi gratuit et obligatoire, intégré au temps scolaire ? Et que le nécessaire moment de mémorisation, révision et assimilation des connaissances acquises dans la journée se fasse pour tous dans les mêmes conditions, au collège ? Et que tout le matériel scolaire soit fourni gratuitement pour tous dès lors qu'il est indispensable à l'étude, depuis les fournitures jusqu'au voyage scolaire ? Au lieu de cela, l'espace, le temps et le budget familial, municipal ou associatif sont largement phagocytés par cette prolifération dans laquelle se dilue le travail du collégien, créant les inégalités de tous ordres : on fait son travail «à la maison»,

- avec ce que le terme véhicule de confort douillet, essayez avec «les devoirs à l'appartement» simplement, ça ne marche plus -, ou bien on va «à l'aideauxdevoirs» prononcé d'une seule traite par un collégien perplexe qui ne sait plus s'il parle d'un lieu ou d'une activité... Et tous gagneraient à cette égalité nouvelle, pas seulement ceux qui ne peuvent pas accomplir cette part de travail invisible et pourtant requis, mais aussi ceux qui doivent renoncer, pour y faire face, à des relations familiales, amicales, sociales, pourtant indispensables à la vie de l'adolescent.

On ne serait plus alors dans une logique de compensation d'inégalités présentées comme

fatales, à coup de béquilles boiteuses, mais dans la reconnaissance simple d'un droit universel à être placé en conditions physiques et matérielles d'étudier. Travailler plus longtemps et mieux, entièrement au collège, c'est au total répondre à l'aspiration légitime de tout collégien à ne pas effectuer une télé-scolarité dévorante et inégalitaire, et à récupérer du temps de loisir clairement identifié.

Comme aujourd'hui pour les prestations sociales, et pour les mêmes raisons, il est fort dangereux d'accepter l'idée pourtant apparemment séduisante que les plus riches pourraient par exemple payer la participation à la sortie scolaire qui serait «aidée» pour les plus démunis, car on s'engouffre dans le déni de ce

“ D'une manière insidieuse, se glisse l'idée que l'égalité serait certes un horizon hautement désirable, mais lointain, abstrait ”

“ Autre poche d'égalité, tout ce qui met apparemment à distance de l'expérience quotidienne, pour atteindre une dimension plus universelle. ”

qui doit devenir un droit universel à la hauteur des exigences nouvelles imposées par des apprentissages plus complexes, impliquant des coûts plus élevés. Ce n'est pas l'inégal financement par les familles de ces coûts qui doit assurer l'égalité, mais sa prise en charge par l'impôt public.

Et gageons qu'il serait fort intéressant d'associer les collégiens à ces réflexions et à l'élaboration de ces revendications par des formes adaptées de vie syndicale et politique au collège, qui permettraient de donner sens et débouché à ce qui ne peut souvent s'exprimer que par la colère, le dégoût, l'abandon, et de créer des espaces de confrontation et d'élaboration à égalité entre élèves. Il est tout de même paradoxal que les conditions de leur propre scolarité soient pratiquement le seul sujet de société qui soit soustrait au collégien, si ce n'est pour leur imposer une posture de reconnaissance obligatoire à l'égard d'un système sans défauts, interdisant de penser dans un cadre revendicatif difficultés ou échecs.

Les inégalités au collège, loin d'être des accidents fâcheux survenus d'ailleurs, sont au contraire le plus souvent le fruit de l'inégalité au singulier qui structure trop souvent cette étape de la scolarité. Il n'est pas de savoirs trop bons pour être partagés, et il faut donc en finir résolument avec les niches scolaires de tout poil, dont le seul but est d'organiser la ségrégation et le maintien de l'entre soi au sein même de la mixité proclamée. Si étudier une seconde langue vivante est bénéfique à l'apprentissage de la première, c'est vrai pour tous et cela ne doit pas être relégué aux seules options bilangues. Si l'on juge profitable de pouvoir porter un regard sur l'histoire de la langue française à travers l'étude des langues anciennes, repensons-les pour les intégrer dans le cursus commun... Les statuts dérogatoires sont légion, et les différences d'apprentissages deviennent inégalité lorsqu'elles n'ouvrent pas les mêmes perspectives : repensons-les comme des éléments à partager. Il est hypocrite de déplorer les écarts de réussite, lorsque la hiérarchisation des établissements et leur mise en concurrence transforme la scolarité en stratégies individuelles de choix de la meilleure place possible, lorsque l'évaluation commande les apprentissages, lorsqu'est prônée l'élaboration d'un projet personnel qu'on n'inscrit pas dans un projet collectif...

Penser l'égalité comme principe fondateur de la scolarité au collège, dans toutes ses dimensions : pédagogique, sociale, institutionnelle, permettrait de donner enfin un débouché à des luttes épuisantes contre des inégalités sans remèdes dissociés possibles, d'intervenir dans

le débat public autrement qu'en contre, dos au mur. C'est bien à cette construction politique collective que notre revue, parce qu'elle s'inscrit dans un projet de société communiste, espère contribuer...

Peut-on parler d'égalité avec les enfants «ordinaires» dans la scolarisation des enfants handicapés ?

Hélène Medanet

Les enfants handicapés sont confrontés à de nombreuses difficultés dans la vie de tous les jours et en particulier quand il s'agit de leur scolarité.

page 1/2

Deux possibilités leur sont offertes :

- une scolarisation en milieu «ordinaire» (école primaire, collège, lycée) actuellement appelée Inclusion Scolaire
- ou une scolarisation en milieu spécialisé (médico-social).

Leur scolarisation dépend de la nature du handicap. Ceux qui ont, malheureusement, des handicaps associés suivent une scolarité en milieu spécialisé et les autres dans les établissements habituels.

Les élèves handicapés, qui poursuivent leur scolarité dans les établissements ordinaires, rencontrent de nombreuses difficultés à cause du manque de moyens mis à leur disposition pour la compensation du handicap et aussi par le manque de personnes susceptibles de les aider en classe.

