

# Comment l'Éducation nationale fabrique la ségrégation scolaire au collège

**D**e tous les facteurs de ségrégation scolaire, le plus inattendu est probablement celui résultant des choix de l'Éducation nationale. Au lieu de lutter contre les inégalités en améliorant l'offre pédagogique des collèges populaires, l'Éducation nationale creuse les écarts avec des propositions pédagogiques différentes entre établissements des beaux quartiers et des zones prioritaires. Ces offres sont autant de signaux émis vers les parents favorisés pour guider leurs choix d'orientation. Cette différenciation est analysée par François Baluteau dans un article de *Socio-logos* (« Curriculum optionnel et composition sociale. Le cas des collèges »). Mise en évidence, elle interroge puissamment les décisions quotidiennes de l'institution scolaire.

A-t-on besoin du latin en Seine-Saint-Denis ? Sur son blog, la journaliste Véronique Soulé interrogeait le cas d'un collège d'Épinay-sur-Seine (93) qui voulait garder un enseignement de langues anciennes. Ce cas très particulier illustre parfaitement une règle générale d'inégalité de l'offre pédagogique. Cette inégalité participe à la création de la ségrégation sociale des élèves. C'est un phénomène que ses sociologues de l'éducation, comme Pierre Merle, ont déjà décrit. L'intérêt du travail de François Baluteau (ISPEF, Lyon-II) c'est de vérifier l'existence de la règle et d'éclairer précisément ces inégalités. F. Baluteau a travaillé sur un échantillon de 500 collèges. Alors que le collège « tend de plus en plus à séparer les collégiens en fonction de leur origine sociale et ethnique », il « cherche à savoir en quoi et pourquoi les collèges se différencient par leurs enseignements ».

## *Les langues et la ségrégation scolaire*

La différenciation ne repose pas que sur les langues anciennes. F. Baluteau travaille sur quatre types d'enseignement : « 1) les enseignements à caractère d'excellence auquel l'accès repose sur une sélection des élèves ("sections linguistiques", "sections sportives" ...) ; 2) l'offre linguistique correspond aux langues "vivantes" et aux langues "anciennes" mises à disposition dans les collèges ; 3) les enseignements à caractère professionnel ("DP6", "classe d'insertion" ...) permettent une pré-orientation à l'intérieur du collège ; 4) les enseignements intégratifs ou "parallèles" ont pour fonction d'intégrer les élèves placés temporairement ou partiellement à côté de la classe "ordinaire" ("classes relais", "unité locale pour l'inclusion scolaire" ...) ».

L'étude met en évidence une réalité plus complexe. Les collèges défavorisés peuvent avoir davantage de dispositifs spécifiques linguistiques, sportifs et artistiques. La ségrégation se niche alors entre ces dispositifs. Si « la grande majorité propose des dispositifs linguistiques, le plus souvent deux », certains « ne proposent aucune "section" en langue quand d'autres en affichent quatre ou cinq, voire plus ("sections bilangues", "européennes" et "internationales" confondues). Ces deux extrêmes se trouvent plutôt dans les collèges "favorisés" ». Les collèges favorisés proposent plus que les autres types de collèges « des dispositifs "artistiques" et "culturels" (musique, danse, théâtre, cinéma, architecture...), quand les collèges "défavorisés" ont recours prioritairement aux "sections sportives". Les parcours sportifs se présentent plutôt comme une spécialité des établissements à population "défavorisée" ». Les dispositifs art et culture concernent 40 % des collèges favorisés contre 6 % des défavorisés, et les sections sportives sont pratiquées dans 92 % des collèges défavorisés contre 55 % des favorisés. Pour complexifier encore davantage, des collèges défavorisés peuvent aussi entretenir des sections artistiques (CHAM, classes à PAC, etc.) pour développer des classes d'excellence au sein de l'établissement. C'est le rôle joué par le latin-grec au collège d'Épinay-sur-Seine. La ségrégation se fait non par le latin, mais par le latin-grec. 74 % des collèges défavorisés proposent le latin, mais 53 % des favorisés ont latin-grec.

