

# Inégalités scolaires : Quels chemins pour la réussite de tous les élèves ?

« P »

our la réussite de tous les élèves », tel est l'intitulé du rapport Thélot sur lequel le gouvernement devrait s'appuyer pour préparer la nouvelle loi d'orientation,

même si le ministre de l'Éducation nationale affirme vouloir prendre ses distances par rapport à ce texte. Jamais, semble-t-il, un objectif aussi généreux n'aura été autant partagé. Mais, sous couvert de lutter contre les inégalités à l'école, contre l'échec scolaire, les mesures décidées in fine par le ministère pourraient bien être loin de faire l'unanimité. Les déclarations de François Fillon pleines de « *nostalgie régressive* » pour l'école du temps du Certificat de fin d'études, selon les termes d'Hervé Hamon, membre du Haut conseil de l'évaluation de l'école, tranchent tellement avec les multiples appels émanant des professionnels de l'éducation en faveur d'une meilleure diffusion et prise en compte de la recherche !

## La démocratisation en panne !

Aller « *vers la réussite de tous les élèves* », d'accord !, mais en suivant quel chemin ? C'est tout l'enjeu auquel est confronté aujourd'hui le systè-



**L'école doit aussi examiner son propre niveau de responsabilité en tant qu'institution.**

me éducatif qui, avant d'apporter des réponses toutes faites, ferait bien de dresser sans complaisance un diagnostic sur l'état de l'école. Premier constat : la démocratisation du système scolaire semble en panne depuis quelques années. Certes, la période de scolarisation obligatoire des élèves a

été allongée jusqu'à l'âge de 16 ans depuis l'instauration du collège unique, aujourd'hui plus de 70 % des élèves de chaque tranche d'âge poursuivent jusqu'au BAC alors qu'ils n'étaient que 34 % en 1980 (l'objectif énoncé sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement était de 80 %) et

que moins de la moitié atteignait le Certificat d'études à l'époque où ce dernier constituait la porte de sortie du système scolaire pour la majorité des élèves. Mais pour autant, la démocratisation du système semble avoir atteint un palier. Environ 7 % des élèves quittent l'école sans qualification (35 % en 1965), 15 % ne maîtrisent pas la totalité des compétences requises à leur entrée en 6<sup>e</sup> selon les évaluations. S'il y a bien eu une élévation du niveau de formation pour tous, le taux d'échec ne recule plus ; comme si on avait à faire à un « *noyau dur* » auquel le système éducatif ne serait pas capable d'apporter de réponses adaptées.

Dès lors, la tentation est grande de rendre l'école entièrement responsable de cette situation, et un retour aux bonnes vieilles méthodes s'imposerait. On peut en douter. « *Ce n'est pas l'école elle-même qui en est responsable, déclarait il y a quelques mois à « Fenêtres sur cours » Bernard Lahire, professeur de sociologie à l'École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines de Lyon II. La reproduction des inégalités sociales est le fruit d'une rencontre entre l'institution scolaire, ses codes et son fonctionnement, et les milieux populaires où se recrute encore l'essentiel des élèves en échec scolaire.* » Autrement dit, une société elle-même inégalitaire ne saurait faire porter le chapeau des inégalités à l'école à la seule institution scolaire.

### **Le seul lieu des apprentissages scolaires pour les plus défavorisés**

Le milieu social, économique et culturel dont sont issus les élèves est sans conteste un élément déterminant de la réussite ou de l'échec scolaire. Selon Agnès Van Zanten, sociologue à l'observatoire sociologique du changement du CNRS, « 75 à 80 % de ce qui se passe dans un établissement est déterminé par les caractéristiques scolaires et sociales du public à son entrée ». Comment alors déconnecter la lutte contre l'échec scolaire de tout ce qui, en amont, fragilise les élèves issus des milieux les plus défavorisés ? Le faible niveau d'étude des parents, les difficultés liées à l'emploi, la faiblesse des revenus et, dans les situa-

*Le milieu social, économique et culturel dont sont issus les élèves est sans conteste un élément déterminant de la réussite ou de l'échec scolaire (...) Comment alors déconnecter la lutte contre l'échec scolaire de tout ce qui, en amont, fragilise les élèves issus des milieux les plus défavorisés ?*

tions les plus précaires, les problèmes de logement, de nutrition, de santé, d'endettement, de langue maternelle, etc. constituent autant d'obstacles au bon déroulement de la scolarité. Elisabeth Bautier, professeure de Sciences de l'éducation à l'université Paris 8 en note d'ailleurs les effets dès l'école maternelle. « *Pour certains enfants l'école est le seul lieu des apprentissages scolaires, alors que dans certains cas le préapprentissage de la lecture peut être assuré par les familles* », remarque-t-elle.

### **Le poids des politiques locales**

Comment dans ces conditions l'école pourrait-elle assurer l'égalité des chances de tous les élèves ? Il faudrait déjà que chaque établissement soit logé à la même enseigne. Or, une étude réalisée en 2001 par le SNUipp mettait en évidence les disparités existantes entre écoles, écornant du même coup le

mythe de l'égalité républicaine. Pour ce qui concerne, par exemple, les crédits pédagogiques, les moyens alloués par les communes ou leurs regroupements varient de 1 à 10. Et la ligne de partage ne se situe pas seulement entre communes pauvres ou riches, elle dépend aussi des choix des municipalités en matière de politique éducative. Les différences budgétaires portent aussi sur les crédits d'équipement, sur les subventions et quand on demande aux communes d'informatiser les établissements dans la perspective de la mise en place et de la généralisation du B2i, toutes ne répondent pas avec le même entrain aux injonctions ministérielles. La question de l'établissement d'un cahier des charges national définissant un niveau d'équipement indispensable pour chaque école, avec éventuellement la mise en place d'un système de péréquation pour réduire la fracture entre villes riches et villes pauvres, ne mérite-t-elle pas d'être examinée dans