Souvent les enseignants ne découvrent la présence de ces élèves que le jour de la rentrée. Une préparation des enseignants concernant un minimum de connaissances sur le handicap de l'élève concerné permettrait d'éviter des erreurs et des malentendus. L'élève pourrait ainsi bénéficier d'un bon accueil en classe; ce qui contribuerait à le rassurer et à l'encourager à accepter ce nouveau milieu qui lui est inconnu.

L'analyse des besoins de l'élève handicapé est déterminante pour amorcer dans les meilleures conditions sa scolarité. L'école, la famille, l'enseignant référent, des assistants de vie scolaire (AVS) doivent agir en partenariat.

L'enseignant référent permet de suivre la scolarité de l'élève et de maintenir le contact avec les parents qui seront informés des difficultés ou des progrès de leur enfant. L'AVS a notamment pour fonction d'accueillir l'élève handi-

capé et de l'aider dans ses déplacements. Il lui permet aussi :

- d'effectuer les actes de la vie quotidienne qu'il ne peut pas faire seul,
- de favoriser la communication avec ses camarades,
- de se socialiser,
- de lui assurer des conditions de sécurité et de confort.

Il intervient dans la classe en concertation avec le professeur. Il apporte une aide à l'écriture ou prend des notes à la place de l'élève quand le handicap de ce dernier ne lui permet pas de le faire. Il l'aide aussi à la manipulation du matériel.

En dehors du temps d'enseignement, il s'occupe de lui dans l'interclasse et au moment des repas.

La loi du 11 février 2005 a confirmé, entre autre, le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. Les parents sont de plus en plus étroitement associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de son projet personnalisé de scolarisation (PPS.)

C'est à partir des besoins identifiés que l'équipe pluridisciplinaire va élaborer le projet personnalisé de scolarisation (PPS) de l'élève en situation de handicap, en tenant compte des souhaits de l'enfant ou de l'adolescent et de ses parents.

Le PPS assure la cohérence d'ensemble du parcours scolaire de l'élève en situation de

“ L'analyse des besoins de l'élève handicapé est déterminante pour amorcer dans les meilleures conditions sa scolarité. ”

handicap. C'est sur la base de ce projet que les décisions utiles sont prises et mises en œuvre par la maison des personnes handicapées (MDPH), en faveur de l'élève handicapé.

Le PPS définit les modalités de déroulement de la scolarité en précisant, si nécessaire :

- la qualité et la nature des accompagnements, notamment thérapeutiques ou rééducatifs
- le recours à une aide humaine individuelle ou mutualisée
- le recours à un matériel pédagogique adapté
- les aménagements pédagogiques.

Il est cependant urgent, dans le cadre de la loi citée plus haut, de mettre en place, effectivement, le décret sur la coopération entre l'éducation nationale et le secteur médico-social. Cette coopération doit être renforcée à tous les niveaux :

- au niveau national : entre différents ministères,
- au niveau régional : entre agence régionale de santé et de rectorat,
- au niveau local : entre l'inspection académique, la MDPH et le milieu spécialisé.

En conclusion, on peut dire que nombreux sont les obstacles qui continuent de nuire à la scolarisation des enfants handicapés, au nombre desquels des locaux non accessibles, des moyens et des services d'accompagnement insuffisants, le manque d'information et de formation des enseignants, la situation précaire des AVS.

L'importance du rôle joué par les AVS auprès d'élèves handicapés dans la réussite de leur scolarité n'est plus à démontrer. Malheureusement leur nombre, mis à la disposition des élèves handicapés est insuffisant, parfois même inexistant.

Pourtant les exigences de résultats sont les mêmes que pour les enfants « ordinaires » car ils préparent les mêmes diplômes et passent les mêmes examens. Ils sont aussi en difficultés lorsqu'il s'agit d'orientation pour leur futur professionnel. Ainsi l'inégalité dans la scolarité des enfants handicapés existe toujours.

Il faudrait que des efforts beaucoup plus importants que ceux consentis actuellement soient mis en œuvre pour qu'en fin de compte l'accueil à l'école d'un enfant handicapé ne soit plus une exception mais une évidence.

Bibliographie

- Guide de l'enseignant : www.education.gouv.fr/
- Handiscol : 0801555501 ? numéro destiné aux familles et aux enseignants qui interviennent auprès d'enfants ou adolescents handicapés.
- Expérience d'enseignement de Mathématiques à des élèves handicapés visuels intégrés dans une classe ordinaire au collège. Son compte rendu est sur : www.ac-creteil.fr/
- Les dernières circulaires : 1. BO n°19 du 9 Mai 2014 ; 2. Circulaire n°2002-113 du 30/04/2002 ; 3. Circulaire n°2001-035 du 21/02/2000 : scolarisation des élèves handicapés : B.O n°9 du 1er Mars 2001.
- Apprendre et vivre ensemble : Handicap et Intégration Scolaire : CRDP Auvergne. Collection « Documents, actes et rapports pour l'éducation » 1998. Réf 630Z4250. Un panorama complet de l'adaptation et l'intégration scolaire.

Sites internet :

- Intégration scolaire : <http://Interscol.free.fr/>
- Handiscol : www.education.gouv.fr
- Ouvrage : Guide à destination des professionnels disponible sur le site du ministère : www.education.gouv.fr
- Compensation du handicap : le temps de la solidarité. Rapport du sénateur Paul Blanc
- Rendu public le 22 juillet 2002. Il montre l'insuffisance de l'intégration individuelle en milieu scolaire des enfants handicapés. A lire sur le site du Sénat : www.senat.fr/
- Scolarisation des jeunes handicapés : Rapport téléchargeable sur le site suivant : <http://trf.education.gouv.fr/>
- Guide de l'intégration scolaire de l'enfant et de l'adolescent handicapés : Dunod, Mai 1999. Un inventaire méthodique et raisonné des dispositifs et réglementations.