On observe la même différenciation dans le détail de l'offre linguistique. Si les collèges favorisés offrent un choix plus large de langues vivantes, la majorité des collèges défavorisés offrent trois ou quatre langues. La différence se fait alors entre les langues. 85 % des collèges favorisés proposent russe ou chinois, quand 62 % des collèges défavorisés ont des sections arabe ou portugais. Les SEGPA, les dispositifs DP3 et DP6, les ULIS, les ENAF (élèves arrivant de l'étranger) fonctionnent aussi comme des marqueurs sociaux.

## ***Le rôle des politiques***

Au final, pour F. Baluteau, « le collège se construit entre deux types, identifiables par la nature du curriculum et du public. Le collège “favorisé” se caractérise par une offre ouverte sur les langues, les arts et la culture, mais plutôt fermée sur les enseignements professionnels et la prise en charge des publics en difficulté. Le collège “défavorisé” tend au contraire vers une offre plus diversifiée, avec une excellence linguistique et sportive, des parcours professionnels et l'intégration des publics différenciés... Au final, à une différenciation sociale des collèges s'associe une différenciation de l'enseignement. À une hiérarchie sociale des collèges correspond même une hiérarchie des dispositifs, et par là des collèges. Il y a bien un phénomène de ségrégation sociale au sens où les populations tendent à être séparées à la fois géographiquement par les collèges et culturellement par le curriculum optionnel ».

Son travail interroge fortement les choix de l'administration scolaire. Faisant écho au DASEN qui se demande « à quoi sert le latin en Seine-Saint-Denis », F. Baluteau montre que « les justifications développées par les responsables scolaires pour implanter les dispositifs d'enseignement optionnel tendent à renforcer les disparités entre les collèges ». Pour lui, comme pour Pierre Merle, « atténuer le phénomène de ségrégation sociale entre les collèges pourrait être recherché, sans viser pour autant l'homogénéité, par un rééquilibrage plus systématique de l'offre d'enseignement ». Alors que le ministre doit faire des propositions à la rentrée sur l'éducation prioritaire, cette étude apporte la preuve que l'institution scolaire, au lieu de lutter contre les inégalités scolaires, les renforce.

### *Pour aller plus loin*

- François Baluteau, « Curriculum optionnel et composition sociale. Le cas des collèges », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* 8 | 2013.
- Véronique Soulé, « A-t-on vraiment besoin du latin en Seine-Saint-Denis ? », blog éducation de *Libération, C'est classe!*, juin 2013.
- « Dérogations et contextes scolaires locaux : comparaison Hauts-de-Seine/Seine-Saint-Denis », de Marco Oberti et Edmond Préteceille, *Éducation & formations* n° 83, Bureau des études statistiques sur les élèves (DEPP), juin 2013.
- « L'assouplissement de la carte scolaire a aggravé les ségrégations », *Le Café pédagogique*, février 2012.
- « Assouplissement de la carte scolaire : “La réforme nuit aux élèves des milieux défavorisés, car elle entérine un renoncement à une éducation de qualité dans tous les établissements” », Nathalie Mons, *Le Café pédagogique*, février 2012.

## **La violence scolaire dans le secondaire mise à nu**

**L**e ministère a rendu publique le 26 février 2013 la première enquête de victimation nationale dans l'enseignement secondaire. Réalisée par la délégation ministérielle pilotée par Éric Debarbieux auprès de 20 000 personnels de l'Éducation nationale, ce travail photographie une situation inquiétante marquée par le harcèlement entre adultes, les injures des élèves et l'envie de partir d'un enseignant sur trois. Le constat pousse à réagir. Le ministère veut agir dans la durée, ce qui est à la fois sage et imposé par la maigreur des moyens engagés.

« Les enseignants ont besoin de sûreté et de tranquillité. On ne peut pas accepter que le personnel se sente menacé. » C'est par ces propos assez classiques que Vincent Peillon a introduit la première enquête de victimation des personnels du second degré, menée par la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire dirigée par Éric Debarbieux avec le soutien de l'Autonome de solidarité. Pourtant, l'enquête est d'importance, car c'est la première photographie nationale des violences subies par les personnels du second degré. Près de 20 000 personnes y ont participé et l'enquête court toujours...<sup>1</sup>

