

DOSSIER

Inégalités scolaires

Inverser *la donne*



Dossier coordonné par Véronique Ponvert et Valérie Sipahimalani. Réalisé par T. Ananou, F. Bellin, S. Charrier, R. Gény, C. Guéville, A.-S. Legrand, V. Sipahimalani

**Les inégalités scolaires
sont une réalité,
mais pas une fatalité.**

« **D**écris-moi ta famille, je te prédirai ton destin scolaire. » L'école française serait la championne des inégalités scolaires d'origine sociale, les indicateurs nationaux et internationaux le montrent. Le constat est là. Qu'en faire ? Aux incantations de la dernière décennie sont en train de se substituer diverses propositions issues d'un double mouvement dont témoignent différentes publications et rapports récents.

D'une part, il est désormais possible de poser un diagnostic fin du terreau des inégalités, qui dessine des réalités différentes selon les lieux et les échelles d'observation. D'autre part, un inventaire et une évaluation de plus en plus rigoureux des solutions mises en place ici ou là commence à s'étoffer. Ce dossier propose une approche syndicale de ces questions. De la carte scolaire à l'observation des élèves dans la classe, il n'y a pas de recette magique, gratuite, pas de solution valable partout ni en tout temps, mais il est possible d'agir à tous les niveaux, de sortir du simple constat pour s'engager chacun-e à sa mesure, tel le colibri jetant sa goutte d'eau pour éteindre l'incendie de la forêt.

Ce dossier sera poursuivi dans les prochaines *US* sur d'autres facettes : climat et vie scolaire, orientation, éducation prioritaire, inclusion...

Les écarts se creusent-ils ?

Inégalités profondément ancrées

L'optimisme volontariste associé à la massification scolaire commencée dans les années 1960, et renforcée dans les années 1980, a assez rapidement débouché sur des constats décevants. Les inégalités sociales de parcours scolaires n'ont pas disparu, et si tous les jeunes font plus d'études, ils ne font pas les mêmes études, dans les mêmes établissements : on a ainsi pu parler de « démocratisation ségrégative ».

Pourtant des recherches récentes vont plus loin, en étudiant non plus les parcours scolaires, mais les apprentissages et acquisitions scolaires, les « performances » cognitives des élèves : non seulement l'origine sociale est toujours déterminante dans la scolarité, mais les inégalités sociales d'apprentissage semblent s'aggraver, qui plus est « par le bas ». Ainsi, si les performances cognitives des élèves de milieu favorisé sont relativement stables ou en légère hausse, celles des élèves d'origine défavorisée se dégradent parfois fortement. Les résultats de PISA 2012 dévoilent une double réalité brutale : la France serait le pays de l'OCDE où le déterminisme social sur la scolarité est le plus fort, et où il a le plus augmenté entre 2003 et 2012. Un récent rapport du CNETSCO considère, quant à lui, à partir de ces chiffres et d'autres enquêtes, que « la maternelle et le primaire semblent réussir à stabiliser les inégalités. En revanche, le collège apparaît comme un multiplicateur d'inégalités » : les élèves sortiraient du collège plus inégaux qu'ils n'y sont entrés.

Une critique nuancée

Il faut cependant rester prudent sur les constats parfois trop généraux ou définitifs. D'abord, c'est souvent lorsque les inégalités les plus

Score des élèves aux épreuves « PISA », en fonction de leur origine sociale

	Mathématiques			Compréhension de l'écrit		
	2003	2012	Variation	2000	2012	Variation
Élèves de milieu très défavorisé (a)	461	442	-19	456	445	-11
Élèves de milieu très favorisé (b)	565	561	-4	560	578	+18
Écart (b/a)	1,22	1,26	+0,04	1,23	1,3	+0,07

Source : CNETSCO, rapport « inégalités sociales et migratoires », septembre 2016

Note de lecture : lors de l'enquête PISA 2003, les élèves français de milieu très défavorisé obtiennent un score moyen de 461 points aux épreuves de mathématiques, contre 565 points pour les élèves de milieu très favorisé. Le score des élèves très favorisés est 1,22 fois plus élevé que celui des élèves très défavorisés.