### **L'effet maître et l'hétérogénéité contre l'échec scolaire**

« *Les élèves à situation de départ comparable (origine sociale, économique et culturelle similaire-NDLR) progressent différemment selon leur contexte de scolarisation* », estime Marie Duru-Bellat, sociologue, professeure en sciences de l'éducation à l'université de Bourgogne et chercheuse à l'IREDU-CNRS, dans son ouvrage « *Les inégalités à l'école* ». Pour elle, si « *l'école ne peut, seule, résoudre les inégalités socioéconomiques* », il n'en demeure pas moins que pour une part, les inégalités face à l'école procèdent de deux dynamiques, l'une d'ordre pédagogique, l'autre relevant des relations entre élèves. Elle indique que la dimension pédagogique se caractérise, à la fois par un « *effet maître* » et par un « *effet établissement* », notant que « *c'est surtout le premier qui joue dans le primaire* ». Les études conduites sous sa direction montrent l'importance de la gestion du temps par les enseignants, et celle des « *attentes* » qu'ils ont vis à vis de leurs élèves. « *L'optimisation des temps d'apprentissage et la conviction de l'éducabilité de tous sont déterminantes* », dit-elle. Ensuite, indiquant que les élèves « *apprennent aussi entre eux* », la sociologue estime que l'homogénéité des origines sociales ou des niveaux scolaires des élèves accentue les inégalités. Dans l'hétérogénéité, dans la mixité sociale, les élèves en difficulté scolaire gagnent deux fois plus que ce que les bons élèves risquent de perdre à ne pas rester entre eux.

le cadre de la préparation d'une nouvelle loi ?

### L'école face à ses propres responsabilités

Mais le débat serait faussé si l'école n'examinait pas non plus son propre niveau de responsabilité en tant qu'institution. Où en est-on par exemple de la mise en œuvre des dispositifs d'aide et d'accompagnement des élèves en difficulté. Dans le cadre de la dernière loi d'orientation, la scolarisation des 2 ans était fortement préconisée comme un outil de prévention de l'échec scolaire, notamment dans les ZEP. Or le taux de scolarisation précoce reste très en retrait des ambitions premières, et a même régressé depuis cette époque, puisqu'il était passé de 35 % en 1989 à 32 % en 2002. L'objectif était d'apprendre très tôt aux enfants à devenir élève, surtout à ceux qui dans leur famille n'ont pas eu l'école « dans le biberon », comme dit Sylvie Chevillard, conseillère pédagogique à Paris et membre du groupe ESCOL. De ce point de vue, la polémique initiée par Xavier Darcos qui souhaitait « freiner la scolarisation des 2 ans pour libérer des emplois », et par Luc Ferry pour qui « l'accueil de ces enfants est souhaitable pour des raisons sociales et non pas scolaires », paraît complètement décalée au regard de la recherche pédagogique qui préconise, elle, la « scolarisation de la maternelle » pour lutter contre l'échec scolaire.

### Les dispositifs d'aide en question

Il est temps aussi que l'institution s'interroge sur les dispositifs spécifiques mis en place pour réduire les inégalités à l'école : les ZEP et les RASED notamment. Dans les premières, on constate depuis plusieurs années un relèvement des effectifs moyens par classe et un manque dans la scolarisation des plus jeunes. Et les cartes scolaires qui se succèdent, dans un contexte budgétaire de plus en plus difficile pour l'Education nationale, ne permettent pas d'envisager un retournement de tendance. Pendant ce temps, les stratégies de contournement de la carte scolaire élaborées par de nombreuses fa-

milles issues des classes moyennes, ne permettent plus de garantir cette mixité sociale à l'école pourtant présentée comme une des conditions de la réussite du dispositif. Quant aux RASED, ils sont eux aussi victimes des choix

budgétaires du gouvernement. « L'état des lieux des emplois en réseau d'aides montre une répartition disparate sur l'ensemble du territoire national, parfois peu adaptée aux caractéristiques du public à aider » sou-



### Filles-garçons : quelle égalité de traitement

Les élèves sont-ils égaux à l'école selon leur sexe ? Manifestement non. Et, malgré la signature en 2000 d'une convention « pour l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif », des inégalités de traitement des élèves par les enseignants perdurent, le plus souvent de manière inconsciente. Plusieurs études réalisées ces dernières années, parviennent à des conclusions similaires. Ainsi Michèle Babilot <sup>(1)</sup>, conseillère pédagogique à Caen, rappelle que pour ce qui concerne la notation, les filles sont le plus souvent mieux notées que les garçons, les maîtres faisant preuve d'une plus grande indulgence à leur égard comme si le fait de ne pas maîtriser un savoir avait moins d'importance pour les premières que pour les seconds. Quant à l'interaction duelle maître-élève ensuite, elle évalue jusqu'à deux tiers des temps d'intervention des enseignants en direction des garçons, pour un tiers seulement au bénéfice des filles. De son côté, Annette Jarlégan <sup>(1)</sup>, maître de conférence à Nancy 2, s'est intéressée à l'enseignement des matières scientifiques. Elle estime que communiquant directement de manière plus fréquente avec les garçons durant les sessions de mathématiques, ces derniers bénéficient entre le primaire et la fin de la deuxième année de collège de 36 heures de cours de math en plus que les filles.

<sup>(1)</sup> Fenêtres sur cours, numéro spécial « Les filles et les garçons »

ligne Marie-Françoise Crouzier, chargée de cours à l'Université Lumière Lyon 2.

### Interroger les pratiques enseignantes

Enfin, les pratiques enseignantes ne peuvent être ignorées. Comme le note Elisabeth Bautier, pour améliorer ces pratiques, il est important d'étudier « *la façon dont les enseignants aident les élèves à interpréter les enjeux d'apprentissage — ou ne les aident pas, voire perturbent involontairement*

*l'interprétation — et aussi d'étudier la façon dont ils construisent les objets d'apprentissage* ». De son côté, Christine Campoli, professeure de français et directrice adjointe de l'IUFM d'Amiens, souligne qu'alors que les nouveaux programmes ont placé la littérature jeunesse au cœur des apprentissages, « *le maître n'est pas un professeur de texte, c'est un professeur de lecture* », ce qui appelle à un changement radical de posture de sa part.