Revues :

- Handicap et intégration : TDC n°836 du 15 au 31 Mars 2002 ;
- Choisir « 50 titres » : la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Bibliographie complète et commentée : CNDP en collaboration avec le CNEFEI Octobre 1999
- CNEFEI : Centre National d'Etudes et de Formation pour l'enfance inadaptée. 58 avenue des Landes, 92150 Suresnes. Tel 0141443100/www.cnefei.fr/
- Fédération APAJH (Association pour Adultes et Jeunes Handicapés) : 26 rue du chemin vert, 75541 Paris Cedex11 : 0148072588.

HÉLÈNE MEDANET

Enseignante retraitée à l'Institut
Nationale des Jeunes Aveugles

Segmentation du supérieur et politiques d'enseignement : quelle égalité pour les parcours ?

Romuald Bodin Sophie Orange

Les récentes réformes de l'enseignement supérieur ont porté un intérêt tout particulier à son articulation avec l'enseignement secondaire. Cette attention portée à davantage de fluidité entre le secondaire et le supérieur rejoint deux problématiques récurrentes depuis (au moins) les années 1960 des politiques de l'enseignement, à savoir la question de l'orientation des bacheliers et celle de leur échec/réussite en premier cycle¹.

page 1/3

L'objectif visé est celui d'une meilleure cohérence des parcours et d'une moindre rupture entre l'avant et l'après baccalauréat. Il s'actualise notamment aujourd'hui dans le dispositif récent des quotas de bacheliers technologiques en IUT (Institut Universitaire de Technologie) et de bacheliers professionnels en STS (Section de Technicien Supérieur), contribuant à faire du premier cycle une simple prolongation du lycée.

Or, contre toutes apparences, cet idéal de cohérence dans les choix d'orientation et de continuité dans les parcours ne fait que prolonger et instituer une segmentation des orientations post-bac déjà bien à l'œuvre dans les aspirations et dans les pratiques effectives des élèves. Plus encore, si l'on considère que les différentes filières de l'enseignement supérieur n'offrent pas les mêmes opportunités/possibilités de réorientation ou de poursuite d'études, cet alignement forcé des filières post-bac sur les filières du secondaire ne peut apparaître que comme un renforcement organisé des inégalités dans l'enseignement supérieur.

Des quotas pour les choix d'orientation : lutter contre l'échec ou instituer l'inégalité ?

Les dispositifs récents concernant l'articulation secondaire-supérieur font directement le lien entre la réussite des étudiants et la cohérence de leur cursus présent avec leur cursus antérieur. En d'autres termes, l'échec dans l'enseignement supérieur tiendrait pour beaucoup à un désajustement des étudiants à leur filière d'études. Or, l'analyse des vœux d'orientation des élèves de terminale et de leurs représentations de l'enseignement supérieur fragilise

cette façon de poser la question de l'échec. La grande part des bacheliers témoignent en effet d'une grande discipline en privilégiant d'eux-mêmes les filières qu'on souhaiterait par ailleurs leur imposer (et notamment par le biais de la politique des quotas). En d'autres termes, tout le monde ne vise pas les classes préparatoires, ni le premier cycle de médecine. Loin de là. Certaines formations de l'enseignement supérieur sont surinvesties dans les candidatures, d'autres sont délaissées voire absentes. Les bacheliers généraux s'envisagent ainsi dans un enseignement supérieur composé de l'Université (34,6 % des premiers vœux), des CPGE (Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles) (13,7 %) et des IUT (18,8 %). Les bacheliers technologiques et professionnels se projettent, quant à eux, dans un espace presque limité aux seules STS (respectivement 59,4 % et 89,6 % de leurs premiers vœux, contre 11,8 % des premiers vœux des bacheliers généraux), et quelques IUT.

Si l'entrée dans l'enseignement supérieur tend à devenir un destin ordinaire² jusque pour les bacheliers d'origine populaire, l'Université reste encore hors-champ pour une large fraction de ceux que l'on appelle les « nouveaux étudiants » (étudiants d'origine populaire, bacheliers technologiques et professionnels). La licence universitaire demeure à la marge de l'image qu'ils se font de l'enseignement supérieur parce que les acteurs de l'orientation leur en ont proposé une image atrophiée. Et, à l'inverse des élèves dont les parents ont eux-mêmes expérimenté l'enseignement supérieur, ils ne peuvent corri-

“ L'Université reste encore hors-champ pour une large fraction de ceux que l'on appelle les « nouveaux étudiants » (étudiants d'origine populaire, bacheliers technologiques et professionnels). ”

Notes :

(1) L'analyse des invariants des réformes de l'enseignement supérieur est exposée dans : Bodin R. et Orange S., *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, 2013.

(2) Données Application Post-Bac 2008.

ger ou compléter cette source d'informations. Les élèves des filières technologiques et professionnelles du secondaire n'ont souvent pas eu droit à une présentation complète des filières du supérieur, mais seulement à une présentation des parcours autorisés voire fortement suggérés (comme les STS, Section de Technicien Supérieur) qui exclut de fait d'autres parcours, interdits ou oubliés, et notamment l'Université.

Au final, les élèves de terminale ont donc très majoritairement tendance à vouloir emprunter les filières qu'on leur destine. Contre la thèse d'une déroute d'une partie des bacheliers à l'entrée dans l'enseignement supérieur, alimentant les projets d'une orientation toujours plus balisée et cadrée, il apparaît que les lycéens ont relativement bien intériorisé leurs places autorisées voire « naturelles » dans l'enseignement supérieur, de même que leurs filières refusées ou interdites.

Cela su, les projets politiques de « contrôle à la frontière », tels que les quotas d'orientation, posent problème. Face à un désajustement général entre formation dans le secondaire et choix d'orientation dans le supérieur, on pourrait comprendre la nécessité d'un effort de réajustement. Mais vouloir réduire au maximum, pour ne pas dire faire disparaître, des choix d'orientation qui restent, comme on vient de le voir, très minoritaires, c'est exclure d'emblée et sans appel, toute velléité de reprise en main de son parcours, tout espoir de rebattre les cartes, ou même simplement d'expérimenter un temps la possibilité d'un autre avenir. C'est ainsi et, de fait, imposer que tout destin scolaire se scelle dès le secondaire et qu'une fois le supérieur atteint (s'il l'est) tout soit déjà joué. Amor fati d'autant plus regrettable qu'elle ne concerne pas les personnes qui proposent ces solutions et leur famille mais bien « les autres », les étudiants d'origine populaire.