Remarque : les enquêtes PISA sont critiquables, méthodologiquement et politiquement. Néanmoins, leur régularité permet des comparaisons, pour chaque pays, qui ne peuvent être balayées d'un revers de main.

fortes ont été éliminées que les dernières qui demeurent deviennent insupportables. Il faut donc rappeler l'évidence : l'école française est profondément plus démocratique aujourd'hui qu'il y a 50 ans. Ensuite, les résultats de PISA concernent un nombre restreint de « compétences » : en déduire un jugement sur « le système scolaire » est un peu imprudent. Enfin, si les écarts sociaux se creusent en mathématiques comme en compréhension de l'écrit, certaines recherches nuancent fortement le jugement du CNETSCO, en montrant

que, pour l'écrit au moins, cette aggravation des inégalités se joue avant le collège.

Interroger les politiques éducatives

Chercher les causes de l'aggravation des inégalités sociales par l'école oblige à interroger les politiques scolaires menées depuis la fin des années 1990. S'il faut éviter de laisser penser que l'école « fabrique » *ex nihilo* les inégalités de réussite (d'autant que les inégalités ne se réduisent pas dans la société), on peut supposer que les mesures mises en œuvre pour organiser les structures et les contenus de l'école ne sont pas neutres. Et les études qui pointent le creusement des inégalités sociales à l'école apparaissent comme un bilan bien sombre de « l'efficacité » des politiques scolaires récentes : de l'assouplissement de la carte scolaire aux réformes de l'éducation prioritaire (qui n'ont pas atténué son sous-financement), en passant par le socle commun et la logique des « compétences » (pédagogie qui devait améliorer la réussite des élèves... mais lesquels ?), l'orientation récente de la politique éducative n'a visiblement pas permis de démocratiser l'école. ■

Un bilan bien sombre de « l'efficacité » des politiques scolaires récentes



Repères

Accès aux diplômes

- **1950 :** 45 % des enfants de cadres obtiennent le baccalauréat, contre seulement 5 % des enfants d'ouvriers.
- **2002 :** 90 % des enfants de cadres l'obtiennent, contre 45 % des enfants d'ouvriers. Source : MEN 2002
- **2012 :** plus des deux tiers des cadres supérieurs possèdent un diplôme égal ou supérieur à bac + 2, contre 2 % des ouvriers. Seuls 1 % des cadres ne sont pas diplômés. Source : Insee 2014

Parcours scolaire

Les enfants d'ouvriers, d'employés et d'inactifs représentent 86 % des élèves des Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Les enfants de cadres supérieurs représentent 2 % des élèves de SEGPA, soit dix fois moins que leur part dans l'enseignement général. Les enfants des professions intermédiaires ou d'artisans, commerçants et chefs d'entreprise sont eux aussi nettement sous-représentés dans les filières pour élèves en difficulté, aux alentours de 5 % alors qu'ils sont près de cinq fois plus dans les classes d'enseignement général. Source : MEN 2014

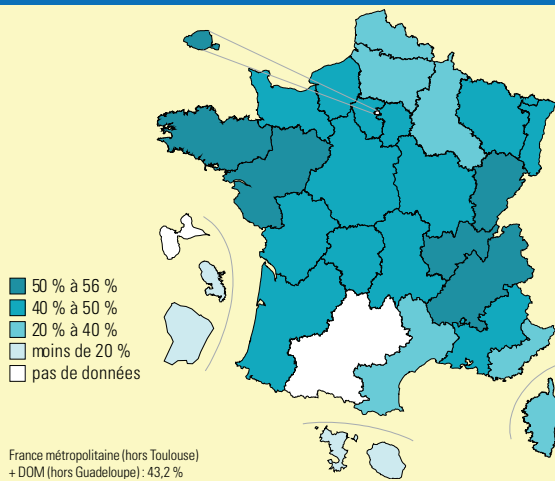
Ségrégation territoriale *versus* inégalités scolaires

Poids des réalités locales sur les cursus scolaires

Les conditions sociales et économiques ne sont pas également réparties sur tous les territoires, un lien fort existe entre les inégalités scolaires, sociales et spatiales.

