

**Face à la concurrence,  
une école inclusive en particulier dans les zones populaires**

**Françoise Lorcerie,**

**Cnrs-Iremam**

**Cet exposé comprend quatre temps.**

(1) Le premier (traité ici très brièvement) fait écho à la conférence de Sylvain Broccolichi. Il rappelle que la concurrence entre les établissements et les secteurs scolaires accroît la ségrégation dans le système scolaire et abaisse la réussite scolaire d'ensemble.

(2) Le deuxième temps s'attarde sur un fait, qui s'inscrit dans ces fonctionnements : l'échec scolaire très marqué des garçons issus des flux migratoires postcoloniaux. Ce fait est encore méconnu en France. Or il pourrait être un facteur dynamisant pour l'éducation prioritaire, c'est du moins le sens de notre argument.

(3) Le troisième temps propose un zoom sur l'Angleterre. L'échec scolaire typique des garçons originaires des Caraïbes y est reconnu depuis quelques années. L'OFSTED, organe indépendant chargé de l'audit des établissements scolaires anglais, s'est emparé de la question et a fait connaître comment s'y prennent les écoles qui réussissent à limiter cet échec scolaire profond des garçons *black Caribbean*.

(4) De cette expérience, et du thème de *l'école inclusive*, qui s'est répandu dans le monde, il semble possible de tirer une leçon pour la France. Il s'agirait d'articuler la politique d'éducation prioritaire, à laquelle l'OZP dédie ses forces, avec la visée d'inclusion, qui peut lui donner une philosophie et une dynamique opératoire qui lui font parfois défaut. On finit en restituant quelques éléments de la discussion.

**1. Concurrence accrue, ségrégation accrue, échec accru**

La concurrence n'a pas attendu la décision d'assouplir l'affectation des élèves en collège (2007) pour faire sentir ses effets. Elle se faisait sentir auparavant, sous forme d'évitement des collèges mal réputés, par des familles capables de faire valoir leur capital social ou scolaire (Meuret, Broccolichi, Duru, 2001). Elle avait notamment pour effet d'accroître spécifiquement la concentration ethnique (et pas seulement sociale) de certains établissements, fuis en particulier (non exclusivement) par les

couches les moins mal dotées des quartiers populaires (Felouzis et al, 2005). Ces fonctionnements inégalitaires ont été aggravés par la décision de 2007 d'assouplir la carte scolaire en collège (Merle, 2011).

Cette tendance à la ségrégation/concentration socio-ethnique se vérifie dans le domaine du logement (Pan Khé Son), c'est une tendance sociale de grande emprise, pas spécifiquement scolaire.

Mais dans le domaine scolaire, elle n'implique pas seulement les parents et leurs stratégies d'évitement, elle est profondément inscrite dans les rouages de l'école publique, gérée comme elle l'est actuellement : n'y a-t-il pas dans le système scolaire un *marché des postes*, sur lequel les postes qui « valent » le plus au barème sont bien typés socialement, tout comme le sont ceux qui « valent » le moins ? N'y a-t-il pas aussi dans certains établissements un *marché des classes*, qui reflète la hiérarchie *de facto* des divisions et traduit des rapports de force au sein du corps enseignant ? N'y a-t-il pas de même un *marché des élèves* dans certaines circonstances, lorsque les établissements obtiennent l'ouverture d'options pour attirer les flux d'élèves recherchés ? (Lorcerie, 2006 ; et 2009).

Ces logiques ségrégatives ont pour effet d'abaisser la réussite globale non seulement dans les établissements les plus fuis, mais même dans les établissements qui accueillent un public favorisé, dans les mêmes secteurs (Broccolichi et al, 2010)

## **2. L'échec scolaire différentiel des garçons issus des flux migratoires africains**

Dans ces fonctionnements, les enfants de milieu défavorisé sont particulièrement exposés à la sous-réussite. Les enquêtes PISA placent la France aux tout derniers rangs des pays de l'OCDE, pour ce qui concerne les inégalités sociales de réussite scolaire (PISA, 2009), pour une performance globale qui est moyenne. Les enfants des flux postcoloniaux (maghrébins, subsahariens) sont particulièrement concernés par ces inégalités, mais d'une façon particulière. Si l'on examine ce que les résultats moyens doivent à l'origine des élèves (en prenant comme indicateurs l'orientation après la troisième ou le diplôme finalement obtenu), l'impact propre de l'origine *n'est pas visible* lorsqu'on contrôle l'effet des autres variables (le statut social notamment) (Caille 2007, Brinbaum et Kieffer 2009). On conclut parfois hâtivement qu'il n'y a pas de différence entre les parcours scolaires des enfants d'immigrés africains et ceux de la population majoritaire de même condition sociale. C'est aller trop vite en besogne. Cette égalité dans la difficulté lisse en fait une forte disparité genrée : les filles des flux migratoires postcoloniaux réussissent mieux qu'attendu, tandis que les garçons sous-réussissent lourdement.