Sélection, piège à con ?

Parallèlement à la solution des quotas, on observe le retour récurrent de celle de la sélection comme solution possible aux problèmes d'orientation et d'échec dans les premiers cycles universitaires. Qu'en est-il ?

Les différences de projection des bacheliers dans le supérieur, décrites ci-dessus, se traduisent par une distribution très inégale des étudiants selon l'origine sociale dans les différentes filières. Or l'observation empirique de cette distribution réserve quelques surprises à ceux, très nombreux, qui associent sélection et qualité scolaire des étudiants. Du point de vue de cette dernière, en effet, l'enseignement supérieur ne peut pas être appréhendé comme

un espace binaire opposant des filières sélectives qui accueilleraient les meilleurs étudiants et des filières non sélectives (en l'occurrence, l'Université, seule institution non sélective) qui pâtirait d'un public scolairement et culturellement plus faible. La sociographie des publics des formations supérieures nous montre une cartographie plus complexe au sein de laquelle le privilège, pour une filière, de pouvoir choisir son public n'en fait pas une filière nécessairement privilégiée. Inversement, l'ouverture à tous des licences universitaires ne les décline pas au bas d'une hiérarchie scolaire des formations.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître à première vue, les filières sélectives de l'enseigne-

ment supérieur sont aussi bien celles qui accueillent les publics les plus dotés scolairement et socialement comme c'est le cas des CPGE, que celles qui recueillent en plus grande proportion les minorités de l'enseignement supérieur que sont les bacheliers technologiques, les bacheliers professionnels et les bacheliers d'origine populaire, comme c'est le cas des STS mais aussi d'un grand nombre d'écoles (écoles du travail social, du paramédical, etc.). Les formations qui recrutent sur dossier ou par concours constituent en effet un espace hétérogène. D'un côté, les écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs, les CPGE accueillent un faible taux d'étudiants d'origine populaire (père ouvrier, employé ou inactif) : respectivement 13,8 %, 15 % et 16 %. De l'autre, les STS, les IFSI (Institut de Formation en Soins Infirmiers) et les écoles du travail social se distinguent par une surreprésentation de ces mêmes étudiants : respectivement 46,5 %, 47,8 % et 48,2 %. À un pôle, on observe des contingents très réduits de bacheliers technologiques et professionnels (aucun en CPGE Littéraire, 9,1 % en écoles de commerce ou encore 10,3 % en écoles d'ingénieurs), tandis qu'à l'autre, on relève des taux records de bacheliers non généraux (27,7 % en écoles du travail social, 39,1 % en IFSI, 76,1 % en STS tertiaires et enfin 89,9 % en STS industrielles). Les filières universitaires se distribuent quant à elles entre ces deux pôles, depuis les filières de la santé et

“ Il apparaît que les lycéens ont relativement bien intériorisé leurs places autorisées voire « naturelles » dans l'enseignement supérieur, de même que leurs filières refusées ou interdites. ”

“ Il est peut-être temps d'essayer de penser les conditions qui permettraient à l'école « d'enseigner plus qu'elle ne le fait », et de cesser de proposer des solutions toutes faites qui se contentent de valider des inégalités préexistantes plutôt que de les combattre. ”

Notes :

(3) Parler d'un destin devenu presque « ordinaire » ne doit toutefois pas faire oublier qu'il continue à ne concerner qu'une minorité. Le taux de bacheliers par génération est d'aujourd'hui d'environ 75 %. Ce chiffre a fortement augmenté ces dernières décennies. Mais seul 60 % de cette même génération entre dans le supérieur.

du droit, les plus élitistes socialement et scolairement, jusqu'aux filières les plus populaires comme AES et STAPS.

En d'autres termes, la sélection n'assure nullement la mise à l'écart des étudiants les plus faibles au profit des étudiants les plus armés. Et cela, notamment, parce que l'on ne saurait sélectionner que les bacheliers qui demandent à l'être et que, comme on l'a vu, les orientations et donc les candidatures, sont déjà fortement orientées, socialement et scolairement, en amont. Sélection ou non, la hiérarchie des filières (des STS aux CPGE en passant par l'Université) est ainsi toujours tendanciellement respectée.

Des vertus de l'élasticité des parcours

Pourtant, entend-on souvent, si la sélection n'assure pas l'accès d'une filière aux meilleurs étudiants, tout du moins lui permettrait-elle de réduire le nombre de candidats les plus éloignés de ses attentes. Et en ce sens, la sélection permettrait bien, malgré tout, de lutter contre l'échec. En réalité, les choses sont loin d'être aussi simples. On observe en effet l'existence d'un effet pervers de la sélection dans le cas des filières les moins élevées dans la hiérarchie des filières du supérieur. Précisons.

A première vue, le taux de réussite au diplôme deux ans après l'entrée en formation (licence 2, concours, BTS, DUT) est effectivement plus faible pour les étudiants de l'Université que pour ceux des filières sélectives. En effet, on comptabilise 13 % de réussite en première année de médecine et 41 % pour l'ensemble des filières universitaires, contre 60 % de réussite au BTS en deux ans et 68 % au DUT. Néanmoins, ce constat, qui tend à valider la thèse d'une meilleure réussite dans les formations sélectives et cadrées est mise à mal lorsque l'on prête attention aux taux de sorties sans diplôme selon la filière d'entrée. Ce sont ainsi 17 % des entrants en BTS qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur contre 10 % pour les entrants en licence universitaire⁴.

Il y a donc bien un écueil à raisonner sur les parcours en les considérant de façon linéaire et en les jugeant positivement uniquement s'ils sont achevés dans la formation de départ. En effet, un échec durant le premier cycle universitaire se traduit bien plus souvent par une réorientation réussie que lorsque qu'il a lieu en BTS. Et s'il en est ainsi c'est au moins pour deux raisons⁵.

