

LE - 3 EN 1 -

- ÉDITO -

Nous poursuivons, avec ce numéro 31 de notre lettre, notre cycle consacré à cet enjeu crucial qu'est la mixité sociale dans les écoles et les établissements scolaires. Après avoir, dans le numéro 30, établi un panorama global de la situation des jeunes des milieux populaires dans notre école, Jean-Paul Delahaye, dont le regard sur ces sujets fait autorité, répond ici à plusieurs questions relatives aux réponses possibles. C'est cette perspective également qu'embrasse Eric Ruault en rendant compte de ses expériences de proviseur dans deux établissements différents.

Nous organisons une conférence que nous avons confiée à Rémi Rouault, professeur émérite, chercheur associé à l'Unité Mixte de Recherche (UMR) Espaces et Sociétés, Université de Caen-Normandie le **MERCREDI 24 MAI de 14h à 15h15** sur la question de l'Indice de Position Sociale en prolongement de l'article qu'il a écrit et paru dans le numéro 29 du "3 en 1" de Mars 2023. Deux modalités, présentiel (Canopé Caen) ou visioconférence : votre inscription auprès d'un responsable académique est nécessaire (pour l'accès à Canopé ou pour obtenir le lien de visioconférence).

Matthieu Coste-de-Bagneaux, Dominique Procureur, Jacques Sesboué



Jean-Paul Delahaye
Inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale, ancien directeur général de l'enseignement scolaire au ministère de l'éducation nationale.

L'école et les élèves des milieux populaires (2)

1°) Face aux constats posés par vos ouvrages quant à la situation de notre système éducatif (poids des déterminismes sociaux, ancienneté de ces mécanismes, écart entre valeurs revendiquées et réalités vécues...), vous évoquez la nécessité d'un « large débat social » : quelle(s) forme(s) doit-il prendre ? Quels acteurs doit-il impliquer ? Pour quelle « feuille de route » ?

Notre république affiche au fronton de tous les lieux publics les valeurs qui sont

les siennes : liberté, égalité, fraternité. Et, afin que nul n'en ignore, elle proclame dès l'article premier de sa Constitution qu'elle est une république « indivisible, laïque, démocratique et sociale ». Comment alors expliquer que la France soit l'un des pays de l'OCDE dans lequel l'origine sociale pèse le plus dans les destins scolaires et fasse donc assez peu de cas de l'égalité et de la fraternité en matière éducative ?

Pas de débat possible sans diagnostic partagé sur l'état de l'école

Une des raisons sans doute des difficultés à modifier le cours des choses en France est de ne pas avoir su construire une politique éducative sur le long terme, qui

fasse consensus et qui puisse se déployer au-delà des alternances politiques. Etant entendu que rien ne peut se faire sans un diagnostic partagé sur l'état de l'école. La première des choses à faire est donc de travailler à poser les bases d'un débat national et citoyen sur l'état du système éducatif pour que tous les milieux sociaux, et pas seulement les milieux initiés, puissent en comprendre les enjeux et peser sur les politiques publiques.

Ce débat doit commencer dans les unités d'enseignement elles-mêmes. L'histoire a montré que ce niveau de base est essentiel. On peut rappeler à cet égard ce qui s'est passé en 2010 avec l'appel de Bobigny rendu public le 19 mars 2010, et qui s'intitulait « *APPEL DE BOBIGNY, Education : vers un grand projet national pour l'enfance et la jeunesse* ». Il s'agissait d'un « *appel à la Nation et à ses responsables politiques pour un grand débat national et des engagements solennels avant les échéances nationales qui détermineront l'avenir* », signé par une cinquantaine d'organisations, associations, mouvements d'éducation populaire dont quatre grandes centrales syndicales : la CGT, la CFDT (avec le SGEN-CFDT et la FEP-CFDT), l'UNSA (avec UNSA-éducation, le SE-Unsa, le SEP-Unsa), la FSU (avec le SNUipp, le SNES, le SNEP, le SNUEP-Fsu). Le problème c'est que les débats étaient restés au niveau national et que les questions soulevées et les réponses apportées par l'appel n'ont pas été partagées par la base. Et les difficultés ont commencé quand il s'est agi, en 2012 de passer à la mise en œuvre.

En d'autres termes, les programmes pour une réforme de l'école ne peuvent se réduire à un seul travail d'experts, aussi compétents soient-ils. Ils doivent être portés par une opinion publique et par les acteurs eux-mêmes, portés et défendus car préparés en cela par un débat préalable qui aura concerné la société tout entière.