De fait, l'impact du sexe est très marqué dans les résultats. Ce point est passé inaperçu jusqu'à récemment parce qu'il requiert que les données soient analysées *à la fois* selon l'origine ethnique et selon le sexe, ce qui est très rarement réalisé. C'est fait dans les derniers travaux disponibles sur le panel 1995 du ministère de l'éducation nationale, complété par des données INSEE. A l'analyse, il apparaît que les garçons issus de ces flux migratoires sont excessivement affectés par l'échec scolaire, beaucoup plus que les filles (Brinbaum et Kieffer, 2009).

## Diplôme le plus élevé obtenu à la fin du secondaire par les élèves entrés en 6<sup>ème</sup> en 1995

	d'origine maghrébine		français d'origine	
	garçons	filles	garçons	filles
<b>Baccalauréat</b> (général, technol., professionnel.)	<b>43</b>	74	64	74
CAP, BEP, BT	22	11	21	16
Brevet des collèges	7	6	6	5
<b>Sans diplôme</b>	<b>28</b>	9	9	5

Source : Y. Brinbaum et A. Kieffer, *Population*, 2009

Les résultats de l'enquête *Trajectoires et Origines* confirment la mauvaise situation des garçons issus de ces flux à l'issue de leur scolarité secondaire, tout en atténuant l'ampleur de l'échec et en montrant des variations non négligeables entre les flux. Il apparaît notamment que les filles d'origine algérienne s'en sortent *moins* bien que les filles des autres origines africaines (INED 2010, p. 48).

### Plus haut diplôme obtenu par descendants d'immigrés 18-35 ans (y compris familles mixtes)

Pays parents	Sans diplôme	BEPC	CAP, BEP	Bac	Bac + 2	Bac + 3 et +
Alg H	19,5	12	27	20,5	12	8
Alg F	<b>16</b>	10	22	27	13	12
Mar-Tun H	19,5	12	23	19	12	14
Mar-Tun F	<b>10</b>	6	21	31	17	16
Afr sahél H	19	10	31	23	11	6
Afr sahél F	<b>6</b>	11	25	27	19	12
Pop majo H	8	7	25	24	17	19
Pop majo F	6	6	22	23	21	21

Source : INED, Doc de travail 168, Enquête TeO, p. 44

Au total, il y a néanmoins un échec différentiel très marqué des garçons issus des immigrations africaines. On peut parler dans ces conditions de « discrimination institutionnelle » touchant non pas les enfants d'immigrés indistinctement, mais les garçons issus de ces flux migratoires. La discrimination institutionnelle est ici ethno-générée.

### 3. Zoom sur l'échec scolaire des garçons originaires des Caraïbes en Angleterre, et sur les travaux de l'OFSTED.

Revenons à la question qui coiffe la journée OZP : « *Concurrence, compétition ou coopération* ». Elle pose les termes d'une alternative « compétition ou coopération ». Face à la concurrence, qu'il ne cherche pas à diminuer, peut-être faute de moyens administratifs, le gouvernement répond : « **compétition** » (il faut libéraliser les fonctionnements scolaires et accroître l'autonomie des établissements, de sorte à ce qu'ils soient dans la nécessité de déployer chacun leur réactivité singulière, avec les équipes et dans le contexte qui sont les leurs); tandis que l'OZP dit :

« **coopération** » (il faut développer les partenariats et les liens tant à l'externe, avec les équipements et les forces présents dans l'environnement scolaire, qu'à l'interne dans l'établissement et dans le réseau scolaire). Nous pensons quant à nous que si la réponse « coopération » s'impose, elle est néanmoins *trop extérieure au cœur de métier des enseignants pour orienter leur travail au quotidien*, heure après heure. Il faut penser *une réponse pédagogique* à la situation lourdement inéquitable repérée précédemment. C'est ce qu'on voudrait discuter à présent.