D'une part, et en ce qui concerne l'Université, son caractère non sélectif et la diversité de son offre de formation – ce que l'on pourrait appe-

ler son élasticité – facilite les expérimentations et les réajustements réussis en son propre sein pour les étudiants. D'autre part, et à l'inverse, les STS pâtissent et de leur sélectivité, qui réduit les possibilités de réorientation d'un BTS à l'autre, et de leur position défavorable dans la hiérarchie de l'enseignement supérieur qui rend difficile toute réorientation vers les autres filières (y compris les licences universitaires qui bien que non sélectives restent scolairement plus exigeantes).

Depuis les célèbres travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur l'enseignement supérieur⁶, de nombreuses recherches sont venues confirmer que notre système d'enseignement, à tous ses niveaux, tend à (se contenter de) valider des différences qui préexistent à son action pédagogique. Pour paraphraser Elisabeth Bautier qui écrivait dans le numéro précédent de cette même revue, il est peut-être temps d'essayer de penser les conditions qui permettraient à l'école « d'enseigner plus qu'elle ne le fait », et de cesser de proposer des solutions toutes faites qui se contentent de valider des inégalités préexistantes plutôt que de les combattre.

Notes :

(4) Les chiffres de ce paragraphe sont issus des résultats de l'enquête Conditions de Vie 2010 de l'Observatoire de la Vie Etudiante, à l'exception de ceux concernant les Ecoles de travail social : Sandra Nahon, « La formation aux professions sociales en 2010 », DREES, Séries statistiques, n° 164 – janvier 2012.

(5) Référence pour tous ces chiffres : Samuel Fouquet, « Réussite et échec en premier cycle », Note d'information, n° 13.10, novembre 2013.

(6) Nous ne faisons ici qu'évoquer quelques traits d'un processus de régulation en réalité plus complexe. Pour plus de précisions, voir : Bodin R. et Orange S., *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecrombe-en-Bauges, Le Croquant, 2013.

(7) P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964 et *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

ROMUALD BODIN

Maître de conférences en sociologie à l'université de Poitiers

SOPHIE ORANGE

Maître de conférences en sociologie à l'université de Nantes

Comment créer les conditions de l'égalité quand on est un élu

Interview de Belaïde Bedreddine

Maire adjoint délégué à l'éducation, l'enfance et la petite enfance à Montreuil (93)

page 1/2



Les collectivités territoriales sont soumises à des budgets de plus en plus contraints. Ne sont-elles pas en particulier lorsque les classes populaires sont très représentées, dans l'obligation de hiérarchiser leurs choix ?

Le libéralisme s'est obstiné depuis plusieurs années à vouloir retirer aux collectivités territoriales leurs compétences générales. S'il a perdu du point de vue politique, la compétence générale est en théorie conservée dans la loi, il y réussit en réduisant les budgets. La commune a pour obligation légale en matière d'éducation d'offrir le clos c'est-à-dire des écoles, des classes, des meubles, d'assurer la propreté des bâtiments. Tout le reste l'accès à la culture, le projet éducatif, les classes transplantées relèvent d'un choix politique. En contraignant les budgets de façon importante on voit bien que certaines collectivités en Seine Saint-Denis (comme le Blanc Mesnil ou Saint Ouen) ont immédiatement choisi de

réduire les budgets liés à la culture, aux loisirs soit parce qu'elles estiment que c'est trop luxueux ou pas assez populaire, avec une certaine forme de mépris pour les populations qui ne seraient bonnes qu'à écouter du rap, apprécier de la culture coca cola ou TF1 et n'auraient pas l'exigence culturelle nécessaire pour que leur soit proposé ce qui ne serait pas à priori populaire dans le sens négatif du terme. Ces collectivités sont dans la confusion entre populisme et populaire. Or ce n'est parce que c'est populaire que ce ne peut être exigeant

La ville de Montreuil est connue pour son salon du livre de la jeunesse, son cinéma Méliès. Pourtant il ne suffit pas d'implanter des structures pour qu'elles soient investies par les habitants. Quel travail de la municipalité pour que les espaces de culture soient des espaces vivants ?

Il y a déjà tout ce qu'on peut faire

du point de vue de l'école qui est un grand prescripteur culturel. Ainsi à Montreuil, les élèves font des parcours dans les grands musées parisiens, on a une convention avec Beaubourg. Il y a aussi des classes théâtre. Pour ce qui concerne le périscolaire, le salon du livre et de la jeunesse ne suffirait pas sans une politique volontariste dans les centres de loisirs, les bibliothèques pour orienter les jeunes et leur montrer qu'un livre ce n'est pas seulement un Bled ou un Bescherelle mais aussi du plaisir. On sait l'impact d'une histoire racontée le soir à son enfant pour l'entrée dans la lecture au CP et combien cela permet de gommer les écarts entre enfants. Il faut que la commune soit dynamique pour que l'accès aux livres soit possible à l'école, au centre de loisirs.

Par ailleurs la mise en place des nouveaux rythmes s'est faite sur un projet d'activités nombreuses (escrime, violon ...) sans que soit posée la question du droit à ne rien faire, du droit à jouer avec ses copains, du droit aux livres juste pour le plaisir et sans contrainte, sans intervention systématique de l'adulte, hormis pour assurer la sécurité des enfants. Ce que j'appelle le libre choix. L'école est du temps contraint et on ne peut ajouter encore du temps contraint après l'école. A Montreuil, après les premières semaines d'accueil, d'organisation, de formation des animateurs, des ateliers ont été mis en place, mais qui ne sont pas proposés aux parents. Certains parfois s'en plaignent mais c'est aux enfants de choisir. Il est important pour nous de dissocier temps d'école et temps de loisirs. Les enfants viennent à une rière séance et si ça leur plaît peuvent faire un cycle ou choisir autre chose. C'est l'enfant qui choisit pour lui-même car

la vie est faite de libres choix, ou devrait l'être dans un monde progressiste. On ne peut vivre dans un monde contraint, ni y être citoyen. C'est important de travailler cette question avec nos enfants, d'autant plus que le libéralisme prône le contraire.