Taux d'emploi de l'ensemble des sortants de lycée en 2013, sept mois après leur sortie

Source : Géographie de l'école, MEN 2014



La « géographie de l'école » fait état de fortes disparités

sation au début du ^{xx}e siècle décalque de près celle de l'industrialisation de la France. Les jeunes du nord et de l'est, incités par des pratiques d'embauche des industries locales, abrègent leur scolarité. Le

poids de cette mauvaise habitude aurait persisté alors même que l'industrie a cessé de proposer des emplois faiblement qualifiés. La concomitance, aujourd'hui, du chômage, de la désindustrialisation et de la faiblesse de la scolarisation trouve là une explication solide.

Un processus ségrégatif

Dans une étude de 2007⁽²⁾, ses auteurs relient une corrélation entre les sous-réussites et une forte densité urbaine associée à d'importantes disparités entre établissements. L'hypothèse qu'ils émettent, selon laquelle

Scolarisation et emploi

En sept mois, entre 50 et 56 % des jeunes sortant du lycée pour le marché du travail trouvent un emploi en Bretagne, contre moins de 40 % dans l'académie de Lille. De plus, là où les débouchés professionnels qualifiés existent (Bretagne, Paris, Rhône-Alpes...), non seulement les poursuites d'études sont plus nombreuses, mais encore les formations courtes sont plus qualifiées et débouchent plus rapidement sur un emploi. Un lien fort existe entre la scolarisation et l'emploi.

la proximité spatiale amplifie l'effet « mauvaise réputation » et l'évitement, invite à s'interroger sur les effets des assouplissements de la carte scolaire, la présence du privé et la concurrence entre les établissements pour mieux comprendre le processus ségrégatif.

Cette étude permet aussi d'affirmer que l'échec scolaire n'est pas une fatalité, ni sociale, ni territoriale. ■

(1) « Les causes de l'inégalité territoriale en France », Hervé Le Bras, 2014 : www.institut-montparnasse.fr/les-inegalites-territoriales-et-sociales.

(2) « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves » in *La revue Éducation et Formations*, Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed, Catherine Mathey-Pierre, Danièle Trancart, n° 74, avril 2007.

Les études sur les inégalités territoriales devant l'éducation sont récentes, une longue tradition sociologique tendant plutôt à privilégier le lien entre inégalités scolaires et sociales. Publiée régulièrement, la « géographie de l'école » fait état de fortes disparités selon les académies : dans l'académie d'Amiens, plus de 15 % des 18-24 ans sortent du système éducatif sans diplôme, deux fois moins dans l'académie de Rennes par exemple. Les géographes ont tendance à mobiliser l'histoire industrielle pour expliquer ces écarts. Hervé le Bras dans une étude parue en 2014⁽¹⁾ rappelle que la carte de l'alphabéti-

Les écoles privées : une « poche » de non-mixité au sein des territoires ?

Les données statistiques ministérielles⁽¹⁾ montrent que le recrutement social des collèges publics et privés est différencié à deux titres. Les élèves d'origine populaire sont deux fois plus présents dans les collèges publics que privés (41 % contre 19,5 %) et la proportion d'élèves d'origine aisée est nettement plus forte dans les

collèges privés que publics (35,8 % contre 19,3 %). Sur les années 2002-2012, le recrutement social du secteur public est resté stable alors que le secteur privé a connu un mouvement de « déprolétarianisation » (24 % des élèves sont d'origine populaire en 2002, seulement 20 % en 2012). Sur la même période, le secteur

privé s'embourgeoise : la part des enfants des catégories aisées passe de 30 à 36 % de 2002 à 2012. Ces données montrent donc que le secteur privé est loin d'être un modèle de mixité sociale puisque son recrutement est caractérisé par une très forte surreprésentation des enfants d'origine aisée et une sous-représentation encore

plus forte des enfants d'origine populaire.

Évidemment on doit nuancer ces chiffres selon la localisation géographique, la Vendée avec 50 % de collégiens dans le secteur privé n'est pas comparable à une grande métropole et sa banlieue.

