

École : de quelle(s) mixité(s) parle-t-on ?

Isabelle Bertolino, Sigolène Couchot-Schiex, Paul Devin, Georges Felouzis, Barbara Fouquet-Chauprade, Laura Foy, Sylvie Jouan, Aksel Kilic, Anne-Sophie Legrand, Erwan Lehoux

Entretien avec Céline Malaisé

Consacrer un numéro de carnets rouges à la question de la mixité nous est apparu comme une évidence, tant elle est centrale pour qui aspire à penser et à opérer la transformation de l'école en institution sociale de l'égalité et de l'émancipation. Question éminemment politique et donc affaire de choix politiques qui concernent l'ensemble des acteurs du champ éducatif.

Notre parti-pris est de contribuer à éclairer ces choix en s'appuyant sur les nombreux travaux de recherches sur le sujet. Ce qui au passage permet de réaffirmer l'importance majeure des recherches en sciences sociales - très malmenées par les pouvoirs actuellement en place - pour la compréhension et l'éventuelle transformation d'un monde pour le moins complexe. Éclairer les choix en donnant également la parole à des acteurs, praticiens engagés dans l'école telle qu'elle se vit, se pense et telle qu'elle peut se transformer.

Ces recherches, ces paroles, permettent de saisir en quoi, au-delà d'un singulier qui serait réducteur et donc inopérant, les mixités sont plurielles : la mixité sociale ne peut être pensée sans être mise en relation avec la mixité de genre, la mixité ethno- raciale, la mixité scolaire...

Traiter de la mixité à l'école, c'est convoquer l'histoire qui permet de la penser non comme un état "déjà là" sur lequel on aurait peu de prise, mais comme un processus socialement construit à partir d'enjeux contradictoires (d'aucuns diraient de classes). C'est convoquer la sociologie de l'éducation qui permet d'en démonter les mécanismes.

édito

Histoire, sociologie et relation de paroles de praticiens ainsi convoqués dans ce numéro peuvent permettre de (mieux) comprendre les contradictions ou à tout le moins les décalages entre l'utilisation massive du vocable "mixité sociale à l'école" dans les discours officiels et la réalité de sa... non-réalisation.

Une réalité battant en brèche l'idée reçue d'une école républicaine qui aurait fait le choix de la mixité, pour montrer comment, sous couvert de démocratisation, elle a reproduit et continue de reproduire en les complexifiant les cloisonnements et les séparatismes scolaires.

Une réalité qui a pour noms "ségrégation, relégation, discrimination... orientation subie" pour nombre d'élèves des zones paupérisées et/ou issus de l'immigration ou perçus comme tels. Pour eux, les "dispositifs de prévention, de citoyenneté", d'"intégration"... le tout enrobé de "bienveillance".

Une autre réalité, celle de l'enseignement privé sous contrat qui bénéficie de financements publics, sans être soumis aux impératifs de sectorisation scolaire, favorisant ainsi un séparatisme scolaire au bénéfice d'élèves de classes supérieures y faisant fructifier leur capital scolaire. Ainsi s'accroissent les inégalités scolaires et sociales.

Si une très grande majorité d'enseignants disent leur attachement à la mixité sociale à l'école, cet attachement se heurte au quotidien à des difficultés liées aux manques de moyens, au déficit de formation, qui empêchent de prendre en compte pédagogiquement l'hétérogénéité induite par la mixité des élèves. Une hétérogénéité pourtant porteuse de réussites pour tous, comme l'affirment les enseignants qui déclarent « nous ne trierons pas nos élèves ». Certains d'entre eux témoignent dans ce numéro des raisons, modalités et premiers effets, de cet engagement. Ils montrent ainsi que la question pédagogique, ne peut ni ne doit rester un impensé des politiques actuelles de mixité sociale à l'école.

En vous proposant ce numéro sur les mixités, carnets rouges reste fidèle à sa vocation : mettre en partage savoirs et expériences en mouvement. A charge pour nous tous de faire de ces savoirs et de ces expériences multiples les outils d'une transformation radicale de l'école. Concernant les mixités, sociale, ethno- raciale, genrée, scolaire... il s'agit de construire en commun une école non ségrégative : une école de, par, pour l'égalité ; une école de, par, pour l'émancipation individuelle et collective.

Sommaire

École : de quelle(s) mixité(s) parle-t-on?

carnets rouges n°34

- 2 Patrick Singéry
Édito
- 4 Georges Felouzis, Barbara Fouquet-Chauprade
Mixité, ségrégation, discriminations. De quoi parle-t-on ?
- 6 Paul Devin
L'école républicaine a-t-elle fait le choix de la mixité sociale ?
- 9 Erwan Lehoux
La mixité, au-delà d'un consensus apparent
- 12 Paul Devin
Enseignement privé : quand l'argent public finance la non-mixité
- 16 Isabelle Bertolino
La difficile conception des politiques de mixité sociale à l'école
- 20 Laura Foy
De la ségrégation à la discrimination scolaire : les trajectoires scolaires des élèves immigrés ou perçus comme tels
- 24 Sigolène Couchot-Schiex
Mixité, genre, égalité : une quadrature ?
- 26 Aksel Kilic
Faut-il augmenter le nombre d'enseignants descendants d'immigrés pour promouvoir la mixité scolaire et combattre les disparités éducatives ? Paradoxes et limites
- 29 Anne-Sophie Legrand
« Nous ne trierons pas nos élèves ! » le mot d'ordre du SNES-FSU a été entendu
Témoignages de trois enseignants de collègue
- 34 Sylvie Jouan
L'idéal de mixité contrarié par le modèle de la classe homogène
- 37
Entretien avec Céline Malaisé
- 40
Propositions de lecture

Carnets Rouges :

Erwan Lehoux, directeur de publication
Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Claire Benveniste, Gilbert Boche, Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Adrien Martinez, Christine Passerieux, Patrick Rayou, André Robert, Frédérique Rolet, Patrick Singéry.

Conception/réalisation : yoann.boursau@fat4.fr

Publication quadrimestrielle éditée par l'association Paul Langevin 5 Rue Mathurin Moreau 75019 Paris

Imprimé par Public Imprim
20, rue Croix des Vignes - 92230 Gennevilliers

Abonnement annuel (France) : 20€

N° ISSN2800-7824

Dépôt légal à parution

Mixité, ségrégation, discriminations.

De quoi parle-t-on ?

Georges Felouzis

Barbara Fouquet-Chauprade

La mixité à l'école est une question sociale centrale, elle se heurte pourtant à trois problèmes essentiels. D'abord celui de la définition de la notion même de mixité dont l'usage s'inscrit dans une polysémie propre à euphémiser la réalité des rapports sociaux ce qui conduit les chercheurs à utiliser plus volontiers le concept de ségrégation. Le deuxième problème est celui de la nature même de la mixité et de la difficulté à penser ensemble les différentes dimensions qui la composent, difficulté qui entraîne dans son sillage bien des enjeux méthodologiques de mesure empirique. Enfin un troisième problème concerne plus particulièrement la question de l'origine ethnoraciale des individus et de la légitimité de la mobilisation d'une telle dimension pour comprendre et analyser les faits sociaux.

Ce que l'on dit lorsqu'on dit « mixité »

La question de la mixité à l'école a longtemps été liée à celle de la scolarisation des filles et des garçons. Dès les années 1960, la question de la pertinence de la séparation des sexes s'est posée au regard de la massification scolaire et des évolutions des mœurs dans la société post Deuxième Guerre mondiale. Aujourd'hui, le terme de « mixité » est utilisé en France pour désigner le mélange social et culturel entre différents types d'élèves. Il est en quelque sorte le pendant positif du terme « ségrégation » plus polémique et porteur d'une forte connotation négative. Dire « mixité » dans ce cas revient à qualifier la façon dont une unité scolaire — un établissement, un secteur de scolarisation public ou privé, etc. — reflète plus ou moins fidèlement la diversité de la population française selon des critères d'origine sociale, de sexe et d'origine migratoire notamment. La mixité est donc aujourd'hui « sociale », « culturelle », voire « ethnoraciale » bien plus que « genrée » même si ces critères de mixité sont

interdépendants. Quand le terme est utilisé dans la recherche, dire qu'un collège manque de mixité, c'est dire, sans le dire, qu'il rassemble en majorité des élèves issus de l'immigration et de familles défavorisées. Le terme de mixité évoque donc un sujet difficile dans le contexte français : celui des discriminations, de la ségrégation, notamment dans sa dimension ethnoraciale. La difficulté de l'usage du terme de mixité réside aussi dans une définition du sens commun quasi inversée, quand les acteurs scolaires disent de leur école qu'elle est mixte, c'est une façon de désigner une situation de ségrégation.

Comment mesurer la mixité ?

Si l'on accepte cette définition de la mixité comme reflet inversé de la ségrégation, sa mesure passe par des méthodes de comparaison statistique entre le degré de mixité global dans la société française — ou dans une autre unité géographique plus restreinte telle

qu'une agglomération, un quartier ou encore un secteur scolaire — et un établissement d'enseignement. Le développement par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) d'un Indicateur de Position Sociale (IPS) est de ce point de vue exemplaire¹. À partir d'informations sur le niveau de diplôme, la position professionnelle et d'autres éléments qualifiant les familles des élèves, il permet une mesure fine de la mixité sociale dans les établissements scolaires, mais aussi dans chaque secteur de scolarisation. On a pu ainsi démontrer que les établissements privés en France, bien qu'ils soient largement subventionnés par des fonds publics, scolarisent pour la plupart d'entre eux des élèves de milieux favorisés, voire très favorisés. Il est plus difficile de mesurer la mixité ethnoraciale dans les établissements scolaires car aucune statistique officielle n'existe en France sur cette dimension. Il est certes toujours possible d'obtenir la nationalité des élèves, mais cette information est insuffisante pour mettre en lumière les phénomènes de discrimination et de mise à l'écart liées à l'origine. La conception universaliste qui prévaut en France s'accommode en effet assez mal avec l'idée que l'État serait légitimement habilité à considérer cette dimension comme pertinente pour qualifier les individus. Toutefois la sociologie de l'éducation a montré que la mixité ethnoraciale est, au même titre que la mixité sociale, plus un idéal à atteindre qu'une réalité avérée dans le domaine éducatif comme dans la société en général. Cette question révèle ainsi les fractures françaises, au plan des valeurs mais aussi au plan social et politique.

recensement sur le pays de naissance des parents². D'un autre côté, s'il reste difficile aujourd'hui d'introduire de telles dimensions dans la statistique publique, il est essentiel que cela puisse continuer à se faire dans la recherche, qu'elle soit menée à l'université ou dans des institutions publiques comme l'Ined³. Ces recherches ont fait avancer la connaissance que l'on a des mécanismes et de l'ampleur de la ségrégation et des situations de discrimination et de relégation vécues dans beaucoup d'établissements et de territoires français⁴. Elles ne seront pourtant pas suffisantes pour que les politiques publiques s'en saisissent enfin.

Georges Felouzis

Professeur Ordinaire
FPSE- Université de Genève

Barbara Fouquet-Chaubrade

Professeure à l'Université de Genève

(1) On peut voir sur cette question l'article de Marco Oberti sur le site *La vie des idées* <https://laviedesidees.fr/Enseignement-privé-et-segrégation-scolaire>

(2) On peut voir à ce propos la tribune de la Ligue des Droits de l'Homme. <https://www.ldh-france.org/20-decembre-2024-tribune-recensement-de-la-population-insee-ne-pas-repondre-a-la-nouvelle-question-sur-le-pays-de-naissance-des-parents-publiee-dans-mediapart/>

(3) Voir par exemple Chris Beauchemin, Christelle Hamel & Patrick Simon, *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, Ined, 2015.

(4) On peut voir le numéro spécial de la revue française de pédagogie : Georges Felouzis, Barbara Fouquet-Chaubrade (Éds.), « Les descendants de migrants à l'école : destins scolaires et origine des inégalités », *Revue française de pédagogie* n°19, 2016.

Débat public et réalités sociales

La question se pose finalement comme une contradiction, une fracture, voire un dilemme, entre les valeurs universalistes et abstraites à la source de la société française et les demandes légitimes de reconnaissances des minorités plus sensibles à la réalité concrète des rapports sociaux et des discriminations. D'un côté, la mesure des origines semble toujours indépassable en France comme le montre un débat récent portant sur l'introduction d'une nouvelle question dans le

L'école républicaine a-t-elle fait le choix de la mixité sociale ?

Paul Devin

Le discours commun voudrait que la fondation de l'école républicaine et son principe d'obligation scolaire aient mis en germe un irréversible progrès vers l'égalité. Pourtant, tout au long du XXe siècle, nos politiques scolaires sont restées incapables de produire les conditions d'une mixité sociale réelle et de la constituer comme le vecteur de la lutte contre les inégalités.

(1) Octave Gréard, *Éducation et instruction*, t.2, 1889, p.95

(2) Gabriel Compayré, *L'enseignement intégral*, *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n°46, juillet-décembre 1898, p.42

(3) Édouard Toulouse, *L'unité d'instruction*, *Le Journal*, 27 septembre 1904, p.1

Le dualisme scolaire

L'école républicaine s'est fondée sur le refus de la mixité sociale. Les lois Ferry n'ont pas voulu que la généralisation de l'obligation scolaire au sein des écoles communales puisse remettre en cause la scolarisation privilégiée des enfants de la bourgeoisie au sein des lycées et cela, du cours préparatoire au baccalauréat. De plus, les programmes définissant les contenus d'enseignement ont institutionnalisé cette division sociale en différenciant les ambitions de savoir pour les enfants de l'école communale et celles des petites classes de lycée. C'est que, dans ces dernières décennies du XIXe siècle, l'égalité scolaire est loin de constituer une évidence démocratique. Ainsi pour Octave Gréard, haut-fonctionnaire du ministère de l'Instruction publique : « Admettons un instant que, par l'égalité d'une instruction secondaire uniformément répandue, on pût arriver à l'égalisation absolue des connaissances, à qui ce miracle profiterait-il ? La société en serait-elle plus forte, l'individu plus heureux ?¹ ».

L'idéalisme républicain s'est rassuré en s'engageant à la promotion des meilleurs élèves, quelle que soit leur origine. Mais il a maintenu une dualité capable de garantir, à la fois, la reproduction de la domination bourgeoise et l'adhésion républicaine des classes populaires. Pour maintenir cette vision méritocratique, le refus de la mixité est construit comme une

évidence : Gabriel Compayré, dans le commentaire critique d'un ouvrage prônant l'éducation intégrale, affirme que les inégalités d'aptitudes et de conditions ne peuvent être supprimées par le progrès égalitaire car elles tiennent à l'essence même de l'humanité². La mixité scolaire contreviendrait à un ordre naturel des choses qu'il faut préserver par le malthusianisme de l'enseignement secondaire d'autant qu'il permet à la fois l'entre-soi bourgeois des études et la conservation des meilleurs emplois pour les élites.

L'école unique

Tous les républicains ne partagent pas une telle conception de l'école publique. Le psychiatre Édouard Toulouse dénonce vigoureusement un « régime scolaire [qui] a maintenu la division de l'ancien régime en deux castes³ » et en appelle à une forte détermination politique : « cela coûtera ce que cela coûtera mais il le faut car toutes les inégalités sociales les plus injustes proviennent de l'inégalité d'éducation ». En 1906, Ferdinand Buisson engage les résolutions du congrès de la Ligue de l'Enseignement vers l'aspiration à une école unique.

Cette aspiration à l'école unique est renforcée par le traumatisme de la Première Guerre mondiale, qui a uni prolétaires et bourgeois dans la violence des tranchées, a agi comme la révélation d'une nécessaire exigence à mettre fin aux

injustices du dualisme scolaire. Mais l'enjeu majeur de cette école unique n'est pas tant celui des effets égalitaristes de la mixité scolaire que celui d'une meilleure démocratisation du recrutement des élites.

Les progrès de l'idée d'une unification se heurtèrent à la hausse démographique des années 1930 et pour tenter de répondre à une demande croissante de démocratisation sans prendre les risques financiers d'une forte hausse des coûts, ni heurter les volontés séparatistes de la bourgeoisie, on remplaça la sélection par l'argent par une sélection par le niveau. La classe bourgeoise s'en accommoda, les effets produits par la séparation du dualisme étant désormais produits par la distinction procurée par le diplôme. Edmond Goblot⁴ montra qu'il n'importait pas seulement à la bourgeoisie de garantir les vertus de la ségrégation (« la barrière ») mais aussi d'obtenir celles de la reconnaissance (« le niveau »). La sociologie commençait à expliquer pourquoi la bourgeoisie ne cesserait de faire obstacle à la mixité scolaire. Jean Zay allait en faire la redoutable expérience qui conduirait son projet de loi aux oubliettes parlementaires.

Le refus de parvenir

Mais il y a aussi des prolétaires qui refusent la mixité. Albert Thierry, instituteur et syndicaliste révolutionnaire du début du XXe siècle, fut le premier à tenter de théoriser un « refus de parvenir » capable de résister aux sirènes de la méritocratie pour que l'école du peuple ne soit pas dominée par la culture bourgeoise et ne conditionne pas la réussite scolaire au renoncement à la culture prolétaire. Car, parvenus, craint Albert Thierry, les élèves « ne connaîtront plus leurs pères⁵ ». La mixité sociale est perçue comme un leurre. C'est ce qu'affirmera encore Georges Lapierre, secrétaire général du SNI, à la tribune du congrès 1931 de la CGT⁶ après tant d'autres discours syndicalistes ayant déjà mis en garde contre les illusions idéalistes d'une école unique au sein d'une société incapable de transformation sociale. On connaît la formule de Jaurès qui doutait des effets de la suppression des classes sociales à l'école si elles se maintenaient dans la société⁷.

Cogniot, Langevin et Wallon

Dans son Esquisse d'une politique française de l'Enseignement (1943), Georges Cogniot affirme l'unification comme une condition incontournable de la réforme du système scolaire : « il y a, dans la France de 1880 à 1940, deux jeunes scolaires [qui] sont [...] sans contact et sans interpénétration ». « La première constitue dans la nation la relève du travail manuel ; la seconde, celle des activités intellectuelles, libérales, dirigeantes. Et encore une fois, la sélection ne s'opère pas en fonction du mérite personnel ; elle obéit, presque sans correctif, à la loi de l'argent⁸ ». Le plan Langevin-Wallon, après avoir énoncé le principe de « l'égalité de dignité de toutes les tâches sociales » en tire la conséquence d'une organisation par degré, commune à tous les élèves, dont les échelons seront guidés par les perspectives d'un développement des aptitudes et non déterminés par les catégories sociales. Là encore, le projet, s'il marque durablement les conceptions politiques et syndicales, se heurtera à des résistances multiples qui repousseront encore la mise en œuvre d'une scolarité commune que le plan Langevin-Wallon voulait inscrire dans une scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans.