Dans le travail de réflexion nécessaire à l'élaboration d'un projet ambitieux

de réduction des inégalités à l'école, des exigences doivent être posées. Elles reposent sur le besoin de faire évoluer les pratiques avec plus de maîtres que de classes, avec l'extension des temps de concertations, avec le développement du travail en équipe, d'une pédagogie différenciée, du travail en petits groupes d'élèves, de la polyvalence au niveau des équipes. Une évolution qui ne saurait se faire non plus sans rénover la formation initiale et continue des maîtres. Vaste chantier !

P. M.

## Guy Pourchet

Co-secrétaire général du SNUipp

# Inégalités : à l'école et dans la société, ne pas se résigner

### *Les inégalités progressent-elles à l'école ?*

On constate d'un côté que le niveau général des élèves progresse, et de l'autre que les écarts se creusent. Par exemple, la durée moyenne de scolarisation progresse pour tous, mais elle progresse davantage pour ceux qui sont issus des milieux sociaux, culturels et économiques les plus développés. L'écart est passé de 7 à 8 ans en une décennie. Et puis, il y a toujours ces élèves que l'on retrouve en difficulté aux évaluations de 6<sup>e</sup>, ceux sortant du système sans qualification, avec des écarts importants qui suivent les origines sociales. D'une certaine manière, tout cela contribue à incriminer l'école. Mais cette dernière ne peut résoudre à elle seule les inégalités. Certes elle a sa part de responsabilité, à travers les pratiques enseignantes, les méthodes pédagogiques, mais surtout en raison de l'insuffisance et des inégalités de moyens. L'école n'est pas en dehors de la société. Certains élèves accusent un retard dès leur arrivée à la maternelle : l'école est pour eux un univers trop différent, ils n'en ont pas les codes.

*Pourquoi l'école ne peut-elle pas résoudre seule la question des inégalités scolaires ?*

### *soudre seule la question des inégalités scolaires ?*

Dans une société qui est elle-même très inégalitaire, l'école ne peut réussir seule. Le niveau social, culturel et économique des parents, influe sur les résultats des élèves. Selon le niveau de diplôme des parents, les pratiques sportives, l'accès à la lecture, à la culture, varient grandement d'une famille à l'autre. Or ce sont des facteurs qui influent directement sur la réussite ou l'échec scolaire. Plus d'égalité dans la société, c'est plus d'égalité dans et devant l'école.

« Plus d'égalité dans la société, c'est plus d'égalité dans et devant l'école. »

### *Malgré tout, comment faut-il traiter ces questions à l'école ?*

Pour réduire la part de l'échec scolaire dont l'école a la responsabilité, les injonctions faites aux enseignants ne peuvent suffire. D'abord, il faut mettre en œuvre des moyens adéquats en termes de formation initiale et continue, et d'accompagnement des écoles. Il faut aussi permettre le développement du travail en équipe, réduire la part du temps en présence des élèves. Les enseignants ont besoin de plus de maîtres que de classes, de plus de concertation notamment pour adapter

leurs pratiques, travailler avec des petits groupes par exemple.

La question des effectifs de classe est également majeure. Les études montrent que, pour être efficace, leur diminution doit être massive, notamment là où les élèves sont en difficulté.

Par ailleurs, la scolarisation des plus jeunes, dans des conditions adaptées, est un gage de meilleure réussite scolaire.

Enfin les RASED doivent être confortés afin de faciliter le repérage précoce des élèves qui rencontrent des difficultés répétées, et développés pour la mise en place des aides qui leur sont nécessaires. Pour l'essentiel, les réseaux n'interviennent qu'à partir du cycle 2, pourtant c'est bien dès la petite section que leur présence effective peut assurer la prévention. A l'école comme dans la société, l'égalité c'est pour tout le monde.





Jean-Michel Ducomte

« Les enseignants ont pour vocation première d'aider les élèves à se concevoir et à se sentir égaux »

*Existe-il une spécificité de la laïcité française ? La France a-t-elle un devoir de diffusion de ce modèle ?*

On peut parler d'une antériorité laïque française. C'est en effet en France que s'est développée, pour la première fois, une réflexion suivie d'une réelle pratique laïque. Elle plonge ses racines dans le temps et dans l'histoire et résulte d'une construction par étapes qui part de l'Antiquité pour se déployer à partir de l'émergence de la modernité. Cependant, c'est à partir de la rupture révolutionnaire de 1789 qu'elle se développe réellement pour connaître une consécration sous la Troisième République avec la laïcisation de

l'enseignement et le vote de la loi de séparation des Eglises et de l'Etat en 1905. Si la France a l'obligation d'expliquer et de diffuser ce modèle qui a acquis valeur constitutionnelle, elle ne peut en aucun cas administrer de leçons au reste du monde. Chacun peut avoir sa conception de la laïcité, les situations nationales et les cultures étatiques sont diverses. Quoi qu'il en soit, il faut rester exigeant sur la nôtre.

*Comment doit s'exercer cette exigence ? S'agit-il de l'application de la loi sur le port de signes religieux à l'école ?*

C'est effectivement à cette loi que je pense. Il me semble que tout signe d'appartenance religieuse ou affichage

d'attitudes de prosélytisme doivent être exclus du sein de l'école, qu'il s'agisse du voile ou de toute autre forme d'ostentation. Cette exigence est sans exception possible de la part des enseignants. Mais, si la laïcité implique une exigence de neutralité dans les attitudes adoptées et les propos tenus, elle est également un appel permanent au débat. Cette nécessité du débat devrait

« L'aptitude de notre société à assurer une mise à distance, dans l'espace public, du religieux, sans aucune discrimination est en cause »

être garantie par et dans l'école, s'inscrire dans les programmes et les pratiques scolaires. Il est en effet essentiel d'aider à appréhender la subjectivité autour de laquelle s'ordonne, pour partie, la construction de l'identité des élèves. Chaque situation particulière doit être mise en débat

et pour en revenir à la question du voile, c'est ce qui me gêne dans la façon dont le débat a été mené. La polémique n'a pas permis de trancher sur le fond. On a évoqué ce qui se voyait, qui relevait de l'ostensible (le voile), et non pas le sens de cette visibilité. Cette différence dans l'appréciation de la réalité implique de la part de l'enseignant une aptitude à donner sens aux problématiques engendrées par les attitudes qu'il peut rencontrer de la part de ses élèves. L'école sera émancipatrice si on accepte de poser les questions qui fâchent.