D'autres pays confrontés au problème d'un échec scolaire touchant typiquement certaines catégories de population ont mis en avant le thème de l'**école inclusive**, avec des incidences non seulement pédagogiques mais à tous les niveaux du système scolaire : sur la gouvernance du système, la formation et l'accompagnement des enseignants, la gestion des groupes d'apprenants, l'évaluation des établissements et la régulation. L'UNESCO encourage ce mouvement (UNESCO, 2008). Pour fixer les idées, voici la définition générale d'un *système d'éducation inclusif*, proposée en termes simples par le ministère de l'éducation de l'Ontario dans ses documents publics (Ontario, 2009) :

**Un système d'éducation inclusif est un système éducatif où**

« *Tous les élèves, les parents et autres membres du milieu scolaire se sentent acceptés, respectés ;*

*Chaque élève est épaulé et motivé dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé »*

L'idée d'*école inclusive* est parfois restreinte à l'intégration scolaire des enfants handicapés. C'est le cas en France le plus souvent, lorsqu'on emploie cette expression. Mais cette restriction ne se justifie ni par des arguments philosophiques ni par des arguments empiriques. Le lecteur intéressé trouvera au contraire dans les documents québécois ou ontariens, en français, des présentations cohérentes de cette ligne d'action dans toute son extension, qui concerne en fait le système scolaire tout entier, dès lors qu'il s'assigne comme mission la réalisation du potentiel cognitif de tous les élèves qui lui sont confiés (pour une présentation de cette ligne dans sa complexité, voir Maryse Potvin, 2011).

Nous avons choisi ici de présenter plus en détail la stratégie de l'*école inclusive* en nous appuyant sur les travaux de l'OFSTED (*Office for standards in education*, Londres). En effet, ils comprennent des études empiriques originales qui répondent au problème posé au point 2 de cet exposé, celui de l'échec différentiel des garçons issus des flux migratoires africains ; mais aussi à d'autres : comme l'échec différentiel des garçons autochtones de milieu très défavorisé, etc. La démarche de l'OFSTED à cet égard est de type *inductif* : ● On recherche les écoles où le problème que l'on veut éclairer est traité le mieux (sur la base des résultats des élèves des catégories concernées aux tests standardisés). ● On décrit avec précision comment s'y prennent ces écoles pour parvenir aux résultats qu'elles obtiennent (les « bonnes pratiques »). ● On en tire une définition opératoire de l'éducation inclusive. ● On en déduit, entre autres, des lignes directrices pour l'inspection des écoles (l'inspection relève aussi des compétences de l'OFSTED).

*Note.* Tous les documents de l'OFSTED sont accessibles en ligne, mais le site est touffu, il faut connaître le titre ou le thème que l'on recherche. Les développements qui suivent sont tirés de documents du site, traduits et synthétisés (documents référencés en bibliographie). Ils sont présentés sous deux sections. La première

donne le déroulé de deux études de cas visant à dégager des « bonnes pratiques », l'une relative à l'enseignement secondaire, l'autre au premier degré, en dégagant la méthodologie et les principaux résultats. La deuxième section donne la définition opératoire de l'école inclusive qui correspond à ces observations, et énonce des lignes directrices pour l'inspection, pour illustrer comment l'ensemble des fonctionnalités du système est concernée potentiellement par la visée de l'école inclusive.

### **3.1. Des données aux régularités : Observations dans des écoles qui obtiennent des résultats intéressants pour les élèves les plus exposés à l'échec – ici : Noirs originaires des Caraïbes**

► L'étude OFSTED sur les écoles secondaires qui font réussir les élèves noirs originaires des Caraïbes (OFSTED 2002, *Achievement of Black Caribbean pupils: Good practice in Secondary schools*, en ligne) [résumé traduit]

(1) Méthode : Les agents de l'OFSTED ont repéré les écoles où les enfants *black Caribbean* sont > 10 %. Ces écoles sont au nombre de 129 et regroupent 40% des enfants concernés. Ils ont demandé à ces écoles de faire remonter une information précise sur la réussite de leurs élèves entre le *Key Stage 2* (11 ans) et le *Key Stage 4* (16 ans), par origine ethnique. 47 écoles ont été capables de le faire (elles constituent l'échantillon témoin). Six de ces écoles ont été sélectionnées sur la base d'un progrès relativement élevé des élèves noirs originaires des Caraïbes entre la fin de *Key Stage 3* (14 ans) et la fin de *Key Stage 4* (soit les deux ans où on passe les GCSE – âge de fin de la scolarité obligatoire).

