

Comment l'école aggrave les inégalités sociales

Pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire, la politique éducative française fabrique de l'injustice

Des inégalités sociales à l'école, produites par l'école elle-même... C'est la démonstration que fait le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), en rendant publiques, mardi 27 septembre, les conclusions d'une vingtaine de rapports. Tout un spectre de la recherche – des sociologues aux économistes, des didacticiens aux psychologues, français et étrangers – a été mobilisé deux années durant, pour interroger ce mythe de l'égalité des chances dans notre système éducatif. Et rendre plus transparente la fabrique de l'injustice scolaire.

Ce n'est pas la faute de l'enseignement privé, dont la responsabilité a encore été pointée du doigt, récemment, dans nos colonnes, par l'économiste Thomas Piketty, en tout cas concernant Paris. Pas non plus celle des stratégies familiales ou de la crise économique. Ce vaste travail met en cause trente ans de politiques éducatives qui, au lieu de résorber les inégalités de naissance, n'ont fait que les exacerber.

On le sait maintenant depuis plusieurs années : d'élève moyen dans les années 2000, l'école française est devenue la plus inégalitaire de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). L'enquête internationale PISA, dont on attend la prochaine mouture en décembre, vient le rappeler tous les trois ans. Baisse des résultats des élèves défavorisés, amélioration du niveau des élites : le fossé se creuse.

La politique des ZEP en cause

Et c'est là une singularité française : la plupart des pays, à commencer par l'Allemagne, la Suisse ou les États-Unis, un temps considérés, eux aussi, comme très inégalitaires, ont su mener, ces quinze dernières années, des politiques volontaristes. Encaisser le

« choc PISA » et en tirer des conséquences. Pas la France.

La synthèse du Cnesco détaille une « longue chaîne de processus inégalitaires » qui se cumulent et se renforcent à chaque étape de la scolarité : inégalités de traitement, inégalités de résultats, inégalités d'orientation, inégalités d'accès au diplôme et même inégalités d'insertion professionnelle. Limités à l'école primaire, les clivages explosent à partir du collège. C'est, par exemple, à ce niveau-là de la scolarité que les élèves des établissements les plus défavorisés, en fin de 3^e, ne maîtrisent que 35 % des compétences attendues en français contre 80 % pour les élèves scolarisés dans un contexte privilégié. A même niveau scolaire, les premiers ont deux fois moins de chances d'intégrer le lycée général.

Voilà pour le diagnostic. Mais le Cnesco va au-delà en interrogeant les responsabilités. En premier lieu, la politique des ZEP en prend un coup. Fondée en 1981 sur le principe de la discrimination positive – « donner plus à ceux qui ont moins » –, l'éducation prioritaire aboutit, aujourd'hui, à produire de la discrimination négative : on donne moins à ceux qui ont moins. « Au départ pensé comme temporaire, le dispositif s'est étendu, les moyens se sont dilués, avec des effets de stigmatisation assez forts : dès lors qu'un établissement passe en éducation prioritaire, il y a une désertion des familles pour scolariser leur enfant dans un autre collège », résume Georges Felouzis, sociologue à l'université de Genève.

Réquisitoire sévère

En éducation prioritaire, la taille des classes n'est pas suffisamment réduite pour avoir un impact : seulement 1,4 élève en moins au primaire ; 2,5 élèves de moins au collège. Les enseignants

sont moins expérimentés : 17 % ont moins de 30 ans dans le secondaire, contre 9 % hors éducation prioritaire. Et beaucoup ne font qu'y passer.

Mais là où un tabou tombe, c'est sur la qualité et le temps d'enseignement dispensés. Ainsi, au collège, les enseignants de ZEP estiment consacrer 21 % du temps de classe à « l'instauration et au maintien d'un climat favorable », contre 16 % hors de l'éducation prioritaire et 12 % dans le privé. C'est autant de temps en moins consacré à l'enseignement. Les 4 heures de français par semaine programmées en 3^e devindraient 2h30 en ZEP, 2h45 hors ZEP et 3 heures dans le privé. Problèmes de discipline mais aussi exclusions, absences d'élèves et d'enseignants pèsent sur les emplois du temps. Qualitativement aussi, le réquisitoire est sévère.