Pourquoi un cinéma municipal à Montreuil ? En effet il y a des multiplexes tout proches. Mais avec les films dits grand public il n'y a plus de libre choix. Quand l'école emmène des enfants de 4-5 ans voir Buster Keaton, ils découvrent qu'un film en noir et blanc, muet, peut être superbe, faire rire, faire plaisir bien que différent de ce qu'ils voient habituellement. Ces enfants de banlieue en ont besoin non pour devenir ingénieurs ou médecins mais pour devenir citoyens.

Vous dissociez dans votre discours l'école du « périscolaire ». Pourtant la mise en place du décret dit des nouveaux rythmes brouille les fonctions respectives des deux espaces

Il faut qu'ils soient autonomes. Ce qui se fait dans l'école n'est pas de la compétence de la municipalité ce qui ne l'empêche pas d'encourager du mieux d'école par l'accès au théâtre au musée au cinéma, à des classes cuisine.

Tous les enfants fréquentent l'école ce qui n'est pas le cas pour le centre de loisirs, qui n'est pas obligatoire. Et puis les enfants dont les deux parents ne travaillent pas ne doivent pas être pénalisés par une situation sociale compliquée. Réserver la culture au périscolaire ce serait en priver une partie des jeunes alors qu'elle permet de construire le groupe classe autour de projets culturels, sportifs, de voyage... C'est pour cela que la collectivité doit maintenir son budget fonctionnement. J'y insiste : le temps périscolaire est un temps différent du temps scolaire et il relève du libre choix. 12 classes de Montreuil travaillent avec la société ré-

gionale d'horticulture et les activités menées ne sont pas proposées dans le temps périscolaire pour qu'il n'y ait pas de confusion. Ce n'est pas le rôle de la collectivité que de combler les manques de l'école mais c'est son rôle que de leur permettre de réussir dans la vie, de s'épanouir. C'est pour ça que l'on se bat avec les parents, les enseignants quand il manque des remplaçants ou que des écoles sortent de REP parce qu'on pense que ces moyens sont nécessaires pour que les enfants de Seine Saint Denis réussissent. L'accès à la culture fait partie des missions de l'école, ce n'est pas un supplément d'âme. Je ne sais pas ce que sont ces fondamentaux dont parlent des ministres de gauche et de droite. A quoi sert de savoir lire si on ne lit pas Camus, ou d'autres auteurs, si on n'accède pas à la littérature mais seulement à des modes d'emplois ou à des courriers administratifs. Le travail doit nous permettre d'accéder à la vie, pas l'inverse. Mais c'est compliqué car il faut avoir un vrai dialogue avec les parents qui sont dans une angoisse permanente face à l'avenir et attendent tout de l'école et du périscolaire et, paradoxe, ils disent que leurs enfants sont épuisés mais aussi qu'ils ont goûté et n'ont rien fait pendant un quart d'heure ! Cette course à la consommation de connaissances est dramatique. Le jeu, le repos mais aussi l'ennui sont nécessaires pour se construire, faire des retours sur soi.

Le rôle de l'élu n'est pas d'être un censeur. Dire pour le peuple et à sa place ce qui est bon pour lui est dictatorial.

Dans ce pays on a laissé le temps de la famille aux milieux réactionnaires et aux milieux religieux alors que ce temps non marchand devrait être défendu par la gauche car c'est un temps pour s'épanouir, se retrouver. Il est reproché aux parents des classes populaires de mal s'occuper de leurs enfants (jusqu'à les menacer de leur retirer les allocations familiales) en même temps qu'on les prive de ce temps qui devrait être réservé, sacralisé. Pour cela il faut

re-imaginer le temps du travail. Certains enfants font des journées de 24h en classe et 32 en périscolaire. Il faut prendre en compte les enfants dans l'organisation du travail. On parle de rythmes scolaires sans parler de celui des familles. La déréglementation du temps de travail est à l'ordre du jour en même temps que la mise en place du décret sur les rythmes, qui de plus coûte très cher aux collectivités locales. Les enfants ont besoin de voir leurs parents.

La médicalisation de l'échec scolaire

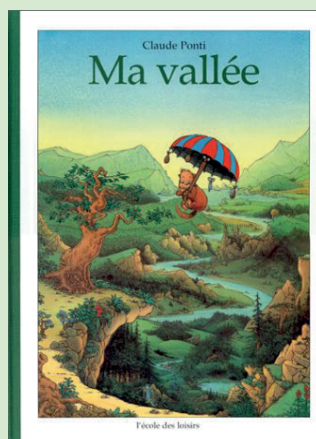
Stanislas Morel, *La Dispute*, 2014



Loin d'une individualisation/culpabilisation des acteurs de l'éducation, l'ouvrage propose une analyse sociologique de la montée en puissance des interprétations médico-psychologiques des difficultés d'apprentissage, en particulier en primaire. Montée en puissance tout au long du XX^{ème} siècle, produite par les politiques de l'éducation ; par une idéologie dominante qui sous des formes différentes et au nom de la science essentialise les différences entre élèves ; également par l'ensemble des acteurs qui participent à une naturalisation et une désocialisation des inégalités face à l'école. S'est ainsi imposée une médicalisation/psychologisation « décomplexée », parfaitement illustrée par un tableau (page 100) qui permet de comprendre les incidences socio-politiques du choix de la psychologisation contre une approche sociologique.

Imputer les difficultés scolaires des élèves à leurs familles ou à eux-mêmes n'est désormais plus que marginalement contesté : une enquête de l'Éducation nationale en 2007 révèle que 69,5% des enseignants imputent la grande difficulté des élèves à leur environnement (entendu comme leur famille) alors que 16,7% l'imputent à l'école et 11,7% aux élèves. Dans un climat sécuritaire d'éradication de tout risque, où il n'est plus question d'exploitation mais de souffrance au travail, où la norme scolaire est celle des élèves qui réussissent, le recours aux soins, adaptés à chaque cas, s'impose comme une fausse évidence. Ainsi parents et enseignants y recourent d'autant plus que leurs conditions de vie et de travail se dégradent et que monte l'angoisse de l'échec des enfants. En même temps les différences d'approche entre parents et enseignants rendent les relations d'autant plus difficiles que les parents se sentent disqualifiés et culpabilisés et les enseignants discrédités dans leur professionnalité.