Le collège unique

Les projets ne manquent pas sous la Quatrième République, qu'ils visent à maintenir un système dual ou qu'ils cherchent à y mettre fin. C'est qu'un élément de la donne a changé : la nécessité économique d'élargir le recrutement des cadres et techniciens, rendue impérative par la volonté de maintenir la France en bonne place dans la concurrence libérale internationale. Ce fut la motivation essentielle de la loi Haby. Le dualisme scolaire est désormais perçu comme archaïque et contraire aux intérêts du pays. Du fait de ce dessein centré sur les besoins d'emploi, le « collège unique » ne se fondera pas sur les exigences d'une mixité choisie comme un facteur d'émancipation individuelle et collective. S'y maintiennent donc les représentations d'une hétérogénéité nocive à la qualité de l'enseignement qui génèrent bien des résistances. Certes, la loi Berthoin a allongé de deux ans l'obligation scolaire mais, jusque dans les années 80, pour plus d'un quart des élèves, le collège unique s'arrêtera à la cinquième. Et le rapport

(4) Edmond Goblot, *La barrière et le niveau*, 1925

(5) Albert Thierry, *L'homme en proie aux enfants*, Éditions Fabert, 1909, 2010

(6) *Compte rendu des débats du XXIIe de la CGT, 15-18 septembre 1931*, Paris, CGT, 1931, p. 175.

(7) *L'Humanité*, 7 août 1906

(8) Georges Cogniot, *Esquisse d'une politique française de l'Enseignement*, p.9

(9) Jean Binon, *La réforme dans les collèges, situation en 1979-1980*, décembre 1980

(10) Nathalie Mons, *Les nouvelles politiques éducatives*, 2007, p.128
(11) Pierre Merle, *La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? Sociologie*, 2011, vol. 2(1), p.37-50
(12) Choukri Ben Ayed, *La mixité sociale à l'école*, 2015, p.204
(13) Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, article 2
(14) Julien Grenet, Youssef Soudi, *Renforcer la mixité sociale au collège : une évaluation des secteurs multi-collèges à Paris, Rapport IPP n°31, février 2021*
(15) Cour des Comptes, *L'enseignement privé sous contrat, rapport, juin 2023*
(16) Assemblée nationale, *Financement public de l'enseignement privé sous contrat, rapport, avril 2024*

Binon⁹, en 1980, témoigne des multiples stratégies qui, par le biais du choix des langues ou de la composition homogène de classes d'élèves « faibles », cherchent à contourner les effets de mixité sociale produits par la loi.

La loi d'orientation de 1989 et son objectif d'atteinte du baccalauréat pour 80% d'une classe d'âge conduira à un nouvel allongement du temps de scolarité mais il s'organise dans une ségrégation dont de multiples analyses sociologiques ont montré qu'elles font perdurer leurs déterminations socio-économiques. Leur mise en évidence a fini par faire évoluer les représentations, inscrivant la mixité comme un objectif politique davantage partagé, tout au moins dans le discours. Mais les remises en cause du collègue unique n'en restent pas moins récurrentes et servent de prétexte à des tentatives de retour à l'orientation précoce légitimées par la prétendue exigence d'une prédisposition naturelle aux études longues. Les recherches ont beau montrer que la séparation scolaire renforce les inégalités sans permettre une meilleure performance du système¹⁰, la mixité est loin d'avoir convaincu de ses vertus qualitatives.

De nouvelles stratégies de non-mixité

L'évolution structurelle du système vers une plus forte hétérogénéité a conduit au développement et à la diversification des stratégies ségrégatives. Pour une part, elles sont liées au marquage des territoires qui lie ségrégations économiques et ethniques. Depuis les années 60, la sectorisation scolaire offrait un outil potentiel de régulation. Force est de constater qu'il n'a pas véritablement été mis en œuvre dans une perspective de mixité sociale d'autant que son assouplissement a essentiellement servi à ce que les familles de classes moyennes et supérieures puissent choisir des établissements plus favorisés et donc a conduit à réduire la mixité des établissements qu'ils quittent. La loi de 2007 se vantait d'un assouplissement capable de « favoriser la diversité sociale des collèges et des lycées ». L'analyse de ses effets constate qu'elle a, au contraire, produit une régression de la diversité sociale¹¹. L'« égalité des chances », si elle est capable de favoriser quelques parcours individuels, s'avère impuissante à engager une lutte globale contre les inégalités. Choukri Ben Ayed évoque un « détournement de la mixité

sociale au profit d'un rhabillage de la méritocratie scolaire¹² ».

Si la loi de refondation de 2013 a inscrit l'obligation pour le service public de veiller à la mixité sociale des publics scolaires¹³, seules quelques expériences localisées ont réuni les conditions de véritables expériences fondées sur l'observation des effets réels¹⁴.

L'un des facteurs essentiels d'évitement de la mixité est d'usage croissant. C'est l'inscription dans l'enseignement privé. Un rapport de la Cour des Comptes¹⁵ en témoigne, concluant sans ambiguïté que cette évolution participe à la dégradation du service public. Un rapport de l'Assemblée nationale¹⁶, publié moins d'un an après, vient encore renforcer ce constat.

Depuis Vichy, des concessions de financement votées par les lois successives, de Barangé à Carle en passant par Debré, n'ont cessé d'augmenter le financement public des établissements privés sous contrat. Les collectivités territoriales outrepassent, désormais de plus en plus largement, leurs obligations légales pour amplifier leurs subventionnements. Nous vivons donc dans un paradoxe absolu. Le discours politique semble avoir intégré la nécessité de la mixité sociale au sein de l'école alors que l'argent public finance la ségrégation scolaire.

Le capitalisme ne manque jamais d'incorporer à son fonctionnement les critiques qui lui sont faites pour mieux servir encore les dominations sociales et économiques qui constituent son fondement. Il en est ainsi de la mixité sociale à l'école dont on peut craindre que le quasi-consensus dont elle bénéficie dans le discours ne parviendra pas à servir l'égalité.

Paul Devin

Président de l'Institut de Recherche de la FSU

La mixité, au-delà d'un consensus apparent

Erwan Lehoux

Un consensus semble s'imposer sur les enjeux de la mixité scolaire : enjeu de socialisation, « apprentissage du vivre ensemble », traitement équitable et non-discriminant des élèves, réduction des inégalités scolaires et incidences sur les parcours scolaires, amélioration du climat scolaire, renforcement de la mixité sociale par l'école... Pour autant, la définition floue de la notion favorise la multiplicité de ses usages, au nom d'objectifs très différents, et ce faisant cette mixité revendiquée ne parvient pas à s'imposer dans l'action éducative.

La mixité : un discours politique consensuel ?

La mixité apparaît selon Étienne Butzbach et Choukri Ben Ayed comme une « politique publique non assumée¹ ». Ils soulignent un effet de « stop and go » au rythme des alternances politiques, certains ministres, comme Pap N'Diaye ou Najat Vallaud-Belkacem, pour les plus récents, étant plus sensibles à la problématique que d'autres. Lors des dernières élections présidentielles, la mixité scolaire est un « angle-mort » des programmes politiques² de droite, d'où le terme est absent. Seuls les candidats de gauche y font explicitement référence, sans nécessairement expliquer comment ils comptent effectivement renforcer la mixité à l'école, ni même préciser de quelle mixité il est question.

L'idéal de la mixité est avancé dans le cadre de la politique de la ville à partir des années 1980, dans sa traduction la plus emblématique, la loi relative à la solidarité et au renouvellement urbain (SRU) du 13 décembre 2000, qui fixe un quota de 20 % de logements sociaux pour les communes de plus de 3 500 habitants. Il faut attendre la fin des années 2000 pour que la question de la mixité s'impose également dans le domaine scolaire, notamment sous l'impulsion des socialistes alors au pouvoir, qui l'érigent

comme principal argument contre la suppression de la carte scolaire (Barrault-Stella, 2021).

Si la question de la mixité est moins prégnante dans les années qui suivent le retour de la droite au pouvoir, elle est de nouveau mobilisée par Nicolas Sarkozy, dès la campagne de 2007. Celui-ci défend la suppression de la carte scolaire qui assignerait à résidence les enfants des quartiers populaires, bridant leurs potentiels ! In fine, c'est un assouplissement de la carte scolaire qui est mis en œuvre, avec l'octroi de dérogations prioritaires à certains élèves, notamment handicapés ou boursiers, sous réserve de la capacité d'accueil des établissements.

Suite à l'élection de François Hollande, les ministres successifs Vincent Peillon, Benoît Hamon et Najat Vallaud-Belkacem font à nouveau de la mixité un enjeu majeur des politiques éducatives. En 2016 est publié pour la première fois l'Indice de position sociale (IPS) des établissements par la DEPP. En permettant de comparer le niveau social moyen des élèves accueillis dans les différents établissements, la publication régulière de cet indicateur donne à voir des disparités notables entre établissements, selon la zone géographique, ou encore selon leur statut, public ou privé. Il est donc possible d'appréhender le degré de mixité sociale à la fois entre établissements, mais aussi en leur sein, en s'intéressant à l'écart-type de l'IPS.

(1) Étienne Butzbach et Choukri Ben Ayed (2024). La mixité sociale : une politique publique non assumée. *Administration & Éducation*, 184(4), p. 29-38.

(2) « Présidentielle 2022 : la mixité scolaire, angle mort des programmes », *Le Monde*, le 22 février 2022, p. 12. En ligne : https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/02/22/presidentielle-la-mixite-scolaire-angle-mort-des-programmes_6114686_3224.html

(3) *Propos prononcés lors d'une conférence de presse, le 14 février 2018.*

(4) URL: <https://www.education.gouv.fr/mobilisation-en-faveur-de-la-mixite-sociale-et-scolaire-dans-l-enseignement-378203>

(5) Marine Guillerm et Olivier Monso, « Évolution de la mixité sociale des collèges », Note d'information de la DEPP, n°22-26. URL: <https://www.education.gouv.fr/evolution-de-la-mixite-sociale-des-colleges-342178>

(6) Merle, P. (2024). *Embourgeoisement des collèges privés et résultats PISA. La Pensée*, 419(3), 103-117. <https://doi.org/10.3917/lp.419.0103>

(7) https://rers.depp.education.fr/2024/details/04_EL2D/12_SPE-MAT1/04

(8) Mathilde Gerardin et Julien Pramil, « En 15 ans, les disparités entre quartiers, mesurées selon le revenu, se sont accentuées dans la plupart des grandes villes », *Insee Analyses*, n° 79, janvier 2023. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/version-ht-ml/6680439/ia79.pdf>

(9) Agnès van Zanten (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Presses universitaires de France.

L'élection d'Emmanuel Macron signe globalement un reflux de la thématique de la mixité au niveau politique. Ainsi, la mixité est convoquée comme un argument pour justifier un certain nombre de réformes. Jean-Michel Blanquer motivait par exemple la suppression des séries ES, L et S dans la voie générale par la volonté d'« offrir plus de choix aux élèves » et d'« éviter les hiérarchies artificielles entre les séries³ ».

Le passage de Pap N'Diaye rue de Grenelle ouvre une parenthèse. L'éphémère ministre place en effet la mixité au rang de priorité politique et lance en mai 2023 une « mobilisation en faveur de la mixité sociale et scolaire dans l'enseignement⁴ ». Mais les leviers opérationnels identifiés concernent avant tout les établissements publics, le protocole d'accord entre le ministère de l'Éducation nationale et le Secrétariat général de l'enseignement catholique, signé le 17 mai, restant très timide en matière de mixité scolaire.

Les facteurs explicatifs de l'absence de mixité

Assez consensuel en apparence, l'idéal de mixité sociale n'a en fait jamais figuré parmi les priorités politiques. À ce propos, on notera que le terme n'apparaît pas une seule fois dans les vœux présidentiels depuis 1959. Dès lors, il n'est pas étonnant que l'appel à renforcer la mixité sociale, à l'école comme ailleurs, ait tout d'un vœu pieux. Dans les faits, si certains travaux montrent une tendance à une homogénéisation du public accueilli entre les collèges publics, qui reste très relative, l'écart entre public et privé s'est accru ces dernières années⁵, avec un embourgeoisement marqué des collèges privés⁶. En ce qui concerne les lycées, on observe dans la voie générale des processus de ségrégation et de hiérarchisation jusqu'à un niveau très fin lorsque l'on s'intéresse au choix de spécialité des élèves⁷. En dehors de l'école, la ségrégation s'est également accentuée d'un point de vue géographique, à tout le moins dans les grandes villes, comme en témoigne une étude récente de l'Insee⁸, ce qui va de pair avec le renforcement de la ségrégation en fonction de l'implantation des établissements.

Plusieurs travaux scientifiques insistent sur la reproduction de la ségrégation « par en bas »,

en montrant que les choix privés se révèlent le plus souvent défavorables à la mixité. Les travaux d'Agnès van Zanten, entre autres, ont bien mis en évidence le rapport ambigu des familles des classes moyennes à cet idéal⁹ : bien que favorables à la mixité sur le principe, en cohérence avec leurs valeurs et leurs positionnements politiques, elles se méfient cependant des effets potentiellement négatifs de cette mixité pour leurs propres enfants, et privilégient sinon l'« entre-soi », du moins un « brassage contrôlé », les choix scolaires apparaissant comme un instrument de clôture sociale.

Cependant, cette explication « par en bas », quoi que potentiellement heuristique sur le plan scientifique, prend le risque d'une instrumentalisation politique, en faisant porter sur les individus la responsabilité de l'absence de mixité, voire en renvoyant les parents de gauche, qui défendent politiquement la mixité, mais qui souhaitent malgré tout le meilleur pour leurs enfants, à leurs propres contradictions. En plus d'alimenter ce discours potentiellement dangereux, la focale sur les choix privés dispense également de penser les réformes structurelles pourtant indispensables. À la limite, tout se passe comme s'il suffisait de mieux orienter les choix des familles, par des incitations positives ou négatives.

De fait, la ségrégation « par en bas » résulte avant tout d'une ségrégation « par en haut ». Au-delà des discours, de nombreuses mesures politiques ont contribué ces dernières années à la reproduction voire au renforcement de la non-mixité à l'école. L'assouplissement de la carte scolaire a surtout profité aux établissements les plus attractifs, renforçant la concurrence et les hiérarchies scolaires entre les établissements, sans améliorer la mixité sociale d'un point de vue global (Broccolichi, Ben Ayed et Monfroy, 2013). De même, la suppression des anciennes séries de la voie générale au profit d'un lycée dit modulaire, ou encore l'éclatement de l'offre et la place croissante du privé dans l'enseignement supérieur, renforcent la différenciation sociale dans les choix d'étude. L'enseignement privé a massivement bénéficié du soutien des pouvoirs publics, notamment d'un point de vue financier¹⁰ alors qu'il est beaucoup moins mixte que l'enseignement public.

De la mixité à la diversité

Se concentrant sur la ségrégation « par en bas », l'action publique affiche avant tout l'objectif de corriger les déséquilibres en orientant les choix des familles. Dans le domaine éducatif, cela se traduit entre autres par des programmes visant à cultiver l'ambition scolaire et la mobilité, chez les filles et des élèves issus des couches populaires et, in fine, à ouvrir davantage le recrutement des filières les plus prestigieuses de l'enseignement supérieur, au premier rang desquelles les grandes écoles.

Si l'effet de ces programmes sur les inégalités d'accès à ces formations semble négligeable¹¹, il n'en reste pas moins intéressant de prendre au sérieux leur sens politique. Tout d'abord, à une politique globale se substitue une politique individualisante, supposant que ce sont les choix privés qui posent problème et non les structures et les règles du système. Dès lors, les élèves sont tenus pour responsables à la fois de leur situation personnelle et, plus généralement, des phénomènes de ségrégation dont ils sont pourtant les premières victimes. Ces programmes ne remettent nullement en cause les inégalités scolaires et la hiérarchie des filières : ils bénéficient à la marge à des enfants issus des couches populaires, ayant le plus souvent de bons résultats scolaires et auxquels sont attribués les bourses au mérite. La finalité assignée à ces programmes interroge : en effet, ce n'est pas tant le renforcement de la mixité qui est visé, et encore moins la lutte contre les inégalités sociales, mais seulement la diversification de recrutement. Il s'agit de ne pas priver ces écoles – et par la suite les employeurs – de ces talents trop souvent gâchés, avec l'idée que cette diversification serait favorable à la performance économique et à la croissance.

En définitive, ce n'est plus tant un idéal de mixité qui est affiché par la majorité des responsables politiques, mais davantage un idéal de diversité. Ce dernier entre en résonance avec un besoin de reconnaissance individuel qui s'affirme dans notre société, mais il ignore la question des inégalités sociales. L'enjeu n'est pas d'opposer artificiellement ces deux objectifs de reconnaissance et d'égalité, mais plutôt de travailler un projet politique qui allie véritablement les

deux, comme le souligne Nancy Fraser, comme conditions nécessaires à la justice sociale. La mixité à l'école est un impératif à partir duquel construire un projet réellement démocratique.

Erwan Lehoux

Doctorant en sciences de l'éducation
Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL
Membre de l'institut de recherches de la FSU

(10) Voir notamment Stéphane Bonnéry, *Favoriser l'école privée : 20 ans de politiques économiques*, *La Pensée*, 2024, 419(3), 89-102. <https://doi.org/10.3917/p.419.0089>
(11) Cécile Bonneau, Pauline Charouset, Julien Grenet et Georgia Thebault, *Grandes écoles : des politiques d'« ouverture sociale » en échec*, *Éducation & formations*, 103, p. 156-174. <https://doi.org/10.48464/ef-103-09>

Bibliographie

Lorenzo Barrault-Stella, **La carte scolaire, les inégalités et le politique. Comment rompre avec le laisser-faire de l'État ?** *Mouvements*, 2021, 107(3), p. 14-22. <https://doi.org/10.3917/mouv.107.0014>
Sylvain Broccolichi, Choukri ben Ayed et Brigitte Monfroy, **Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège ? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées.** *Éducation & formations*, 2013, 83, 39-58.
Choukri Ben Ayed, **La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives.** Armand Colin, 2015. <https://doi.org/10.3917/arco.benay.2015.01>
Nancy Fraser, **Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution.** La Découverte, 2011. <https://doi.org/10.3917/dec.frase.2011.01>

Enseignement privé : quand l'argent public finance la non-mixité.

Paul Devin

L'analyse sociologique ne cesse d'en faire l'imparable démonstration : l'école privée constitue une des raisons majeures de la difficulté du système scolaire français à lutter contre les inégalités. En subventionnant largement le privé, les choix politiques produisent le paradoxe d'une attribution de moyens qui contrevient à l'objectif qu'elle s'est pourtant assigné d'une plus grande mixité sociale.

La récente révélation, dans plusieurs établissements privés catholiques, de pratiques récurrentes de violences et de crimes sexuels ne doit pas nous conduire à relativiser qu'il est une autre réalité révoltante qui implique l'ensemble des établissements privés et pèse lourdement sur la réalité scolaire : celle qui finance, par fonds publics, la ségrégation sociale des élèves.

La construction politique d'une non-mixité

Les inégalités générées par l'école privée ne sont pas l'inévitable conséquence du principe de la liberté scolaire.