*Quels outils donner aux enseignants pour mener ces débats ?*

Les formations dispensées à l'IUFM

devraient aider les enseignants à ouvrir le débat. Ils ont pour vocation première d'aider les élèves à se concevoir et à se sentir égaux. Pour autant, l'égalité ne doit pas être synonyme d'uniformité et de similitude. Les élèves doivent d'ailleurs être mis en situation d'affronter le réel social, la vie telle qu'elle est. De plus, chaque élève est un citoyen en puissance avec une histoire personnelle et si l'on doit mettre entre parenthèses les appartenances, religieuses notamment, il ne faut pas se refuser à appréhender dans toute sa complexité ce qui fonde la construction de l'enfant. Dans ce cadre, je suis favorable à un enseignement du fait religieux à condition que cela ne se résume pas à un enseignement de la religion.

*Constatez-vous un regain en faveur de la laïcité ?*

Certains aujourd'hui ont tendance à devenir de fervents défenseurs de la laïcité alors qu'ils ont longtemps été ses adversaires, notamment lorsque s'est posée la question scolaire. Cela évoque plus un attachement religieux, conscient ou inconscient, au patrimoine culturel dominant légué par le catholicisme et la volonté de contenir l'influence de l'islam. Or, est en cause l'aptitude de notre société à assurer une mise à distance, dans l'espace public, du religieux, sans aucune discrimination. Il faut rester cohérent et lucide : la laïcité ne saurait se réduire à l'interdiction du port du voile à l'école.

*En revanche l'engouement pour les écoles privées est avéré. Quelles questions posent ce phénomène à l'é-*

### *cole publique et laïque?*

Cela veut dire que l'école publique ne remplit plus totalement sa mission ou qu'elle est perçue comme ayant partiellement failli dans sa mission d'instruction et d'égalisation des chances. Nombre de parents font le choix de l'école privée pour leurs enfants pour des raisons qui ne sont pas religieuses mais sociales. Ils peuvent inverser leur choix avec la même aisance pour peu que l'excellence, parfois discriminante, de tel établissement public leur semble propice aux projets qu'ils nourrissent. Cela impose d'engager une réflexion pour sortir d'une logique de simple consommation scolaire. Il y va de l'avenir du service public et de l'universalité de l'accès à l'éducation. L'école publique est peut-être déficiente sur le terrain de la formation de l'homme, elle a quelque mal à appréhender les questions qui relèvent

de la prise de conscience du rapport aux autres et au monde. La réponse peut résider dans l'établissement de coopérations entre l'école et d'autres acteurs attachés à l'éducation à la citoyenneté comme la Ligue de l'Enseignement, mais aussi celle des Droits de l'Homme, le MRAP...

De plus, il me semble que certaines évolutions statutaires seraient bénéfiques. Le chef d'établissement pourrait avoir le pouvoir de proposer le recrutement des enseignants attachés à la réalisation de son projet pédagogique tout en évitant la concentration de l'excellence dans certains établissements situés dans des quartiers plus favorisés socialement. Plus généralement, il faut se poser une question : comment donner envie aux enseignants d'aller exercer dans des zones difficiles ? Peut-être en réfléchissant sur les statuts. On ne devrait nommer dans ces quartiers que les enseignants le désirant au lieu

d'y nommer les plus jeunes, forcément plus démunis. Il existe beaucoup de professeurs, disposant de l'expérience et de l'engagement souhaitable, aptes à répondre à des situations scolaires spécifiques et parfois délicates.

**Propos recueillis par  
Fabienne Berthet**

Président de la ligue de  
l'Enseignement  
Avocat à la Cour d'Appel de  
Toulouse  
Enseignant à l'Institut d'Etudes  
Politiques de Toulouse

#### **Intervention :**

La laïcité, un cadre pour le service public et un engagement pour les enseignants dans leur pratique



## « La gestion des révélations d'un enfant, qui se fait en amont de la justice, reste encore problématique »

**Dominique Frémy**

*Dans les cas de maltraitance ou d'abus sexuel sur enfant, à quelles problématiques les enseignants peuvent-ils être confrontés ?*

Le moment des révélations et celui du signalement sont les deux temps forts auxquels les enseignants peuvent se trouver confrontés. Or, la gestion des révélations d'un enfant, qui se fait en amont de la justice, reste encore problématique. Comment entendre un enfant ? Est-ce qu'on a des outils de prévention pour l'aider à révéler des actes d'agressions sexuelles ? Une fois qu'il a parlé à quelqu'un, comment l'institu-

tion scolaire va pouvoir gérer au mieux ces révélations ? Telles sont les principales difficultés auxquelles un enseignant peut être confronté.

*Comment gérer le moment du signalement ?*

L'enseignant a une obligation de signalement. Il doit le faire en reprenant le plus exactement possible les propos de l'enfant auprès du médecin scolaire, ou auprès de la cellule de signalement qui a pu être mise en place par l'éducation nationale dans son département. Le rôle de cette cellule est à la fois de

conseiller les enseignants, de les orienter vers l'interlocuteur approprié, à savoir l'autorité administrative compétente qui le plus souvent est le conseil général ou, dans les cas les plus urgents, en particulier quand l'enfant reste exposé à la personne qui le maltraite ou qui l'abuse, à l'autorité judiciaire, c'est-à-dire au procureur de la république.