(1) *Revue Éducation & Formations*, n° 91, sept. 2016

Public/privé

- Manque de mixité en général : 10 % des 6 890 collèges de France (hors Mayotte), publics et privés sous contrat, comptent dans leurs effectifs moins de 14,6 % d'élèves défavorisés. À l'autre bout du spectre, 10 % des collèges comptent plus de 62,7 % d'enfants défavorisés. Source : DEPP, rapport publié le 30 septembre 2016
- Encore plus vrai dans le privé : un collège public sur deux accueille plus de 43,2 % d'élèves défavorisés, tandis que la proportion tombe à un sur dix pour les collèges privés. Source : DEPP, rapport publié le 30 septembre 2016

Rapports récents sur les inégalités

- UNESCO : « Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? », septembre 2016.
- DEPP : étude parue en septembre 2016, « Massification scolaire et mixité sociale », synthèses statistiques, *Éducation et formations*, n° 91.
- PISA : le dernier rapport (2013) a pointé le poids croissant des inégalités sociales et leur corrélation à la réussite scolaire.

Mixité sociale à l'école

Un facteur important

Si le projet de la République pour l'école est d'y offrir une formation de qualité permettant aux élèves non seulement d'entrer dans les apprentissages, mais aussi de s'y exercer à la vie en société, alors il est nécessaire de veiller à la mixité sociale dans les établissements à toutes les échelles.

Regrouper des élèves en difficulté scolaire conduit au renforcement de cette difficulté

scolaire a plus d'effets positifs sur les élèves aux résultats scolaires faibles qu'elle ne freine la réussite des autres élèves. L'émulation et la coopération entre pairs fonctionnent mieux dans des classes mixtes.

Un enjeu de société

Les effets de l'entre-soi se mesurent aussi en termes de socialisation. Les établissements sont souvent plus ségrégués que leur quartier. Quelle conception de la fraternité et de l'égalité républicaine peuvent se construire des élèves dont le collège est systématiquement dévalorisé et contourné par les familles les plus aisées du quartier ? Quelle société se bâtit lorsque dès leur enfance les uns sont séparés des autres ? Les études montrent des effets négatifs sur la citoyenneté, le civisme, la tolérance, la confiance dans les institutions... Les indicateurs montrent donc qu'il y a beaucoup à gagner à améliorer la mixité sociale et scolaire dans les établissements et dans les classes. L'école serait plus efficace, la société plus juste, et les élèves actuellement victimes de ségrégation – voire de relégation sociale – vivraient tout autrement leur scolarité. ■



© Olivier Teytaud

La réussite scolaire étant en France fortement corrélée à l'origine sociale, promouvoir la mixité sociale dans les établissements scolaires revient à y défendre aussi la mixité scolaire. Les études de comparaisons internationales, comme celles portant en France sur des établissements ayant une politique active de mixité sociale, conduisent aux mêmes constats, lesquels sont sans appel. Dans les établissements ségrégués scolarisant majoritairement des élèves d'origine

défavorisée, les apprentissages se font plus difficilement, le climat scolaire est plus fragile voire franchement dégradé, ce qui globalement réduit la qualité des temps d'enseignement. Il en est de même pour les classes de niveaux dans des établissements à la fréquentation globalement mixte (45 % des collèves) : regrouper des élèves en difficulté scolaire conduit au renforcement de cette difficulté. La recherche pointe sur cette question un effet asymétrique : la mixité sociale et

La mixité contre l'égalité ?

La notion de mixité sociale est polysémique, pour ne pas dire floue.

Elle peut renvoyer à des pratiques très contradictoires, et être utilisée comme argument pour justifier des mesures qui aboutissent à conserver, voire amplifier, les inégalités sociales. Notons une première ambiguïté : parler de mixité sociale, c'est prendre acte de l'existence de classes sociales inégales – et « simplement » chercher à les faire se rencontrer... Dans quel but ? C. Ben Ayed⁽¹⁾ fait remarquer que les politiques de mixité sociale à l'école peuvent reposer sur une vision très condescendante des différences de classe : on espère qu'en fréquentant les enfants des classes supérieures, les élèves de classes populaires apprendront les « bonnes » pratiques et attitudes, et se conformeront aux normes des classes dominantes...