Depuis les années 1950, se sont multipliées les concessions au principe d'une séparation qui, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, avait exclu le financement public de l'école privée. La rupture engagée par Vichy, qui avait concédé les premières aides, s'est progressivement inscrite dans une logique qui considérait désormais que la liberté de choix accordée aux parents devait se traduire par un financement public. Tout au long de la seconde moitié du XXe siècle, les évolutions législatives et réglementaires n'ont cessé d'abonder les financements. Et c'est même au prétexte de la démocratisation qu'ils sont augmentés : la loi Blanquer de juillet 2019 a généreusement ouvert les subsides de l'État aux écoles maternelles privées, alléguant une scolarisation plus précoce. La suite a confirmé

que la mesure n'avait guère eu d'incidences sur une augmentation de la scolarisation des élèves, mais allait contraindre des communes à réduire le financement de leur école publique pour répondre à leurs nouvelles obligations, la compensation versée par l'État étant loin de couvrir l'ensemble des dépenses.

À cet accroissement des obligations légales de subventionnement, s'ajoute leur dépassement par des subventions décidées au gré des volontés politiques des collectivités territoriales. Là encore le paradoxe est total quand l'argent distribué à des établissements privés bien équipés manque cruellement pour permettre à des établissements publics de quartiers populaires d'accueillir leurs élèves dans des conditions dignes et favorables à leur réussite scolaire.

Cette augmentation du financement public conduit aujourd'hui les établissements privés sous contrat à être financés à 73% par des fonds publics et au-delà si la collectivité territoriale le décide. Pour une part, l'attribution de ces subventions reste opaque. Des enquêtes journalistiques, comme celle de Médiapart, en août 2024, révélant « une rallonge de 1,2 milliard d'euros », témoignent d'un manque total de transparence. Les instances académiques paritaires sont laissées dans l'ignorance des délibérations budgétaires régionales et de subtils jeux dans les interstices réglementaires permettent de dépasser le plafond légal des subventions

facultatives. Quant à l'attribution au niveau national des crédits affectés à la rémunération des personnels, elle se fait sans publicité de ses critères.

L'école de l'entre-soi

Ce qui caractérise l'enseignement privé, c'est de ne pas être soumis à la sectorisation scolaire... c'est-à-dire de pouvoir choisir ses élèves. Cette particularité se traduit différemment suivant les établissements, car elle obéit à des logiques de marché qui permettent à certains établissements un choix très sélectif et obligent d'autres à être plus accueillants pour atteindre les effectifs nécessaires à leur équilibre budgétaire. Mais elle génère une composition sociale différente de celle des établissements publics voisins du fait d'une surreprésentation des classes sociales les plus favorisées. Cette différence est particulièrement marquée dans les établissements privés urbains et tout particulièrement à Paris, alors qu'elle est parfois plus faible en milieu rural.

Dans les établissements les plus sélectifs, l'absence de mixité s'inscrit dans une exigence de revenus familiaux suffisants. Mais c'est loin d'être le motif essentiel dans beaucoup d'établissements où le facteur de ségrégation est idéologique. Car si des motivations religieuses de choix perdurent, la raison essentielle de l'évitement de l'école publique est aujourd'hui liée à une volonté idéologique d'entre-soi social. Il arrive même que l'adhésion aux valeurs de l'établissement par les familles soit consentie non pour elle-même, mais pour garantir une homogénéité sociale, face à une hétérogénéité perçue comme menaçante pour la réussite scolaire de leurs enfants. C'est une volonté de séparatisme culturel et social qui produit l'absence de mixité.

Sans doute, la réalité de certaines écoles publiques ghettoisées peut faire naître des craintes, qu'elles soient réelles ou fantasmées, mais le paradoxe est que leur situation est justement produite ou exacerbée par des jeux d'évitement scolaire auxquels contribue largement le privé. C'est le développement de l'école privée qui paupérise les écoles publiques renforçant encore davantage la volonté parentale de se soustraire à la sectorisation scolaire. Le cercle

vicieux agit aux dépens des écoles des quartiers les plus populaires. Il engendre une volonté de séparatisme croissante. Sans doute la dégradation des moyens accordés à l'enseignement public y contribue, par exemple la crainte du non-remplacement des enseignants, et continue à faire croître la demande d'une scolarisation dans le privé. Et si les effectifs du privé ne connaissent qu'une faible augmentation, c'est essentiellement du fait de leur incapacité à pouvoir accueillir davantage. Mais la demande est forte et contribue à renforcer la ségrégation d'entrée.

L'aspiration des parents à une meilleure réussite scolaire constitue la justification d'un choix défendu comme une volonté de garantir l'avenir de leurs enfants. La réalité est tout autre. La réussite plus élevée des élèves des établissements privés est liée à leur mode de recrutement et non à une plus-value éducative : c'est parce qu'elle choisit qualitativement ses élèves que l'école privée peut afficher des résultats meilleurs et non du fait de son excellence pédagogique. À ce jour, aucune étude n'a pu identifier un autre facteur de plus-value que celui produit par la ségrégation sociale. Les arguments d'une meilleure écoute de l'élève ou d'une plus grande adaptation à ses besoins pédagogiques ne relèvent que d'une stratégie de communication habile.

Du combat laïc au combat égalitaire

Une donnée nouvelle du débat sur le financement public de l'école privée est sa centration sur la question de la mixité sociale.

Les grandes mobilisations laïques, celles de juin 1960 contre la loi Debré ou de janvier 1994 contre la loi Bayrou revendiquaient que les moyens attribués au privé soient versés à l'école publique. Bien sûr, cette défense des valeurs républicaines de l'école publique proclamait l'égalité, mais n'en faisait pas l'argument premier de ses revendications contre le financement du privé. Les publications sociologiques qui dans les dernières décennies du XXe siècle analysent les discriminations scolaires ne suffiront pas à une prise de conscience généralisée. D'autant que la logique du marché qui veut considérer la capacité naturelle des systèmes à se réguler est

venue renforcer l'affirmation de la légitimité du choix parental. La rouerie politique de Sarkozy ira jusqu'à justifier la désectorisation au nom de la démocratisation, malgré l'évidence des effets ségrégatifs d'une telle mesure.

Une décision du tribunal administratif de 2022 qui contraint le ministère de l'Éducation nationale à publier les indices de position sociale (IPS) des établissements va entraîner une prise de conscience en rendant visible la responsabilité de l'enseignement privé dans le recul de la mixité sociale. Une visibilité médiatique nouvelle, renforcée par des rapports, des propositions de loi, des publications met en évidence l'opacité du financement public du privé et sa responsabilité dans la diminution de la mixité scolaire. Mais la révélation des affaires de violences à Bétharram puis dans d'autres établissements est venue submerger le débat par un autre scandale, celui de l'impunité dont bénéficient les établissements privés coupables d'agissements allant jusqu'au crime.

La liberté contre des enjeux communs d'égalité

La non-mixité interroge les capacités d'un entre-soi privilégié à constituer un contexte favorable à la formation de citoyennes et de citoyens convaincus d'égalité, de solidarité et de fraternité. On peut craindre que l'école privée constitue de ce fait le vivier de cultures d'égoïsme et d'intérêts personnels, peu à même de construire une société fondée sur la prise en compte de l'intérêt général. Mais, au-delà, les jeux d'évitement empêchent les élèves des écoles les plus populaires de bénéficier des effets positifs de l'hétérogénéité. La volonté de préservation des intérêts des classes dominantes se construit aux dépens de ceux pour qui la mixité sociale constitue un vecteur nécessaire des apprentissages.

Nous sommes donc dans une situation aberrante où l'État finance un système scolaire qui va à l'encontre des perspectives égalitaires dont nous avons pourtant fixé les principes dans notre Constitution comme dans le Code de l'Éducation. L'apparent consensus du discours politique louant les mérites de la mixité n'est qu'un leurre entretenu pour masquer la réalité des choix engagés : transférer une part de la

dépense publique pour soutenir des logiques de marché au prix d'un dualisme du projet scolaire qui distingue les enjeux éducatifs selon qu'il s'agisse de former une élite centrée sur la reproduction des dominations économiques et sociales ou selon qu'il s'agisse de former une main d'œuvre précaire capable de répondre aux besoins immédiats des entreprises. La liberté des familles n'est plus que le prétexte du renforcement d'une ségrégation sociale jugée profitable aux profits capitalistes.

Contraindre à la mixité sociale

À lire les publications du Secrétariat général de l'Enseignement catholique (SGEC), la recherche d'une plus grande mixité est un de leurs objectifs essentiels : « l'accueil de tous y compris des plus pauvres ». Elles assurent l'engagement de moyens propres pour y parvenir notamment en modulant la contribution des familles en fonction des revenus. Ainsi, l'enseignement privé contribue-t-il à accréditer l'idée que la régulation ne nécessite aucune contrainte, mais doit être envisagée sur un mode volontariste. La difficulté majeure est que les raisons mêmes qui conduisent au choix de l'école privée par les parents, celles de l'entre-soi social, sont justement celles qui produisent la ségrégation. Hormis quelques évolutions à la marge, une politique fondée sur le volontariat se heurtera à la tendance structurelle d'une attractivité fondée sur la distinction sociale. On peut donc douter des effets d'une contractualisation qui viserait à augmenter la mixité sociale des établissements privés. D'ailleurs, le protocole de mai 2023 visant « une action partagée » entre le ministère et le SGEC se contente d'affirmer des intentions qu'aucun objectif mesurable ne vient concrétiser.

Pour produire une incidence réelle, le minimum de détermination politique serait de conditionner le subventionnement de l'école privée à des évolutions chiffrables de l'IPS. Nul doute qu'une telle mesure soit capable de produire des effets puisqu'un établissement qui s'y refuserait se verrait privé de ressources qui lui sont indispensables. Il resterait à s'assurer d'une mise en œuvre réglementaire et administrative qui ne joue pas le jeu de multiples concessions.

Mais cela ne peut constituer que l'amorce d'une réforme capable de parvenir à une véritable égalité. La seule véritable garantie égalitaire reste celle du principe laïc qui exige que l'argent public soit réservé à l'école publique. La réalité politique actuelle ne permet pas de l'envisager. Nous ne pouvons donc pas nous contenter de répéter une formule incantatoire. Faute de pouvoir lui donner réalité, en faire notre seule exigence laisserait libre champ à une évolution qui conduira à réduire encore davantage la mixité.

Le conditionnement de la subvention publique à des effets de mixité tangibles, l'exigence d'une transparence totale sur le financement et l'accentuation des contrôles de l'État doivent pouvoir constituer les premières étapes d'un combat laïc dont le serment de Vincennes continuera à être la finalité : « Lutter sans trêve et sans défaillance [...] pour obtenir que l'effort scolaire de la République soit uniquement réservé à l'École de la Nation, espoir de notre jeunesse ».

Paul Devin

Président de l'Institut de recherche de la FSU

La difficile conception des politiques de mixité sociale à l'école

Isabelle Bertolino

La mixité sociale à l'école est un enjeu majeur de modernisation du système éducatif français qui souffre de dynamiques profondément ségrégatives. Cependant, l'expérience montre que la représentation du problème par l'établissement d'un diagnostic essentiellement quantitatif est par trop limitative. L'étude du cas haut-garonnais¹ illustre cette problématique.

(1) Isabelle Bertolino, Contribution à la définition de la mixité sociale à l'école par l'évaluation du dispositif haut-garonnais. Thèse soutenue le 12 septembre 2024. Université Toulouse-Jean Jaurès

L'opérationnalisation du principe de mixité sociale à l'école

La carte scolaire, telle qu'elle fut créée en 1963 par le ministre de l'Éducation nationale Christian Fouchet, visait à la fois un aménagement plus équitable des moyens scolaires à travers le pays et une massification de l'instruction permettant la montée en qualification de la population. Or, très rapidement puis tout au long des décennies suivantes, la dimension égalitaire de cette dynamique a été mise en question, la fonction sélective du système scolaire est constamment priorisée au détriment de la fonction éducative et de socialisation.

Suite à la loi du 13 août 2004, relative aux libertés et responsabilités locales, les départements eurent la charge de la sectorisation des collèges. Enfin, à la faveur de l'inscription, en 2013, de la question de la mixité sociale dans le code de l'Éducation, la carte scolaire parut devenir un levier d'action possible sur les problèmes de ségrégation scolaire. La modification de l'article I. vise à garantir un accès à l'éducation de tous les enfants dans d'égales conditions et le renforcement de la participation des familles au système scolaire.

Dans le cas haut-garonnais, c'est à la suite de la vive émotion suscitée par les attentats terroristes islamistes, en 2015, que la question de la

valorisation de la République en qualité d'entité laïque promouvant l'égalité des chances, revint dans le débat public. Le Conseil départemental de la Haute-Garonne, qui était alors dans la même majorité politique que le gouvernement, lança une politique devant favoriser la mixité sociale au sein des établissements dépendants de son intervention.

La concomitance de ces événements n'est pas sans effet et crée un arrière-plan idéologique qui, dans cette perspective, fait de la mixité sociale essentiellement un outil d'intégration sociale. Choukri Ben Ayed relève qu'il existe différentes acceptations relatives à la notion de mixité sociale qui traduisent les motifs politiques sous-jacents à la mise en œuvre des dispositifs. L'auteur note que « La mixité sociale ne peut en effet s'envisager comme un allant de soi. Si la défense de la mixité sociale à l'école apparaît comme un objectif, au nom de quels principes cet objectif est-il rendu légitime ? Quelles seraient les finalités visées ? ».

D'une politique d'intégration des élèves défavorisés à la promotion de l'égalité des chances et de l'équité du système scolaire

En Haute-Garonne, l'analyse des rapports présentés et votés au sein de l'assemblée départementale montre une évolution des propositions

en deux temps, suite à l'enquête menée auprès des familles dans le cadre de la concertation citoyenne.

Dans le premier rapport, produit par le Conseil départemental en 2016, on peut noter une propension à se focaliser sur les publics dits défavorisés et sur la constitution d'un équilibre social au sein des établissements qui est d'ailleurs le premier principe opérationnel énoncé. Puis, est énoncé ce qui est considéré comme les principes constitutifs de l'école de la république :

- Intégrer.
- Contribuer au vivre ensemble.
- Favoriser la réussite de tous selon son mérite.

L'ambition annoncée est de rapprocher la composition des établissements de la moyenne toulousaine constatée, tous établissements confondus, par l'accueil de 31 % d'élèves défavorisés dans chaque collège.

Suite à ce premier rapport voté à l'unanimité, un second rapport est publié en 2017 au sortir de la phase d'enquête avec les partenaires et les publics. Il précise l'ensemble des dispositifs mobilisés dans ce programme qui vise dorénavant :

- A lutter contre les déterminismes sociaux.
- A relever le défi de la mixité sociale dans les collèges pour favoriser la réussite de tous les élèves.

Une politique de mixité sociale radicale accompagnée de nombreuses mesures compensatoires

Parmi les propositions concrètes partagées durant la phase de concertation citoyenne, le département a présenté les regroupements de secteur laissant le libre choix aux familles, autrement dit le partage entre deux établissements d'un même secteur de recrutement. Cette solution a été rejetée par les familles dites défavorisées par crainte de voir se renforcer la non-mixité scolaire de leurs collèges avec le départ des meilleurs élèves. Cette solution a donc été écartée au profit d'une stratégie s'appuyant sur la fermeture de 2 collèges REP+ particulièrement ségrégués du quartier populaire du Mirail et

l'affectation des écoliers dans des collèges dits favorisés de la métropole toulousaine.

Par ailleurs, ce nouveau rapport traduit le souci des politiques de déployer des mesures d'accompagnement devant favoriser la réussite des élèves. Le travail d'équilibrage social réalisé par le biais de la sectorisation n'est pas considéré comme suffisant pour garantir l'efficacité du dispositif de mixité. Dans la liste des décisions, on note à la fois la volonté de maintenir des dispositions jusque-là réservées à l'éducation prioritaire et d'en développer de nouvelles plus adaptées à cette situation inédite.

- Transport scolaire direct et gratuit pour tous les élèves.
- Élargissement de l'offre, notamment associative en matière de mesures d'accompagnement des élèves et de leur famille : soutien scolaire, soutien à la parentalité, médiation de cours de récréation, ...
- Côté Éducation nationale, conservation des moyens actuels attribués aux réseaux d'éducation prioritaire renforcés dans les collèges de rattachement

Enfin un rapport ultérieur, présenté et voté en janvier 2018, portait sur la mise en œuvre d'un système financier incitatif, dit « système de bonus/malus » qui vise à moduler les dotations départementales aux établissements en fonction de leur niveau de mixité sociale et après pondération en fonction du nombre de familles défavorisées présentes sur leur secteur de recrutement.

Une comparaison de différents dispositifs territoriaux de mixité sociale

Etienne Butzbach², en 2018, a mené une étude en qualité de coordinateur du Réseau Mixité à l'école pour le Cnesco. Il met en regard différents dispositifs de mixité sociale développés à travers le territoire français au lendemain de la publication de la circulaire d'application de la mixité sociale à l'école sous l'égide du ministère de Najat Vallaud-Belkacem.

L'observation effectuée confirme l'hypothèse selon laquelle la phase d'élaboration et de mise en débat du diagnostic partagé est essentielle. Face à la complexité de la politique à mettre en

(2) https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/10/181026_Cnesco_Butzbach_mixite_sociale_ecole.pdf

(3) <https://fr.scribd.com/doc/297666868/Agir-pour-la-mixite-sociale-et-scolaire>

(4) https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Note_CSEN_2023_09.pdf

œuvre, la qualité du diagnostic est une condition nécessaire à la mobilisation des acteurs et à la bonne mise en œuvre.

Or, la plupart des diagnostics étudiés s'appuient essentiellement sur l'analyse quantitative des situations bien que l'on puisse supposer qu'un traitement impersonnel ne suffise pas à effacer les multiples intérêts et enjeux antagoniques qui sous-tendent le débat. On peut alors se questionner sur la façon dont on problématise la situation à partir de données essentiellement chiffrées.

Suite à l'étude approfondie du cas haut-garonnais, d'autres dimensions semblent devoir être éclairées de notre point de vue, comme par exemple :

- La mobilisation et la formation des équipes pédagogiques et éducatives.
- Le soutien à une coéducation active et la mixité sociale des parents d'élèves.
- La prise en compte de la mixité scolaire dans la composition des classes.

Le relevé de ce type d'information ne peut s'effectuer à distance ou à partir de données impersonnelles, il nécessite une enquête fine de terrain sous un format favorisant la prise en compte de l'expérience des acteurs.

Le suivi des politiques de mixité sociale expérimentées à l'école

Le vademecum³ du ministère recense différentes modalités de mise en œuvre et on peut observer quels sont les principaux leviers d'action mobilisés par les partenaires grâce aux données recueillies ultérieurement par Julien Grenet, Elise Huillery et Youssef Souidi⁴. Nous les détaillons ci-dessous en indiquant entre parenthèses les sites concernés.

- La re-sectorisation autour d'un ou plusieurs établissements (Toulouse, Saint Malo, Roanne, Arras, Clermont-Ferrand, Strasbourg, Paris, Noisy-le-Grand).
- Le secteur multi-collèges – ce procédé s'appuie sur le partage d'un même secteur de recrutement par plusieurs collèges (Redon, Rive-de-Gier, Brest, Nancy, Briey, Lunéville,

Paris).

- La montée alternée entre deux collèges proches géographiquement – ce procédé complexe consiste à alterner le recrutement entre deux secteurs et deux établissements distincts par leur composition sociale non mixte (Paris, Bischwiller).
- La fermeture et l'ouverture d'établissements dans des secteurs mixtes (Toulouse, Brest, Saint Malo, Nancy).
- Des solutions sans changement de sectorisation – essentiellement mobilisés en milieu rural, elle consiste à appairer des établissements et à les faire travailler en réseau.