Pour Éric Debarbieux, c'est une étape dans un chemin commencé sous Chatel qui l'a amené graduellement à élever le niveau de connaissance et de réflexion des politiques et des acteurs de l'École sur cette question. Des États généraux de la sécurité à l'École, en 2010, on est passé aux Assises nationales contre le harcèlement à l'école en mai 2011. Depuis, E. Debarbieux a mené plusieurs grandes enquêtes de victimation<sup>2</sup>. Un travail local, dans le 93, qui montrait déjà l'importance du harcèlement entre personnels de l'Éducation nationale. Il faut aussi

1. Une enquête a aussi eu lieu sur les enseignants du premier degré (cf. « Rapport Debarbieux : Le ras-le-bol des professeurs du premier degré », *Le Café pédagogique*, septembre 2012).

2. Notamment sur les violences subies par les collégiens (cf. « Le ministère publie sa première enquête de victimation », *Le Café pédagogique*, novembre 2011).

citer deux enquêtes nationales auprès des collégiens en 2011 et des personnels du premier degré en septembre 2012. L'étude présentée le 26 février est dans la prolongation directe de celle-ci.

### ***Les personnels de direction sont un problème***

Le premier enseignement de ce rapport, ce sont les insuffisances de la hiérarchie. L'enquête de victimation dans le premier degré accusait déjà fortement les IEN, avec 81 % des enseignants critiquant de façon virulente la hiérarchie. Dans le secondaire, la critique est à lire en creux dans l'écart entre les déclarations des enseignants et celles des personnels de direction. À croire qu'ils ne fréquentent pas les mêmes établissements ! Ainsi, 6 % des personnels de direction déclarent un mauvais climat scolaire dans leur établissement, quand c'est le cas de 30 % des enseignants. 7 % estiment avoir de mauvaises relations avec les enseignants, mais 35 % des enseignants ont de mauvaises relations avec leur chef d'établissement. 86 % des premiers sont satisfaits de l'application de la discipline, quand c'est seulement le cas d'un enseignant sur deux. Ces données montrent au minimum un aveuglement certain de la hiérarchie, et pour une partie de ces personnels un style de management qui les fait souffrir. « La tension entre les enseignants et la hiérarchie est un problème », dit E. Debarbieux.

### ***Les collègues aussi***

L'enquête menée dans le 93<sup>1</sup> montrait qu'un enseignant sur cinq était victime de ses collègues. L'enquête de victimation montre que 10 % des enseignants souffrent de harcèlement cette année, et 22 % en ont souffert dans le passé. Un enseignant sur six est victime d'ostracisme par ses pairs. C'est une des premières formes de violence constatée, et cela interroge très fortement la profession. C'est aussi une source d'affaiblissement pour un établissement, dans la mesure où les élèves exploitent ces fractures.

### ***La tentation de l'abandon***

En juin 2012, le rapport Gonthier-Maurin avait déjà signalé la souffrance de nombreux enseignants, la montée des plaintes contre la hiérarchie (+15 % depuis 2000) et le quasi-doublement des cas de harcèlement signalés aux Autonomes de solidarité depuis 2009. L'enquête Debarbieux montre que la souffrance des enseignants les pousse au départ. 30 % des enseignants pensent quitter

l'enseignement. C'est déjà énorme. Mais ce taux passe à 56 % chez les enseignants victimes de harcèlement.

### ***Les inégalités face à la violence scolaire***

Le dernier caractère notable de cette vaste enquête, c'est que les enseignants ne sont pas égaux devant la violence scolaire. Ce n'est pas une histoire de genre – hommes et femmes sont logés à la même enseigne –, mais d'inégalités sociales. Si 32 % des enseignants jugent négativement le climat scolaire de leur établissement, ce sont 39 % des enseignants de LP, 41 % quand ils enseignent en ZUS. Si 11 % des personnels se sentent en insécurité, ce taux est doublé en ZUS (20 %) ou en LP (18 %). On retrouvera les mêmes écarts dans la victimation. Les violences physiques sont rares (1 % des enseignants ont été frappés, 5 % bousculés), par contre les insultes pleuvent. Pour 5 % des enseignants, c'est très fréquent, et pour 37 %, les injures tombent entre une et quatre fois par an. Mais si 70 % des enseignants de LEGT ne sont jamais insultés, cela tombe à 45 % des PLP.