*Que faire quand survient une révélation ?*

L'enseignant ne doit pas rester seul face à une telle situation, c'est la consi-

gne première. Il a besoin de s'appuyer dans le cadre de son école sur des personnes-ressource, le psychologue ou le médecin scolaire par exemple auxquelles il va pouvoir parler. Mais je pense qu'il est important que l'éducation nationale anticipe, qu'elle n'attende pas que l'enseignant soit confronté à un dévoilement pour se demander ce qu'il faut faire, à qui on peut s'adresser. Il y a nécessité de réfléchir à un protocole au sein de l'établissement scolaire, qu'il y ait au moins une fois une réunion de l'équipe pédagogique pour pré-identifier les personnes à qui on peut s'adresser, savoir où et quand on peut les joindre, etc. Malheureusement, le plus souvent, une révélation est suivie de réactions en chaîne, en urgence et dans la panique, parce que les personnes ne savent absolument pas quoi faire. Le premier réflexe est alors de trimer l'enfant d'un interlocuteur à l'autre et de lui faire répéter son histoire. Or, un enfant ne se confie qu'à une personne de confiance. S'il doit répéter son histoire à l'infini cette confiance risque d'être mise en cause. Et puis l'enfant risque de formater son témoignage en fonction des réactions d'horreur ou d'incrédulité, de ses différents interlocuteurs, voire de dévoiler des choses qu'il n'a pas réellement vécu à force de questions induites.



### *Y a-t-il des pièges à éviter ?*

Ce qui est important pour l'enseignant qui recueille les révélations c'est de sortir du secret partagé. Bien souvent l'enfant lui demande de n'en parler à personne et c'est quelque chose dans lequel il ne peut pas rentrer. Au contraire, il faut d'emblée annoncer à l'enfant que ce qu'il a vécu est suffisamment grave pour que l'enseignant ne puisse le garder pour lui. Certes, s'il n'y a pas de danger immédiat, c'est-à-dire par exemple quand les faits sont anciens ou que l'abuseur est éloigné, on peut se donner un laps de temps pour proposer à l'enfant de réfléchir, de voir vers quelle personne de confiance on peut l'accompagner. Dans tous les cas, il faut lui laisser une marge de manœuvre sans accepter de ne rien dire.

### *Participez-vous à des séances de formation des enseignants ?*

Dans mon département, je suis sollicitée pour former des directeurs d'école et des instituteurs spécialisés. C'est d'ailleurs dans l'éducation spécialisée qui cible des publics vulnérables, que les révélations sont les plus fréquentes. Je les forme à la symptomatologie que développent les enfants victimes d'abus, mais pas à la façon de poser des questions ou de gérer ce genre de situation. Il faut dire qu'on ne nous incite pas trop à le faire parce que la justice ne souhaite pas que les enseignants aillent trop loin dans l'investigation, estimant que c'est le travail de l'enquête. Pourtant, pour faire un signalement il faut bien avoir un minimum de révéla-

tions... Dans ce cadre, la présence d'une cellule de signalement prend toute son importance. De plus cette structure regroupe des informations sur l'ensemble de la famille, et dans certains cas, quand il y a fratrie par exemple, va contribuer à une alerte plus importante.

**« Il faut d'emblée annoncer à l'enfant que ce qu'il a vécu est suffisamment grave pour que l'enseignant ne puisse le garder pour lui »**

*Des enseignants qui ont fait un signalement se plaignent de ne pas avoir de retour par la suite. En quoi ces retours seraient-ils importants ?*

Dans le cadre de la commission Outreau j'ai expliqué qu'il fallait que la justice amé-

liore les choses sur ce point. Quand une cellule de signalement est identifiée, elle peut tenir ce rôle de liaison entre l'institution judiciaire et l'éducation nationale par un système de fiche-navette. Quand il n'y a pas ce genre de cellule, les parquets ont énormément de mal à faire un retour à l'expéditeur du signalement. Pour ce dernier, c'est important, d'abord pour avoir l'assurance que le signalement a débouché sur quelque chose. Et puis tout au long de la procédure, il peut y avoir des moments où l'enfant va être très mal en classe. Il est important que l'enseignant sache que ça peut être lié par exemple à une confrontation avec l'abuseur, un passage devant le juge d'instruction, l'approche du procès, des révélations en chaîne pouvant survenir au sein d'une fratrie, etc. Tout ces temps-là peuvent être des moments où on repère un désinvestissement scolaire, des difficultés supplémentaires alors qu'on avait l'impression que l'enfant allait mieux.

**Propos recueillis par Pierre Magnetto**

Pédopsychiatre au Centre de victimologie et de thérapie familiale de Besançon dans le Doubs

### **Intervention :**

L'affaire jugée à Outreau : quelles leçons en tirer ?

## « Nous vivons une nouvelle accélération de la mutation utilitariste de nos sociétés identifiées à des marchés »



Christian Laval

*Vous affirmez que les tendances sociales et économiques qui façonnent la société pèsent sur l'école. Quelles sont ces tendances et en quoi l'école les subit-elle ?*

Les systèmes éducatifs ne sont pas immunisés à l'égard des mutations sociales et économiques très profondes qui affectent nos sociétés. Trois grandes tendances traversent l'école : un capitalisme de plus en plus « impérial » pour lequel les institutions de création et de transmission du savoir sont des instruments qui doivent être mis au service de l'économie marchande; des relations sociales de plus en plus dures, concurrentielles et inégalitaires ; une conception de plus en plus « individualiste » de la connaissance, regardée comme un bien privé dont on attend un rendement. En somme, nous vivons une nouvelle accélération de la mutation utilitariste de nos sociétés identifiées à des marchés. D'ores et déjà, dans les choix politiques, la grille économique l'emporte sur toutes autres considérations. L'école doit peser le moins possible dans les budgets publics ; elle doit se concevoir et s'organiser comme une entreprise ; elle doit répondre à une

demande des consommateurs et/ou des utilisateurs de main d'œuvre. Mais ces orientations politiques s'appuient sur des logiques plus profondes. Les pressions et les contraintes sont multiples et les moins visibles ne sont pas les moins efficaces : stratégies parentales en matière scolaire, contraintes croissantes du marché du travail, différenciation des poli-

tiques locales en fonction des moyens disponibles. La « diversification », en particulier locale, est le nouveau régime de la reproduction sociale.

