

L'école pourrait-elle réduire les inégalités ?

Dans l'école française, le modèle de l'«égalité des chances» domine la façon de penser le rôle de l'école dans la société. L'«élitisme républicain» (expression popularisée par Jean-Pierre Chevènement à l'orée des années 80), la métaphore de l'ascenseur social, la notion de méritocratie suggèrent que le système scolaire offre des chances égales à tous, dont chacun pourra tirer parti selon ses mérites. L'égalité des chances, ce sera essentiellement une égalité d'accès à l'école, et d'accès à des ressources d'égale qualité, laissant s'exprimer une concurrence loyale et se déployer des inégalités d'un autre ordre, des inégalités de talent, de motivation...

Or, derrière l'égalité des chances, le modèle de la sélection naturelle n'est jamais bien loin : dans une société où les places sont inégales et où l'enjeu est d'obtenir la meilleure possible, l'égalité des chances, c'est l'égalité dans les modalités de la sélection ; c'est la chance égale (selon son mérite, après une juste compétition) d'accéder à des places inégales. L'égalité de l'égalité des chances est donc très temporaire, puisque *in fine*, il s'agit bien de reproduire une situation d'inégalité. C'est pourquoi aujourd'hui, le principe d'égalité des chances soulève plusieurs objections.

Égalité des chances ou égalité de résultats ?

Tout d'abord, fonder la sélection sur les hasards des capacités individuelles (les «dons») n'apparaît pas plus juste que la fonder sur les inégalités sociales. Comme l'explique Marie-Claire Blais [1], le principe d'égalité, «*en posant l'indépendance des personnes à l'égard de toute forme d'appartenance, les enchaîne davantage à leurs propres aptitudes*». Le pari – nous verrons qu'il est loin d'être gagné – est de gommer les différences initiales (de mettre «les compteurs à zéro»), considérées comme illégitimes, pour mieux permettre ensuite aux différences individuelles de s'exprimer à plein. Mais les différences entre individus sont-elles susceptibles de fonder de justes inégalités ? On peut en douter... En effet, les compétences de chacun relèvent pour une grande part de l'éducation familiale et de la socialisation : la méritocratie, alors, ne fait qu'entériner les inégalités sociales.

Autrement dit, on pense démocratiser l'école et ouvrir les destins en donnant accès à tous aux mêmes enseignements, en levant les barrières financières ou institutionnelles, mais c'est une inégalité plus sournoise qui apparaît : même quand l'accès est libre, les élèves restent inégaux dans leur capacité à réussir. La question quelque peu taboue des inégalités réelles entre enfants, qui, une fois les obstacles matériels levés, se manifestent dès le premier contact avec l'école, ne peut être éludée. Ces inégalités rappellent avec force que

le développement de l'enfant se fait dans un environnement social, et que si l'on prend au sérieux les inégalités matérielles et culturelles qui existent entre les familles, on s'attend effectivement à ce que les enfants soient inégalement préparés à ce qu'exige le travail scolaire.

Les inégalités de carrière scolaire s'enracinent d'ailleurs très tôt. Dès la maternelle, les tests révèlent des différences entre enfants, dans le domaine du maniement du langage, mais aussi, à un degré moindre, l'aisance graphique, le repérage dans le temps, etc. Ni la scolarité en maternelle, ni la scolarité primaire ne parviennent à combler ces écarts précoces ; au contraire : ils s'accroissent légèrement, année après année, et vu le caractère cumulatif des acquis scolaires, les inégalités entre enfants ne peuvent que se creuser [2]. [...]

La fabrication des inégalités scolaires

Mais quelle est la force de compensation de l'école ? Faible, si l'on en croit l'accumulation progressive des inégalités de résultats. Comme les progressions scolaires ont un caractère cumulatif (on apprend d'autant mieux qu'on part d'un niveau initial élevé), les inégalités sociales sont progressivement incorporées sous forme d'inégalités proprement scolaires. En outre, ces inégalités individuelles sont elles-mêmes affectées par le fonctionnement de l'école. Depuis vingt ans, la recherche en éducation a amplement démontré que l'école, à travers la façon dont elle gère les apprentissages, laisse s'exprimer plus ou moins des inégalités, et les creuse aussi spécifiquement.