Dans une logique proche, des mesures très contestables, telles que les internats d'excellence ou les quotas d'élèves de milieux défa-

Il y a beaucoup à gagner à améliorer la mixité sociale et scolaire

vorisés dans les grandes écoles, ont pu revendiquer un objectif de mixité sociale. Prenant acte de la ségrégation sociale croissante des collèges et du rétrécissement de l'accès aux grandes écoles pour les jeunes de milieu populaire, ce type de mesure promeut une mixité sociale consistant à diversifier les élites en sauvant les pauvres méritants. Avec des conséquences symboliques importantes : redonner un vernis méritocratique à un système scolaire inégalitaire, relégitimer des élites massivement issues de la reproduction sociale. Mais le corrélat de cette logique est catastrophique : puisqu'on a amélioré l'égalité des chances en exfiltrant de leur milieu quelques jeunes de classes populaires aux



© Olivier Teytaud

bons résultats, on peut dans le même temps abandonner l'ambition de faire mieux réussir tous les jeunes de classes populaires, et plus largement l'ambition de construire un système scolaire moins ségrégué et inégalitaire. La mixité sociale peut donc aussi servir à conserver l'ordre social inégalitaire, et une école qui le légitime, même aux yeux de ses victimes. ■

(1) C. Ben Ayed, *La mixité sociale à l'école*, A. Colin, 2015.

Quelles préconisations ?

Analyser les mécanismes ségrégatifs

Les travaux de recherche démontrant que l'école française effectue un tri social sont nombreux, mais peu mettent en lumière les mécanismes fins de ce tri, et encore moins proposent des pistes de mesures pour redresser la situation.

Il ne semble pas y avoir de recette miracle pour obtenir davantage de mixité sociale dans les établissements, mais plutôt une palette de mesures possibles, à décliner en fonction des situations locales. Pour le CNESCO⁽¹⁾, les 100 collèges REP/REP+ les plus ségrégués devraient être déplacés de façon à les désenclaver. Pour les autres, deux grandes familles de solutions sont proposées : les rendre plus attractifs par des systèmes d'options, de

classes à petit effectif etc. et/ou revoir les politiques d'affectation des élèves (carte scolaire et règles d'affectation). La loi de refondation de 2013 prévoit la possibilité pour plusieurs collèges de se partager un même secteur. Les expérimentations annoncées sont à ce jour très peu nombreuses.

De la carte scolaire à la classe

L'expérience particulière à la situation de Paris, qui pour les lycées fonctionne sur la base de quatre secteurs seulement, montre que les établissements les plus contournés ou les plus élitistes ne sont guère affectés par les nouvelles règles⁽²⁾. À l'étranger, les expériences de *busing*, consistant à envoyer les élèves de ces collèges vers d'autres plus éloignés, ne donnent pas plus de résultats

satisfaisants. Il est avant tout nécessaire de travailler avec les familles, dont l'adhésion au projet envisagé est une des clés de sa réussite, faute de quoi elles choisiront l'enseignement privé.

L'autre versant du tri social est celui s'effectuant au sein des classes. La recherche en sciences de l'éducation montre le poids des implicites scolaires, de certaines méthodes d'enseignement, l'effet néfaste des classes de niveau ou du redoublement, etc. Le problème est que l'institution s'empare des résultats qui l'arrangent pour des raisons plus budgétaires que pédagogiques, tout en tenant vis-à-vis des personnels un discours culpabilisateur. La suppression du redoublement, par exemple, n'a de sens qu'accompagnée de mesures de substitution pour les élèves... qui n'ont jamais vu le jour... La lutte contre les inégalités sociales à l'école a un coût, en termes de formation des personnels et de moyens, qui devrait être considéré comme un investissement indispensable pour l'avenir de la jeunesse et du pays plutôt que comme une charge. ■

Il est nécessaire de travailler avec les familles

Carte scolaire

Repenser la sectorisation pour une réelle mixité

Une expérimentation de réforme de la carte scolaire des collèges dans l'objectif d'y améliorer la mixité sociale est annoncée depuis septembre 2015.