En d'autres termes, il faut davantage de débat politique sur l'école et sans doute moins d'emprise technocratique, surtout évidemment quand cette emprise prend

une coloration scientifique et autoritaire. Ce débat citoyen et partagé est d'autant plus faisable que nous avons en mains tous les éléments d'un diagnostic sur l'état de l'école.

Il n'y a pas 50 feuilles de route à fixer.

De par les choix qui ont été faits historiquement, notre système éducatif a été organisé pour être efficace dans le tri et la sélection « d'élites » de plus en plus refermées sur elles-mêmes. L'école fonctionne plutôt bien pour environ 70 % des élèves, et même très bien pour 50 % d'entre eux qui comptent parmi les meilleurs élèves du monde aux évaluations internationales. Mais les autres, environ 30 %, sont en grande ou très grande difficulté et sont très majoritairement des jeunes des milieux populaires. En France, lorsque l'on appartient à un milieu dit « défavorisé », on a clairement aujourd'hui moins de droits à la réussite que dans tous les autres pays qui nous sont comparables. Nous sommes le pays du grand écart. Cet échec massif des enfants des milieux populaires prive la France d'une grande part des talents nécessaires pour notre avenir commun et favorise les positions acquises par les héritages. Quelques « méritants » des milieux populaires exfiltrés dans des internats dits « d'excellence », quelques « exceptions consolantes » accueillies charitablement dans les filières élitistes, ne suffisent pas à renverser la tendance qui s'inscrit malheureusement dans la durée. Notre élitisme n'est pas républicain, ça c'est ce qu'on se raconte quand on veut masquer les injustices liées à une soi-disant méritocratie. Notre élitisme est essentiellement social.

Certes, comme cela a été dit antérieurement, plus de 80 % d'une classe d'âge obtiennent aujourd'hui l'un des trois baccalauréats, général, technologique ou professionnel. Mais le problème, c'est que la démocratisation tant quantitative que qualitative, bien réelle, a été différenciée et que les inégalités se sont déplacées. Quand on observe que 90 % des enfants de cadres et d'enseignants ont le baccalauréat sans

problème sept ans après leur entrée en sixième et que ce n'est le cas que pour 40 % des enfants d'ouvriers, quand on constate que 45 % des décrocheurs sont des élèves de CSP défavorisées contre 5 % d'enfants de cadres, on voit bien qu'il n'y a guère plus de progrès à espérer pour certains alors que les marges de progression pour les autres restent considérables. Les enfants d'ouvriers obtiennent pour 70 % d'entre eux un baccalauréat professionnel ou technologique, les enfants de cadres et d'enseignants se retrouvent à 75 % dans la filière générale. En France, qui prétend être le pays du « vivre ensemble », on ne scolarise pas ensemble. Les CSP+, les cadres et les enseignants dont les enfants réussissent si bien dans une école qui procède par élimination, se sont réservé de fait la voie générale. Ils valorisent dans les discours l'apprentissage et l'enseignement professionnel, mais n'en font pas une voie de réussite pour leurs propres enfants. En résumé, les pauvres sont restés à leur place.

2°) Les nécessités de la réforme traversent de nombreux enjeux, parmi lesquels ceux relatifs à l'exercice du métier d'enseignant : sur quels leviers agir pour donner aux professeur.e.s tous les moyens d'agir pour une Ecole socialement plus juste ?

Toutes les études internationales montrent que la satisfaction personnelle des enseignants influe sur la performance des élèves et qu'il existe un lien très fort entre le niveau de rémunération des professeurs et la performance globale des élèves. Les pays ayant les meilleurs résultats sont en effet le plus souvent ceux dont les enseignants sont les mieux payés.

Puisque la France traite très mal ses enseignants, la revalorisation des salaires des enseignants et des personnels d'éducation, sociaux et de santé ne pourra donc qu'être significative. Et sans condition ni frilosité, car on ne pose pas de conditions à la revalorisation de professionnels maltraités depuis si longtemps. S'il est un domaine où le « quoi qu'il en coûte » a du sens, c'est

bien celui-là. Et s'il faut poser la question de l'organisation et du temps de travail des enseignants, question légitime, cela ne pourra être que dans un deuxième temps, après ce qu'il faut appeler une simple et décente remise à niveau de leur condition sociale.