À l'origine de l'expérimentation le ministère revendiquait un peu plus de 80 sites volontaires, aujourd'hui les chercheurs chargés de l'étude d'impact recensent 56 collèges sur 22 sites. Ces travaux, de type quantitatif, comparent « les élèves des collèges engagés dans cette initiative avec les élèves de collèges similaires non engagés » et analysent « les effets des actions engagées sur la composition des collèges impliqués ainsi que sur les résultats scolaires, le bien-être personnel, et le bien-être social des élèves. ».

La synthèse des résultats montre que si la mixité a des effets positifs sur le bien-être des élèves quel que soit leur milieu social d'origine, en revanche, elle ne produit pas d'amélioration significative des performances scolaires. Aussi, s'il y a consensus au niveau national et international sur l'importance du phénomène de ségrégation dans le système scolaire français, il n'y a pas de consensus sur la meilleure façon d'y remédier.

S'émanciper de l'éducation prioritaire pour s'émanciper des stéréotypes attachés à la jeunesse des quartiers ?

En conclusion, la conception des politiques de mixité est objet de tension entre des acteurs locaux, tel le département de la Haute-Garonne, qui prennent des initiatives fortes, l'État et des publics hétérogènes aux intérêts distincts. Si la recherche peut éclairer les phénomènes de ségrégation sociale et scolaire et évaluer les effets de dispositifs de mixité sociale, en revanche concevoir et mettre en œuvre la mixité sociale dans les écoles est avant tout un

enjeu politique. Cette politique doit se concevoir au sein de l'espace démocratique dans la perspective de ce à quoi tiennent les populations et celles et ceux qui les représentent. Les chercheurs peuvent, au mieux, accompagner le mouvement par des apports méthodologiques, et critiques.

« Le plan d'amélioration de la mixité sociale dans les collèges haut-garonnais » bouleverse localement la donne en décidant de la fermeture de deux établissements REP+ et de l'affectation des élèves de ces secteurs dans des collèges hors éducation prioritaire. Si les moyens déployés laissent espérer que ce dispositif de mixité sociale travaille à créer un environnement inclusif, nous devons toutefois veiller à vérifier dans la durée ses effets sur les élèves issus des secteurs REP+. Autrement dit, que ces élèves ne soient pas dans l'obligation de devoir composer avec les stéréotypes qui les menacent, et que ne soit pas ignoré ce qui les spécifie en tant qu'individus au profit de ce qui les spécifierait en tant que groupe présumé, à savoir : le groupe des élèves vivant au Mirail.

Isabelle Bertolino

Docteure en sciences de l'éducation et de la formation
Chercheure associée à
l'UMR EFTS Université Toulouse-Jean Jaurès
Cheffe de projet chargée de l'évaluation
des politiques éducatives,
Conseil départemental de la Haute-Garonne.

Bibliographie

Choukri Ben Ayed. **La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives.**
Armand Colin. 2015

De la ségrégation à la discrimination scolaire : les trajectoires scolaires des élèves immigrés ou perçus comme tels

Laura Foy

À partir des années 1970, la scolarisation des élèves en provenance des anciennes colonies, et notamment du Maghreb, est d'abord marquée par une certaine marginalisation de ces élèves. Mais leurs résultats apparaissent d'abord liés à leur situation socio-économique (L.-A. Vallet et J.-P. Caille), le contrôle de cette variable montrant que les trajectoires scolaires des enfants avec ascendance migratoire étaient identiques à celles des enfants natifs jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. Pourtant, les résultats de la dernière enquête PISA viennent nuancer cette analyse : si les trajectoires scolaires sont comparables, le niveau des acquis des élèves avec ascendance migratoire, lui, est significativement inférieur à celui des élèves de la population majoritaire. Cela s'explique par la combinaison de différents facteurs au nombre desquels la ségrégation scolaire joue un rôle central, produisant des établissements aux profils très diversifiés en termes de mixité ethnique, socio-académique et académique (L.-A. Vallet et J.-P. Caille), mais également par la production par l'école d'inégalités ciblant spécifiquement les élèves avec ascendance migratoire, et plus globalement les élèves racisés (Pisa).

Ségrégation scolaire et production d'une offre scolaire différenciée

L'utilisation d'un référent socio-géographique (Z. Zeroulou), articulant la question de l'origine des élèves à celle du territoire, a longtemps été mobilisée pour saisir la question des inégalités scolaires (F. Dhume, S. Dukic, S. Chauvel, et P. Perrot).

Cette approche met en relation les ségrégations urbaines et les ségrégations scolaires, l'espace scolaire venant renforcer la ségrégation urbaine (G. Audren ; G. Audren et V. Baby-Collin ; G. Felouzis, F. Liot, et J. Perroton) : les établissements scolaires des quartiers populaires se caractérisent ainsi par une forte

uniformité socio-économique et ethno-raciale des élèves et par une offre éducative semblant davantage conçue pour gérer les difficultés scolaires que pour encourager l'excellence (C. Barthou).

Les familles ont une part de responsabilité dans les stratégies de contournement de la carte scolaire et de fuite vers le privé. Cette pratique concerne avant tout les classes sociales supérieures (M. Oberti ; E. Maurin) mais aussi l'ensemble des familles qui tentent d'éviter les groupes sociaux considérés comme inférieurs pour se rapprocher de groupes sociaux considérés comme supérieurs (G. Audren) et des familles musulmanes qui ont recours à l'enseignement privé catholique, lequel propose un

cadre moral compatible avec leurs attentes (S. Mazella).

La ségrégation scolaire est également liée aux pratiques administratives. Le manque de transparence des procédures des commissions de dérogation entraîne des inégalités entre les familles (G. Vissac) et les pratiques des personnels du Rectorat et de l'Inspection Académique sont elles-mêmes productrices de ségrégation scolaire (D. Laforgue).

L'éthnicité des publics est déterminante dans la gestion de leur image par les établissements scolaires car il s'agit, de fait, d'un critère retenu par les acteurs (institutionnels et publics potentiels de l'établissement) pour évaluer les établissements. Les établissements peuvent ainsi avoir tendance à adapter leurs projets au détriment des élèves étrangers pour améliorer leur image et rester concurrentiels (J.-P. Zirotti).

L'interdépendance des logiques familiales et des logiques institutionnelles participe au renforcement de la ségrégation scolaire, pénalisant plus lourdement les élèves descendants du Maghreb, d'Afrique noire et de Turquie qui en arrivent à cumuler les difficultés sociales et scolaires (G. Felouzis, F. Liot, et J. Perrotton) : les enseignants révisent leurs attentes et leurs ambitions et adaptent leurs critères d'évaluation, participant ainsi au renforcement des inégalités. Le climat scolaire est dégradé, les conditions de scolarisation peu favorables aux apprentissages et cet ensemble vient également pénaliser les élèves issus des groupes majoritaires scolarisés dans les établissements fortement ségrégués ethniquement.

Cette ségrégation inter-établissements peut se doubler d'une ségrégation intra-établissement (J.-P. Payet), qui prend en compte à la fois le sexe, l'éthnicité et la valeur scolaire et qui pénalise particulièrement les garçons appartenant aux groupes minoritaires les plus stigmatisés (Maghrébins, Africains, Turcs, Antillais) (E. Debarbieux et L. Tichit ; J.-P. Payet). La mobilisation du critère ethnique n'est cependant pas systématique dans la composition des classes, et la valeur scolaire reste un critère déterminant.

Cette ségrégation sociale et ethnique des

établissements scolaires pèse lourdement sur les orientations des élèves (G. Audren ; G. Felouzis, F. Liot, et J. Perrotton ; J.-P. Payet ; J.-P. Zirotti et M. Novi), plus encore sur les niveaux des élèves.

Par ailleurs, les inégalités d'acquis scolaires mises en évidence par les enquêtes PISA ne doivent pas occulter une autre dimension de la justice scolaire, celle de l'égalité de traitement (CNESCO) qui est analysée dans trois dimensions des conditions d'enseignement : qualité de l'enseignement, composition sociale des établissements scolaires et qualité du climat dans les établissements.

La qualité de l'enseignement apparaît inférieure dans les réseaux d'éducation prioritaire. En effet, le différentiel d'effectif s'avère insuffisant pour avoir un effet significatif sur les apprentissages, tandis que les temps d'apprentissages moins importants (absentéisme des élèves et des enseignants, exclusions plus fréquentes des élèves, problèmes de discipline), les pratiques pédagogiques « moins porteuses » et la plus forte proportion d'enseignants non titulaires ou peu expérimentés conduisent à une inégalité dans la qualité de l'enseignement entre les élèves de l'éducation prioritaire et des lycées professionnels qui accueillent les publics les plus défavorisés (CNESCO).

La composition sociale des établissements scolaires marquée par une forte ségrégation participe à la constitution de conditions d'apprentissage peu porteuses pour les élèves en difficulté ainsi qu'à des conditions de travail peu favorables pour les enseignants. Les collèges qualifiés de « ghettos scolaires » qui concentrent des élèves socialement et scolairement défavorisés accueillent 12% des élèves tandis que 5 % des élèves de 3e sont dans des établissements qui accueillent au moins 60 % de PCS très favorisées et 43 % d'élèves parmi les 25 % meilleurs élèves au brevet (CNESCO).

Ces établissements sont donc caractérisés par une homogénéisation ethnique, scolaire et sociale (Durpaire et B. Mabilon-Bonfils) des publics dont les premières victimes sont les élèves cumulant difficultés socio-économique et minorisation ethno-raciale.

La ségrégation scolaire n'explique pour autant pas, à elle seule, les inégalités dont sont victimes les élèves et l'action propre de l'école doit être prise en compte.

Une école productrice d'inégalités

Il apparaît nécessaire, afin d'examiner dans son ensemble la question des discriminations dans et à l'école, de mettre en évidence « la dimension structurelle de disqualification » des populations issues de l'immigration en France¹ et donc le rôle de l'institution scolaire dans cette disqualification.

La première forme de disqualification concerne la différenciation de l'offre éducative en fonction de l'origine de l'élève. Des communes ont ainsi exigé la preuve de la régularité du séjour des parents sur le territoire français pour que leurs enfants puissent être inscrits à l'école primaire (C. Charles), tandis que d'autres établissements refusent la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France (C. Schiff, M. Lazaridis, C. Octave, E. Barthou, B. Chauprade, et A. Delorme ; G. Zoïa et L. Visier). L'accès aux stages est également plus difficile pour les élèves appartenant aux groupes minoritaires et cette discrimination ne tient pas seulement aux entreprises mais elle est coproduite par l'école (F. Dhume, A.-F. Volponi, R. Mouliade, et O. Noël ; F. Dhume et N. Sagnard-Haddaoui ; O. Noël) qui elle-même ne reconnaît que difficilement l'existence de cette discrimination (M.-C. Cerrato-Debenedetti et E. Yigit ; F. Dhume) et se montre relativement passive face aux employeurs qui la pratiquent.

Une deuxième forme est celle de la surdétermination de la relation élève-enseignant par l'origine réelle ou supposée de l'élève, qui vient informer les jugements et les évaluations des enseignants sur les élèves.

Le regard porté par les enseignants sur les élèves est ainsi en partie déterminé par l'ethnicité de l'élève. La connivence affective des enseignants avec leurs élèves est hiérarchisée en fonction de la classe sociale et de l'ethnicité de ces derniers, laquelle engendre des jugements plus négatifs à l'encontre des élèves appartenant aux groupes ethniques

minoritaires (D. Zimmermann).

Les enfants d'origine maghrébine peuvent également être l'objet, de la part de l'enseignant, d'une moindre connivence affective que les autres et les enseignants attribuent préférentiellement les items « attirant » et « plaisant » aux élèves issus des classes socio-professionnelles supérieures françaises, qui bénéficient également d'un jugement plus favorable de leurs qualités morales, cognitives et scolaires, puis aux enfants d'ouvriers français, suivis, de loin, par les élèves issus de la colonisation (J.-C. Durand).

L'ethnicité des élèves influence également les attentes des enseignants envers les élèves et des biais racistes marquent les théories implicites de l'échec scolaire des enseignants. L'échec scolaire des filles perçues comme maghrébines de milieu populaire est ainsi expliqué par leur origine, le manque d'intérêt de leur famille pour leur scolarité, le système scolaire non adapté à leurs besoins et un manque de travail de leur part (X. Chrysochoou, M. Picard, et M. Pronine) ; de la même manière, les difficultés scolaires des élèves perçus comme turcs et l'absentéisme scolaire, lorsqu'il est le fait d'élèves perçus comme « gitans », sont régulièrement imputées à leur origine (L. Foy).

Ces représentations ont des conséquences directes sur les carrières scolaires des élèves appartenant aux groupes minoritaires

L'influence de l'origine des élèves et des enseignants sur l'évaluation et la notation des élèves fait l'objet d'une attention relativement ancienne (R. Amigues, J.-J. Bonniol, et Jean-P. Caverni) et s'est trouvée régulièrement confirmée.

Le critère ayant le plus d'effet sur l'évaluation des élèves est la consonance du prénom, pensé ou pas comme étranger par l'enseignant : ainsi, dans l'évaluation des performances des élèves, la variable « ethnique » est celle qui mobilise le plus les effets d'attente des enseignants, au-delà du sexe ou de l'appartenance sociale (I. Rossi).

L'ethnicité des élèves a également un effet

sur leur orientation. À catégorie socio-professionnelle équivalente, la discrimination dans l'orientation des élèves perçus comme immigrés est mise en évidence de manière précoce (J.-P. Zirroti) et a régulièrement été confirmée.

Les vœux des élèves immigrés ou avec ascendance migratoire sont plus souvent refusés par les conseils d'orientation (Y. Brinbaum et A. Kieffer), ce qui peut s'expliquer en partie par la plus grande ambition scolaire des familles immigrées (Y. Brinbaum et C. Delcroix).

Les élèves racisés risquent davantage d'être orientés vers des filières disqualifiées à performances égales à celles des élèves issus des groupes majoritaires (E. Debarbieux ; P. Simon), et les filières ayant le moins de rentabilité sociale sont celles qui sont le plus ethniquement ségréguées. Les élèves perçus comme musulmans sont surreprésentés dans la part des élèves sortis sans diplôme du système scolaire et dans les filières scolaires ne permettant ni l'insertion sur le marché du travail ni la poursuite d'étude (F. Durpaire et B. Mabilon-Bonfils ; O. Noël et A. Boubeker).

Les élèves appartenant aux groupes minoritaires sont également davantage ciblés par les dispositifs de lutte contre la difficulté et le décrochage scolaire (L. Grémion-Bucher, F. Tali ; A. Léger ; I. Lohro-Lemaire) ainsi que par les orientations dans des dispositifs spécifiques (notamment GAPP puis RASED) (G. Felouzis, F. Liot, et J. Perroton ; A. Léger ; M. Massari) probablement par anticipation de l'échec scolaire des élèves racisés (H. Benisahnoune). Cette orientation précoce dans des dispositifs adaptés détermine par la suite les carrières scolaires de ces élèves, souvent courtes et limitées à l'enseignement spécialisé (B. Blot, S. Boulot, et J. Clévy ; J. Zaffran)

Ces différents travaux montrent que la catégorisation ethnoraciale dans le système scolaire est très forte et a des effets significatifs sur les trajectoires scolaires des élèves appartenant aux groupes minoritaires. Au mythe d'une école sanctuarisée et indifférente aux différences doit donc se substituer une approche tenant compte de ces phénomènes inégalitaires et

permettant d'identifier les différents blocages afin de proposer une offre scolaire véritable égalitaire ainsi que l'intégration de cette thématique aux formations initiales et continues des enseignants afin de leur donner les moyens de construire une véritable pédagogie de l'égalité.

Laura Foy
sociologue

Bibliographie

Fabrice Dhume, Suzanna Dukic, Séverine Chauvel, et Philippe Perrot, **De l'(in)égalité de traitement selon « l'origine » dans l'orientation et les parcours scolaires**. Paris: La Documentation Française, 2011

Georges Felouzis, Françoise Liot, et Joëlle Perroton, **L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges**. Paris: Seuil, 2005

Laura Foy, **« Quand la race fait école : place et rôle de la race dans l'activité professionnelle des enseignant-es des territoires hyper-paupérisés »**, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université, Aix en Provence, 2023

Marco Oberti, **L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire**. Paris: Presses de Sciences Po, 2007.

Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille, **« Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français »**, Educ. Form., no 67, 1996.

Mixité, genre, égalité : une quadrature ?

Sigolène Couchot-Schiex

(1) Gaël Pasquier, Promouvoir l'égalité des sexes à l'école... mais laquelle ? Carnets rouges n°15, 2019, 12-14.

(2) Nathalie Sayac et Nadine Grapin, Stratégies et degrés de certitude des filles et des garçons en mathématiques. Repères IREM, 2016, 104.

La mixité des sexes a conduit à une certaine forme d'égalité

Il y a 150 ans, un noyau de femmes, auxquelles se ralliaient quelques hommes, militaient pour l'égalité des sexes dont découlerait leur indispensable émancipation. Des luttes, des réussites et des échecs ont permis à la génération des femmes d'aujourd'hui de bénéficier d'une véritable place dans l'espace social, à tel point que l'on pense parfois que la distribution de notre état social relève d'un allant de soi de la nature humaine, du progrès humain, naturellement. Pourtant, certains espaces sociaux accueillent toujours les femmes avec réticence, certains secteurs économiques peinent à embaucher des femmes ou des hommes selon les cas, les meilleures positions économiques, sociales et politiques sont encore trop souvent occupées par des hommes quand bien même la proposition de femmes est plus élevée dans le secteur professionnel observé, certaines tâches sont encore perçues comme féminines ou masculines associant de manière trompeuse les compétences acquises par l'apprentissage social et l'expérience à la typologie de la tâche à réaliser.

Cinquante années de travaux scientifiques ont démontré que la mixité déclinée sous la forme d'une co-présence des sexes dans un même lieu, ne garantit nullement l'égalité. Ces travaux ont aussi remis en cause la croyance en une mixité constitutive d'une première étape de l'égalité. Non, la mixité ne pave pas le chemin de l'égalité réelle. Certes, le premier pari féministe est sans doute tenu : l'émancipation économique des femmes est un acquis et doit le rester. Cependant, si le principe républicain d'égalité demeure un symbole fort dans notre pays, les valeurs à travers lesquelles il se décline restent floues,

les modalités par lesquelles il s'opérationnalise sont loin d'être homogènes visant parfois des perspectives contradictoires¹. Cela conduit à des points de blocage qui tendent à se pérenniser. À l'école, l'un de ces points résistants est celui de l'orientation scolaire qui préfigure l'insertion sociale et économique en fonction du sexe. En effet, si l'orientation est une priorité identifiée par toutes les conventions interministérielles successives depuis l'an 2000, une inégale ventilation des filles et des garçons dans les parcours scolaires et universitaires demeure. La convention 2019-2024 insistait d'ailleurs sur l'objectif d'une plus grande mixité des filières de formation. En effet, si les garçons sont toujours présents dans trois quarts des filières disciplinaires, les filles n'en investissent que le tiers. Les difficultés qui concernent les filières mathématiques et certaines filières des sciences ne sont certes pas nouvelles mais paraissent résistantes. En mathématiques, les tests standardisés montrent des différences de réussite qui n'évoluent pas positivement. Par ailleurs, les filles disent moins apprécier les mathématiques que les garçons², ce qui pourrait expliquer qu'elles soient moins présentes dans ces filières, mais n'apporte pas d'argument permettant de comprendre cette moindre appréciation. Faudrait-il recourir à l'idée que certaines disciplines sont perçues comme plus masculines donc convenant mieux aux garçons ? Avoir recours à ce type d'argument évite d'aborder le problème plus coriace des rapports de pouvoir à l'œuvre dans l'espace scolaire (en particulier celui de la classe) et de pointer les mécanismes de la domination masculine qui prévalent.