Le travail de recherche très rigoureux de Stanislas Morel montre comment ce processus de médicalisation/psychologisation de l'échec scolaire s'est accentué à partir des années 70 à travers des controverses vives mais aussi des convergences de différents courants, de différents acteurs sociaux. Il met à jour également ce qu'il révèle d'un changement dans la manière de penser les inégalités mais aussi les objectifs assignés à la démocratisation scolaire et à l'école. Lorsque « l'échec scolaire tend à être de plus en plus pensé comme la somme des défaillances individuelles d'« élèves à besoins éducatifs particuliers » dont les profils sont fréquemment définis à partir de critères médico-psychologiques », lorsque la difficulté scolaire est traitée comme un handicap, l'élève devient un patient, le parent et l'enseignant des sujets et des objets de la médicalisation. Il n'est plus alors nécessaire de s'interroger sur la nature des difficultés rencontrées par 20% de la population scolaire, massivement issus des classes populaires. L'expertise pédagogique, qu'elle soit professionnelle ou résultant des sciences de l'éducation devient obsolète au profit de discours cognitivistes qui transposent des recherches fondamentales à l'école. L'ouvrage de Stanislas Morel arrive à point nommé pour nous rappeler, arguments à l'appui, que la mission de l'école est abandonnée lorsque la question de l'échec scolaire n'est plus de son ressort.



Ma Vallée

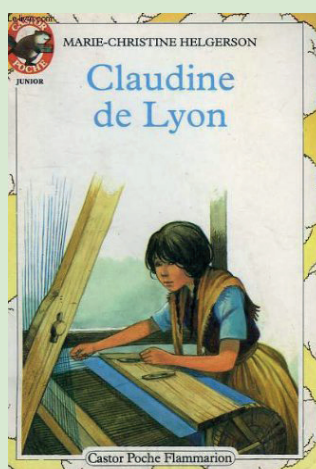
Claude Ponti,
École des Loisirs, 1998.

Un album à lire presque impérativement en grand format pour ressentir la magie des paysages et les couleurs qui changent au fil des pages et des saisons. Poutchy-Bloue est un petit personnage, un Touim's, qui nous parle de sa vallée. Loin d'être une description purement géographique comme le titre pourrait l'indiquer, cet album est un véritable récit initiatique. Chaque double-page de l'album aborde un élément de l'univers dans lequel grandit Poutchy-Bloue : sa famille, son arbre-maison, les anciens Gouch'ni, la forêt dans laquelle les enfants se retrouvent grâce à un fil (d'Ariane ?), l'orage, le matin brumeux, l'Arbre-aux-Secrets, les enfants qui tombent du ciel, le vent qui enlève les Touim's, le cimetière, le Théâtre des Colères, la Flaque Magique, le Roi des arbres, la nuit des Papas...

Claude Ponti nous emmène dans un univers inconnu et cela fonctionne. Un parapluie devient un monte-en-l'air, des enfants tombent du ciel et adoptent des familles... et tout cela semble parfaitement

normal. Les noms inventés, les jeux de mots (« C'est ainsi que Switchi-Bloue fut sauvé par Leu-Gongue »), les images et les métaphores en font un album profondément poétique. Les images donnent corps au texte, le complètent, l'éclairent et décalent notre lecture en élargissant l'imaginaire de l'album. Les implicites qui se glissent dans l'interstice entre l'image et le texte autorisent plusieurs interprétations : chaque enfant pourra projeter dans cette vallée ses propres questionnements. Un album poétique, mais aussi philosophique et anthropologique : les Touim's connaissent dans leur univers les mêmes questionnements que les Hommes sur la Terre.

Tout en laissant à son lecteur la possibilité de lire les aventures de Poutchy-Bloue au premier degré, l'auteur aborde ainsi nos mythes fondateurs et nos angoisses d'enfants (et d'adultes...) sans jamais les nommer : que font les parents lorsque les enfants dorment ? Où allons-nous après la mort ? Comment gérer sa colère et sa frustration ? Comment donner à voir aux étrangers notre manière de vivre ? Le texte final, certes énigmatique pour celui qui n'a pas lu l'album, nous invite à une réflexion sur les limites du monde connu et sur notre place dans ce monde : « *Touim'Sou-Loussouf, qui a vécu jusqu'à mille deux cent quarante-sept ans, disait : « Notre vallée est comme l'Arbre-Maison des poupées dans l'Arbre-Maison des Touim's ». Je ne sais pas si c'est vrai, mais si ma vallée est toute petite dans une vallée plus grande, alors, un jour, j'irai voir ».*



Claudine de Lyon

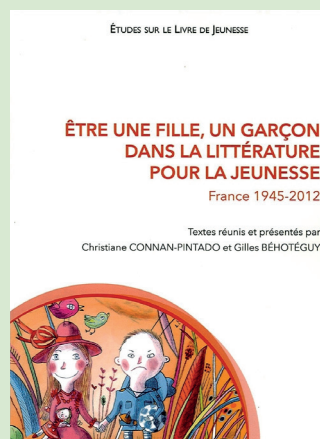
Marie-Christine Helgersson,
Flammarion, Castor Poche Junior, 1999.