En particulier, des élèves au départ identiques progressent plus ou moins selon l'établissement ou la classe fréquentés. C'est ce que les sociologues ont identifié comme des «effets maître*» ou des «effets établissement*». Ainsi, les élèves faibles (le plus souvent de milieux défavorisés) s'avèrent plus sensibles à la qualité de leur maître ou de leur école que les élèves au départ mieux lotis. L'efficacité de l'école est donc un gage d'équité, puisque plus d'efficacité permet aux plus faibles de combler quelque peu leur écart avec les plus forts. Mais le contexte scolaire s'avère socialement différenciateur aussi parce que de fait, dans notre pays, les enfants de milieux défavorisés fréquentent les établissements les moins efficaces, ou les enseignants les moins expérimentés. On sait en effet que dans les quartiers populaires, les établissements scolaires présentent moins souvent qu'ailleurs les caractéristiques associées à l'efficacité pédagogique : climat calme, concentration sur les acquis scolaires, couverture des programmes...

Par ailleurs, les enseignants y sont souvent plus jeunes, ce qui, dans la plupart des cas,

contrarie l'efficacité. Ainsi, une part de l'avantage dont bénéficient les enfants de milieux favorisés ne s'explique pas par des facteurs individuels (tenant à leur famille d'origine), mais bien spécifiquement par les caractéristiques de leur scolarisation. De plus, l'école n'est pas neutre par rapport aux inégalités. Elle stimule et évalue (inégalement) les enfants sur la base de jugements sociaux, qui ne sont pas sans lien avec les représentations souvent stéréotypées que les enseignants (le plus souvent issus de classe moyenne) se font des enfants [3]. Par exemple, à l'entrée en sixième, les enseignants surestiment les difficultés des enfants de milieux populaires, et poussent d'autant plus les élèves à réussir qu'ils en attendent beaucoup. Par ailleurs, les interactions dans la classe sont teintées d'une certaine complicité implicite, l'élève idéal étant, pour les enseignants, l'enfant de classe moyenne [4]. On voit mal pourquoi ne prévaudraient pas aussi à l'école les processus fins

par lesquels, dans toute interaction sociale, s'exprime la «domination ordinaire», pour reprendre l'expression de Danilo Martuccelli/ [...]

Le jeu des stratégies parentales

[...]

Au quotidien, les parents les mieux dotés s'efforcent de contrôler la qualité du contexte scolaire où va évoluer leur enfant. Ce sont les parents les plus instruits, ou encore les parents enseignants, qui utilisent le mieux les possibilités ouvertes par l'«assouplissement» de la carte scolaire et choisissent le plus souvent pour leur enfant un collège autre que celui de leur secteur. Ces parents déclarent viser avant tout une plus grande qualité académique, mais de fait leurs comportements tendent à accroître la ségrégation sociale entre établissements (les collèges les plus recherchés sont les collèges «chics», ceux où les taux d'élèves en retard ou d'enfants issus de l'immigration sont les moins élevés). Or, la composition de la population d'élèves rassemblés dans un établissement n'est pas sans importance : il est plus facile d'être efficace avec un public de bon niveau moyen et majoritairement de milieu favorisé ; réciproquement, la concentration d'élèves en difficulté scolaire et/ou sociale rend plus difficile un niveau satisfaisant d'efficacité/ [...]

Le mythe méritocratique

Dans les sociétés démocratiques, c'est le principe méritocratique qui donne sa légitimité aux positions des individus dans la société. [...]

Or, cette idéologie est clairement contredite par le fonctionnement social: indépendamment des questions qu'on peut se poser autour de ce que mesure vraiment le mérite scolaire ou professionnel (appréhendé notamment par les salaires), il est clair que l'école se montre incapable de garantir une sélection méritocratique. Il faudrait pour cela que tout d'abord elle s'avère à même de compenser les inégalités initiales, qu'elle remette bien les compteurs à zéro; il faudrait ensuite qu'elle offre une formation de qualité homogène et surtout qu'elle sélectionne les élèves et gère leurs carrières strictement sur la base des acquis scolaires; il faudrait enfin que les meilleurs élèves accèdent effectivement aux meilleures places. C'est beaucoup charger la barque, et cela exigerait une emprise de l'école encore plus forte, à l'heure où l'on constate plutôt un déclin des institutions [1].