Il n'y aura pas de réduction de l'échec scolaire si on n'investit pas dans la formation des personnels. Pour que les enfants et adolescents des familles qui ont la vie très difficile réussissent, il faut qu'ils puissent bénéficier de l'enseignement de personnels bien formés. Or, notre pays a trop longtemps négligé la formation des enseignants, dimension essentielle pour un système éducatif de qualité.

L'expert de l'OCDE Éric Charbonnier résume bien la situation atypique de notre pays : « *Les enseignants en France sont hautement qualifiés selon les standards internationaux : 70 % possèdent un diplôme de master ou plus, ce qui est largement au-dessus de la moyenne OCDE (45 %). Mais ils sont aussi moins bien préparés sur le volet pédagogique du métier que leurs voisins : seuls 66 % des enseignants actuellement en poste au collège (contre 79 % dans l'OCDE) ont, par exemple, étudié à la fois le contenu disciplinaire et la pédagogie des matières qu'ils enseignent, et ont eu la possibilité de les mettre en pratique face aux élèves* ».

Quelques exemples de progrès attendus dans la formation initiale des personnels

Le temps consacré au complément de polyvalence pour les futurs enseignants du premier degré qui viennent d'horizons universitaires très divers est insuffisant. La formation des professeurs des écoles est aujourd'hui trop courte pour qu'ils démarrent leur carrière dans de bonnes conditions, en école maternelle et à l'école élémentaire, notamment dans l'enseignement des mathématiques et dans l'apprentissage de la lecture. Un rapport de l'inspection générale de 2013 pointait clairement « l'insuffisante maîtrise des fondamentaux disciplinaires et didactiques » de la part des

professeurs des écoles, faute de formation et d'accompagnement.

Dans le second degré, les enseignants de collège sont souvent démunis pour enseigner à des effectifs d'élèves hétérogènes, démunis pour identifier les difficultés de leurs élèves, démunis pour prévenir ces difficultés, démunis pour traiter ces difficultés. Combien de temps faudra-t-il pour reconnaître qu'enseigner la spécialité « mathématiques » en terminale et enseigner les mathématiques dans une classe de 6^{ème} hétérogène, ce n'est pas le même poste de travail ?

Il va donc falloir investir massivement dans la formation continue.

A l'occasion de mon rapport en 2015, quelques demandes récurrentes des enseignants rencontrés :

La pédagogie différenciée : comment adapter sa pédagogie aux élèves, comment gérer l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, comment mieux comprendre les rapports aux savoirs différenciés des élèves et comment y répondre, comment intégrer l'aide aux devoirs à la journée de classe ordinaire ?

La pratique d'enseignement en cycles d'apprentissage.

L'autonomie des élèves : Comment rendre les enfants autonomes, comment construire une culture préalable ?

L'utilisation du numérique.

La relation avec les parents et la connaissance des milieux populaires : Comment conduire des entretiens avec des familles en difficulté : que doit-on laisser se dire au cours des échanges ?

3°) Plutôt qu'une « égalité des chances », vous insistez sur la nécessaire effectivité d'une « égalité des droits » : par quels biais l'organisation du système éducatif peut-elle y parvenir ? Quelle place y donner aux enjeux :

\ Du temps scolaire ?

Les rythmes scolaires sont évidemment un levier essentiel pour la réussite de

tous. Alors pourquoi sommes-nous le seul pays au monde à avoir infligé une semaine de 4 longues journées de six heures aux enfants de notre école primaire en 2008, et pourquoi a-t-il été si difficile de remettre en place en 2013 une cinquième matinée de classe pratiquée partout ailleurs dans le monde ? Le résultat est que les écoliers français ne vont en classe que 140 jours par an, ailleurs c'est au moins 180 jours. Et pourquoi la cinquième matinée de classe a pu être supprimée aussi brutalement et aussi facilement à la rentrée 2017, sauf dans quelques rares et courageuses communes, alors que toutes les études convergeaient pour dire le caractère hautement néfaste de la semaine de quatre jours ? En réalité, une partie de la population dont les enfants fréquentent les centres équestres, les conservatoires, les officines privées et payantes de soutien scolaire, et qui peut compléter le travail de l'école grâce à son capital social et culturel, pense que ses enfants vivent très bien avec la semaine de quatre jours. Mais pense-t-on à tous les autres, ceux qui n'ont que l'école pour s'émanciper ?