« Les élèves de milieux défavorisés n'ont pas accès aux mêmes méthodes pédagogiques que ceux de milieux favorisés », souligne la sociologue Nathalie Mons, présidente du Cnesco. *En mathématiques, par exemple, les tâches sont moins ambitieuses, les attentes plus basses, l'environnement pédagogique moins porteur.* Et cette différence de traitement est plus importante en France qu'ailleurs.

Pour réduire son noyau dur d'échec scolaire, la France a, au fil du temps, toujours avancé les mé-

mes recettes par-delà les alternances politiques : plans de relance de l'éducation prioritaire, dispositifs dits de « compensation », ou encore formes diverses d'aide individualisée. Peu efficaces, ces aides ont été malgré tout reconduites dans le temps, faute d'évaluation, explique Nathalie Mons.

Pas de mixité sociale

L'organisme qu'elle préside en a dressé une frise chronologique

impressionnante : depuis le « soutien aux élèves » de 6^e et 5^e institué en 1977, jusqu'à « l'aide personnalisée » instaurée par la réforme du collège de 2016, en passant par « l'aide individualisée » dans les années 1990-2000, l'aide au travail personnel, etc. Leur limite est qu'elles « travaillent à la marge de l'école et des heures de cours, soutient le Cnesco, sans changer le quotidien des élèves ni insuffler une véritable pédagogie différenciée au sein de la classe ». Que penser de ce qui se joue depuis le début du quinquennat, alors que la lutte contre les inégalités a été inscrite au cœur de la loi de refondation de l'école en 2013 ? Si le Conseil reconnaît des orientations « encourageantes » (scolarisation des enfants de moins de 3 ans, nouveaux programmes, heures consacrées au travail en petits groupes dans le « nouveau collège »), il regrette « un défaut de mise en œuvre ».

Surtout, toute politique restera peu efficace si « les écoles et les collèges les plus ségrégués ne font pas l'objet d'une politique volontariste de mixité sociale », estime le Cnesco. Or, la lutte en faveur de la mixité reste le grand absent des politiques scolaires depuis trente ans. Et ce ne sont pas les expérimentations à petite échelle engagées en fin de quinquennat, dans une vingtaine de territoires volontaires, qui sont de nature à amorcer un virage. ■

MATTEA BATTAGLIA
ET AURÉLIE COLLAS

En éducation prioritaire, 17 % des enseignants ont moins de 30 ans dans le secondaire, contre 9 % ailleurs

La réforme de l'éducation prioritaire, un chantier inachevé

C'EST L'UNE DES RÉFORMES qui a accompagné l'installation de Najat Vallaud-Belkacem rue de Grenelle, en 2014. Son « baptême du feu », murmuraient alors les observateurs de l'école, sûrs que la transformation des ZEP, les zones d'éducation prioritaire créés il y a trente ans, en autant (ou presque) de réseaux d'éducation prioritaire – des REP ou REP+ – mettrait les établissements à feu et à sang. S'il n'y a pas eu d'embrasement malgré des mobilisations circonscrites dans quelques établissements, c'est en partie parce que ce énième plan de relance n'a pas été l'aggiornamento annoncé.

D'après les premiers résultats de l'enquête menée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dans 20 académies et 28 départements, en 2015-2016, « la mise en œuvre de cette réforme, volontariste en 2014-2015, semble s'être ralentie l'année

suivante, certainement du fait de la préparation concurrente de la réforme du collège », écrit-il. Vincent Peillon avait, il est vrai, prévu de mener cette réforme en deux temps : celui de l'expérimentation en 2014-2015 dans des réseaux « préfigurateurs », celui de la généralisation l'année suivante.