Le principe « un secteur, un collège » serait remplacé par « un secteur, plusieurs collèges ». Les élèves seraient ensuite affectés dans l'un de ces établissements sur des critères sociaux. Les mesures d'assouplissement prises en 2007 qui devaient déboucher sur la suppression de la carte scolaire, ont contribué à une forte aggravation des processus de ségrégation scolaire et ont aussi légitimé l'évitement scolaire. La bataille contre les inégalités passe donc par un retour sur ces mesures. Le dispositif envisagé par la ministre mérite d'être exploré, en prenant en compte des situations géographiques très diverses. Le débat est aussi nécessaire avec les départements, responsables de la sectorisation des collèges, et l'on sait combien ce sujet est politiquement sensible, les tentations clientélistes grandes. On ne peut ignorer non plus le rôle que joue l'enseignement privé dans les phénomènes de ségrégation sociale à l'école.

Soumettre l'école privée

Contraindre les établissements privés à plus de mixité en les faisant entrer dans une procédure commune d'affectation des élèves au collège est un moyen envisagé par des économistes. Ces établissements qui bénéficient de financements publics massifs devraient être soumis aux mêmes obligations de non-ségrégation que les établissements publics. Cela suppose que l'État et les départements se donnent les moyens d'imposer la règle commune, par exemple en pénalisant financièrement les établissements qui n'accueilleraient pas un public mixte socialement. Par ailleurs, sans lutte conjointe pour plus de mixité urbaine, tout travail sur la carte scolaire aura une portée limitée voire inexistante dans certains secteurs. Il faut aussi cesser d'ériger concurrence et compétition en système, tout en renvoyant aux familles la responsabilité d'assurer la mixité. ■

Le jeu des options

Le ministère a pointé les options latin et grec, bilangues et européennes, comme source d'inégalités pour justifier la réforme du collège. Un rapport du CNESCO (2015) a relativisé leur rôle dans la ségrégation intra-établissement, tout en reconnaissant qu'elles sont « marquées socialement et scolairement ». Les EPLE font souvent le choix de ne pas regrouper tous les élèves d'une option dans une seule classe et les dispersent « sur le nombre minimal de classes nécessaires » limitant les cours en barrette qui créent des emplois du temps inopérants. D'autres options moins médiatisées (CHAM, etc.) permettent de contourner la carte scolaire. En réduisant le nombre d'options, rendant le recrutement plus restrictif, la réforme du collège a augmenté leur effet ségrégatif. Dans l'éducation prioritaire, leur suppression a conduit à une baisse de l'attractivité des collèges et fragilise leur mixité. Dans ce contexte, le privé joue ses cartes en finançant ses propres options. Pourtant ces enseignements ne participent-ils pas à la lutte contre les difficultés scolaires comme les autres disciplines ?

(1) www.cnesco.fr, rapport sur les mixités à l'école
(2) *Éducation & formation*, n° 91, septembre 2016



Patrick Rayou est professeur des Universités émérite en Sciences de l'éducation à l'Université Paris 8.

« Essayer de comprendre pourquoi les élèves ne comprennent pas »

L'US Mag : *Comment faire pour que les pratiques de classes soient « démocratisantes » ? Quels conseils pourriez-vous donner aux enseignants-e-s ?*

Patrick Rayou : Il n'y a pas de recettes, mais sans doute des vigilances à avoir. Se dire en permanence que tous les élèves rassemblés devant nous n'entendent pas la même chose au moment où nous parlons. Car les codes de la culture scolaire, auxquels nous sommes à juste titre attachés, sont loin d'être spontanément partagés par tous. Il y a de nombreux malentendus à lever car apprendre à l'école ne va pas de soi. Demander à un élève d'analyser un morceau de musique dont il pense que « c'est de la daube » n'est pas évident, non plus que faire un plan ou assumer une position d'auteur qui s'engage tout en souscrivant à des règles impersonnelles... Au fond essayer de comprendre pourquoi ils ne comprennent pas. Et cela sans céder à la tentation de penser que, si certains y arrivent, les autres, avec un peu de bonne volonté, devraient le pouvoir aussi. Mais tout ceci ne peut se faire que si nous voyons les élèves travailler et les étayons en situation, ce que les conditions ordinaires d'exercice du métier ne facilitent pas vraiment...