Le poids des politiques éducatives

Pourtant, même si la méritocratie apparaît comme un mythe, elle est certainement un mythe nécessaire dans les sociétés démocratiques, et on voit mal par quoi la remplacer, sauf à revenir à une attribution des places sur des critères comme la naissance. Mais on pourrait en concevoir une définition moins étroite permettant une sélection moins dure pour les individus qui s'en trouvent les plus mal classés. L'école doit apprendre « à articuler l'égalité de dignité et l'inégalité des performances », explique encore M.-C. Blais.

Pourtant, si l'école est encore loin de réduire les inégalités sociales, elle garde une place indéniable dans une politique de lutte contre celles-ci. [...]

MARIE DURU-BELLAT

Mars 2003 [Sciences Humaines n° 136]

[1] M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Bayard, 2002.

[2] Ce constat se fonde sur un ensemble de travaux présentés plus longuement dans M. Duru-Bellat, *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Puf, 2002.

[3] X. Chrysochou et al., « Explication de l'échec scolaire.

Le long chemin de l'intégration

Si l'obligation scolaire pour tous est inscrite dans la loi, elle est encore loin d'être respectée pour un grand nombre d'enfants handicapés, en particulier ceux souffrant d'une déficience intellectuelle. Beaucoup d'efforts restent à accomplir afin d'éviter les longs séjours ségrégatifs en établissement spécialisé.

« Qui, dans la salle, porte des lunettes ? Eh bien, imaginez qu'à la fin de mon exposé, un car vous attende à la sortie pour vous emmener dans un établissement spécialisé au sein duquel vous allez vivre pendant les 20 prochaines années. » En apostrophant les centaines de professionnels réunis au colloque organisé par La vie active (1), le philosophe et écrivain Alexandre Jollien entendait dénoncer la ségrégation dans laquelle vivent encore nombre d'enfants handicapés. Après avoir passé 17 ans dans une institution spécialisée, ce jeune Suisse de 29 ans estime que « le handicap qui peut peser le plus lourd au sortir d'un établissement spécialisé est le handicap social lié à l'acculturation ».

Comparée à la plupart de ses voisins européens et près de 30 ans après la loi de 1975 (2), la France accuse toujours un retard non négligeable en matière d'intégration scolaire, notamment pour les jeunes souffrant d'un handicap intellectuel. Manque de places dans le milieu scolaire ordinaire, grandes disparités locales des dispositifs existants rendant souvent aléatoires les parcours scolaires... Pour Marie-Claude Courteix, chef de la mission de l'adaptation et de l'intégration scolaire à la direction de l'enseignement scolaire, ce retard est le fait d'une spécificité très hexagonale : « Nous avons une tradition du traitement à part, de l'éducation séparée [...]. Et le processus d'intégration scolaire entamé depuis le début des années 80 a procédé de démarches

concertées issues d'initiatives individuelles qui n'ont jamais remis en question notre culture de protection de ces personnes, voire d'un idéal de réparation. »

**Privilégier
les parcours
souples et
personnalisés**

Il est temps, reconnais-
sent à la fois les acteurs de
l'éducation spécialisée et
ceux du milieu scolaire
ordinaire, de sortir des
mécanismes de filières
conduisant de nombreux
jeunes dans des établisse-
ments spécialisés pour de
longues années. L'effort
doit plus que jamais porter
sur la mise en place de par-
cours scolaires souples et personnalisés,
via des insertions individuelles ou des
dispositifs collectifs tels que les classes
d'intégration scolaire (CLIS) pour
l'enseignement primaire et les unités
pédagogiques d'intégration (UPI) pour
le secondaire. « Il faut passer d'une
logique de la place à une logique de la tra-
jectoire, à une flexibilité des itinéraires »,
estime Charles Gardou, vice-président
du Conseil national « Handicap : sensi-
biliser, informer, former », lancé en avril
2003 par Julia Kristeva.

Si cette flexibilité des parcours a été
facilitée par certaines mesures adoptées
ces dernières années, à l'exemple des
6 000 postes d'auxiliaires de vie scolaire
créés à la rentrée 2003 ou encore de
l'ouverture programmée d'un millier
d'unités pédagogiques d'intégration
d'ici à 2007 (3), beaucoup de progrès
restent à accomplir.