La question des rythmes scolaires à l'école primaire constitue un bel exemple de l'absence de prise en compte des besoins et des volontés des milieux populaires dans l'organisation de notre école. Une étude du ministère de l'Éducation nationale passée sous silence, et pour cause, a montré que les parents les plus favorables à la semaine de quatre jours sont les parents des classes moyennes et favorisées et que, pour la semaine de quatre jours et demi, « les opinions positives l'emportent quand la personne de référence du ménage est ouvrier non qualifié (57 %) ou inactif (65 %) »¹. Ces familles savent parfaitement que l'intérêt de leurs enfants est d'être à l'école le mercredi matin ou le samedi matin et de bénéficier d'activités péri

¹ *Les Organisations du temps scolaire à l'école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ?* Les Dossiers de la Direction de l'Évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP) n° 207, ministère de l'Éducation nationale, juin 2017, p. 44.

éducatives gratuites après la classe (85 % des enfants en bénéficiaient en 2017 au lieu de 20 % avant 2012). Mais les milieux populaires ne disposent pas des relais politiques (et d'ailleurs où sont les milieux populaires dans les partis politiques et au Parlement ?) et médiatiques pour peser sur les politiques publiques et ne jouissent donc pas de moyens pour les orienter. Décidément, l'école n'est pas faite pour les pauvres.

\ De l'évaluation ?

Une évaluation qui stimule et qui ne décourage pas est un élément déterminant pour la réussite de tous.

Si une école qui trie, sélectionne et organise la compétition paraît un modèle satisfaisant, alors le système d'évaluation actuelle qui repose essentiellement sur la notation et des moyennes de notes qui n'ont pas d'autre but que de savoir si l'élève ne serait pas mieux ailleurs doit être conservé à l'identique.

Si un autre choix est celui d'une école qui, tout en restant exigeante, soit plus attentive à la réussite de tous et « veille bien » sur tous, alors une réflexion sur notre système d'évaluation doit être conduite. C'est ce qui a été amorcé par la Conférence nationale sur l'évaluation des élèves en 2014 dont on n'a évidemment rien fait.

Les deux questions posées par le jury de la Conférence nationale sont pourtant un bon résumé du problème que doit résoudre notre école. « *Comment faire en sorte que l'évaluation encourage tous les élèves, quels que soient leur niveau et leur environnement, à vouloir progresser et à développer toutes leurs potentialités ? Comment faire en sorte que l'évaluation permette aux élèves, y compris à ceux qui sont les moins à l'aise, de se projeter de façon plus confiante dans leur futur parcours scolaire, au lieu qu'elle soit ressentie comme la formalisation précoce et définitive d'une prédestination ?* ».

Pour faire réussir tous les élèves, et parce qu'une école qui accueille des enfants pauvres ne saurait être une école

appauvrie dans ses exigences, les enseignants ont besoin de repères communs, et donc nationaux, concernant les apprentissages attendus aux différents niveaux de la scolarité. C'est essentiel pour que l'État puisse garantir à tous les citoyens une école de même qualité sur l'ensemble du territoire et pour tous les élèves.

\ Du travail personnel demandé aux élèves ?

La crise sanitaire a montré que tous les parents ont essayé d'aider leurs enfants pendant ce qu'on a appelé le moment de « continuité pédagogique ». Dans l'enquête *UNICEF* de 2021, 20 % des enfants disent avoir rencontré des difficultés pour être aidés à la maison et 5,3 % indiquent n'avoir eu personne pour être accompagnés au moment des devoirs à la maison. A l'opposé, plus d'un élève sur dix (14,6 %), a pu profiter d'un accompagnement spécifique (notamment des cours privés pour du soutien scolaire dans certaines matières ou pour faire les devoirs). Le grand écart est ici flagrant entre les conditions de vie des jeunes de notre pays.

La charge des devoirs, essentielle pour maîtriser les contenus d'enseignement, est évidemment une source de difficulté. L'école peut susciter une sorte de « décrochage scolaire parental », quand elle prend appui sur les parents pour faire ou refaire tout ou partie d'une leçon ou faire une recherche documentaire pour préparer une classe inversée par exemple. Et cela peut entraîner des difficultés dans la famille. « *L'école délègue implicitement aux parents des tâches scolaires qui requièrent des compétences scolaires inégalement distribuées* » constate P. Périer à partir de ses enquêtes². De plus en plus, en effet, plutôt que de faire l'école uniquement à l'école, on constate une externalisation des missions de celle-ci en direction des familles. Ainsi, les devoirs qui autrefois

² Pierre Pierrier, entretien donné au Café pédagogique, le 18 mars 2012. [Pierre Périer : les familles populaires face à l'école \(cafepedagogique.net\)](https://www.cafepedagogique.net/IMG/pdf/Pierre_Pierrier_-_les_familles_populaires_face_a_l_ecole.pdf)

consistaient à stabiliser ce qui était appris en classe sont envahis par des enjeux de compréhension ou de recherche documentaire, ce qui accroît les inégalités.