Les données détaillées sur leurs résultats montrent que :

- ● La réussite de tous les élèves dans les 6 écoles est meilleure que la moyenne nationale et bien supérieure à la moyenne pour les écoles ayant des niveaux de cantine gratuite semblables
- ● Les élèves noirs originaires des Caraïbes dans ces écoles progressent bien durant le secondaire et font nettement mieux aux GCSE (examens de fin de secondaire) que les élèves noirs originaires des Caraïbes des écoles de l'échantillon témoin – bien qu'ils réussissent encore relativement moins que les autres élèves dans les écoles visitées
- ● Les filles noires originaires des Caraïbes des 6 écoles dépassent les garçons, mais les garçons réussissent beaucoup mieux que les garçons noirs originaires des Caraïbes dans les écoles de l'échantillon témoin.

(2) Principaux résultats de l'étude de terrain :

L'organisation et l'action des écoles ont été analysées (visite de 2 jours, entretiens avec tous les personnels, y compris élèves et familles). On trouve les caractéristiques suivantes (résumées par l'OFSTED puis développées dans le livret) :

- **Ethos** :
  - Un point est décisif pour la réussite des écoles, c'est qu'elles ont une direction et une administration qui gagnent la confiance des parents et des élèves, et assoient leur crédibilité parmi les parents et dans l'environnement (*in the communities they serve*)
  - Le fait que les écoles s'attachent à valoriser et à *inclure* les élèves et à leur fixer le défi d'attentes élevées est fondamental. Le progrès des élèves est suivi intensivement et ils reçoivent un soutien personnel fort
- **Enseignement, évaluation, soutien**
  - La plupart des leçons observées se distinguaient par la relation positive des enseignants avec les élèves. Comme les autres, les élèves noirs originaires des Caraïbes réagissent

mieux dans les leçons qui offrent un engagement intellectuel et où il y a des habitudes de classe bien définies, et où le travail a des résultats clairs.

- Pour un soutien efficace, le progrès scolaire et personnel des élèves est surveillé de près. Il est basé sur une analyse approfondie des besoins, qui s'appuie sur les résultats et implique efficacement les parents. De plus il y a de l'enseignement en soutien et des activités hors programme en nombre.

- Il y a cependant quelques faiblesses dans les pratiques des écoles :

- Les maîtres ne sont pas toujours assez exigeants, spécialement vis-à-vis des garçons ;

- Les membres de l'équipe ne sont pas tous à l'aise s'agissant d'ethnicité, de genre et de réussite ;

- Bien que le matériel d'étude reflète parfois la diversité de l'école, on pourrait faire plus pour permettre aux élèves d'apprendre sur les autres cultures ;

- Bien que le suivi des progrès individuels des élèves soit généralement bon, une analyse plus poussée de la participation et du niveau de réussite serait parfois nécessaire pour trouver des modèles indépendants des origines des élèves.

#### - **Réactions des parents**

- Beaucoup de parents noirs originaires des Caraïbes interviewés dans l'étude étaient inquiets de l'éducation de leurs enfants et plus généralement de leurs perspectives – des inquiétudes nées parfois de leur propre expérience amère. Ils appréciaient vivement les efforts des écoles pour offrir un cadre moralement aidant, pour encourager un sens de l'appartenance et réagir positivement et énergiquement au racisme

- Les liens étroits avec les parents sont basés sur le partage des valeurs, des règles de conduite, des attitudes et habitudes de travail. Les écoles écoutent les soucis des parents, sont ouvertes et travaillent avec eux à résoudre les divergences. On s'assure que les parents comprennent les progrès des enfants en discutant avec eux, en leur rendant compte et en prenant contact rapidement quand il faut partager une information importante.