Il est indispensable, note Charles
Gardou, d'arrêter d'enfermer les enfants
handicapés dans des catégories peu per-
tinentes : « Est-ce sérieux, par exemple, de
parler d'enfants atteints de trisomie 21,
comme s'ils avaient la même histoire fami-
liale, le même désir d'apprendre et le même
degré de déficience alors que seuls 31 %
d'entre eux sont atteints d'une déficience
intellectuelle sévère ? » Pour d'autres pro-
fessionnels, il est temps d'apprendre à

voir la personne plutôt que son handicap
afin de lui offrir des réponses appro-
priées. Les dispositifs collectifs d'inté-
gration en milieu scolaire ne peuvent
apporter une réponse efficace au regard
de ces étiquettes, prévient Marie-Claude
Courteix : « Une classe d'intégration sco-
laire, par exemple, devra accueillir des
enfants qui auront en commun un retard
mental moyen. Mais celui-ci peut très
bien concerner des élèves présentant des
pathologies très différentes. La CLIS n'est
donc pas conçue pour des enfants triso-
miques dont les besoins sont extraordi-
nairement différents. »

La construction de parcours scolaires
adaptés implique une prise en charge col-
lective et une évolution des pratiques à
laquelle les professionnels ne semblent
pas toujours préparés. Du côté de l'école
d'abord, avec des enseignants du primaire
qui doivent apprendre à intégrer les inter-
ventions extérieures des médecins, ortho-
phonistes et psychologues dans leur
champ professionnel. Et accepter de
ne plus être les seuls « maîtres à bord »,
selon l'expression de Charles Gardou.
Un « syndrome d'appropriation » auquel
n'échappent pas les acteurs de l'éducation
spécialisée, affirme Louis Vaney, psy-
chopédagogue et président du Centre
de formation continue pour adultes
de Genève : « Beaucoup de professionnels
n'acceptent pas l'idée que d'autres, considérés
comme moins bien formés à la prise en
charge des enfants handicapés, puissent
prendre le relais. » Les équipes médicales et
éducatives des services d'éducation spé-
ciale et de soins à domicile (Sessad), ame-
nées à intervenir au sein de l'école,
connaissent bien cette difficulté. « On est
confronté à des contraintes partenariales très
importantes du fait que nous investissons le
territoire de l'autre. Notre intervention
remet à chaque fois en cause sa pratique per-
sonnelle. Il réalise qu'il n'est pas tout puis-
sant », explique Serge Fichet, directeur
d'un Sessad en Saône-et-Loire.

(1) Les 11 et 12 février, sur le thème « Déficience intellec-
tuelle : intégration scolaire et établissements spécialisés.
Quels enjeux ? Quels accompagnements ? »

(2) Actuellement en cours de réforme.

(3) Voir ASH n° 2344 du 30-01-04, p. 23.

Abattre des cloisons

Ces cloisonnements paraissent d'autant plus durs à abattre que l'information sur l'accueil des jeunes handicapés ne circule pas toujours parmi les enseignants. Il n'est pas normal, explique cet autre responsable de Sessad, que la plupart des écoles découvrent le plan Handiscol¹ au moment où son service doit intervenir dans l'établissement et qu'aucun travail préparatoire n'ait pu être accompli en amont. Pourquoi, s'interroge-t-il également, est-il si difficile de faire venir les enseignants aux réunions de synthèse annuelles du Sessad ? En regroupant autour d'une table l'ensemble des personnels (psychiatre, psychologue, médecin

de rééducation fonctionnelle, etc.) impliqués, c'est pourtant une occasion unique d'échanges et de partage d'informations. Plus généralement, les professionnels mettent l'accent sur le manque de formation à l'intégration scolaire pour les professeurs du premier (1) et du second degré. Charles Gardou trouve regrettable qu'il « n'y ait dans les Instituts universitaires de formation des maîtres que quelques bous d'heures, souvent facultatives, afin d'aider les enseignants généralistes à accueillir ces enfants ». Mais, au-delà, il faut aussi, insiste Marie-Claude Courteix, développer d'autres compétences, en particulier « dans des champs de formation pluri-professionnels afin de favoriser le rapprochement des deux cultures, celle des établissements spécialisés et celle des établissements scolaires ».