*Le résultats de travaux menés par l'Institut de recherches de la FSU indiquent que les organisations internationales telles l'OMC, l'OCDE, la Commission européenne dessineraient un « nouvel ordre éducatif mondial » d'inspiration néo-libérale. N'est-ce pas oublier que la France et l'Union européenne ont refusé d'inscrire l'éducation dans les négociations commerciales ?*

Ces travaux ont en effet montré la nature et la convergence des politiques libérales préconisées par les organisations en question. Ils ne disent pas que, d'ores et déjà, ces politiques sont universellement appliquées. Des résistances puissantes dans l'opinion et parmi les professionnels de l'enseignement poussent les responsables européens et français à une démarche progressive et prudente. Il ne faut être ni paranoïaque — aucun maître du monde n'ourdit de complot —, ni dupe : le machiavélisme se porte

très bien. On a fini par savoir que la « gouvernance » up to date repose sur l'art d'avancer masqué, il suffit de penser aux processus de privatisation des services publics pour s'en convaincre, il y a donc des raisons de penser qu'en matière d'éducation nous avons affaire dans les négociations sur le commerce des services d'éducation à une stratégie dite de «

protectionnisme éducatif » : l'objectif à terme est bel et bien le libre échange généralisé, mais le meilleur moyen de s'y préparer est une protection provisoire qui donne un délai de préparation aux pays encore trop faibles dans un secteur donné pour maîtriser leur marché intérieur. La réforme actuelle de l'université et surtout ses motifs déclarés, c'est-à-dire la « recherche de compétitivité », les « pôles d'excellence », l'« uniformisation mondiale des diplômes », semblent indiquer que nous sommes plutôt dans ce scénario. Il faut rester éveillé.

*En quoi ces évolutions dessinent-elles un contexte nouveau pour l'action syndicale ?*

Les nouvelles « règles du jeu » constituent autant de défis posés au syndicalisme. Dans le champ scolaire, les catégories de la réflexion et les modes d'action syndicale ont été forgées dans la période des Trente glorieuses, lorsque l'action collective semblait pouvoir conjuguer croissance économique, progrès social et progrès scolaire. Nous avons changé d'époque : la résistance aux régressions semble apparemment devoir l'emporter sur la conquête des acquis. Mais les logiques du capitalisme nouveau et les politiques qui lui sont congruentes ne sont pas seulement un frein à de nouveaux progrès sociaux et éducatifs, elles remettent en question le fonctionnement de la société en s'attaquant aux deux piliers solidaires que sont l'État social et l'État éducatif. Sur le plan intellectuel, la tâche s'est compliquée. Le brouillage des mots est permanent : le syndicalisme enseignant doit échapper aux faux débats, aux oppositions truquées, dégager le sens

**« Les logiques du capitalisme nouveau ne sont pas seulement un frein à de nouveaux progrès sociaux et éducatifs, elles remettent en question le fonctionnement de la société »**

général des choix politiques, anticiper les coups suivants. Comment concrètement « *dépiéger* » les mots, tel celui de « *réforme* » utilisé de plus en plus à contre-sens par les responsables politiques ?

### **Quels enseignements tirer de l'échec du printemps 2003 ?**

La révolte enseignante du printemps 2003 est profondément anti-libérale et son contenu a dépassé le cadre des « *réformes* » sur les retraites et la décentralisation. Elle a montré à la fois la possibilité d'un réveil social soudain et les difficultés d'unifier les luttes. Malgré l'échec, ce mouvement a témoigné d'une conscience vive de la nature globale des politiques menées et de la dépendance mutuelle des problèmes. Il va devenir difficile de faire croire que « *la réussite de tous les élèves* », pour reprendre le titre du rapport Thélot, est compatible avec les fractures et les régressions actuelles. Les problèmes scolaires tiennent

aux moyens et aux pratiques mais pas seulement. Les enseignants ont affirmé qu'on ne pouvait les résoudre sans mettre en question tous les facteurs sociaux et culturels qui renforcent les inégalités. Les slogans des manifestations de 2003 étaient très éloquentes à cet égard : ils parlaient de droit à l'éducation, d'égalité, de solidarité. Le défi posé à l'action syndicale n'est pas neuf, c'est le contexte qui change les termes : comment articuler les intérêts professionnels, les transformations démocratiques de l'école et les progrès sociaux généraux dans une phase aussi peu propice aux uns comme aux autres ? Stratégiquement, comment conjuguer autodéfense et contre-attaque, tout en évitant l'habituel enlèvement de la contestation dans une commission d'experts et la division du milieu enseignant selon de vieilles oppositions stériles ? Une analyse lucide des logiques d'ensemble qui travaillent nos sociétés n'est pas un luxe inutile, c'est une nécessité

absolue pour l'action.

**Propos recueillis par  
Pierre Magnetto**

Sociologue  
Chercheur à l'institut de recherches  
de la FSU

**Intervention :**  
Les politiques d'inspiration libérale  
contre l'école publique : un défi  
pour l'action syndicale

**Bibliographie :**  
L'école n'est pas une entreprise La  
Découverte-Poche, (réédition 2004)  
L'économie est l'affaire de tous,  
Nouveaux Regards/Syllepse, 2004  
(avec Régine Tassi);  
Le nouvel Ordre éducatif mondial,  
Nouveaux Regards/Syllepse, 2002  
(coord. avec Louis Weber).



**« À mettre en exergue la différence culturelle,  
on risque de renforcer les processus ethniques »**

**Françoise Lorcerie**

*Aujourd'hui, il est beaucoup question de communautarisme, d'appartenance ethnique. Peut-on définir ce mot « ethnique » ?*

Notre réflexion commune, lors de notre travail avec le centre Alain Savary de l'INRP (qui s'occupe des ZEP) s'est appuyée sur la révélation qu'il existe des discriminations dans la société française, et à l'école aussi. Il fallait expliquer de manière critique, en tant que processus sociaux, des concepts comme communautarisme, ethnicité, appartenance ethnique, assimilation, intégration.