« Bistanclaque-pan ! Bistanclaque-pan ! Le jour n'est pas encore levé. Et pourtant, dans la rue, on entend déjà le bruit des métiers à tisser ». A onze ans, Claudine Boichon est canuse à la Croix-Rousse. Sa vie est rythmée par la navette qu'elle lance jour après jour pour tisser une triste soie unie, par les silences de son père et la résignation de sa mère... Quand Claudine clame haut et fort qu'elle rêve d'une autre vie, la violence de son père s'abat sur son visage. C'est la tuberculose qui lui permettra de faire le premier pas vers son émancipation. Elle s'éloigne de Lyon pour guérir à la campagne chez son oncle et sa tante. Elle découvre là-bas la lecture, les dictionnaires, le pouvoir de nommer les plantes et les choses qui l'entourent, le dessin... Guérie après quelques mois, Claudine retourne travailler à Lyon : « Travailler tout de suite, oui, mais ne pas se laisser abrutir, ne pas oublier ses projets ». Elle a l'intention de devenir dessinatrice de mode. Avec l'aide inattendue des nouvelles lois Ferry rendant l'école obligatoire en 1882 et contraignant les parents à y envoyer leurs enfants, Claudine parvient à faire entendre sa voix. En gardant précieusement dans sa poche un

échantillon de soie, symbole du « lien entre sa vie de canuse et sa nouvelle vie d'écolière », elle réussit brillamment à l'école, obtient son certificat d'étude et une bourse pour étudier dans une école privée. Mais il lui faut sans cesse faire face aux sentiments contradictoires de ses parents, qui ressentent une certaine fierté devant la réussite de leur fille sans pour autant autoriser son émancipation : « Je ne comprends pas ce qu'elle veut devenir. Mais je sais une chose : elle n'appartient plus à la famille » pense la mère de Claudine à la fin du livre.

Ce roman écrit en 1984 fait donc le pari de traiter sur le mode de la fiction l'histoire de luttes sociales et féministes - « J'aurai un métier que beaucoup d'hommes m'envieront. Je les forcerai à me respecter », se dit Claudine. A travers le récit de la vie quotidienne des travailleurs pauvres à la fin du XIX^{ème} siècle, ce roman décrit les incidences de décisions politiques d'envergure sur des trajectoires de vie singulières. Au fil des pages, Marie-Christine Helgersson parvient à illustrer avec clairvoyance de nombreux concepts sociologiques et économiques : l'émancipation et le sentiment de trahison de sa classe sociale, le rapport à l'école et au savoir, le basculement de l'entrée dans l'écrit, la question de la hiérarchie des langues - le patois lyonnais est mis à l'honneur dans le roman, la mise en péril des industries locales face à la compétitivité des usines asiatiques...

Certains mots résonnent particulièrement avec l'actualité, au moment où l'on voit se développer les baccalauréat, licence et master professionnels : « Moi je ne veux pas aller dans une école où on apprend un métier, intervient Claudine. Je veux connaître l'histoire, la géographie, je veux apprendre à écrire le français très bien. Je ne serai jamais canuse. [...] Je ne veux être ni comme toi ni comme Papa ». Claudine a réussi ce pari émancipateur grâce à l'école, aux heureuses rencontres avec ses professeurs, et à son inépuisable énergie. Pourtant, à la fin de cette lecture, une question nous assaille : que deviennent les « enfants de pauvres » qui ne réussissent pas à l'école ? Sont-ils moins méritants que Claudine ? En 1982, le sociologue Bernard Charlot intitulait un de ses articles : « Je serai ouvrier comme Papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre ». Faire dialoguer Claudine Boichon et les élèves interviewés dans ces recherches sociologiques, voilà qui serait éclairant...



Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012.

Textes réunis et présentés par Christiane Connan-Pintado et Gilles Béhotéguy.
Presses Universitaires de Bordeaux, 2014.

Cet ouvrage issu d'une journée d'étude organisée en 2011 à l'IUFM d'Aquitaine à Bordeaux réunit plusieurs contributions inscrites dans différents champs disciplinaires (histoire, sociologie, psychologie, sciences de l'éducation), et présente un état des lieux de l'actualité des recherches sur et autour de la littérature de jeunesse considérée à travers le prisme de l'exigence démocratique d'égalité des filles et des garçons. Son intérêt n'est pas tant de renouveler et d'affiner par l'étude de matériaux nouveaux des constats en partie connus, mais de tracer des perspectives tant du côté de la recherche que pour les professionnel-le-s de l'éducation. Son principal apport réside dans les chapitres qui adoptent une

perspective intersectionnelle croisant notamment la question du sexe avec celle de l'origine sociale ou migratoire, ou s'intéressent à la réception par les enfants et les adolescent-e-s des livres qui leur sont destinés. Ils montrent la pertinence, pour comprendre ce qui se joue dans la construction de modèles différenciés selon le sexe inscrits dans des rapports sociaux inégalitaires, de penser la diversité et la variabilité des formes de féminités et de masculinités au croisement des différentes discriminations. Emergent ainsi de nouvelles figures littéraires, dont il importe d'appréhender la complexité, les filles et les garçons maghrébins, quand d'autres disparaissent ou restent invisibles : les hommes et les femmes de milieux populaires.

Ce livre engage une réflexion d'autant plus importante à poursuivre que le projet de nouveaux programmes de l'école maternelle (on espère que la version finale conservera cette mention), appelle (enfin!) les enseignant-e-s à se saisir de ces questions dans leur pratique de classe : ceux-ci sont ainsi invité-e-s à «choisir des livres qui comportent des héros et des héroïnes dont les rôles sont diversifiés, de façon à éviter que se construisent des stéréotypes», à mettre «les livres en réseaux afin de permettre aux enfants d'adopter progressivement une posture de questionnement vis-à-vis des représentations et des valeurs portées par certaines œuvres lorsque celles-ci ne correspondent pas aux valeurs démocratiques de la société contemporaine.» De ce point de vue, les recherches de Christine Morin-Messabel, Christine Ferrière, sur la réception d'albums antisexistes par des enfants de grande section de maternelle, celles de Christine Détrez sur le rapport des adolescent-e-s aux différents genres de mangas selon leur sexe et leur origine sociale, ou celles de Stéphane Bonnéry sur les stratégies de lectures initiées par les familles selon le milieu social constituent des pistes stimulantes à approfondir pour déconstruire l'opérationalité du genre, c'est-à-dire d'un système qui masque et légitime les inégalités entre les hommes et les femmes en les faisant passer pour naturelles.

1 Marro Cendrine (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. Recherche et Formation 69, 65-80