L'US Mag : *L'institution multiplie les injonctions à mettre en œuvre une « pédagogie différenciée ». Comment faire sans renoncer à la même ambition pour tous ?*

P. R. : L'hétérogénéité des publics du second degré a rendu inévitable une différenciation même si les objectifs demeurent communs. Car apprendre à l'école ne va pas de soi pour tout le monde et le fait que tous les élèves soient exposés aux mêmes savoirs ne garantit pas qu'ils les assimilent de la manière dont l'école souhaite qu'ils le fassent. Mais cette différenciation a des formes multiples. Elle provient d'abord de ce que les curriculums sont construits pour des « élèves idéaux » qui ne peuplent pas majoritairement les établissements des zones défavorisées. Elle découle aussi de ce que les enseignants, surtout lorsqu'ils sont exhortés à la « bienveillance », baissent de fait les objectifs

cognitifs pour apaiser des relations tendues. Mais on peut imaginer d'autres différenciations plus bénéfiques, qui fassent anticiper les difficultés que vont rencontrer les élèves et en tenir compte dès le moment premier de l'apprentissage. Car, si les élèves sont toujours singuliers, leurs difficultés peuvent cependant se regrouper en « familles ». Certains d'entre eux, par exemple, vont confondre l'habillage donné à l'exercice et le but cognitif poursuivi, l'anecdote qui agrmente le cours et le nerf de l'argument, la mise en règle avec l'institution que signifie la réalisation d'un exercice et le rôle formateur sur le long terme qu'il est censé jouer.

L'US Mag : *Pourquoi les devoirs à la maison peuvent-ils renforcer les inégalités sociales à l'école ?*

P. R. : Nous ne découvrons pas aujourd'hui que les devoirs à la maison peuvent renforcer les inégalités scolaires et sociales.

C'est une des raisons qui, en 1956, avaient présidé à leur interdiction, sous forme écrite, à l'école primaire : si l'école de la république voulait faire réussir tous les élèves, il fallait éviter de soumettre une partie des apprentissages à des influences extérieures. Ces raisons ne sont pas éteintes, bien au contraire, car le travail hors la classe suppose, dans l'école contempo-

raine, des capacités d'autonomie que tous les élèves n'ont pas acquises. Les recherches montrent d'ailleurs qu'elles sont très largement construites en dehors de l'école, en particulier dans les milieux familiaux. Autant il est possible, dans toutes les familles, de faire, par exemple, apprendre une leçon par cœur, autant il est difficile à celles de milieux populaires d'aider leurs enfants à réaliser des exercices exigeants, voire à mener des recherches destinées à compléter les cours ou anticiper sur eux. Dans certains cas, elles peuvent mettre en œuvre des types d'aide non pertinents qui placent les enfants dans des conflits de loyauté entre elles et l'école. De plus l'existence d'un important marché privé permet d'accéder à des aides très différenciées allant, pour certaines, jusqu'au *coaching*. ■



Pratiques de classes, effectifs

Des leviers pour la réussite scolaire

La mixité sociale et scolaire des établissements se dégrade, ce qui complique les conditions d'enseignement et d'étude. L'hétérogénéité des classes s'amplifie et sa gestion est renvoyée de plus en plus aux enseignants qui doivent se débrouiller pour faire réussir les élèves, le plus souvent dans des classes chargées.



Valoriser les réussites en s'appuyant sur le collectif

inégalités : classes de niveau déguisées, individualisation des réponses dont les dispositifs « maison », dispositifs d'aide dont PPRE... (rapport 2015 du CNECSO).

Réserver des activités différentes aux élèves pour tenir

Pour le SNES-FSU il est nécessaire d'agir sur deux leviers : la taille des classes et la diversification des pratiques pédagogiques. Les études de Piketty ou Valdenaire⁽¹⁾ démontrent qu'une réduction forte de la taille des classes permet de réduire nettement les écarts de résultats entre les élèves de milieux défavorisés et les autres. Pour le SNES-FSU, la réduction des effectifs (24 en collège ordinaire, 20 en éducation prioritaire et 30 en lycée) et des moments d'enseignement en groupes sont une des clés de la réussite scolaire.