C'est d'autant plus dommageable que nous avons tendance à bourrer les emplois du temps d'heures de cours et d'options de toutes sortes et à laisser une portion congrue de temps scolaire aux activités d'accompagnement et d'aide au travail personnel. Nous déléguons ainsi aux familles beaucoup d'activités éducatives de complément et de renforcement et nous créons de fait une inégalité. Dans l'enquête *UNICEF* de 2021 seuls 5 enfants sur 10 estiment que leur famille leur « apprend souvent à faire et à comprendre de nouvelles choses ». 7 enfants sur 10 (73,2 %) disent pouvoir se cultiver en lisant chez eux des magazines ou des livres. Mais qu'en est-il des autres, plus d'un quart des jeunes, qui ne peuvent trouver cet appui ? Tous les élèves ne sont pas des décrocheurs au sens où on l'entend habituellement. On a tout simplement oublié de vérifier que tous les élèves étaient bien accrochés. Attention donc de ne pas en rajouter avec des innovations sans doute intéressantes comme le dispositif « classe inversée ». Si ce travail préparatoire à la séance de cours n'est pas effectué pour les élèves qui en ont besoin dans les horaires scolaires et au CDI de l'établissement, alors on court à la catastrophe pour certains élèves. Dans l'enquête *UNICEF* de 2021 déjà citée, 24 % des enfants et adolescents n'ont pas accès à un outil numérique à la maison pour faire leurs devoirs.

Les moyens supplémentaires en direction des plus démunis sont en réalité chichement comptés comme le montre la dépense pour l'accompagnement éducatif (aide aux devoirs après la classe notamment) en éducation prioritaire. Elle a été chiffrée par la Cour des Comptes à 32 millions d'euros pour 1,7 million d'élèves³. Cela représente une dépense moyenne de 18,80 euros par élève, ce qui

est très peu. C'est toujours pour les plus démunis que les budgets sont contraints. Mais l'accompagnement éducatif dispensé en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) sous la forme d'heures d'interrogation (dites heures de « Khôlle » ou « colle ») pour préparer les concours représente une dépense qui est passée de 50 à 70 millions d'euros de 2002 à 2012, soit un coût de 843 euros par étudiant, c'est-à-dire 45 fois plus que pour un élève de l'éducation prioritaire. Dit autrement, on sait trouver 70 millions d'euros pour aider 87 000 étudiants de CPGE (où l'on trouve assez peu d'enfants de pauvres) à préparer les concours, mais on ne peut dépenser plus de 32 millions d'euros pour aider 1,7 million d'élèves de l'éducation prioritaire à faire leurs devoirs. Le « pognon de dingue » ne va pas dans la poche des pauvres. Pour les privilégiés on ne compte pas. Les budgets qui les concernent sont protégés par les textes officiels qui les mettent bien à l'abri des coupes budgétaires. Qui sont les assistés dans notre pays ? Quand comprendra-t-on qu'il faut être inégalitaire en moyens pour être égalitaire en réussite ?

4°) L'autonomie des établissements est souvent mise en avant comme un moyen de remédier aux maux de notre institution. Partagez-vous cette analyse ? Selon quelles modalités, quelles marges de manœuvre peut-on envisager ? Quelles lignes rouges vous paraissent au contraire infranchissables en la matière ?

Laisser des marges de manœuvre aux acteurs locaux est nécessaire.

Mais il y a plusieurs conceptions de l'autonomie des établissements qui correspondent à des choix de société.

Certains, en référence au modèle de l'enseignement privé, pensent que l'école sera plus efficace si l'on confie plus de pouvoirs au chef, dont celui de choisir les enseignants de l'établissement ou même de décider de leur rémunération. Ce modèle conduit en réalité, sans le dire, au choix à terme des élèves par les établissements et à la concurrence entre

³ Cour des comptes, op. cité, tableau 1 p 32.

établissements. C'est l'introduction du marché dans l'école qui nuira évidemment aux plus faibles.

D'autres, et c'est ma position, conçoivent l'autonomie comme celle d'un collectif autour du chef d'établissement bien sûr, mais avec des personnels qui participent effectivement à la collégialité de l'action pédagogique, dans un cadre défini nationalement.