#### - **Réactions des élèves**

- La réaction des élèves noirs originaires des Caraïbes aux attentes et au soutien prodigué par les écoles était très souvent (mais pas toujours) très positive. Quelques élèves, en particulier des garçons, ne répondaient pas aux efforts entrepris pour les aider

- Ce que les élèves interviewés appréciaient le plus est d'être écoutés, valorisés et encouragés. Ils trouvaient que dans la société en général les Noirs sont souvent traités de façon négative et discriminatoire et la notion de 'respect' à l'école était pour eux très importante

#### - **Recadrage à l'échelle nationale**

- Les élèves noirs originaires des Caraïbes ne sont pas les seuls à réussir généralement de façon insuffisante, quelle que soit la couleur. Ils tendent à être concentrés dans des écoles où les élèves défavorisés sont nombreux. En général les efforts pour améliorer la réussite scolaire dans ces écoles ne font pas assez pour promouvoir des normes plus élevées pour les élèves noirs originaires des Caraïbes, surtout les garçons.

- Un symptôme de désinvestissement et de friction est que les garçons noirs originaires des Caraïbes continuent à être exclus de l'école beaucoup plus souvent, principalement pour violence et désobéissance. Les filles noires originaires des Caraïbes sont aussi plus souvent exclues.

#### - **Action**

- En s'appuyant sur les développements constructifs déjà en cours, une action forte est nécessaire pour :

- Accroître la confiance et la technicité des écoles dans leur capacité à prendre en charge les minoritaires (*addressing ethnic diversity*), entre autres en utilisant efficacement les données chiffrées mais aussi en ouvrant le débat parmi les membres du personnel, les élèves et les parents au sujet de ce qui fait obstacle à la réussite ;

- Intégrer l'action spécifique en faveur de la réussite des minoritaires dans le travail ordinaire d'amélioration, en fixant des objectifs clairs et en visant une meilleure participation et un niveau d'apprentissage plus élevé ;
- Améliorer les liens entre les écoles et les autres services locaux dans des partenariats visant l'inclusion sociale.

► **L'étude OFSTED sur les écoles primaires qui font réussir les élèves noirs originaires des Caraïbes (OFSTED 2002, *Achievement of Black Caribbean pupils: Three successful primary schools*, en ligne)**

Met en évidence quelques points communs, largement convergents avec ce qui s'observe pour le second degré. En résumé :

- Une position claire et explicite sur le **racisme**
- Construire un *éthos* inspirant la confiance dans la réussite, attentes et exigences élevées
- Direction par l'exemple (*leadership*), travail d'équipe. Sélection des maîtres de sorte qu'ils partagent les idéaux de l'école. Suivi des fonctionnements à tous les niveaux (apprentissage, conduite)
- Tradition et innovation : les écoles n'ont rien inventé de nouveau. Mais forte culture de réflexion et d'amélioration, volonté d'expérimenter et de reprendre ce qu'ils voient ailleurs dans d'autres écoles
- Attention aux besoins spéciaux
- Programme riche : les très bons niveaux en anglais et en mathématiques n'empêchent pas les activités culturelles
- Partenariat avec parents et associations (*the community*) : ténacité
- Garder l'élan : « On a beaucoup travaillé pour améliorer cette école. Ca a été dur de créer cet équilibre et on ne peut jamais être trop confiant. C'est tellement fragile »

**3.2. De l'observation de régularités à l'énoncé de principes : Définition opératoire de l'école inclusive et lignes directrices pour l'inspection**

En cohérence avec ses observations de terrain dans les écoles remarquées pour leurs résultats avec les élèves les plus exposés au risque d'échec, l'OFSTED donne de l'école inclusive une définition qui associe le **principe** – l'inclusion – aux **modalités pratiques** qui peuvent conférer à ce principe une mise en œuvre concrète dans les écoles.

« Une école inclusive au plan éducatif est une école dans laquelle l'enseignement autant que l'apprentissage, les niveaux, attitudes et bien-être de chaque jeune sont considérés comme importants. Les écoles efficaces sont des écoles inclusives au plan éducatif. Cela se voit non seulement dans leurs résultats scolaires, mais aussi dans leur éthos et leur volonté d'offrir de nouvelles chances aux élèves qui peuvent avoir connu précédemment des difficultés. Cela ne signifie pas traiter tous les élèves de la même façon. Au contraire, cela implique de prendre en compte le vécu et les besoins différenciés des élèves.