La mixité des sexes encourage le recours à l'idée d'alignement contenu dans la matrice sexe-genre-sexualité³ (désir hétérosexuel s'entend) et celle-ci conduit

à l'égalité dans la différence. Si l'acceptation collective de l'idée d'égalité semble établie, aller vers l'égalité réelle implique de lâcher certains privilèges. Même parmi les esprits éclairés, la prise de conscience des limites matérielles où se logent les rapports de pouvoir est difficile, sensible, alors que c'est une constante des espaces sociaux.

La proportion de filles présentes dans la filière universitaire du sport diminue depuis quelques années montrant une désaffection de plus en plus marquée. Une ritournelle simpliste suggère que les filles osent davantage inscrire cette filière en vœu prioritaire au moment de l'orientation. Une étude très complète menée par deux spécialistes⁴ des STAPS démontre que plus de la moitié des filles sportives qui ont fait ce choix y ont été encouragées par la famille, les ami-es, leur professeur-e d'éducation physique et sportive (EPS) dans une moindre mesure. D'autres, qui n'ont finalement pas fait ce choix, ont été découragées principalement par des hommes de leur entourage (famille, amis), et de l'école (hors EPS). Les représentations genrées pèsent sur les choix d'orientation. Au-delà des injonctions à faire des choix qui engagent pour toute une carrière, les filles sont-elles véritablement invitées à prendre leur place dans cette filière (comme dans celles citées plus haut) ? Quelle expérience des rapports sociaux vont-elles y vivre ?

L'égalité peut-elle être sexiste ?

Cet oxymore n'est-il que provocation ? Depuis 2017, le Haut Conseil à l'Égalité (HCE) produit un état des lieux du sexisme en France qui atteste de la stabilité, voire de l'augmentation de cette idéologie dans notre pays, qui s'exprime particulièrement en certains lieux, dont l'école. En 2024, l'école et les réseaux sociaux numériques ont été épinglés par le HCE comme des espaces de socialisation sexistes (Pierre-Brossolette, 2024⁵).

Le processus de socialisation fait la part belle à l'idéologie sexiste dans laquelle chaque individu se trouve nécessairement impliqué en dehors même de toute prise de conscience. Le sexisme n'est pas un biais individuel, ou une attitude d'infériorisation, c'est le mécanisme qui sous-tend le rapport de hiérarchisation patriarcal entre

les sexes. Cette idéologie partagée, apprise en société, amène à se saisir de possibles actions sexistes qui s'étendent sur un continuum allant de l'humour au féminicide, en passant par le viol. C'est à partir de l'idéologie sexiste que se jouent d'autres postulats d'infériorisation qui se font jour à propos du genre, des sexualités, de la nature des corps féminins et masculins.

Le climat scolaire doit composer depuis quelques années avec les cyberviolences. Celles à caractère sexiste et sexuel sont à comprendre dans le cadre du fonctionnement des outils numériques mis à disposition des jeunes et des enfants désormais de manière précoce, de la dématérialisation de la communication (le « virtuel ») qui se matérialise néanmoins à travers la réception du message écrit, ou d'images. L'étude de la prévalence des cyberviolences est intéressante car elle met au jour une différenciation issue du double standard de genre : les garçons sont davantage concernés par le racket en ligne et l'injonction de virilité quand les filles le sont à propos des normes réputationnelles, soumises au contrôle des pairs.

Au-delà des différences, l'égalité est-elle pensable, à quelles conditions ?

Assez récemment, des femmes se regroupent entre elles en non-mixité pour parler de leurs préoccupations dans un espace sans jugement. Des équipes sportives rassemblent des personnes qui ne se reconnaissent pas dans l'alignement de la matrice sexe-genre-sexualité pour jouer en mixité choisie⁶. L'exploration des combinaisons permettant de faire expérience autrement, mais de manière choisie, pourrait amener à élaborer l'égalité en vivant des mixités faisant fi des repères catégoriels.

Sigolène Couchot-Schiex

Maîtresse de conférences, laboratoire LIRTES
INSPE de l'académie de Créteil.

(3) Elsa Dorlin Elsa, Sexe, genre, sexualité. Introduction à la théorie féministe, Paris : Presses Universitaires de France, 2008.
Éric Fassin, Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique, Paris : École des hautes études en sciences sociales, 2009.

(4) Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, Marie Schirrer, Yves Fol, Lycéen-nes, sportivité et orientation en STAPS, Conférence, SNEP-FSU, Paris, 2021, 17 juin.

(5) Sylvie Pierre-Brossolette et al. Rapport annuel 2024 sur l'état des lieux du sexisme en France. S'attaquer aux racines du sexisme. Rapport n°2024-01-22-STER-61, Haut Conseil à l'Égalité, 2024.

(6) Alison Hernandez-Joset, Virginie Nicaise et Natacha Chetcuti-Osorovitz, Terrain de football, terrain de luttes : un nouvel espace de pratiques féministes, queer et sportives. Nouvelles Questions Féministes, 2024, 43(1), 72-85.

Faut-il augmenter le nombre d'enseignants descendants d'immigrés pour promouvoir la mixité scolaire et combattre les disparités éducatives?

Paradoxes et limites.

Aksel Kilic

Assurer la mixité scolaire et lutter contre toute forme de ségrégation peuvent-ils passer par une politique volontariste de mixité dans le groupe professionnel des professeurs des écoles ? Cette politique est-elle compatible avec le modèle républicain qui neutralise les différences ? Sa mise en œuvre est-elle possible dans le cadre actuel du concours ? Enfin, est-elle souhaitable si l'on s'appuie sur l'expérience des enseignants issus de l'immigration ?

Une politique de mixité professionnelle qui entre en conflit avec la norme d'universalisme républicain

En Grande-Bretagne, des politiques publiques volontaristes favorisent le recrutement d'enseignants issus de l'immigration pour qu'ils enseignent auprès d'un public lui-même issu de l'immigration. La question de l'accès à la profession d'enseignant des descendants d'immigrés est apparue dans le contexte britannique dans les années 80 et c'est à partir des années 90 que la volonté de recruter des enseignants issus de l'immigration a été mise en œuvre de manière officielle. L'idée qui sous-tend cette politique est que les enseignants issus de l'immigration sont à même de mieux comprendre les élèves issus des minorités, soit parce qu'eux-mêmes appartiennent à la même culture, soit parce qu'ils ont l'expérience commune de la migration ou du vécu minoritaire. Pour ces raisons, ils auront plus de facilité pour susciter la confiance de ces élèves et leur adhésion aux apprentissages et aux normes scolaires et donc leur performance scolaire.

Cette politique représente aussi une forme de discrimination positive en permettant l'accès des étudiants descendants d'immigrés ou issus des minorités ethniques à la profession enseignante.

En France, la question est controversée du fait qu'elle contredit le modèle républicain universaliste, selon lequel on doit gommer les origines des individus pour assurer leur égalité. Selon le principe de l'égalité des chances méritocratique, l'école permet à chaque individu de dépasser ses origines sociales et culturelles en accédant à une culture fondée sur la raison et supposée socialement neutre. Bien que ce modèle soit éprouvé par les inégalités sociales, culturelles et de genre, il reste central. Dans ce contexte, l'école est indifférente aux différences des élèves, mais elle l'est également vis-à-vis des enseignants qui sont porteurs des valeurs de l'institution. Le principe du concours assure leur recrutement et sélectionne les meilleurs candidats de manière supposée objective. Une fois le concours en poche, c'est le principe du mouvement qui régule les affectations. Dans les

premières années professionnelles, les jeunes enseignants choisissent en réalité peu leur affectation et vont plus facilement être affectés dans les zones ségréguées qui concentrent les élèves de milieux populaires et souvent issus de l'immigration. En France, il n'existe donc pas de politique volontariste de mixité professionnelle et aucune statistique officielle ne renseigne sur la part d'enseignants issus de l'immigration.

Pour autant, des processus d'ethnisation sont à l'œuvre dans l'école française. La corrélation entre publics hétérogènes et difficulté professionnelle est bien ancrée au sein de la profession¹ pour laquelle les problèmes internes aux établissements proviennent des familles et du quartier. Cette rhétorique contribue à importer des lectures ethniques dans les situations scolaires. Ainsi, le critère ethnique peut être un paramètre de sélection des professionnels pour certains dispositifs, parfois informels, comme le recrutement d'éducateurs ou de médiateurs pour intervenir dans des contextes ségrégués ou pour comprendre les familles et lutter contre la violence dans un dispositif de médiation. Le recrutement des professeurs des écoles est moins documenté par la recherche scientifique, mais certains travaux portent une attention au recrutement de professeurs issus de l'immigration². Les rares enquêtes sur le groupe professionnel des enseignants cherchent à comprendre les motivations du candidat dans le choix de l'enseignement et montrent que les enseignants issus des immigrations sont à la fois plus sensibles aux inégalités à l'école et plus optimistes dans l'objectif d'y remédier. En cela, ils sont identiques aux autres enseignants qui partagent les mêmes appartenances sociales et non forcément ethniques ou migratoires³.

Une question à considérer dans le contexte plus vaste de l'attrait pour cette profession et de son processus de sélection

La question de la mixité professionnelle peut aussi être étudiée dans l'évolution « naturelle » et structurelle d'une profession. L'attractivité du métier d'enseignant, ou plutôt ses crises, sont scrutées à la fois par la recherche en éducation et les pouvoirs publics. Des candidats issus de l'immigration ou des minorités vont-ils

être attirés par le professorat des écoles ? En l'absence de statistiques officielles, nous pouvons néanmoins l'observer en supposant que les candidats issus de l'immigration vont être comptabilisés parmi la population de candidats de milieux populaires. Depuis le milieu des années 1950, une des transformations majeures a été la féminisation de l'enseignement primaire ainsi qu'un recrutement moins populaire. Autrement dit, le professorat est devenu surtout attractif pour un profil de candidat et le stéréotype professionnel s'en est trouvé marqué puisque l'enseignant du primaire a été pendant de nombreuses décennies majoritairement une femme blanche issue des classes moyennes ou supérieures. A l'heure actuelle, ce profil type tend à se modifier car le professorat des écoles apparaît moins attractif pour ces femmes même si elles ne s'en détournent pas complètement. Cette baisse d'attractivité profite aux candidats de milieux populaires. La tendance actuelle montre que la profession est attractive pour les candidats de milieux populaires (père ouvrier ou employé) ainsi qu'aux candidats en reconversion professionnelle⁴.

Cette tendance pourrait être confirmée si le projet actuel de réforme qui prévoit l'abaissement du niveau de diplôme exigé pour le recrutement, et donc le passage du concours à la fin de la troisième année de licence au lieu du master actuellement, était entériné. Cet abaissement du niveau de diplôme requis permettra-t-il une augmentation mécanique du nombre de candidats issus de milieux populaires - et potentiellement issus des minorités - comme le démontrent les recherches scientifiques ?⁵ Rien n'est sûr, car on peut supposer que les variables du sexe et de l'origine sociale peuvent être plus déterminants que l'origine ethnique dans le choix du métier de professeur des écoles. En effet, même si les résultats de la DEPP ne mentionnent pas l'origine migratoire des admis au concours de l'enseignement, une enquête de l'INSEE⁶, qui s'intéresse à l'accès des descendants d'immigrés à l'emploi dans la fonction publique, indique que ces derniers y sont sous-représentés. Une politique d'incitation pourrait favoriser ces profils et l'enseignement pourrait être au sein de la fonction publique un des domaines privilégiés de recrutement.

(1) Aksel Kilic, L'école primaire, vue des coulisses. La culture professionnelle informelle des professeurs des écoles, Paris, PUF, 2022.

(2) Anne-Françoise Dequière, La sélection des professeurs des écoles. Regard sociologique sur une pratique, Paris, L'Harmattan, 2008.

(3) Frédéric Charles & Florence Legendre, Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentation du métier et de l'école, Paris, Sudel, 2006. Aïssa Kadri & Fabienne Rio, Les enseignants issus des immigrations : l'effet génération, Paris, Sudel, 2006. Patrick Rayou & Agnès van Zanten Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ? Paris, Bayard, 2004.

(4) Frédéric Charles et al., La perte d'attractivité du professorat des écoles en France au début du XXIème siècle. Quelques indicateurs pour objectiver et interpréter une crise structurelle. In Géraldine Farges & Loïc Szerdahelyi, En quête d'enseignants, Rennes, PUR, 2024.

(5) Frédéric Charles et al., La perte d'attractivité du professorat des écoles en France au début du XXIème siècle. Quelques indicateurs pour objectiver et interpréter une crise structurelle. In Géraldine Farges & Loïc Szerdahelyi, En quête d'enseignants, Rennes, PUR, 2024.

(6) Eva Baradji, Salah Idmachiche & Amandine Schreiber, Les descendants d'immigrés dans la fonction publique. Dossier INSEE, 2012.

(7) Aksel Kilic, « Stigmates, contradictions et dilemmes de statut. L'expérience des professeurs des écoles issus de l'immigration », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 20, 2021, pp. 119-219.

(8) Everett Hughes, Le regard sociologique, 1996, Paris, EHESS. Jean-Paul Payet, « Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège en banlieue », Les Annales de la recherche urbaine, 75, 1997, pp. 19-31.

Assignation ethnicisante et segmentation professionnelle

Un recrutement pensé de la sorte comporte cependant le risque d'essentialiser et d'assigner un type d'enseignant à un public particulier. La volonté de lutter contre la ségrégation se retournerait ainsi contre elle-même et créerait une autre forme de ségrégation cette fois-ci professionnelle. En effet, il n'est pas sûr que les enseignants issus de l'immigration aient le souhait d'exercer dans des écoles où se trouvent des élèves issus de l'immigration. La réflexion ne peut pas évacuer la prise en compte de l'expérience de socialisation professionnelle que vivent les professeurs des écoles issus de l'immigration. Dans une enquête qualitative menée auprès d'un échantillon d'enseignants issus de l'immigration, nous avons analysé dans quelle mesure être issu de l'immigration pouvait constituer un stigmate marquant la socialisation professionnelle⁷. Des processus d'ethnicisation, c'est-à-dire de reconnaissance (réelle ou inventée) d'une différence ethnoculturelle des attributs liés à l'origine migratoire comme la couleur de peau, l'origine sociale ou l'appartenance religieuse, apparaissent dans les interactions avec les collègues non issus de l'immigration et les parents d'élèves. Cette ethnicisation des relations professionnelles jette un discrédit sur leur appartenance professionnelle. Les enseignants sont renvoyés à des origines migratoires mais aussi sociales comme l'appartenance à des quartiers moins favorisés, et sont assimilés à d'autres professions éducatives moins élevées au niveau des diplômes et des qualifications (ATSEM, animateur, AESH). Notre enquête a montré que certains enseignants peuvent accepter un rôle de modèle identificatoire, mais d'autres le refusent car ils ont le sentiment d'être instrumentalisés et réduits à leur origine migratoire et ethnique et de ne pas être considérés comme des professeurs des écoles à part entière.

Trois types de demandes sont particulièrement adressées aux enseignants issus de l'immigration de la part de leurs collègues qui ne le sont pas : comprendre les cultures des familles, traduire, et prendre en charge l'ordre scolaire avec les élèves déviants issus de l'immigration. Ces demandes peuvent être assimilées à un « sale boulot⁸ », car ce sont des tâches de

médiation, de traduction ou de surveillance, à la marge de l'enseignement. De plus, ces demandes révèlent et renforcent une stigmatisation, en opérant un rapprochement entre professeurs et élèves issus de l'immigration et consacrent une forme de frontière au sein du groupe professionnel, c'est-à-dire un processus de segmentation professionnelle avec des enseignants issus de l'immigration vus comme des experts de l'ethnicité aux yeux de leurs collègues. Replacée dans la perspective d'une politique de recrutement explicite d'enseignants issus de l'immigration, notre enquête montre que l'évolution vers davantage de mixité ethnique est à l'épreuve de tensions.

Aksel KILIC

Maître de conférences en sociologie
Docteur en sciences de l'éducation et de la formation
Université Paris-Est Créteil
UFR SESS-STAPS
LIRTES

« Nous ne trierons pas nos élèves ! », le mot d'ordre du SNES-FSU a été entendu

Anne-Sophie Legrand

Le 5 décembre 2023, Gabriel Attal déclinait son projet de réforme « choc des savoirs », dont le tri des élèves dès la sixième en mathématiques et en français dans des groupes de niveau. Le SNES-FSU a réussi à mobiliser la profession dans une lutte collective de terrain, jusque dans les conseils d'administration.

(1) Diplôme national du brevet

Ce tri scolaire et donc social devait se poursuivre par un DNB¹ obligatoire pour préparer tous les bacs, reléguant celles et ceux qui auraient échoué, dans une prépa-seconde avec moins d'heures d'enseignements disciplinaires qu'en troisième et sans programme ! Bien loin d'une propédeutique, cette classe que la ministre E. Borne promet de mettre en extinction dans un an, visait plutôt à promouvoir l'apprentissage pré-bac, avec les 40 % de ruptures de contrat afférents.

Alors que la recherche est pratiquement unanime pour démontrer les effets néfastes des classes de niveau, comment expliquer que certain-es professeur-es partagent l'idée, qu'en séparant les élèves selon leur niveau, on faciliterait l'enseignement ? Probablement faut-il plutôt chercher les causes de leur désarroi, dans le sentiment qu'ils et elles ont de ne plus pouvoir remplir leur mission de faire réussir toutes et tous les élèves. La recherche de l'entre-soi des familles les plus socialement favorisées, dans le secteur privé, réduit la mixité sociale dans les collèges publics. Les conditions de travail ne cessent de se dégrader avec d'une part une augmentation des effectifs de classe et d'autre part de plus en plus d'élèves à besoins éducatifs particuliers avec une forte demande

de différenciation de l'enseignement. Comment, dans ces conditions, trouver le temps de suffisamment étayer les élèves les plus en difficulté ? Mais dans les collèges qui appliquent la réforme, des professeur-es constatent que le groupe d'élèves dont le niveau est le plus faible est souvent ingérable : à l'absence d'éléments moteurs, s'ajoute une accumulation de difficultés très différentes car ce groupe n'a rien d'homogène.

Le doute qui a pu germer quant à l'accueil de la réforme par la profession a été très vite balayé. Dès que le SNES-FSU a commencé à informer les collègues sur les incidences du « choc des savoirs », le rejet des mesures de tri a très majoritairement rassemblé les professeur-es. Les objectifs iniques du gouvernement étaient limpides. Le ralliement au mot d'ordre « Nous ne trierons pas nos élèves ! » n'a pas fait défaut.