Ainsi le concept d'ethnicité renvoie à une forme de différenciation sociale où les distinctions entre les groupes sont liées à leur origine supposée. Dans de nombreuses sociétés et particulièrement dans les sociétés des états-nations, les individus se sentent membres d'un groupe « *profond* » — même de constitution artificielle — et valorisent ce groupe par rapport aux autres. A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la légitimité de nos institutions démocratiques s'est fondée sur cette union des gens autour d'une origine commune supposée (les Gaulois), indépendamment de l'origine

sociale, donc en incluant notamment les ouvriers (les classes moyennes n'étaient pas sûres alors de leur loyauté). Et cette fiction a été véhiculée par l'école. Dans nos sociétés modernes, il est donc important de repérer ces idées d'affinités ethniques, qui sont à l'œuvre de manière inconsciente et ne sont pas liées à une idéologie raciste.

*Dans la vie de l'école, un grand nombre de difficultés sont rapportées à ces appartenances ethniques. Qu'avez-vous pu observer des élèves et des enseignants dans ces processus ?*

Les plus jeunes élèves n'ont pas une cognition sociale fine, ils reproduisent ce qu'ils voient des adultes. Au collège et au lycée les jeunes sont plus affranchis sur ces questions, mais avec une certaine distance: sur le « foulard », ils sont restés discrets, moins crispés que les adultes sur les frontières ethniques. Par contre, on a pu constater que les enseignants ethnisaient parfois les élèves ou les quartiers car c'est une voie d'explication pour les difficultés professionnelles. En fait l'enseignant paraît ambivalent. Il défend des valeurs de justice et d'égalité et en même temps il vit aussi parfois un autre régime de sens : ils ne sont pas comme nous et les difficultés viennent de là.

Si l'on veut agir contre cette ethnicisation sauvage du milieu scolaire, il faut aider les acteurs à avoir une vision moins naïve, plus armée à maîtriser ces outils intellectuels.

**Que vaut alors cet argument qui repose sur les spécificités culturelles qu'il faut prendre en compte pour comprendre et mieux aider les jeunes ?**

C'est un argument à prendre avec précaution. La culture n'est pas une masse homogène. Nous vivons tous (les immigrés et leurs enfants aussi) dans une société complexe avec des espaces d'action différenciés auxquels nous nous adaptons. Notre culture est fonction des espaces où nous évoluons. En l'occurrence les compétences et pratiques culturelles sont largement les mêmes. A la deuxième génération que reste-t-il de la culture d'origine ? La langue tend à disparaître en une génération, le comportement alimentaire et le comportement démographique se calquent sur le modèle dominant, la religiosité baisse. De ce fait, à mettre en exergue la

différence culturelle, on risque de renforcer les processus ethniques. Par contre il faut bien comprendre ce que produisent les processus d'acculturation : si la culture est « ratissée », le sentiment d'identité reste ou peut rester. Les affirmations identitaires sont là

pour chercher une sorte de dignité, pas seulement pour s'opposer. Il faut voir que l'immigration est une aventure très violente pour les individus et pour les familles : les repères familiers ont disparu, il faut en construire de nouveaux, les habitudes changent. Et ils se trouvent face à des processus discriminatoires de la part de la population majoritaire. Ce sont bien ces phénomènes que l'on observe dans les établissements scolaires.

**Comment faire pour éviter que nos pratiques scolaires ne renforcent pas les différenciations ethniques, ne soient pas discriminatoires ?**

Généralement les pratiques discriminatoires ne sont pas perçues comme telles par leurs acteurs. Des stages permettent d'introduire progressivement une vision qui bouscule les représentations courantes. L'école doit aussi avoir des actions volontaristes pour restituer de l'égalité. Les enseignants qui y sont vigilants ont une attitude et une prise de conscience particulière auprès des élèves, ils peuvent installer des séquences. Il y a des témoignages d'enseignants qui construisent des situations pour parer à ces

processus ethniques. Mais ce sont rarement des équipes complètes, l'institution n'encourage pas beaucoup ces initiatives.

Il n'y a pas de recettes autres que la reconnaissance de la complexité et l'acceptation de la diversité, dans un cadre civique et civil communs.

Il faut rester prudent sur la supposée culture et entendre les difficultés des enfants à se repérer ainsi que la souffrance à l'intérieur des familles.

**Le caractère volontariste des actions à mener devrait engager des actions**

**d'information et de formation. Où en sommes-nous aujourd'hui ?**

Il n'y a généralement pas de formation sur ces questions dans les IUFM. La dimension du sujet suppose une réflexivité d'un bon niveau conceptuel, donc un certain stock d'heures. Mais les IUFM campent souvent sur une vision « républicaine », au sens conservateur du terme. Il n'y a pas de sociologie



critique appliquée aux questions d'ethnicité et de discriminations. De son côté le ministère reste sur la réserve. Depuis 1998, le gouvernement reconnaît l'existence des discriminations et il a annoncé une réorientation de sa politique d'intégration. Mais le ministère de l'Education nationale n'a pas pris d'initiative spécifique.

**Propos recueillis par Michèle Frémont**

Chargée de recherches au CNRS

**Intervention :**  
Ecole et appartenance ethnique : que dit la recherche ?



Éric Verdier

« Il est décisif de parler de la diversité des individus, de la conjugalité et de la parentalité »

*Qu'est ce que l'homophobie ?*

Il en existe trois formes : l'homophobie active, partie émergée de l'iceberg, est constituée par les moqueries, les insultes, la violence et va parfois jusqu'au meurtre. Elle vise surtout les gays et est surtout le fait des garçons. L'homophobie passive, partie immergée de l'iceberg, nie l'existence de l'homosexualité en voulant imposer l'ordre hétérosexuel. On demande par exemple aux petites filles « *qui est ton amoureux ?* ». Cette négation est source de grande souffrance pour les jeunes homosexuels, car elle nie leur amour. Enfin, il y a l'homophobie de détournement, celle qui consiste, tout en s'affirmant ouvert sur la question, à stéréotyper les homosexuels en les enfermant dans des catégories (coiffeurs, danseurs...) pour les tenir à distance. De manière générale, il y a une contamination du stigmat qui fait que l'entourage des homosexuels devient aussi victime. C'est pour cette raison que les parents d'enfants homosexuels, désignés comme tels et/ou objets d'agressions homophobes doivent être accompagnés.