Les écoles les plus efficaces ne prennent pas l'inclusion scolaire pour acquise. Elles contrôlent et évaluent constamment les progrès de chaque élève. Elles identifient les élèves absents, difficiles à impliquer dans les apprentissages ou qui se sentent d'une façon ou d'une autre écartés de ce que l'école cherche à offrir. Elles prennent des mesures pratiques – dans la classe et au-delà – pour satisfaire efficacement les besoins des élèves et elles promeuvent la tolérance et la compréhension dans une société qui est diverse. » (OFSTED, *Inspecting inclusion*, 2000)

En cohérence encore, la politique d'inspection découle de la définition précédente de l'école inclusive. Voici les lignes directrices édictées par l'OFSTED pour ses inspecteurs dans son document « *Inspecter l'inclusion* » (*Inspecting inclusion*, 2000) :

[Le texte s'adresse aux inspecteurs OFSTED] VOUS DEVEZ cibler votre investigation sur des catégories significatives d'élèves qui pourraient ne pas profiter assez de leur scolarité. Trouvez tout ce que vous pouvez sur leur expérience scolaire. Cela signifie parler à ces élèves, leurs professeurs, et autant que possible leurs parents, aussi bien qu'exploiter vos observations et les données chiffrées

VOUS DEVEZ évaluer et rendre compte de l'efficacité de l'école par rapport à ces catégories, de même qu'en général, dans les parties correspondantes du rapport. Vous devez être précis sur leur réussite, les forces ou faiblesses en matière d'enseignement, d'organisation ou autres aspects de ce que l'école fournit

VOUS DEVEZ bien connaître les critères d'évaluation relatifs à l'inclusion, les principales mesures des lois sur l'égalité des chances et les relations raciales, qui s'appliquent à l'école et à l'OFSTED.

Cette fermeté doit quelque chose au choc produit par le rapport McPherson 1999 sur le meurtre de Stephen Lawrence. Le rapport a frappé considérablement les esprits en parlant de « racisme institutionnel ». Les premiers énoncés de politique sur l'école inclusive datent en Angleterre de 1997, avec l'arrivée de Tony Blair au pouvoir, mais la mise en évidence des catégories les plus vulnérables à l'école – celles qu'une éducation inclusive doit prendre dans sa ligne de mire – n'est pas indépendante de l'historicité de la société nationale.

#### **4. Quelle « leçon » pour l'éducation prioritaire en France ?**

En présentant les travaux de l'OFSTED et le cas anglais, il ne s'agit nullement de faire l'éloge du système anglais. Ce n'est pas le propos. Il y a, selon nous, un profit à tirer à la fois de la démarche de l'OFSTED et de l'éducation inclusive ainsi conçue, pour l'éducation prioritaire en France.

Jusqu'à récemment, la philosophie de l'éducation prioritaire a mis en avant le territoire et la territorialisation de l'action. On a d'une part reconnu la mauvaise qualité des parcours scolaires dans certains territoires, et d'autre part la nécessité pour l'école de tisser des partenariats autour des apprentissages scolaires en s'appuyant sur les ressources et les acteurs de ces territoires. Dix ans après l'innovation engagée par Alain Savary à ce sujet, la politique de la ville a étendu ce mode d'action aux divers domaines de l'action publique. La territorialisation de l'action publique a donné forme au principe de « discrimination positive » à la française. Ultérieurement, le principe de territorialisation de l'action a réémergé dans le débat sur les statistiques ethniques : il a été rappelé et proclamé que la France ne différencie pas l'action publique selon les populations mais selon les territoires.

Mais en même temps il a bien fallu reconnaître que la pédagogie et l'adaptation du geste professionnel sont au cœur de l'éducation prioritaire. C'est ce que mettaient en évidence Anne Armand et Béatrice Gilles dans leur rapport sur *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* (oct. 2006). Et c'est ce point

qui rend la création des RAR plus innovante que les versions précédentes de la politique d'éducation prioritaire, avec l'institution des professeurs référents en 2006.

Par ailleurs, alors que la formulation du principe de lutte contre les discriminations ethno-raciales remonte à 1998 en France, on a longtemps pensé que l'école était à l'abri des discriminations et ne relevait donc pas d'une action publique à ce titre, si ce n'est à sa frontière, notamment pour l'affectation des élèves en stage en entreprise (Dhume, 2011). Les observations qualitatives ne concordaient pas avec cette conclusion, mais les chiffres étaient muets voire contre-intuitifs. Or les nouvelles données confirment l'intuition que la discrimination est loin d'être inconnue à l'école, elle existe sous des formes déjà en bonne partie explorées par des travaux qualitatifs, et qui en se cumulant débouchent sur la différenciation ethno-genrée des parcours scolaires, extrêmement marquée au détriment des garçons comme on l'a vu.