Une réforme qui passe mal

À la rentrée 2024, le SNES-FSU se devait de dresser un bilan de ces mois de résistance. Avec plus de 2300 réponses, quatre fois plus que pour la réforme « Collège 2016 », son enquête a montré à quel point le besoin de témoigner est massif.

(2) EFIV : enfants de familles itinérantes et de voyageurs

(3) Tous les élèves des classes alignées ont cours de mathématiques et de français aux mêmes heures donc il faut aligner leurs emplois du temps et ceux de leurs professeurs sur les mêmes créneaux.

Il n'y a que 26% des collèges représentés qui appliquent à la lettre les textes réglementaires de la réforme du « choc des savoirs » avec des regroupements interclasses de niveau homogène. Dans au moins 44 % des établissements, le tri des élèves n'est pas appliqué : ou les regroupements se font avec des élèves de niveau hétérogène, ou le fonctionnement en classes perdure.

Mais des formes de tri scolaire sont instaurées dans au moins 50 % des collèges : là où la réforme est strictement appliquée certes mais aussi quand elle est aménagée sur un seul niveau, une seule discipline ou lorsque seul-es les élèves en grande difficulté sont regroupés ensemble.

L'école de l'exclusion

Selon l'arrêté, la réforme ne devait pas s'appliquer aux élèves de SEGPA qui devaient demeurer en face à face avec leur professeur-es des écoles spécialisé-e en mathématiques et en français. Or dans le quart des collèges organisant des regroupements homogènes, 25% de ceux comportant une SEGPA incluent ces élèves dans les groupes. Cette proportion tombe à 8% lorsque les regroupements sont uniquement hétérogènes. Le financement de la réforme a aussi prélevé une heure de cours aux sixièmes SEGPA, qui, comme les autres classes de sixième ont perdu leur horaire de technologie et n'ont plus que 25 heures hebdomadaires d'enseignement.

Dans environ 35% des collèges appliquant les regroupements de niveau homogène ou ayant une organisation mixte (regroupements hétérogènes et regroupements homogènes), les élèves relevant de l'École inclusive (en situation de handicap, allophones, EFIV²) sont placés dans le groupe « en difficulté ». La note de service précisait qu'il fallait disperser ces élèves dans les différents groupes de besoins... donc sans prendre en compte leurs besoins ! Encore une injonction paradoxale.

Une réforme enrayée

La mobilisation des personnels a été très forte, dans 81% des collèges qui fonctionnent encore en groupes classes. Il a fallu imposer une délibération en conseil d'administration dans 39% d'entre eux pour y parvenir. Pour adopter des regroupements hétérogènes, une mobilisation

des personnels a été décisive dans plus de 77 % des cas. L'application stricte de la réforme s'est effectuée contre l'avis des équipes enseignantes dans 35% des cas.

Moins de 10% des établissements interrogés ont reçu une dotation suffisante pour mettre la réforme en place selon les textes réglementaires. Il a fallu, dans la plupart des collèges, utiliser la marge d'autonomie et réduire d'autres enseignements (accompagnement personnalisé en mathématiques ou en français, dédoublements dans d'autres disciplines, options).

Plus l'application de la réforme se rapproche des textes réglementaires, plus le nombre de répondant-es pointant une dégradation des emplois du temps des professeur-es est important jusqu'à 76% selon l'organisation. Pour l'emploi du temps des élèves, c'est jusqu'à 51%. La cause en est l'organisation de classes en barrette³ sur l'horaire de français et de mathématiques. Si la résistance aux groupes de niveau a été forte, l'organisation de classes en barrette est un raz-de-marée. Lorsque les regroupements sont hétérogènes, 77% des collèges alignent complètement les classes en français et mathématiques et 18% de façon partielle. Elle expose en outre davantage aux pressions hiérarchiques pour prendre en charge les élèves des collègues absent-es, à l'instar de qui existe dans le premier degré.

La moitié des répondant-es déclarent que la réforme a induit des tensions dans l'établissement. L'organisation qui en génère le plus est celle qui mêle des regroupements hétérogènes et homogènes. Appliquer ou pas la réforme suscite des tensions dans les salles des professeur-es alors que la profession a besoin de reconstruire les collectifs de travail. Quand la réforme est appliquée au sens strict, 68 % des personnels déclarent qu'elle induit une surcharge de travail, 51% quand les regroupements sont hétérogènes.

De même, la progression dite « commune » s'est imposée dans 79% des établissements ayant établi des regroupements homogènes ou une organisation mixte. Cette atteinte à la liberté pédagogique augmente la charge de travail des professeur-es. Elle existe aussi, de façon étonnante, dans 27% des collèges ayant conservé un fonctionnement par classes et 56% de ceux qui ont créé des regroupements hétérogènes. Suivre

les chapitres dans un même ordre est tolérable, surtout en mathématiques, mais certains personnels de direction imposent une progression « synchrone » à la séance près. Celle-ci induit des injonctions paradoxales qui génèrent de la souffrance professionnelle, notamment quand il s'agit d'enseigner aux groupes des élèves les plus en difficulté, que l'on devrait pouvoir aider, tout en devant suivre le rythme des regroupements d'élèves les plus performant-es ! La mobilisation de l'année 2024-2025 contre la réforme du « choc des savoirs » doit viser à se débarrasser de ces alignements de classes et des progressions communes imposées. L'uniformisation des pratiques ne permet pas de mieux faire réussir les élèves.

La lutte et le rapport de force font leurs preuves. L'Acte 2 du « choc des savoirs », cela sera aussi un nouveau socle resserré sur ce que le ministère nomme les « savoirs fondamentaux », les compétences psycho-sociales et une culture générale

dont le périmètre pose question ainsi que de nouveaux programmes dont les projets mis en ligne sont inquiétants. Les nouveaux programmes de français et mathématiques du premier degré sont littéralement cadencés pour mieux tayloriser le métier. Pour mettre fin à toute perspective de démocratisation scolaire, les tenants de cette réforme ciblent le collège et l'expertise disciplinaire. Ils veulent installer un cadre néo managérial d'exercice, qui segmenterait l'acte pédagogique et le placerait sous contrôle hiérarchique. Les professeur-es peuvent et doivent encore user de leur liberté pédagogique pour rester concepteurs et conceptrices de leur travail, mais aussi défendre la finalité émancipatrice de l'École publique.

Anne-Sophie Legrand

Secrétaire nationale du SNES-FSU,
en charge du secteur collège

Témoignages d'enseignants

Face aux attaques contre la mixité au collège (groupes de niveau, etc.), quelle(s) résistance(s) des acteurs de terrain ? Pourquoi ces résistances de la part des enseignant.e.s sont apparues comme une heureuse surprise, contre la tentation d'un repli corporatiste ?

(4) <https://www.info.gouv.fr/actualite/choc-des-savoirs-prise-de-parole-de-gabriel-attal>

Témoignage n°1 : Le choc des savoirs dans un collège de Seine-Saint-Denis, vu par un enseignant de français

L'annonce de la réforme du « Choc des savoirs », déclarant « relancer l'ascenseur scolaire au collège » et changer l'« organisation [du collège] qui ne permet pas véritablement de faire progresser le niveau de chacun⁴ », n'a pas été bien accueillie dans l'établissement où je travaille. En effet, nous étions engagés dans le grand mouvement d'alerte concernant les moyens manquants en Seine Saint-Denis. Ces annonces ont aggravé un désaccord déjà profond.

Dans un premier temps, tout le monde n'a pas compris la même chose. En mathématiques et en français, nous avons constaté depuis longtemps que réunir les élèves en difficulté dans un groupe, c'est les empêcher de trouver de quoi déconstruire leurs représentations et construire des savoirs. La diversité est indispensable pour que les plus en difficultés puissent formuler – avec notre aide – ce qui leur pose problème, soutenu.e.s par celles et ceux qui ont moins de difficultés ou qui réussissent. Ces derniers apportent cadres et formules scolaires nécessaires à l'acquisition des compétences. Quant aux élèves en situation de réussite, surtout au collège (dernier moment où tous milieux se croisent et travaillent ensemble), cela leur permet d'entendre et d'apprendre des questionnements qu'ils ne se posent plus. Les compétences scolaires qu'ils ont acquises

recouvrent des implicites et des malentendus qu'elles et ils n'ont pas eu encore le temps de lever, de nous faire entendre. À l'opposé de cette diversité, des niveaux étaient proposés. Les collègues des autres disciplines n'en avaient pas encore perçu les conséquences.

C'est dans un deuxième temps, lors des répartitions des moyens alloués, que tous les personnels ont constaté ce que ces choix impliquaient. Quelques heures seulement ont été accordées à l'établissement pour la mise en œuvre de la réforme. Le reste de l'aménagement a dû être pris sur les moyens propres au collège, faisant disparaître des doublures pour des heures de travaux pratiques en matières scientifiques, entraînement oral en langues vivantes, etc.

Comme cette réforme visait les besoins des élèves, nous avons pensé répondre à la demande institutionnelle en indiquant que le principal besoin était cette diversité qui permet d'apprendre, à la fois par soi-même et au sein de groupes où contradictions et confrontations sont exprimées dans des situations pédagogiques coopératives.

La direction n'était d'abord pas fermée à cette hypothèse. Mais le cadre institutionnel a rendu obligatoire la constitution de ces groupes, et, parmi eux, celui d'un groupe à faible effectif. Plusieurs collègues ont tenté de faire entendre que c'est contradictoire avec la réussite de chacune et chacun, mais elles et ils n'ont pas été entendus.e.s.

À la rentrée, après les changements politiques de l'été, la rectrice de Créteil avait donné comme recommandation aux directions d'assouplir la mise en place des groupes (devenus de « besoins »). Dans le collège où j'enseigne, ils se sont concrétisés en « groupes à effectifs réduits ». Après trois semaines d'observation, la direction a accepté que nous créions des groupes hétérogènes en français et en mathématiques : une petite vingtaine par groupe, réunissant des élèves venant de deux ou trois classes différentes. Les groupes ne sont pas les mêmes dans les deux disciplines et les collègues des autres disciplines ont les classes entières. Nous devons changer ces groupes à la fin du premier trimestre. Mais, le rythme venait à peine de se mettre en place quand nous allions reconstituer les groupes, et la direction a finalement accepté que les groupes demeurent les mêmes jusqu'à la fin de l'année.

Nous avons pu ainsi garder le seul aspect pédagogique de cette réforme : réduire le nombre d'élèves dans les classes, ce qui permet de travailler plus souvent avec les élèves en marge et favorise le travail collaboratif.

Témoignage n°2 :

J'enseigne dans un collège de la banlieue nantaise. Nous accueillons autour de 700 élèves qui pour certains.e.s vivent dans des quartiers cossus et pour d'autres habitent un quartier classé politique de la ville. Nos classes sont très hétérogènes, ce qui représente un défi pour les équipes enseignantes, mais une chance pour l'ensemble des élèves. Le climat scolaire est bon et les élèves les plus fragiles progressent et obtiennent des résultats supérieurs aux attendus d'après les indicateurs de l'établissement.

Lorsque fin 2023, Gabriel Attal annonce la mise en place de groupes de niveau en français et en mathématiques, groupes amenés à être modifiés en cours d'année, la salle des professeur.e.s est sidérée tant cette organisation est à l'opposé des valeurs que nous portons. Les enseignant.e.s de l'ensemble des disciplines qui, dans mon établissement, participent d'ordinaire assez peu aux mouvements sociaux se mobilisent fortement en participant aux mouvements de grève bien suivis dans l'académie de Nantes et en menant en parallèle des actions plus locales : information aux parents, distribution de tracts aux portes ouvertes du collège.

Dans les collèges, se tient chaque année un conseil d'administration soumettant au vote la répartition des heures de cours allouées à l'établissement. Y siègent représentants et représentantes de l'administration, des collectivités territoriales, des personnels, des élèves et des parents. Nous décidons de nous saisir de cette instance pour tenter de faire adopter par le vote une contre-répartition des heures de cours annihilant la réforme. La répartition proposée par notre chef d'établissement est rejetée à deux reprises grâce au soutien des représentant.e.s des parents d'élèves et des collectivités territoriales, mais celui-ci refuse de soumettre celle proposée par les enseignant.e.s au vote.

Nous sommes fin juin 2024. Il faudrait pour tenter d'imposer notre répartition, réunir un conseil d'administration extraordinaire à la demande de la majorité des membres du conseil d'administration. Les représentant.e.s des parents ne souhaitent pas enclencher le processus. C'est donc la répartition horaire du chef

d'établissement qui s'appliquera à la rentrée. L'organisation de l'enseignement en français et en mathématiques en 6ème et en 5ème est actée malgré notre opposition.

Cependant, grâce à notre mobilisation, nous avons pu éviter les aspects les plus délétères de la réforme : nos « groupes » seront de niveaux hétérogènes et n'évolueront pas dans l'année, préservant ainsi la relation enseignante.e-élève. Les enseignant.e.s refusent de participer à la constitution des groupes. Ceux-ci sont donc mis en place « au doigt mouillé » par l'équipe de direction.

Pour autant, cette victoire idéologique n'est pas pleinement satisfaisante. De nombreux points dans cette organisation restent problématiques. Nos groupes comptent de 22 à 24 élèves. Ce ne sont donc pas réellement des groupes à effectifs réduits, notamment lorsqu'on met en perspective ce chiffre avec le nombre moyen d'élèves par classe en Europe au niveau du collège qui est de 20,9.

Pour autant, le coût pour l'établissement de la mise en place de ces groupes supplémentaires n'étant financé qu'en partie par le ministère, il a donc fallu renoncer, comme ailleurs, à certains dispositifs : cours de langues anciennes ou groupes à effectifs réduits en anglais et en sciences.

Je dois dire que cette réforme nous laisse à nous, enseignants et enseignantes, un goût amer. Le sentiment qui domine en salle des professeurs.e.s est une immense colère, d'autant plus que les dotations horaires pour l'année 2025/2026 viennent d'arriver dans les établissements : cette année, nous perdons encore des divisions et le seuil de 30 élèves devrait être dépassé sur au moins deux niveaux.

Témoignage n°3 :

Professeure de Lettres modernes, j'exerce actuellement dans un gros collège de Seine-et-Marne, considéré par l'Éducation nationale comme plutôt favorisé mais accueillant un public mixte.

Dès les annonces de G. Attal en décembre 2023, les collègues ont massivement été remonté-es contre les groupes de niveau. Il nous semblait impensable d'opérer un tri entre les élèves en fonction de leur niveau scolaire, et de compromettre, dès l'entrée au collège, les possibilités pour les plus fragiles de progresser. Certains d'entre nous avaient déjà expérimenté les classes de niveau et vu qu'elles conduisaient les élèves à un sentiment fort de stigmatisation, à une augmentation des incivilités et même de la violence. Le taux de grévistes lors des mouvements contre le « Choc des savoirs » a été singulièrement élevé pour cet établissement, dépassant même les 75 % le 1er février 2024. Les représentant-es des parents d'élèves et des élèves ont été convaincu-es par nos arguments et ont toujours soutenu nos initiatives.

Il nous a vite paru évident qu'il fallait trouver un moyen de contourner la réforme quand nous avons compris que le gouvernement ne reculerait pas malgré l'opposition des personnels et des parents d'élèves. Nous avons réfléchi, en équipe, à ce qui, dans ces groupes, poserait le plus problème, ce qui heurterait le plus nos valeurs professionnelles. Nous avons donc décidé de constituer, pour les mathématiques et le français, des groupes stables, les plus hétérogènes possibles, au plus proche de la composition des classes. Nous tenions en effet à ce que nos élèves, notamment en Sixième, ne soient pas déstabilisé-es par des changements de groupes et de professeur-es. La réforme prévoyait de transférer les élèves d'un groupe à l'autre en fonction de leurs résultats, ou de réorganiser les groupes selon les points étudiés. Il nous semblait au contraire essentiel de préserver une fixité tout au long de l'année scolaire pour construire une dynamique collective entre pairs et une relation pédagogique entre les élèves et leur enseignant.e. Mais nous ne voulions certainement pas qu'un des groupes soit identifié comme celui des « faibles » ou des « forts » car cela aurait infléchi le contenu et la forme de nos cours et aurait pesé sur le ressenti et l'implication des élèves. Nous avons pris la main, entre professeur-es de mathématiques et de français, pour répartir les futur-es élèves de Sixième et de Cinquième dans des groupes hétérogènes.

J'ai réfléchi à ce que les élèves les plus faibles que j'ai cette année auraient manqué dans mes cours si nous avions mis en place les groupes tels que les voulait la réforme : les analyses approfondies des textes littéraires, l'émerveillement quand une notion complexe est comprise, les travaux de groupes enrichis par les interactions avec des élèves plus à l'aise, les échanges de rédactions pour chercher des conseils et la considération des pairs... Pour moi comme pour mes collègues, cela ne fait aucun doute : à la rentrée prochaine, toujours pas de groupes de niveau dans notre collège !

L'idéal de mixité contrarié par le modèle de la classe homogène

Sylvie Jouan

La ferme opposition des enseignants au récent projet de constituer des groupes de niveau au collège a pu laisser penser que le choix politique de l'hétérogénéité s'imposait comme une évidence. Pourtant, plusieurs enquêtes sur les pratiques pédagogiques révèlent des difficultés éprouvées par les enseignants dans la prise en compte de l'hétérogénéité d'une classe (TALIS 2013, PRAESCO 2021¹). Petit détour socio-historique pour analyser ce paradoxe entre l'idéal politique et la réalité pédagogique.

(1) Teaching and learning international survey (TALIS) et Pratiques enseignantes spécifiques aux contenus (PRAESCO). Pour les résultats cités ici, voir Note d'information de la DEPP n°23, juin 2014 et n°24-36, avril 2024.

L'idéal démocratique de mixité scolaire

La mixité scolaire renvoie à la fois à la mixité de genres et à l'hétérogénéité socio-culturelle des élèves, comme à celle des niveaux scolaires. Sans les confondre, la littérature scientifique indique une corrélation forte entre ces deux derniers critères, les niveaux scolaires étant fortement déterminés par l'origine socio-culturelle des élèves.

On peut considérer que la marche vers la démocratisation scolaire s'est faite par une ouverture à cette mixité sous tous ces aspects, se traduisant par un accueil d'une diversité de publics toujours plus grande, dont la loi Haby de 1975 constitue, après les réformes de 1959 et 1963, un aboutissement. En créant un collège unique réunissant les élèves, filles et garçons, de tous horizons socio-culturels, on a pu croire en la réalisation d'un idéal de mixité sociale, au moins du CP à la fin du collège. Les choses ne sont évidemment pas si simples, puisque le collège a maintenu des sections spécialisées pour les élèves en grande difficulté scolaire, dont les SEGPA d'aujourd'hui concentrent la plus grande proportion de collégiens socialement défavorisés, sans parler du jeu des options, moyens détournés de retrouver

une certaine homogénéité sociale (Delahaye 2022). On ne peut cependant nier un progrès social par rapport au système fondamentalement inégalitaire des deux ordres parallèles du primaire et du secondaire clairement mis en évidence par Antoine Prost (1997).