L'autonomie ce n'est pas la déréglementation qui pénalise toujours les plus faibles, c'est un moyen pour faire progresser un système qui doit rester national sans pour autant être uniforme. L'unité des exigences que nous devons avoir pour tous les élèves n'a de sens que si des marges de manœuvre pédagogique sont laissées aux équipes locales.

Toutes les recherches sur « l'effet établissement » convergent sur les incidences positives d'un engagement commun des adultes au service de la réussite des élèves. Pour cela, il faut faire confiance aux équipes pédagogiques et les encourager à travailler collectivement. C'est particulièrement important pour les élèves les plus fragiles. Le rôle des personnels d'encadrement, chefs d'établissement et inspecteurs, est ici essentiel. Comme me

l'a dit fort justement un jour une directrice d'école, « il faut tout un établissement scolaire pour faire grandir un enfant. Si on est 4, on a 5 intelligences puisque la 5^{ème} est celle du groupe ».

Autrement dit, je lie très fortement autonomie et collégialité, autonomie et coopération.

Jean-Paul Delahaye

(à suivre)

Inégalités dans le système éducatif : regard d'un proviseur

Dans un ouvrage récent⁴, Marie Duru-Bellat et François Dubet expliquent que le processus de massification du système scolaire repose sur trois promesses implicites, celle de justice (reconnaissance et promotion de l'égalité des chances et du mérite de chacun), celle du développement global des compétences et des capacités (avec comme corollaire un enrichissement relatif des jeunes diplômés par rapport à leurs aînés) et celle des progrès de la démocratie (par le renforcement de l'esprit critique et du

sens de la solidarité). Leur constat est douloureux... « l'école de masse reste très inégalitaire tout en ayant profondément transformé les processus de production des inégalités » et nous sommes « encore loin de l'équité affichée ».⁵ Et pourtant, selon les auteurs, le système scolaire a encore un rôle à jouer car si l'école peut accentuer [les inégalités initiales] par son mode d'organisation, elle peut aussi les réduire. Comment alors agir à l'échelle d'un établissement pour essayer de limiter la production d'inégalités ? Cette réflexion s'appuie sur une double expérience de pilotage d'EPL, celle d'un LPO « industriel » (LPO1), implanté dans une région pourvoyeuse d'emplois, et celle d'un LPO dans un quartier sujet à un

⁴ F. DUBET, M. DURU-BELLAT L'école peut-elle sauver la démocratie ? Le Seuil, 2020

⁵ Id, p.61



Eric RUAULT
Proviseur du lycée
Val de Seine Le
Grand Quevilly

processus de ghettoïsation⁶ (LPO2) en périphérie d'une agglomération portuaire dynamique. Dans les deux situations, le territoire est marqué par une forte ségrégation socio-spatiale, et le LPO étant situé dans la partie la moins favorisée de celui-ci.

Maintenir ou reconstruire une certaine mixité scolaire...et sociale :

Comment empêcher l'accroissement des inégalités, lorsque les élèves les plus fragiles scolairement et socialement sont regroupés dans les mêmes filières, les mêmes établissements, les mêmes classes ? Si le LPO1 avait sa filière d'excellence (S spécialité Sciences de l'Ingénieur) attirant les enfants de cadres des industries locales, la mixité était toute relative car les « S-SI » étaient isolés du reste de l'établissement. Il convenait donc d'ouvrir la filière S au reste du lycée, en particulier à travers une démarche, celle de la « 1eS à l'essai ». Ce dispositif était proposé à des élèves « méritants » de 2GT, dont les familles refusaient un passage en voie générale par « reproduction sociale » et « peur de l'échec » ; la présence de places disponibles en voie technologique STI2D permettait de leur proposer dans le cadre d'un dialogue qui débutait dès le mois de mars, une place en 1eS, tout en gardant la possibilité de « basculer » en STI2D avant les vacances de Noël, si les résultats scolaires étaient fragiles ou si l'élève ne prenait pas plaisir à sa scolarité. Ce ne fut pas toujours facile d'argumenter face aux peurs, aux représentations, de familles qui tout en conservant une grande confiance dans l'école, étaient déstabilisées par un projet qui les poussait hors de leur zone de confort, construite par des années (des générations ?) de reproduction sociale. En deux années d'exercice, ce

sont 11 jeunes qui ont accepté le pari, un seul est revenu en filière technologique, et tous les autres ont eu le baccalauréat S SI et enchaîné avec des poursuites d'études non envisagées initialement.