Aujourd'hui certaines formes de différenciation pédagogique contribuent à renforcer les

compte de leur diversité peut rapidement les conduire à fréquenter des univers de savoirs différents, voire inégalement exigeants, ce qui aggrave les inégalités scolaires⁽²⁾. Il est nécessaire de prendre en compte les diverses stratégies d'apprentissage des élèves tout en ayant les mêmes objectifs pour toute la classe. Pour que chacun puisse réussir, tout en visant à la réalisation d'objectifs communs et ambitieux, il est nécessaire de diversifier les situations d'apprentissage, les pratiques pédagogiques en fonction du contexte de chaque classe ou groupe en valorisant les réussites, en s'appuyant sur le collectif, et notamment sur la coopération entre élèves.

Des programmes conçus pour tous les élèves

Le SNES-FSU affirme que tous les jeunes peuvent réussir, et accéder à la culture et aux qualifications, quel que soit leur milieu social. La lutte contre la difficulté scolaire, la prise en compte de la diversité des pratiques culturelles et de l'éloignement de nombre d'élèves de la culture scolaire doivent être au cœur de la rédaction des programmes. Ils doivent être mobilisateurs pour tous les élèves, cohérents entre eux, conçus en complémentarité pour créer du sens et « faire culture ». Ils doivent permettre de développer l'esprit critique des élèves. Conçus en concertation avec la profession, en dehors de toute pression professionnelle, patronale, etc., ils doivent permettre aux enseignants d'exercer leur liberté pédagogique en tant qu'enseignants-concepteurs, être conçus pour laisser aux élèves le temps de l'appropriation et de la réflexion, pour permettre aux enseignants de varier les démarches pédagogiques, et prendre en compte les temps d'évaluation et de correction.

Cela nécessite notamment une formation continue digne de ce nom, des outils pédagogiques, du temps pour la concertation et le travail en commun. ■

(1) Piketty T., Valdenaire M. (2006), « L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995 », *Les Dossiers – Enseignement scolaire*, n° 173, MEN-DEP. Valdenaire M. (2011), « *Essais en économie de l'éducation* », thèse de doctorat, École des hautes études en sciences sociales.

(2) Rochex Jean-Yves & Crinon Jacques (dir.), « *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* ». Presses universitaires de Rennes, 2011.

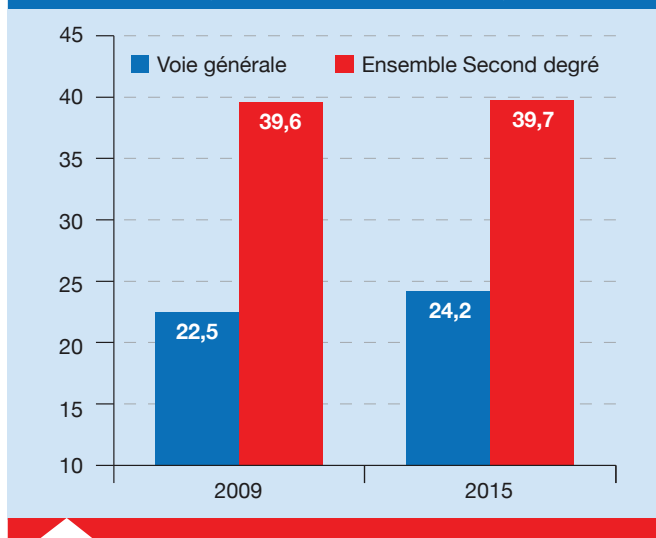
Droit au lycée pour tous

Diversification et démocratisation

Les trois voies du lycée proposent des modes différents d'appropriation des savoirs et doivent, en principe, répondre aux exigences communes d'élévation des qualifications et de formation du citoyen. La diversification en trois voies, professionnelle, générale et technologique, s'appuie autant sur l'objectif des formations, sur leurs finalités que sur les projets des jeunes. Or, l'orientation est encore trop souvent conditionnée par le milieu socio-culturel. Les séries générales sont

ainsi en majorité composées d'élèves de milieux sociaux plutôt favorisés alors que les formations professionnelles regroupent surtout des enfants d'employés ou d'ouvriers. La voie technologique apparaît finalement comme la moins marquée par les inégalités sociales. Pour briser la logique de la reproduction sociale, les voies et les séries doivent certes conserver leurs spécificités mais il est essentiel d'enrichir les formations pour éviter l'enfermement des jeunes dans des filières trop étriquées. ■

Part des élèves d'origine défavorisée dans les séries générales (en %)



Briser la logique de la reproduction sociale