L'argumentaire politique qui a porté ce mouvement de démocratisation de l'instruction trouve ses sources chez certains penseurs de la période révolutionnaire soucieux de développer l'instruction publique. On citera notamment le projet de Condorcet animé d'une volonté de « rendre la raison populaire » (1792), dont Jules Ferry reconnaît l'héritage dans son Discours de la salle Molière du 10 avril 1870, justifiant l'institution de l'école républicaine au nom de l'égalité et de la liberté, ajoutant même qu'il convient en ce sens de « supprimer les distinctions de classe » : pour faire advenir « une nation animée de cet esprit d'ensemble et de cette confraternité d'idées qui font la force des vraies démocraties », proclame Ferry, il faut rendre possible « le premier rapprochement, la première fusion qui résulte du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école ». Oublions le conflit entre le discours et les actes de celui qui instituera avec les lois de 1881 et 1882 une

école républicaine en maintenant l'existence des réseaux primaire et secondaire, de sorte que le rapprochement par l'école d'enfants issus de différentes classes sociales sera en fait remis à un siècle plus tard. On retiendra surtout que la mixité sociale est présentée dès la naissance de l'école républicaine comme un facteur de cohésion et de fraternité essentielles à une « vraie » démocratie. Cette exigence de mixité dans une logique démocratique sera reprise avec une grande exigence de justice sociale explicitée dans l'introduction du Plan Langevin-Wallon présenté en 1947 : pour instituer un tronc vraiment commun à tous, de 6 à 15 ans, il faut que « tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques » reçoivent ensemble le même enseignement.

On comprend bien alors que l'affirmation de l'idéal démocratique impose une organisation pédagogique regroupant tous les élèves quels qu'ils soient, sans aucune discrimination, dans des établissements scolaires uniques. Autrement dit, l'idéal démocratique de mixité sociale ne peut s'accomplir qu'à condition d'accepter une très grande hétérogénéité du public scolaire. Le problème, c'est que cet idéal politique vient se heurter à un autre idéal, de nature pédagogique, qui privilégie plutôt l'homogénéité du groupe classe.

L'idéal pédagogique de la classe homogène

La constitution des classes regroupant des élèves selon leur âge et leur niveau s'est imposée au cours du 19^{ème} siècle. Nous avons pu mettre en évidence la construction progressive du modèle de la classe homogène en travaillant sur l'histoire des classes multiniveaux de l'école primaire (Jouan, 2015, 2022). Ces classes regroupant plusieurs « cours », ou niveaux institutionnels, présentent une hétérogénéité d'autant plus grande que le nombre de cours est important, de la classe à cours double, très répandue de nos jours, à la classe unique, plus rare aujourd'hui mais configuration la plus fréquente au 19^{ème} siècle dans une France rurale. De telles classes ont toujours suscité des réticences de la part de l'institution scolaire, au point de subir des mesures de fermetures afin de regrouper les élèves dans des classes considérées comme homogènes, avec une justification qui aurait

pu être économique mais dont nous avons montré qu'elle était avant tout pédagogique : l'analyse de l'argumentaire critique à l'égard de ces classes met en évidence un attachement au modèle de la classe homogène, modèle qui s'est construit depuis le ministère de Guizot en 1833 pour être institutionnalisé avec Ferry. Un tel modèle pédagogique, constitutif de la forme scolaire² encore prégnante aujourd'hui, est corrélié à la méthode d'enseignement simultané qui avait été codifiée par Jean-Baptiste de La Salle au 17^{ème} siècle, et qui sera considérée comme la seule méthode d'enseignement digne de ce nom par les pédagogues républicains qui s'expriment dans le Dictionnaire de pédagogie de Buisson³ : faire faire la même chose à tous les élèves en même temps, voilà la méthode à suivre, seul moyen pour que les élèves apprennent « de la bouche du maître ». Une telle méthode magistrale suppose cependant de constituer des groupes homogènes : « L'idéal (...) serait qu'un maître n'eût devant lui que des élèves de force égale » peut-on lire dans l'article enseignement simultané du Dictionnaire. L'article classement des élèves est plus explicite encore : « L'idéal, ce serait (...) que chaque classe ou division fût suffisamment homogène, c'est-à-dire se composât d'élèves qui, tous ou presque tous, pourraient marcher du même pas, participer aux mêmes exercices et atteindre le même but ». Le message est clair, et il n'est pas surprenant alors de constater que la classe unique, regroupant tous les niveaux, souffre d'un discrédit tel que l'institution ordonnera de nombreux regroupements et fermetures d'écoles rurales dès le début du 20^{ème} siècle. Au-delà des effets sur le réseau des écoles, cet idéal de la classe homogène corrélié à la méthode pédagogique d'enseignement simultané peut également expliquer les difficultés des enseignants à appréhender l'hétérogénéité de leur classe, celle-ci se trouvant occultée par l'idéal d'homogénéité.

Et pourtant, si l'on s'en tient aux classes de l'école primaire, des études de la DEPP et de l'IREDU ont montré dans les années 1990 que l'hétérogénéité d'âges et de niveaux des classes rurales ne constituaient pas un obstacle aux apprentissages. C'est plutôt une plus-value pédagogique qui en est ressortie, pouvant être expliquée par des pratiques tirant parti de cette hétérogénéité (Suchaut 2010), comme les dispositifs de coopération (entraide, tutorat) et

(2) Guy Vincent, L'école primaire française. Étude sociologique. Presses Universitaires de Lyon, 1980.

(3) Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire a été publié sous la direction de Ferdinand Buisson à partir de 1882 pour la 1^{ère} édition et en 1911 pour la 2^{ème} édition.

(4) Voir par exemple la synthèse de Vincent Dupriez et Hugues Draelants, « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique ». Revue française de pédagogie, n°148, 2004.

(5) Frédérique Rolet, ex-responsable du SNES-FSU : « Hétérogénéité des élèves et niveau d'exigence : le rôle des pratiques d'enseignement ». Carnets rouges n°32, octobre 2024.

Bibliographie

Jean-Paul Delahaye, **L'école n'est pas faite pour les pauvres**. Éditions Le bord de l'eau, 2022.

Sylvie Jouan, **La classe multi âge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain ?** ESF, 2015.

Sylvie Jouan, « **La classe à plusieurs cours à l'épreuve du modèle de la classe homogène. Une organisation pédagogique subversive de la forme scolaire ?** » Éducation et socialisation, n° 63, mars 2022.

Antoine Prost, « **École et stratification sociale. Les paradoxes de la réforme des collèges en France au XXe siècle** ». Éducation, société et politiques, Le Seuil, 1997.

Bruno Suchaut, « **Efficacité pédagogique des classes à cours double à l'école primaire : le cas du cours préparatoire** », Revue française de pédagogie, n° 173, 2010.

Philippe Veyrunes, **La classe : hier, aujourd'hui et demain ?** Toulouse : Presses Universitaires du Midi, 2017.

des outils de travail en autonomie permettant une différenciation (plan de travail, fichiers auto-correctifs). Si l'on élargit notre analyse aux classes de collège, une vaste littérature scientifique montre également que les classes de niveau homogène ne permettent pas à tous les élèves de progresser et ont tendance à creuser les écarts entre les élèves⁴. A contrario, les classes hétérogènes bénéficieraient davantage aux élèves les plus faibles, sans impacts négatifs sur les plus performants, et seraient en outre propices au développement de compétences psychosociales (estime de soi, ouverture à l'altérité, coopération...). La constitution de classes hétérogènes pourrait alors s'imposer comme la meilleure configuration pour favoriser une égalité des chances de réussite dans une logique démocratique, à condition toutefois que les enseignants ne soient pas démunis face à l'hétérogénéité des élèves, mais qu'ils puissent mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques différenciateurs qui ne relèvent pas de la forme scolaire traditionnelle. Cela suppose donc qu'ils puissent et osent s'affranchir des « formats pédagogiques » traditionnels - cours magistral, cours dialogué - que Philippe Veyrunes (2017) a analysés comme traversant les époques et les niveaux de scolarité. Or c'est vraisemblablement là que le bât blesse, ce qui est politiquement d'autant plus problématique si les enseignants se disent sensibles aux vertus démocratiques de l'hétérogénéité, par attachement aux principes d'égalité et de justice⁵.

Savoir tirer parti de l'hétérogénéité d'une classe : un enjeu politique

Tout enseignant sait aujourd'hui que la classe homogène n'existe pas, quand bien même cette classe serait constituée d'élèves de niveaux identiques au sens institutionnel. Aussi, ce qui a changé depuis le Dictionnaire de Buisson, c'est la reconnaissance de l'hétérogénéité des élèves et le discours de l'institution scolaire, qui incite, au moins depuis la loi d'orientation de 1989, à considérer les particularités de l'élève dans la construction des apprentissages, à « prendre en compte la diversité des élèves », selon la formule du Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013, sans parler du modèle de l'école inclusive valorisant l'accueil en milieu ordinaire de tous les élèves quels que soient leurs besoins.

Ce qui en revanche n'a pas beaucoup changé, ce sont les pratiques pédagogiques qui présentent une étonnante stabilité, de sorte que les enseignants se disent majoritairement encore aujourd'hui assez démunis pour prendre en compte cette hétérogénéité. Les enquêtes TALIS de 2013 montrent que les enseignants français de collège pratiquent moins aisément la différenciation pédagogique que leurs homologues européens (22%, contre 44% pour la moyenne des pays participant). L'enquête PRAESCO de 2021 portant sur les pratiques d'enseignement du français en CM2 révèlent que si 66% des enseignants considèrent qu'il est important de faire travailler leurs élèves sur des parcours personnalisés, ils ne sont que 39% à déclarer le faire fréquemment, du fait de difficultés de mise en œuvre. Ce sont au final 81% des enseignants qui estiment, d'après cette même enquête, que les écarts de niveaux entre les élèves rendent l'exercice du métier difficile.

L'enjeu éminemment politique des pratiques pédagogiques apparaît ici : si les enseignants restent attachés au modèle de démocratisation scolaire dont le corollaire est l'hétérogénéité des classes, il est urgent de les aider davantage, en formation initiale et continue, à s'affranchir du modèle pédagogique d'homogénéité corrélé à la méthode d'enseignement simultané. Certes, les contradictions d'un discours politique du ministère de l'éducation nationale osant promouvoir l'établissement des groupes de niveau pour flatter un électorat conservateur, tout en continuant à défendre le principe démocratique d'une école inclusive, n'aident pas les enseignants à saisir clairement les finalités de l'école. Mais on peut faire l'hypothèse que l'attachement à l'idéal démocratique pourrait les inciter à mettre en œuvre des pratiques permettant de faire de l'hétérogénéité une vertu à la fois pédagogique et politique.

Sylvie Jouan

Enseignante,

Faculté d'éducation - Université de Montpellier

Entretien avec Céline Malaisé

Conseillère régionale communiste en Ile de France

Paul Devin pour carnets rouges

Le discours politique semble s'accorder à admettre la nécessité d'une plus grande mixité sociale de l'école mais les écarts dans les choix mis en œuvre témoignent vite de l'illusion d'un consensus. Comment pouvons-nous aujourd'hui singulariser nos positions politiques pour convaincre de la réalité de notre attachement à une égalité effective de l'école ?

Céline Malaisé : S'il existe un consensus c'est celui que relèvent les enquêtes qui se suivent et se ressemblent : la France est et demeure la championne du déterminisme social. Parmi les pays de l'OCDE, notre pays est celui où le milieu social conditionne le plus la réussite scolaire d'un enfant et ce dès sa prime enfance. La reproduction sociale atteint des sommets : 80 % des enfants de parents diplômés de l'enseignement supérieur le sont à leur tour contre seulement 25 % pour les enfants de parents non diplômés. Si le projet de l'école de la République fut, avec la démocratisation accélérée par le collège unique et l'objectif fixé de 80 % d'une classe d'âge au bac, de permettre à tous les enfants d'avoir accès aux mêmes conditions d'enseignement et donc de réussite, l'objectif n'est pas atteint. Le milieu social d'un enfant conditionne encore de manière déterminante la réussite scolaire d'un élève. La promesse républicaine d'égalité de l'école publique se trouve donc enrayée par ce

constat qui irrigue la société et peut être instrumentalisé contre la mixité sociale à l'école. Comment aujourd'hui plaider pour la mixité sociale alors que l'école demeure un lieu dans lequel les inégalités sociales sont transformées en inégalités scolaires ? C'est à cette question politique essentielle qu'il faut s'atteler. Convaincre que la perte de probabilité de réussite individuelle entraîne la dégradation du niveau de tous les élèves nécessite de rompre avec une lecture individualiste de l'effort et/ou du mérite consacrée dans l'expression de « l'égalité des chances » usée par les libéraux et réutilisée parfois au-delà et imposer son remplacement par « l'égalité des places ». Convaincre que les inégalités de réussite constituent un frein à l'efficacité générale de l'école oblige à prendre de la hauteur et à s'interroger sur le rôle de l'école publique dans la société afin qu'elle soit en capacité de répondre aux enjeux contemporains.

La création de groupes de niveaux, ripolinés en groupes de besoins, en français et en mathématiques pour les élèves de 6ème et de 5ème, soit des enfants de 10 à 12 ans, a permis de reposer politiquement les termes du débat sur la mixité sociale et scolaire. Imposer une mesure inique et inefficace, comme l'ont démontré de manière unanime les chercheurs

en sciences de l'éducation, a produit un effet révélateur. L'attachement viscéral à l'objectif d'égalité s'est fortement affirmé tant dans le refus massif de la part des personnels de mettre en œuvre cette disposition, que de la part de parents d'élèves ou encore d'élèves eux-mêmes qui, de manière pragmatique, percevaient que de ce tri découlait un choix de société aux antipodes du principe d'égalité.

Vouloir faire du diplôme national du brevet un sésame pour la poursuite de la scolarité au lycée général, technologique et professionnel a également permis de reposer, paradoxalement, la question de la nécessité d'une hausse générale des qualifications issues de formations de techniciens, d'ingénieurs... afin de répondre aux défis de la planification écologique ou encore de l'IA et de ses usages. Ces velléités libérales d'imposer une sélection scolaire très tôt aux enfants majoritairement issus des classes populaires ont produit un effet boomerang dont il faut que le camp de l'égalité se saisisse pour convaincre des bénéfiques pour toutes et tous de la mixité sociale à l'école.

Si l'hétérogénéité peut faire peur, l'archipélisation de la société déclinée dans l'école reste majoritairement rejetée car la conscience que briser la matrice commune produirait une société éclatée reste forte. Chaque attaque libérale contre l'égalité et pour un tri scolaire et social a réveillé les consciences alors que le rapport de force idéologique pouvait apparaître nettement dégradé. Convaincre de la réalité de notre attachement à une égalité effective nécessite donc d'affirmer qu'elle ne peut être que le résultat de choix politiques volontaristes déclinés de la tête de l'État aux politiques publiques locales, de l'âge de la petite enfance à celui de l'enseignement supérieur en passant par une mobilisation continue de moyens financiers et humains.

Cela nécessite également d'éviter des écueils comme celui de focaliser uniquement la question de la mixité sociale scolaire sur le seul enseignement privé sous contrat qui en respectant des objectifs réglerait mécaniquement une partie de cette immense tâche qui incombe avant tout à l'école publique. L'autre écueil lié au premier serait de ne pas traiter la corrélation entre la mixité sociale à l'école et l'augmentation des inégalités sociales et la persistance des inégalités territoriales. Dans l'école se reflète la segmentation sociale de l'habitat, des territoires et des classes sociales qui y résident tant dans les écoles des beaux quartiers que dans celles des communes dorts ou celles des quartiers prioritaires de la ville ou encore celles des zones rurales. Penser l'égalité à l'école nécessite donc de penser l'égalité globale.

Un des facteurs majeurs de la non-mixité est produit par l'école privée et s'accroît depuis plusieurs années. Comment la politique actuelle du Conseil régional d'Ile de France présidé par Valérie Pécresse contribue à cette accentuation ?

Céline Malaisé : La droite régionale a fait de son soutien à l'école privée un étendard de sa politique. Elle revendique le droit à soutenir l'enseignement privé au-delà de ce que prévoit la loi. Cela passe notamment par des financements en investissement (rénovation et sécurisation) pour les lycées privés sous contrat. Cela représente 11 millions d'euros en 2025 contre 8 millions en 2024 de financements extra-légaux. La gestion de cette somme est déléguée au groupement régional des organismes de gestion de l'enseignement catholique qui instruit les demandes de subventions extra-légales. Une procédure qui nous interroge et à laquelle s'ajoute un côté discrétionnaire qui a pour conséquences d'effacer le privé sous contrat non cultuel et non catholique.

La droite tente aussi de contourner la loi Falloux en cautionnant, en connaissance de cause, des montages destinés à financer la construction de nouveaux établissements d'enseignement privé. Le groupe que je préside poursuit ainsi au Tribunal Administratif une délibération accordant une subvention régionale au bénéficiaire d'un nouvel établissement à Serris (77) qui était présenté comme une « annexe » d'un site existant, distant de plus de 8 kilomètres.

Cela passe également par du soutien financier en fonctionnement au-delà de la participation obligatoire avec, par exemple, l'extension d'aides régionales des lycées publics au bénéficiaire des lycées privés pour l'achat de manuels, pour les aides sociales pré et post bac et pour la restauration scolaire.

Ces aides régionales sont octroyées sans aucun critère. La droite refuse d'étudier la possibilité d'y intégrer l'indice de position sociale (IPS) alors que sur les 20 lycées franciliens ayant un IPS supérieur à 150, 16 sont privés et que les lycées privés ont en moyenne un IPS supérieur de 30 points aux lycées publics. En définitive, ce sont les lycées privés les plus élitistes qui sont les plus bénéficiaires de subventions régionales à l'image des lycées Stanislas à Paris ou Sainte-Geneviève à Versailles.

La droite met en application sa conception élitiste de l'éducation par toute une série de mesures et de symboles. Parmi les mesures, elle soutient financièrement le port de l'uniforme et promeut les lycées prestigieux et internationaux,

singulièrement dans la période post-Brexit avec une campagne pour attirer les expatriés.

Elle tente aussi de faire ingérence dans les contenus pédagogiques avec le financement d'intervention d'entreprises en milieu scolaire, la prise en main des manuels numériques proposés aux enseignants mais aussi par l'introduction de nouveaux cadres contractuels à l'image du contrat d'engagement républicain. Ce contrat vient conditionner les aides régionales au respect d'une approche partielle des principes républicains et de la loi dans l'enseignement supérieur et donc dans les filières post-bac des lycées. En se cachant derrière le respect de ces principes, la droite régionale souhaite surtout avoir un outil capable de sanctionner un établissement de façon discrétionnaire.

Comment parvenez-vous à lutter contre cette évolution au sein du conseil régional ?

Céline Malaisé : C'est une lutte de tous les instants. Il nous faut être aux aguets pour repérer chaque signal faible, chaque décision, chaque prise de position. Nous sommes en veille permanente car la droite est en action quotidienne sur ces sujets.