Doublément de la prime

Ce bilan n'est encore que provisoire : l'état des lieux actualisé est promis en janvier 2017 par le Cnesco. Mais l'aperçu qu'il livre, dans un rapport de synthèse publié mardi 27 septembre, est très nuancé. « Certains établissements REP+ apparaissent bien être entrés dans la réforme, mais ceux du réseau REP semblent être le plus souvent restés en marge de la réforme ». Les premiers, au nombre de 350 sur le millier de réseaux constitués, sont ceux où la difficulté sociale et scolaire est

considérée comme la plus aiguë. Ceux, aussi, où l'administration a décidé de « mettre le paquet » : allègement des heures de cours pour les professeurs, doublement de la prime, formation continue.

De perte de temps, de renoncement aux objectifs, visiblement, il n'est pas question. « Lors de la première année de mise en œuvre [de la réforme], la réactualisation de la carte d'éducation prioritaire, effective dans toutes les académies, a bien permis de faire évoluer la composition sociale des établissements », apprend-on du Cnesco. Mais le chantier paraît inachevé. Toutes les dimensions de la réforme n'ont pas été mises en œuvre dans la totalité des académies. Dans les établissements, les heures de concertation octroyées aux enseignants n'ont pas été systématiquement mises en œuvre. ■

M. BA.

Pour les enfants d'immigrés, une double discrimination

Malgré des écarts qui se réduisent, près de la moitié des jeunes de 15 ans issus de l'immigration ont des difficultés critiques en mathématiques

Que sait-on des trajectoires scolaires des enfants et adolescents issus de l'immigration ? De l'évolution des « inégalités d'origine migratoire » ? D'abord qu'elles sont diverses, selon au moins trois des rapports de recherche publiés par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), mardi 27 septembre.

Le constat est connu : même à milieu économique et social équivalent, l'écart de résultats scolaires entre élèves issus de l'immigration et élèves dits « natifs » reste, en France, largement supérieur à la moyenne des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). L'éclairage, une fois en-

core, nous est livré par l'enquête internationale PISA, dans laquelle notre système éducatif atteint des « records » dont il se passerait volontiers : en France, en 2012, près de 43 % des élèves issus de l'immigration n'atteignent pas le niveau 2 en mathématiques (niveau auquel ils sont déjà considérés en difficulté sévère) ; autrement dit, près de la moitié des jeunes, à 15 ans, présentent des difficultés telles qu'elles obèrent leur poursuite d'études et leurs chances d'insertion professionnelle.

Le Cnesco nuance ce tableau, en mettant en avant des différences notables selon les pays d'origine, les périodes d'installation en

France. Ainsi, les écarts de notes, en fin de collège, se réduisent

entre les élèves d'origine portugaise et maghrébine de seconde génération et ceux d'origine française.

A cette évolution, deux explications sont avancées : d'une part, la forte progression, en quinze ans, des niveaux d'éducation des parents et de leur situation socio-économique. D'autre part, l'investissement plus fort de ces familles pour la réussite de leurs enfants. Elles ont, par exemple, deux fois plus recours à des cours privés ; elles nourrissent des aspirations scolaires deux ou trois fois plus élevées, pour un baccalauréat général, que celles des familles françaises, à notes et contextes scolaires équivalents, fait valoir la sociologue Nathalie Mons, présidente du Cnesco, sans taire un paradoxe de notre système : « Ces mêmes familles se retrouvent néanmoins majoritairement [à envoyer leurs enfants] dans l'enseignement professionnel. »

Pour les enfants issus de l'immigration turque et sahélienne, l'évolution n'est pas la même : leurs résultats moyens demeurent faibles. A l'inverse, les enfants d'immigrés chinois ou originaires d'Asie du Sud-Est ont des résultats très supérieurs. Ces jeunes, qui ont plus recours aux cours privés et dont les parents sont plus diplômés, « surperfor-

ment », écrit le Cnesco.

Déterminisme

Ce qui évolue depuis dix ans, met en avant les chercheurs, c'est la diminution du déterminisme social pour les élèves issus de l'immigration – alors même que ce déterminisme s'accroît pour les natifs. Autrement dit, les performances scolaires chez les élèves issus de l'immigration semblent de moins en moins liées à la position sociale, à l'éducation et au niveau de diplôme dans leurs familles.