Quant au LPO2, il faisait l'objet de stratégies de contournement (encouragées implicitement ou explicitement par certains acteurs du monde éducatif) et accueillait des élèves, majoritairement issus de l'immigration ne souhaitant pas « quitter le quartier ». L'enjeu était double : comment (freiner) empêcher une ghettoïsation en marche, perceptible à différents niveaux ? Comment redonner confiance aux enseignants qui se sentaient « abandonnés » par l'Institution ? Plusieurs pistes ont été explorées :

- Utiliser à son profit, l'absence de carte scolaire, qui a fait tant de mal à l'établissement, pour établir des liens avec des collèges accueillant une population scolaire source de possible mixité ; le recrutement élargi d'élèves au sein de collèges périurbains a permis d'attirer des élèves ne résidant pas dans le « quartier » et d'apporter une autre « culture scolaire » ; après trois années de construction de liens privilégiés (dispositif ambassadeurs, temps communs collégiens-lycéens...), ces élèves « périphériques » représentaient environ un quart des élèves de 2GT ;
- « Reconquérir » les familles de « bons élèves » du quartier pour éviter la fuite vers des lycées de meilleure réputation (l'équivalent d'une classe de 2GT) ; il s'agit de gagner (ou retrouver) la confiance des parents... et des équipes pédagogiques de collège, afin de montrer que la réussite est possible au LPO2 ; lutter contre les représentations est un travail de longue haleine, qui s'est appuyé sur des dispositifs (cordées de la réussite autour de l'éloquence par exemple), sur les témoignages de pairs (d'enseignant de lycée à enseignant

⁶ L. MUCCHIELLI « Le processus de ghettoïsation : éléments d'introduction », *Journal du droit des jeunes*, vol. 266, n°6, 2007. Processus relatif aux conditions de vie des habitants, aux difficultés d'insertion socio-économique qui se posent massivement pour la jeunesse, et aux représentations que les habitants se forgent d'eux-mêmes.

de collège, de lycéen à collégien, et plus «hétérodoxe» de parent à parent) et sur une démarche de communication valorisant les réussites individuelles ;

- une option payante fut aussi le choix d'utiliser la marge d'autonomie en 2GT pour créer des classes à effectif limité (5 classes créées pour 4 financées, soit 28 élèves maximum au lieu des 35 habituels); très clairement, ce choix audacieux a permis d'attirer des familles qui contournaient le LPO2 et a contribué à améliorer le climat scolaire et les conditions de travail des élèves comme des enseignants ; les résultats ont progressé, le bien être de chacun également... et les effectifs ont connu une croissance exponentielle ; de 82 élèves de 2GT en 2019, le LPO2 est passé à 156 élèves en 2022... et une 3^{ème} classe de 1^e générale ouvrira à la rentrée 2023.

Quel impact sur le pilotage ?

Si tous les membres d'une communauté éducative s'accordent sur la nécessité de lutter contre les inégalités, mettre en œuvre une politique tendant vers cet objectif est source de tensions et de déstabilisation. C'est aussi un défi alors que le « climat ambiant » invite chaque acteur à tenir une position « défensive » en évitant toute prise de risque. Les choix décrits plus haut furent le fruit d'une triple démarche de pilotage :

- Saisir les opportunités et utiliser au mieux les marges d'autonomie pour agir :

Régulièrement, l'organisation d'un établissement est interrogée par le décalage entre des objectifs d'équité affichés et la réalité du terrain. Ces contradictions sont trop souvent vécues douloureusement par les différents acteurs de la communauté éducative ; placer le débat sur le terrain des valeurs permet de construire des « expérimentations locales », en utilisant les marges de

manœuvre disponibles. Les circulaires laissent une part non négligeable d'autonomie aux établissements et profiter de ces espaces de liberté est un devoir pour tout pilote désireux d'essayer de réduire les inégalités scolaires ; un principe, tout ce qui n'est pas interdit est possible, permet à la créativité pédagogique et organisationnelle de s'exprimer. Au sein du LPO1, l'accent a été mis sur la possibilité pour chacun d'accéder à des études d'excellence ; dans le LPO2, il s'agissait plutôt de permettre à tous les 2GT de bénéficier de meilleures conditions d'accès à un savoir et des compétences « de base » au lycée.