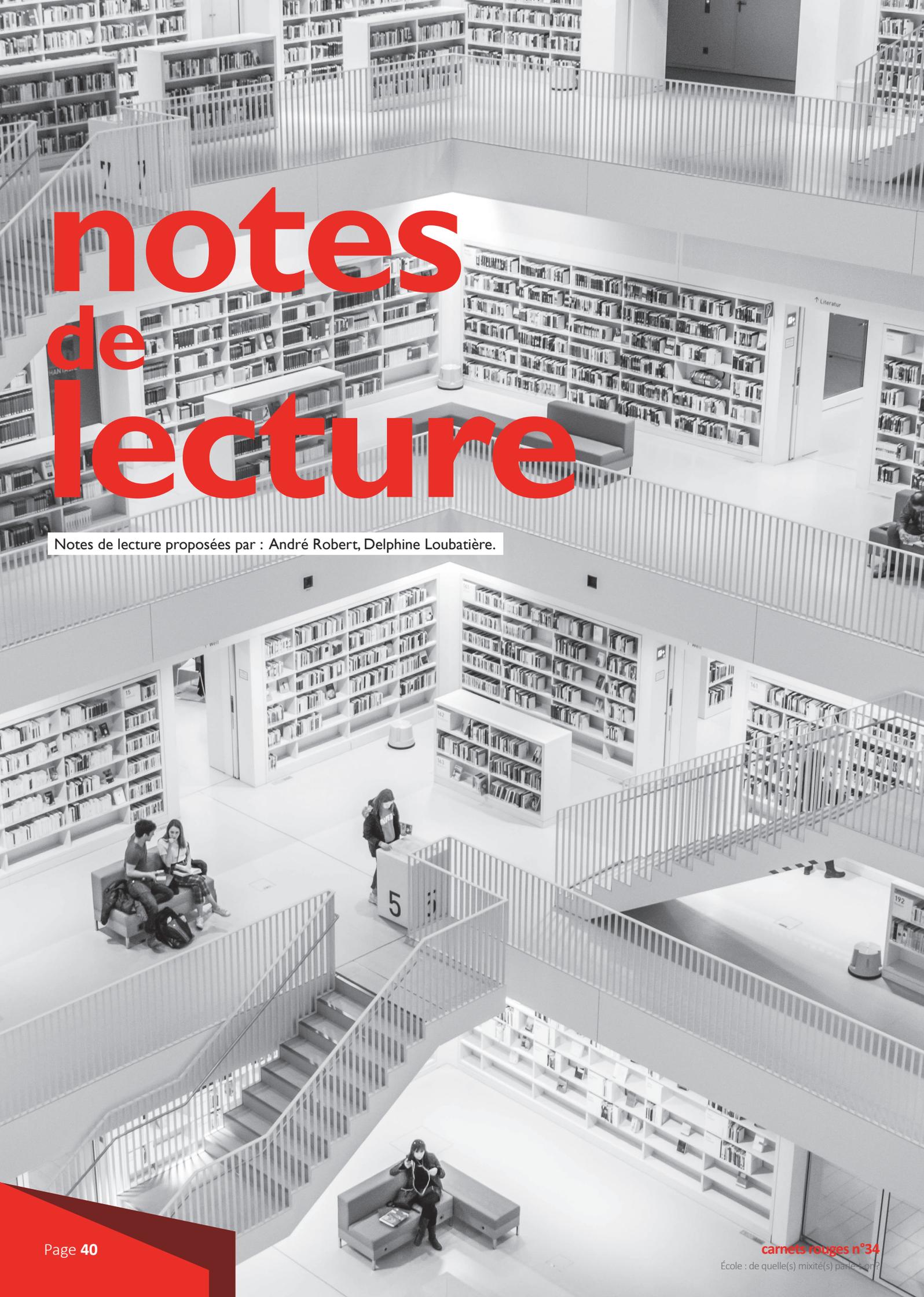
Nous saisissons également tous les outils à notre disposition en alertant régulièrement les autorités administratives indépendantes, le Ministère dans un échange respectueux et continu avec les organisations syndicales, les parents d'élèves ou encore les élus locaux. Nous accordons une attention particulière à la mise en réseau de ces acteurs car leurs expériences isolées sont souvent similaires et permettent de comprendre la logique régionale qui est à l'œuvre.

Notre opposition est particulièrement marquée et reconnue contre les financements extra-légaux aux établissements privés. Dès juillet 2022, bien avant la polémique Oudéa-Castéra et les rapports d'enquête, nous alertions sur la situation de Stanislas. Nous n'hésitons plus à saisir la justice : tel a été le cas à la suite des situations de violences découvertes au sein de Stanislas. Idem à propos des montages illégaux pour financement des établissements privés : nous les avons emmenés au Tribunal Administratif et cela suit son cours...

Nous cherchons à présent une méthode pour régionaliser les enjeux et les réponses à apporter à cette dérive idéologique de la droite régionale.

Pourriez-vous nous donner des exemples de décisions concrètes qui pourraient à court et moyen terme permettre de rompre avec cette évolution ?

Céline Malaisé : Au-delà de notre travail d'opposition et de la publicité autour des mauvais coups nourrissant le séparatisme social et scolaire, nous préparons l'alternance politique en Ile-de-France en élaborant des propositions. Des mesures peuvent relever des pouvoirs locaux. Des collectivités ont mis en place des politiques publiques favorables à l'égalité des places. Elles constituent un ensemble de bonnes pratiques pour progresser vers la justice sociale. Deux retiennent tout particulièrement notre attention et sont réalisables en Ile-de-France. La première consiste à établir une conditionnalité des aides publiques obligatoires aux lycées privés sous contrat. Le forfait d'externat pourrait être modulés en fonction de l'IPS de l'établissement et du respect de l'objectif de mixité sociale fixé à l'établissement sous la forme d'un bonus-malus. Cette mesure transitoire permettrait également d'enclencher un débat national et global réinterrogeant le financement public d'établissements privés sous contrat. Une deuxième décision politique en Ile-de-France pourrait consister à mettre en place des lycées recrutant sur l'académie de Paris et les académies limitrophes afin d'établir des lycées de multi-sectorisation. Si la question de la carte scolaire est ardue car elle traduit peu ou prou une segmentation sociale, la barrière du périphérique peut être fendillée par des lycées parisiens qui accueilleraient des élèves des départements limitrophes de petite couronne. Nous avons porté cette proposition lors de la révision du schéma d'aménagement de l'Île-de-France afin de nourrir la réflexion sur la mixité sociale et ses outils opératoires dans notre région.



notes de lecture

Notes de lecture proposées par : André Robert, Delphine Loubatière.

L'autonomie des élèves. Injonctions, pratiques, inégalités

Patrick Rayou.

Presses Universitaires de Lyon, 2024, 173 p.

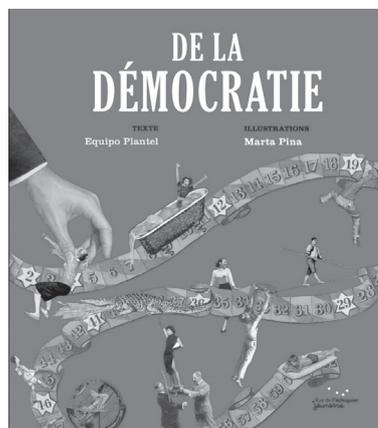
Patrick Rayou nous propose des analyses d'une grande variété de situations d'apprentissage avec pour enjeu la conquête de cette compétence essentielle. Subdivisé en quatre grandes parties, « Philosophie de l'autonomie », « Apprendre de façon autonome », « Autonomie et malentendus », « Une autonomie à construire », le livre s'organise autour d'une problématique générale : « L'autonomie est devenue un principe éducatif à tel point incontestable qu'elle semble requise de plus en plus tôt dans la scolarité sans que soient fortement interrogées les conditions qui la rendent accessible à tous les élèves ». Si ce mot d'ordre d'autonomie paraît en phase avec une école privilégiant des pratiques langagières de type « code élaboré » plus propres aux classes moyennes-supérieures, il tend à créer des difficultés à ceux qui ont des pratiques langagières se conformant au code « restreint », peu adapté au modèle scolaire dominant, car ayant été socialisés dans des familles dites « positionnelles » où les rôles et les échanges verbaux sont d'une autre nature (Bernstein). Peut-on alors envisager l'autonomie de manière égalitaire, comme tend à le faire accroire le discours de l'institution républicaine, en écho à son postulat d'égalité des chances ?

L'auteur nous aide à nous repérer dans les usages conceptuels de la notion, tous porteurs de tensions, et à poser le fait que toute volonté de (faire se) construire l'autonomie d'un sujet nécessite des étayages. Ce terme s'avère d'ailleurs comme le pivot des analyses et des propositions formulées. Il convient de commencer par la considération des « arrière-plans des apprentissages », i.e. la pluralité des horizons à partir desquels s'engagent les processus relatifs à l'apprendre, les univers d'une grande partie des élèves ne correspondant pas à celui installé par la forme scolaire. D'où la nécessité impérative de prendre sérieusement en compte ces arrière-plans. D'où aussi l'importance de distinguer des « registres d'apprentissage » qui se superposent (cognitif, culturel, identitaire-symbolique), cela devant conduire les enseignants à ne pas se masquer « le poids de la subjectivité dans les trajectoires scolaires ». Conditions indispensables pour que les élèves les plus en difficultés « configurent correctement (...) leurs manières de comprendre, de travailler, de s'engager ».

Le sociologue accorde évidemment toute leur importance aux terrains. Les observations menées tant auprès des enseignants, des parents que des élèves révèlent de nombreux malentendus. Dans le vif des situations restituées, le lecteur verra son attention attirée sur les différents styles de familles quant aux manières de traiter les devoirs à la maison ou de trouver de « bonnes » techniques d'apprentissage, de faire avec ou « à la place » des enfants ; les différentes manières de faire cours, où parfois le mode d'organisation en petits groupes rate sa cible faute d'avoir été soigneusement pensé en amont ; les malentendus survenant chez les élèves dans la lecture et interprétation de textes ou oeuvres d'art, autant en raison de leurs mécompréhensions des codes et attendus de la forme scolaire que des ambiguïtés des instructions officielles, et des modes d'approches didactiques plus ou moins appropriés des enseignants. Même les fameux « dispositifs » présupposent en fait une acquisition déjà réalisée de l'autonomie pour se montrer efficaces. Et, dans le cadre de la massification, l'enseignement supérieur ne saurait échapper à son tour à de tels malentendus.

Le dernier chapitre vise à construire. Patrick Rayou renforce le concept d'étayage versus celui de compensation qui tend à réifier un ou des déficits irréductibles. Il en appelle à une sensibilité socio-didactique aigüe des enseignants, qui - via une formation revue - leur permette de construire les conditions aptes à faire émerger, chez les élèves défavorisés, le fait de s'autoriser à considérer les professeurs comme de vraies « ressources ». Il appelle à « écouter » les élèves et leur intelligence pointue des situations pédagogiques quand ils sont placés dans la position d'avoir à les réfléchir. C'est d'ailleurs cet appel à favoriser la construction de positions « méta » - dans la ligne de Vygotski - qui caractérise toute la riche réflexion finale, à travers d'autres situations didactiques particulièrement significatives. Cela passe par la capacité des enseignants de savoir inventer sans cesse des médiations mobilisatrices de multiples supports favorisant la mise en acte de la réflexivité, base de l'autonomie. C'est dire combien ce livre, dont ces trop courtes lignes ne peuvent restituer toute la palette, sera précieux aux enseignants et combien il s'impose d'ores et déjà comme un incontournable de la formation.

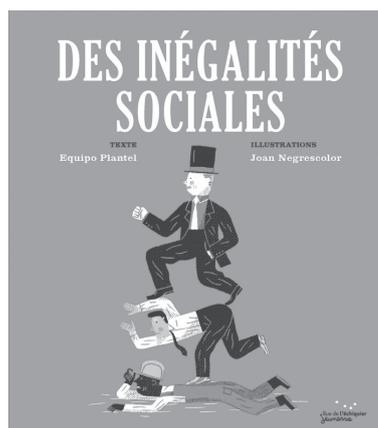
Les Éditions Rue de l'Échiquier republient dans la collection *Des livres pour aujourd'hui et demain* une série de quatre titres accompagnés de nouvelles illustrations dont l'auteur, Equipo Piantel, est un mystérieux collectif anonyme composé de deux économistes et d'une pédagogue qui ont publié des textes novateurs en Espagne à la fin des années 70, deux ans après la fin de la dictature du général Franco. Quarante ans ont passé et pourtant ces textes sont d'une éclatante actualité et une introduction ludique à des grandes problématiques sociétales pour les jeunes lecteurs.



De la démocratie

Illustré par Marta Pina, dont les images facétiuses et vintage sont réalisées à partir de techniques de collages issus de vieilles revues chinées dans les marchés aux puces. Avec simplicité et pédagogie, le texte met à portée des enfants les notions essentielles du fonctionnement d'une démocratie, les partis politiques et leurs différentes familles idéologiques, progressistes et conservatrices, le vote et les élections. Il met en avant la participation de

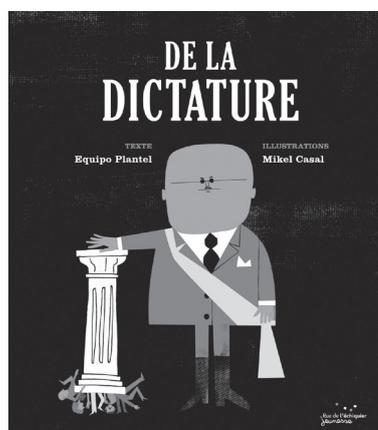
tous car la démocratie n'est pas qu'une affaire de grandes personnes, ni d'hommes politiques. Il souligne en particulier la liberté de chacun : celle d'avoir ses propres opinions, de dire ce que l'on veut et de choisir le monde dans lequel on veut vivre. La démocratie, c'est comme un jeu où tout le monde peut jouer. Et ce que l'on gagne à la fin de ce jeu, c'est la liberté.



Des inégalités sociales

Illustré par Joan Negrescolor. Les premiers mots de ce texte donnent le ton : « Tous les hommes sont égaux. Mais il y a des choses qui les rendent inégaux : la force, le pouvoir, l'argent et la culture. » Des illustrations graphiques et colorées ponctuées de phrases percutantes et humoristiques présentent de manière simple les notions de classe sociale, de lutte des classes, la justice et

les inégalités sociales parmi les habitants d'un pays. Un petit jeu de questions en fin d'ouvrage permet de s'interroger sur sa propre situation et d'ouvrir un débat. L'éditeur n'hésite pas à présenter ce livre de manière réjouissante : les enfants ont enfin leur petit Bourdieu illustré !



De la dictature

Illustré par Mikel Casal, dont les dessins et caricatures sont publiés dans des journaux du monde entier. Ce petit livre aux illustrations vives et au texte satirique décrit le mécanisme d'une dictature et les conséquences sur les habitants, le gouvernement par la peur, le mensonge, la folie des grandeurs et le culte de la personnalité, le contrôle des citoyens, mais aussi les faiblesses du

mécanisme qui peuvent conduire le dictateur à sa perte. Le récit souligne la terreur employée par un gouvernement autoritaire pour cacher sa propre peur d'exercer un pouvoir illégitime sur des individus. Dans toutes les dictatures, il est interdit de penser. On peut seulement penser ce que le dictateur nous autorise à penser.

Cette collection de petits livres, imprimés dans un beau papier épais à la maquette colorée et graphique éclatante, sont d'agréables objets à consulter et d'une lecture didactique et éclairante à partager avec des enfants à partir de 7 ans.

Recevez carnets rouges chez vous !

Bulletin de commande et d'abonnement

Adresse de livraison

Nom et prénom :

Adresse postale :

CP : Ville :

Adresse mail : Téléphone :

Offre(s) souhaitée(s)

Abonnement annuel

Tarif classique : 20 € Nombre d'abonnements souhaités : × 20 € = €

Tarif solidaire (étudiants, chômeurs, précaires) : 10 €

Nombre d'abonnements souhaités : × 10 € = €

Souscription : 40 € Nombre d'abonnements souhaités : × 40 € = €

Par défaut, le premier numéro envoyé est le prochain numéro à paraître, à compter de la réception du formulaire. Vous pouvez toutefois préférer faire commencer votre abonnement plus tôt ou plus tard. Le cas échéant, merci de préciser :

Je souhaite que mon/mes abonnements commencent à partir du n°

Commande à l'unité des numéros déjà parus

N°	Titre / Thématique	Coût unitaire	Nombre d'exemplaires	Coût
3	L'émancipation au coeur de l'éducation. Mai 2015	5€ x	=	€
5	Tous capables ! Mais de quoi ? Décembre 2015	5€ x	=	€
9	Quel service public pour l'éducation ? Janvier 2017	5€ x	=	€
10	École et politique. Avril 2017	5€ x	=	€
11	Questions vives. Octobre 2011	5€ x	=	€
14	Sciences et éducation. Octobre 2018	5€ x	=	€
15	Corps, éducation et société. Janvier 2019	5€ x	=	€
16	Quand le libéralisme se saisit de l'école. Mai 2019	5€ x	=	€
17	Politique néolibérale et rhétorique de la réforme. Octobre 2019	5€ x	=	€
19	Quelle éducation prioritaire ? Mai 2020	5€ x	=	€
22	Libertés et responsabilités pour une école démocratique	5€ x	=	€
23	L'enseignement professionnel au cœur des enjeux d'égalité. Octobre 2021	5€ x	=	€
24	École et élitisme. Janvier 2022	8€ x	=	€
25	L'école et son dehors. Quels savoirs pour quelle égalité ? mai 2022	8€ x	=	€
26	A droite toute ? L'école publique menacée par les idéologies réactionnaires. Octobre 2022	8€ x	=	€
27	L'éducation au défi de l'anthropocène. Janvier 2023	8€ x	=	€
28	Devenir et rester enseignant ? Mai 2023	8€ x	=	€
29	Idéologies éducatives : Quand « le biologique » tente de nier « le social »	8€ x	=	€
30	Orienter ou désorienter ?	8€ x	=	€
31	Fondamentaux ou fondements ? Former à exécuter ou à concevoir ?	8€ x	=	€
32	De quoi le niveau scolaire est-il le nom ?	8€ x	=	€
33	Que fait l'économie de la connaissance aux savoirs ?	8€ x	=	€
Coût total =				€

Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre de l'association Paul Langevin

à l'adresse suivante : Association Paul Langevin – 6, avenue Mathurin Moreau – 75019 Paris

carnetsrouges³⁴

Prochain numéro

Octobre 2025

De nombreux travaux attestent d'une forte ségrégation dans l'enseignement supérieur. Et si Parcoursup y participe, ce sont avant tout les choix des politiques éducatives qu'il faut interroger : la concurrence brutale et la segmentation des études supérieures ; « l'économie de la connaissance » qui depuis Lisbonne et Bologne en définit les finalités ; l'offensive du privé ; une approche utilitariste des cursus et des diplômes, mais aussi de la recherche, visant à l'employabilité selon les besoins du marché...

Ce sont ces questions que carnets rouges met en perspective, en s'inscrivant dans un projet de démocratisation à la hauteur des énormes enjeux que doit affronter l'humanité. Dans un contexte où les défis à relever exigent intelligence du contexte, émancipation des pesanteurs idéologiques, la formation (de l'humain, du travailleur et du citoyen) est une priorité absolue.