« Le statut migratoire tend à devenir plus fort que le niveau de vie et d'études des parents », explique le sociologue George Felouzis, en évoquant, avec prudence, un « soupçon de discrimination négative » : « On ne leur donne pas les mêmes conditions d'apprentissage », résume ce chercheur à l'université de Genève.

Façon de dire que les élèves issus de l'immigration cumulent les inégalités de traitement dans des établissements fortement ségrégués. ■

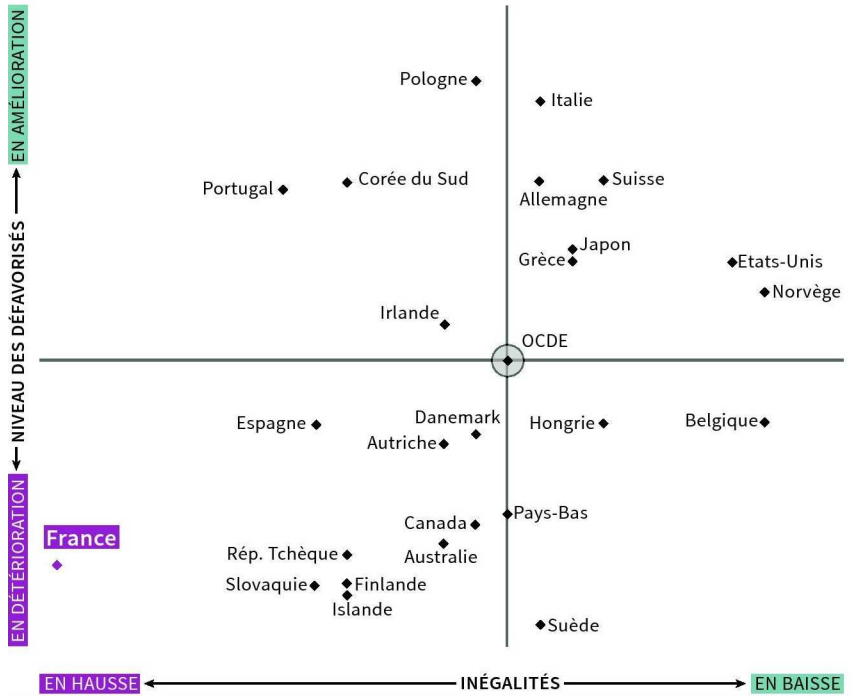
M. BA. ET AU. C.

« Le statut migratoire tend à devenir plus fort que le niveau de vie et d'études des parents »

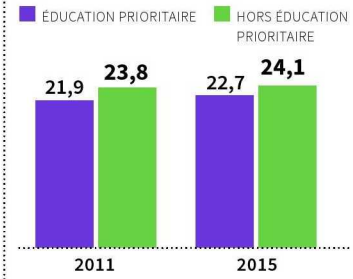
GEORGE FELOUZIS
sociologue

Une situation qui se dégrade en France

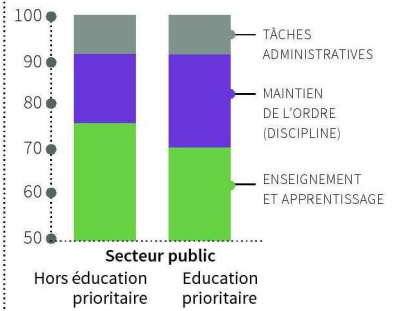
SITUATION DES PAYS EN FONCTION DE L'ÉVOLUTION DE LEUR NIVEAU D'ÉQUITÉ ET DE L'ÉVOLUTION DES SCORES DES ÉLÈVES DÉFAVORISÉS, SELON PISA, ENTRE 2003 ET 2012, EN MATHÉMATIQUES



NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES PAR CLASSE EN PRIMAIRE, EN FRANCE



MOYENNE DU TEMPS DE CLASSE AU COURS D'UNE SÉANCE AU COLLÈGE, SELON LES ENSEIGNANTS, EN 2012-2013 EN %



SOURCES : CNESCO ; OCDE