Si cette immersion en milieu ordinaire permet à l'enfant atteint d'une déficience intellectuelle d'acquérir les apprentissages scolaires de base et des savoir-être facilitant son intégration sociale, elle s'avère aussi bénéfique pour les autres élèves et les enseignants. Pour les enfants ne souffrant d'aucun handicap d'abord, dans la mesure où les efforts de leurs camarades peuvent avoir valeur d'exemple. De plus, précise Bertrand Coppin, psychologue et directeur de formation de l'école d'éducateurs spécialisés de Saint-Omer, côtoyer des élèves handicapés permet de faire très tôt l'expérience de la tolérance : « Le contact et l'observation d'un camarade aux besoins différents valent souvent mieux que tous les exposés sur le sujet. »

Si nombre d'enseignants redoutent, quant à eux, d'accueillir les enfants présentant des handicaps mentaux, ces appréhensions disparaissent assez rapidement. « Un peu plus de six mois après la création de l'UPI, les professeurs sont unanimes à dire qu'ils ont un regard différent sur la conduite de leur classe. Le fait d'être confrontés à une très grande difficulté intellectuelle [...] leur permet de réfléchir beaucoup plus précisément à leurs pratiques et à leurs modes d'évaluation, de façon à ce que leur classe ne soit plus la classe de la sélection, mais celle de la réussite pour tous », observe Alain Bavay, directeur de section d'enseignement général professionnel adapté et initiateur d'un projet d'unité pédagogique d'intégration dans le Pas-de-Calais.

Attention, avertissent néanmoins les professionnels, à ne pas recréer un système de filière en opposant dispositif collectif d'intégration (pour les élèves ayant besoin d'une organisation et d'un fonctionnement adaptés) et intégration individuelle. « Ce n'est pas parce qu'un enfant aura été dans une classe d'intégration scolaire qu'il devra nécessairement continuer son parcours dans une unité pédagogique d'intégration », précise Marie-Claude Courteix. Il est tout aussi important de ne pas tomber dans une rigidité dogmatique qui rejetterait en bloc l'apport des établissements spécialisés. Si l'intégration doit bien

**S'appuyer
dans tous
les cas sur
une évaluation
rigoureuse
des possibilités
de l'enfant**

entendu rester la règle, il faut veiller à ne pas céder aux pressions d'une opinion en faveur d'orientations systématiques dans le circuit scolaire ordinaire. « On voit un mouvement, sans doute porté par les médias, qui correspond à une idée généreuse de décroïsonnement. Mais il peut y avoir là un déni des besoins réels de l'enfant. Déni qui est parfois aussi le fait des familles elles-mêmes, dont les souffrances et la culpabilité peuvent conduire à cultiver l'illusion que l'enfant pourra quand même faire exactement comme les autres sans qu'on s'occupe de sa spécificité », relève le pédopsychiatre Thierry Sabountchi.

Les professionnels, à l'exemple d'Alcide Carton, inspecteur de l'Éducation nationale, estiment impératif de maintenir l'ensemble des solutions disponibles pour permettre des allers-retours : « Mettre d'un côté les "bons intégrateurs" et de l'autre "les méchants ségréateurs" est une opposition stérile. Ça ne me choque pas qu'un enfant aille dans un institut médico-éducatif pour un moment afin de se ressourcer et de mieux apprendre. »

L'intégration scolaire doit donc s'appuyer sur une évaluation rigoureuse des possibilités de l'enfant, destinée à vérifier que les exigences minimales en termes de socialisation, de comportement et d'acquisition des apprentissages sont bien remplies, explique Thierry Sabountchi. Sinon, on risque « de créer chez l'enfant des blocages, des refus [...] et surtout de le priver, à des âges de la vie où l'on fait le plus facilement des acquisitions, de la possibilité de faire des progrès ailleurs ». Il faut donc, conclut Alexandre Jollien, accepter l'idée qu'il existe autant d'intégrations que d'individus.

Henri Cormier

Actualités Sociales Hebdomadaires. n° 2352. 26 mars 2004

(1) Selon le rapport de janvier 2003 du député Yves Lachaud, 40 % des CLIS sont assurés par des enseignants non formés - Voir ASH n° 2329 du 17-10-03, p. 10.