Des territoires avec des niveaux de difficulté sociale importants et néanmoins des opportunités de ressources, la discrimination et l'ethnisation, la pédagogie : tout cela est dans l'idée globale d'éducation prioritaire qui prévaut en France. *Identifier les catégories* d'élèves les plus vulnérables à l'échec scolaire, comme les garçons maghrébins et subsahariens d'origine – comme les Anglais se penchent sur les *black male Caribbeans* –, et se fixer comme cap l'amélioration de leurs résultats, est-ce une impossibilité républicaine pour nous Français ?

Le débat sur la « diversité » et les observations de terrain, montrent qu'il y a dans les faits une accoutumance aux nouvelles réalités multiculturelles de la France. Peut-être y a-t-il plus de difficultés pour en parler chez les professeurs et surtout dans la hiérarchie scolaire que chez d'autres catégories professionnelles. Encore l'inspection générale a-t-elle reconnu dernièrement que les « enfants de famille gitane » posent un problème scolaire qui doit être regardé en face (IGEN/IGAEN, 2009). Il serait pusillanime de s'arrêter à des questions de dénomination quand les problèmes se posent crûment. En réalité, si l'on veut s'emparer de la démarche de l'éducation inclusive, on peut inventer les outils langagiers nécessaires. L'idée de « zone de vulnérabilité » utilisée au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2010) paraît par exemple répondre aux critères de discrétion et de non-pointage de catégories sociales auxquels nous adhérons.

Ce que « l'école inclusive » implique en supplément pour l'éducation prioritaire, c'est une philosophie politique, à savoir l'idée de mettre au cœur du travail éducatif, et de l'inspection, les catégories d'élèves qui objectivement ne tirent pas équitablement profit de l'école telle qu'elle est. C'est finalement une version appliquée du grand principe rawlsien de *maximin* : l'action publique est juste seulement si elle est orientée de sorte à profiter le plus aux catégories les plus défavorisées (Rawls, 2006). Une nouvelle version du « *donner plus à ceux qui ont moins* », si l'on veut, mais conçue et mise en œuvre à chaque échelle de l'action publique, jusqu'à l'échelle des écoles et des classes. Cela demande, à l'échelle nationale une reprise en charge de l'idéal d'éducation de qualité pour tous. Et, en pratique, cela exige des ajustements complexes de l'agir professionnel, – en sachant bien qu'il n'est pas question de rabattre mécaniquement la visée des catégories vulnérables sur les modalités pédagogiques choisies. Les travaux de l'OFSTED, dégageant notamment l'importance de *l'éthos* établi dans l'école, et la diversité des dispositifs, donnent des idées qui en recourent d'autres que nous connaissons. Il y a une série de médiations

qu'il ne s'agit pas de court-circuiter, faute de quoi on verrait les filières se généraliser et pas seulement en ZEP. Comme le notait François-Régis Guillaume en conclusion de son étude « Enseigner en ZEP, est-ce encore le même métier ? », le métier doit évoluer partout, pour tenir l'obligation de faire réussir tous les élèves (Guillaume, 2001).

Ce que l'idée d'éducation inclusive apporte donc, c'est l'énoncé d'une visée éthique pour l'école, ce qui manque terriblement à l'école française aujourd'hui. Or l'expression « éducation prioritaire » peut paraître faible à cet égard. Elle laisse travailler les connotations dévalorisantes sur les « quartiers », elle *sous-entend* sa finalité politique (égalité, qualité) sans la formuler. Au mieux elle renvoie à une « priorité » de politique publique, mais elle n'énonce pas la valeur qui fonde cette priorité. Il y aurait du sens pour des militants à promouvoir l'idée d'inclusion, d'école inclusive. Elle donne un cap, et elle permet de discuter collectivement des pratiques, elle permet aussi d'énoncer des besoins en formation, etc. Il faut certainement se garder de la réserver aux zones défavorisées. Mais là elle est indispensable, nous semble-t-il.

### **Eléments de la discussion qui a suivi**

La discussion porte sur les vocables : certains contestent que l'expression « éducation prioritaire » parle moins à l'imaginaire que « éducation inclusive »

On souligne aussi le danger de réduire la visée *éthique* ou encore *l'éthos* collectif à un discours moralisant. Précisément, il ne s'agit pas ici de discours mais de formes de relations entre enseignants et élèves (et parents) dans l'espace éducatif, et de valeurs partagées.