- Associer, en les rassurant, les enseignants :

Alors qu'ils peinent parfois à donner du sens à leur engagement professionnel, les enseignants ont clairement besoin de se sentir accompagnés et soutenus au quotidien, tout particulièrement dans des établissements accueillant un public fragilisé. Travail de longue haleine, celui de la (re)mise en confiance d'acteurs, dont la culture professionnelle pousse trop souvent vers l'isolement. Le modèle canadien de la « communauté d'apprentissage professionnelle » est l'un des moyens permettant de rassurer et de libérer la créativité des enseignants, tout en renforçant leur professionnalisation. Cela suppose de créer de véritables relations de confiance au sein de l'établissement, organisation dans laquelle chacun est bien à sa place. L'équipe de direction est alors dans un rôle de pilote, de régulateur, d'accompagnateur d'enseignants dont le potentiel créatif s'exprime pleinement, pour répondre à des « situations-problèmes » clairement identifiées, partagées et documentées. Les expérimentations peuvent alors se construire, s'analyser, être évaluées et amendées si besoin, dans une démarche d'amélioration continue

particulièrement fertile. Cette pratique ruisselle parfois jusque dans la classe, certains adoptant la démarche de projet avec leurs élèves, pour leur plus grand bénéfice.

- **S'appuyer sur les familles et les élèves pour construire les parcours :**

S'attacher à réduire les inégalités scolaires, c'est aussi essayer de redonner une dignité à toutes les familles, en particulier celles qui se sont éloignées de nos établissements. De même, renforcer (restaurer ?) l'estime de soi en milieu scolaire pour les élèves fragiles est un axe privilégié. Dans les deux situations, établir des règles explicites et valoriser l'engagement des familles comme des élèves sont des « fils rouges » incontournables. Pour les premières, cela peut passer par une place nouvelle accordée dans le cadre de conseils de classe coopératifs (LPO2) ou de valoriser les représentants élus ou « volontaires » (réunions spécifiques, présentation à l'ensemble de la communauté éducative); la lutte contre les inégalités scolaires passe aussi par le renforcement de la co-éducation, en particulier dans les moments décisifs de choix d'orientation. Pour les élèves, la lutte contre le communautarisme (religieux... ou simplement de « la cité » ou « du quartier ») permet d'éviter l'affirmation d'un « contre-modèle » éducatif qui enferme les élèves ; ainsi dans le LPO2, l'interdiction de porter des pantalons de sport (accompagnée de mesures sociales) a bénéficié de l'appui des familles, soucieuses de voir leurs enfants ne plus être « catalogués » comme « jeunes de cité ». La valorisation des réussites, individuelles ou collectives, est aussi un élément fort contribuant à renforcer l'estime de soi, en étant très vigilant à récompenser les progrès et non le seul résultat brut ; le bonheur exprimé par les familles des « lauréats » lors de ces moments de reconnaissance est toujours très

émouvant et porteur de sens pour les pédagogues engagés.

Ces deux expériences de pilotage restent gravées comme des moments « difficiles » et d'une très grande richesse. La difficulté est étroitement liée à l'instabilité actuelle de notre système éducatif, qui semble hésiter entre plusieurs modèles, à la violence sociale de plus en plus perceptible sur les territoires fragiles et au développement (explicite et implicite) de l'entre-soi, qui contribue à affaiblir la mixité réelle. Le chef d'établissement, soucieux de limiter les inégalités scolaires, est alors le capitaine d'un navire soumis à des courants contraires et à de violents et inattendus coups de vent ; toujours en veille, il doit rester fidèle à l'objectif à atteindre, tout en étant persuadé que les « pas de côté » seront nécessaires et qu'il faudra changer souvent de cap pendant le voyage. Pas de Vérité... beaucoup d'humilité... car, pour reprendre F. Dubet et M. Duru-Bellat, « l'école ne peut pas tout... mais une école plus juste et plus sensible à ses propres effets pourrait ne pas contribuer aux malheurs et aux crises qu'elle croit combattre »⁷.

Expériences qui ont été aussi d'une grande richesse, car j'ai « découvert » que la force d'une structure résidait avant tout dans ses acteurs, qu'il convenait de mobiliser en leur faisant confiance. Pour reprendre la métaphore du navire, le capitaine a besoin d'un équipage organisé, avec ses équipes spécialisées capables d'innovation, et travaillant ensemble de manière harmonieuse autour d'un objectif partagé. Dans le LPO1 comme dans le LPO2, j'ai rencontré des « matelots » qui, une fois en confiance, développaient des trésors de créativité et d'énergie pour permettre, avec équité, à chaque élève et à tous les élèves de construire leur « parcours lycéen ».

Éric Ruault

⁷ Id, p. 222