### ***Des réponses à la hauteur ?***

Pour Éric Debarbieux, « il faut arrêter l'amateurisme » en matière de violence scolaire. Le rapport propose donc des réponses que le ministère transforme en actes. Il ne s'agit pas d'un plan mais d'un « programme », précise E. Debarbieux, qui souligne l'obligation d'agir dans la durée. La première réponse, c'est la formation des enseignants. La formation à la gestion de conflits sera intégrée dans les ESPÉ qui ouvriront à la rentrée 2013. Par contre, le programme ministériel est moins convaincant s'agissant de la formation continue, parent pauvre du système. Alors il y a la solution pauvre : des guides pour améliorer le climat scolaire dans le premier et le second degré seront disponibles d'ici l'automne. Le ministère annonce aussi la relance de la campagne « Agir contre le harcèlement » avec des dessins animés à destination du primaire. Des kits pédagogiques contre l'homophobie et le sexisme sont annoncés.

Plus déterminants, le ministère veut imposer des protocoles dans les établissements sur l'évaluation du climat scolaire ou la gestion des crises. Enfin, il compte sur une plateforme institutionnelle et collaborative pour aider les personnels en difficulté. « Il faut mieux prendre en charge les victimes », souhaite E. Debarbieux. « Les enseignants ont le sentiment d'être laissés seuls face à ces situations », dit V. Peillon. Pour qu'il en soit autrement, il faudra que le système change. Ça va être long.

1. Cf. « Violence scolaire : L'enquête de Seine-Saint-Denis inverse les perspectives », *Le Café pédagogique*, janvier 2012.

### ☞ *Pour aller plus loin*

- « Rapport Debarbieux : Le ras-le-bol des professeurs du premier degré », *Le Café pédagogique*, septembre 2012.
- « Le ministère publie sa première enquête de victimation », *Le Café pédagogique*, novembre 2011.
- « Violence scolaire : L'enquête de Seine-Saint-Denis inverse les perspectives », *Le Café pédagogique*, janvier 2012.
- « Un rapport parlementaire dénonce la "souffrance ordinaire" des enseignants », *Le Café pédagogique*, juin 2012.

## EIST : une base pour changer le collège ?

*Réunis à Paris les 12 et 13 juin, une centaine de formateurs à l'enseignement intégré des sciences et de la technologie (EIST) ont échangé savoirs et réflexion, formant une communauté apprenante extrêmement riche. Si l'EIST reste très minoritaire dans les collèges, les professeurs qui y participent sont convaincus par leur démarche.*

**Changement d'ambiance.** C'est cela qui surprend le plus dans ce séminaire. Alors que les salles des profs sont souvent moroses, la centaine d'enseignants réunis les 12 et 13 juin 2013 dans les salles du lycée Jean Zay à Paris affiche une bonne humeur communicative. Ils viennent pourtant majoritairement d'établissements d'éducation prioritaire. Mais la flamme est intacte et vivement réchauffée au gré des contacts.

**Expérimenté depuis 2006, l'EIST propose une autre organisation des enseignements** scientifiques et de la technologie au collège, afin de mettre en œuvre la démarche d'investigation caractéristique des pratiques scientifiques et technologiques et de décroquer les disciplines. Pour Xavier Turion, directeur adjoint à la Dgesc, l'EIST renforce le parcours des élèves au moment où ils passent du maître unique, au primaire, à la pluralité des professeurs. Avec l'EIST, les élèves n'ont plus qu'un seul enseignant pour trois disciplines.

**Invitées au séminaire national, Fatima Rahmoun et Aube Mangin,** professeures au collège Aimé Césaire, un établissement prioritaire du nord-est parisien, ne sont pas prêtes de quitter l'EIST. « L'EIST nous permet de travailler dans de bonnes conditions », nous dit Fatima Rahmoun. « On a plus d'heures et des groupes d'élèves moins nombreux. Du coup on peut enseigner autrement, on fait vraiment des sciences. On a du temps pour réfléchir, manipuler, argumenter, rendre compte. » L'EIST privilégie la démarche d'investigation qui met les élèves en activité devant des problématiques. Lors du séminaire, Fatima et Aube ont présenté avec leur collègue de technologie des travaux d'élèves sur les engrenages basés sur les recherches de Léonard de Vinci.