On aborde aussi la question de l'intérêt de travailler en ayant en ligne de mire les *catégories* d'élèves vulnérables ; voir à la fois l'individu et le cas qu'il représente pour l'action scolaire.

### **Bibliographie d'appui**

Brinbaum Yaël, Kieffer Annick, « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population* 64 (3), 2009, p. 561-610.

Broccolichi Sylvain, Ben Ayed Choukri, Trancart Danielle, cords, *Ecole : Les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris, La Découverte, 2010.

Caille Jean-Paul, « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Education & Formations* (74), avril 2007, p. 117-142.

Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, Rapport public thématique, 2010.

Department for Children, Schools and Families (Ministère anglais de l'éducation), *Raising the attainment of Pakistani, Bangladeshi, Somali and Turkish heritage pupils. Guidance for developing inclusive practice*. The National Strategies, Secondary. 2008.

Dhume Fabrice, *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethnico-raciale dans les stages. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières et de l'ordre scolaires*. Thèse de sociologie, Université d'Aix-Marseille, juin 2011.

Emin Jean-Claude, « Une autre politique de discrimination positive : la politique anglaise des Education action zones », *Education & Formations* (61), oct-déc. 2001, p. 33-38.

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

Gillborn David, Mirza Heidi Safia, « Educational inequality. Mapping race, class and gender », OFSTED, 2000.

Guillaume François-Régis, « Enseigner en ZEP, est-ce encore le même métier ? », *Education & Formations* (61), oct-déc. 2001, p. 75-82.

IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Rapport par Anne Armand et Béatrice Gille, octobre 2006.

IGEN/IGAEN, « La scolarisation des enfants de famille gitane », *Rapport annuel des Inspections générales 2009*, La documentation française, 2009, p. 139-159.

INED, *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Premiers résultats. par l'équipe TeO, coordonnée par Cris Beauchemin, Christelle Hamel, Patrick Simon, Document de travail (168), oct. 2010.

Lagrange Hugues, *Le déni des cultures*, Paris, Seuil, 2010.

Lorcerie Françoise, « L'éducation prioritaire : une politique sous-administrée », *Ville école intégration – Diversité*, (144), mars 2006, p. 61-72. Dossier « Les ZEP en débat ».

Lorcerie Françoise, « L'école, son territoire et l'ethnicité », *Projet* (312), sept 2009, p. 64-71.

Merle Pierre, « Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé », RFS (52-1), 2011, p. 133-169.

Meuret Denis, Broccolichi Sylvain, Duru Marie, *Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets*, Cahiers de l'IREDU, 2001.

OFSTED (Office for standards in education, Londres), *Evaluating educational inclusion. Guidances for inspectors and schools*, 2000, en ligne.

OFSTED (Office for standards in education, Londres), *Achievement of Black Caribbean pupils: Three successful primary schools*, avril 2002, en ligne.

OFSTED (Office for standards in education, Londres), *Achievement of Black Caribbean pupils: Good practice in Secondary schools*, avril 2002, en ligne.

OFSTED (Office for standards in education, Londres), *Boys' achievement in secondary schools*, juillet 2003, en ligne.

OFSTED (Office for standards in education, Londres), *Reducing exclusions of black pupils from secondary schools: examples of good practice*, mars 2008, en ligne.

OFSTED (Office for standards in education, Londres), *White boys from low-income backgrounds: good practice in schools*, juillet 2008, en ligne.

Ontario, *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, Ministère de l'éducation, 2009.

Ontario, *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, Ministère de l'éducation, 2009.

Pan Khé Son, « Ségrégation ethnique et ségrégation sociale en quartiers sensibles. L'apport des mobilités résidentielles », RFS (50-3), 2009, p. 451-487.

PISA 2009, *Note de présentation France*, OCDE, <http://www.oecd.org/dataoecd/33/7/46624019.pdf>

Potvin Maryse, « L'éducation inclusive et communautaire », conférence introductive au colloque L'éducation inclusive organisé par l'Université de Montréal, 28-29 avril 2011.

Québec, Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, 2008-2010, Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*.

Rawls John, *Libéralisme politique*. Trad. Catherine Audiard. Paris, PUF, 2006.

UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion,

<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>