*Quelles sont les conséquences de l'homophobie ?*

L'ensemble de ces comportements, présents aussi dans l'institution scolaire, a des conséquences très lourdes pour les jeunes concernés qui ne peuvent vivre, ni même parfois dire, ce qu'ils ressentent. Il faut savoir qu'entre 1/4 et 1/3 des jeunes homosexuels tente de se suicider entre 12 et 25 ans, avec un fort pic de vulnérabilité chez les pré-ado. Avant cela, ils adop-

tent différentes stratégies comportementales dont certaines les mettent particulièrement en danger. Michel Dorais (« *Mort ou fif* » 2002) en définit quatre types. La première est de devenir le parfait élève, la parfaite amie, toujours prête à rendre service et, bien vu-e par les enseignants et par les parents des copains. Cette stratégie s'accompagne souvent d'un long refoulement de la sexualité qui va rendre d'autant plus fragile lors du premier amour ou de la première rupture. La seconde stratégie est celle d'être, depuis très jeune, aux yeux des autres « *le garçon manqué* » ou « *le pédé* » de service. Celui ou celle qui s'habitue à faire rire et intègre l'homophobie ambiante. Ces jeunes-là assument leur homosexualité tôt mais adoptent vite des conduites à risque s'ils ne sont pas protégés. Le troisième type de stratégie, qui consiste à la fois à accepter son homosexualité et à combattre les attitudes homophobes, est plus rare et se rencontre dans les milieux plutôt citadins et ouverts culturellement. Enfin, la quatrième stratégie, celle du caméléon, est à la fois dangereuse et difficile à cerner. C'est celle qui conduit à être le plus homophobe des homophobes, à faire à l'autre ce qu'on essaie de tuer en soi-même parce qu'on a appris à le sentir sale et monstrueux. Aussi, en même temps qu'il faut sanctionner les actes homophobes, il est besoin d'accompagner ceux qui les commettent.

*Est-il déjà possible à l'école primaire de*

*lutter contre l'homophobie, et comment ?*

C'est non seulement possible mais nécessaire car nos études montrent que près de 90 % des jeunes homosexuels déclarent s'être sentis « *différents* » dès l'âge de 8 ans. Il est donc indispensable que l'environnement scolaire sanctionne, sans détours, les actes homophobes.

Attaquons-nous déjà à l'homophobie active, à savoir les insultes et les coups, en mettant fin à l'impunité de leurs auteurs. Aujourd'hui l'école ne réagit pas comme elle le fait pour les insultes racistes. La

loi va l'y obliger et ce sera un pas important. Lorsque sera reconnue la possibilité pour des enfants ou des adultes de l'école d'être personnellement touchés par ces attaques, ils se sentiront suffisamment protégés pour pouvoir en parler. Sachons aussi que l'accumulation de

plusieurs facteurs minoritaires (origine étrangère, handicap physique, homosexualité...) augmente la vulnérabilité à l'ostracisme ou à la violence.

*Et comment aborder la question de l'homosexualité, ce n'est pas facile ?*

Il faut absolument commencer par travailler, dès la maternelle, la question du genre. Qu'est ce que le masculin, le féminin ? L'un des multiples éléments sociaux qui définissent une personne sans pour autant la déterminer. Il faut déconstruire les stéréotypes binaires (mâle-homme-papa-hétéro-fort-violent / femelle-femme-maman-hétéro-coquette-passive) et les rôles sociaux de sexes fondés

« Il faut sanctionner les actes homophobes et accompagner ceux qui les commettent »

sur la domination masculine qui, de fait, oppresse les deux sexes. Plutôt que des étiquettes de deux couleurs filles/garçons, n'en utiliser qu'une ou même mieux : toutes. En fait, il est décisif de parler de la diversité des individus, de la conjugalité et de la parentalité. Distinguer ces deux derniers termes me paraît très important. La conjugalité concerne deux individus qui vivent une relation de couple. La parentalité est, souvent, plus large et complexe. Il est faux de dire que le modèle familial classique explose, sortons du néolithique ! Toutes les formes ont toujours existé, opprimées et cachées : enfants hors mariage, séparation, homosexualité, recomposition. Il faut les reconnaître aujourd'hui pleinement, les éclaircir pour les comprendre. Un enfant a toujours, nécessairement, deux parents biologiques de sexes différents. Puis il peut avoir un ou des parents de substitution. lorsque l'un ou les deux ne sont plus là. Il peut

aussi avoir des parents « *additifs* », issus de la recomposition du couple parental d'origine. Chacun de ces parents devrait d'ailleurs se voir reconnu et codifiés des droits et des devoirs vis-à-vis de l'enfant. Quels que soient leurs sexes. C'est pour ces raisons que je préfère parler de co-parentalité et que je rejette le terme d'homoparentalité, que je considère comme homophobe. Et puis la co-parentalité, c'est aussi reconnaître que deux parents valent mieux qu'un, et que renforcer la toute-puissance voire la disqualification d'un seul parent est profondément destructeur pour nos enfants, qu'il s'agisse d'une mère vis-à-vis d'un père, ou d'un parent qui a des droits vis-à-vis de celui qui n'en a pas. Cela nous demande aussi à nous adultes, parents et enseignants, de reconnaître que nous sommes tous, au fond, bisexuels. Même si, le plus souvent, nous avons une prédominance d'orientation, reconnaissons que nos propres ambigü-

tés existent, pensons à nos relations dans l'enfance ou l'adolescence. Permettons aux enfants, aux élèves, de se situer dans ce champ de la pluralité qui correspond à la réalité, à la vie, pour qu'ils puissent trouver leur propre voie sans s'affronter, se cacher ou se détruire.

**Propos recueillis par  
Céline Lallemand**

1- « Mort ou fif », 2002

Chargé de mission à la Ligue des  
Droits de l'Homme

**Intervention :**

Est-il trop tôt pour parler d'homosexualité et d'homophobie à l'école ?

**Publications :**

« *Homosexualités et suicide* » avec  
Jean-Marie FRIDON éd. H&O

