

MOTS CLÉS : lutte contre les discriminations, inégalité scolaire, réussite éducative.



Collège Jules-Vallès

11 rue Léon Pinel

38 600 Fontaine

Tél. : 04 76 26 65 46

patrick.fuertes@ac-grenoble.fr

• FONTAINE • COLLÈGE JULES-VALLÈS

LUTTER CONTRE LES DISCRIMINATIONS DANS LE CHAMP ÉDUCATIF

Entre 2009 et 2011, Patrick Fuertes, principal du collège Jules-Vallès de Fontaine (Isère), a participé à une recherche-action portant sur les discriminations dans le champ éducatif. Cette démarche lui a permis de prendre conscience que certaines inégalités de traitement à l'œuvre envers les élèves dans son institution étaient liées à des critères prohibés par la loi (l'origine, l'appartenance réelle ou supposée à une race ou une ethnie). Ce constat l'a amené à opérer dès 2010 un changement dans les pratiques d'évaluation et d'externalisation des devoirs, deux domaines auxquels enseignants et parents sont particulièrement attachés, mais où les risques de discrimination sont renforcés.

Institution républicaine garante du respect des droits, l'École n'est pourtant pas à l'abri de pratiques discriminatoires. Le principe d'égalité de traitement qu'elle revendique se heurte en effet à la réalité des logiques sélectives et de mise en concurrence des élèves. Celles-ci deviennent discriminantes dès lors qu'elles s'exercent plus fortement au détriment de certains élèves du fait de leur origine culturelle (réelle ou supposée)².

Dans quelle mesure le fonctionnement de l'École produit-il ces discriminations ? Comment les professionnels et plus largement le système éducatif se mettent-ils en capacité d'analyser ces faits discriminants ? Comment font-ils évoluer les pratiques pour lutter efficacement contre des actes discriminants souvent invisibles, toujours inconscients ? Quelles réponses peuvent être apportées localement par les acteurs éducatifs ? Comment tendre vers une approche territoriale du problème ?

CHANGER DE REGARD

Des études récentes³ révèlent que les parcours scolaires des élèves varient en fonction de leur origine, de leur sexe et de leur classe sociale et que le champ éducatif n'est pas exempt de phénomènes discriminatoires.

Les professionnels de l'éducation ont en effet tendance à considérer que les inégalités constatées entre élèves sont le résultat de leurs défaillances autant que des insuffisances de leur contexte familial (manque de revenus, faible niveau scolaire, absence de capital social, entrave de la langue...). Ils reportent ainsi généralement la responsabilité sur les publics eux-mêmes et leur manque de capital (économique, social, culturel ou intellectuel). Rares sont ceux qui admettent que les caractéristiques propres aux élèves peuvent être en cause. Ils produisent ainsi involontairement et inconsciemment des discriminations, qu'ils ne voient pas ou refusent de voir.

Or, en acceptant de changer de regard, en analysant leurs pratiques professionnelles et en examinant les modes de fonctionnements institutionnels (les routines installées, les évidences non questionnées, les normes, les outils et les règles institués...), les acteurs éducatifs découvrent qu'ils peuvent eux-mêmes être discriminants. Ils cessent alors d'occulter les discriminations à l'œuvre et réfléchissent à la façon de les prévenir.

C'est ce travail de réflexion continu qu'ont opéré Patrick Fuertes et quelques professionnels du collège Jules Vallès. Cette introspection parfois douloureuse leur a permis de comprendre que toutes les situations où ils adaptent leur méthode d'enseignement à l'élève, jugent ou évaluent un enfant, sanctionnent des comportements, décident des passages, des redoublements, proposent des dispositifs de remédiation et des orientations, sont potentiellement discriminatoires puisqu'il s'y opère un tri, une sélection.

Une fois ces situations clés repérées, l'enjeu pour les professionnels est de réfléchir au moyen de se prémunir d'un traitement discriminatoire des élèves. Les enseignants ont ainsi interrogé le sens même de leur intervention : « *L'indifférence aux différences⁴ ne discrédite-t-elle pas les élèves et les familles qui ne maîtrisent pas les normes scolaires ou qui ne répondent pas aux attentes souvent implicites de l'institution et de ses agents ?* » ; « *Doit-on effectuer un traitement différencié en fonction des situations ? Faire de la discrimination positive en quelque sorte ?* » Les échanges leur ont permis de trancher : il est nécessaire de tendre vers une égalité réelle de traitement de tous les élèves afin d'éviter les pratiques discriminantes à l'encontre de certains.

Ces questions exigent d'être attentifs aux représentations associées à chaque élève. Patrick Fuertes explique : « *Lorsque l'on étudie en conseil de classe le dossier d'un élève d'origine étrangère, les préjugés concernant la situation financière de la famille et son mode d'éducation ont des effets sur les orientations proposées par les enseignants, qui suivront la logique suivante : si l'enfant est d'origine étrangère, sa famille risque d'avoir des difficultés à le soutenir dans sa scolarité. On estime ainsi qu'il vaut mieux pour l'enfant tenter un bac professionnel plutôt qu'un bac général. À résultat égal, l'enfant issu de la population majoritaire sera envoyé au lycée général et l'enfant issu de la population minoritaire (aux caractéristiques ethno-raciales visibles) au lycée technique. On pose là un acte discriminatoire, parti d'un préjugé.* » Il est donc essentiel d'interroger ces préjugés, ces catégorisations, et d'étudier le traitement différencié qu'ils peuvent engendrer.

REPENSER L'ACTION ÉDUCATIVE

« Prendre conscience que l'on est discriminant est vraiment dérangeant, parce qu'on s'aperçoit qu'on est hors la loi. » Ainsi,

une partie de l'équipe éducative du collège Jules-Vallès a appris à reconnaître des situations discriminantes et, surtout, à identifier des pratiques ou modes de faire qui induisent des inégalités de traitement. En groupe de travail, les professionnels ont remis en question leur système d'évaluation par notes et l'externalisation des devoirs et ont expérimenté des alternatives qui ont questionné leur organisation.

La volonté du chef d'établissement était de faire en sorte que la lutte contre les discriminations ne soit pas seulement la préoccupation de quelques-uns mais devienne celle de tous⁵. Sa position au sein de la structure lui a permis de s'appuyer plus facilement sur des outils existants (contrats d'objectifs, projets d'établissement, conseils pédagogiques). Une fois formés et en capacité d'analyser des situations de discriminations, les membres de l'équipe pédagogique réunis en groupe de réflexion ont tenu à ce que l'ensemble du personnel de l'établissement scolaire ainsi que les délégués de classe et les parents élus soient sensibilisés à cette problématique des discriminations pour être en capacité de les reconnaître et de les prévenir. Ce travail a été rendu possible grâce au soutien apporté par le service DSU (développement social urbain) de la ville de Fontaine.

Pour autant, les initiatives mises en place dans l'institution ne se sont pas encore généralisées à l'ensemble des classes : « *Tout le monde n'est pas au même stade de réflexion dans l'équipe, même si on est tous d'accord pour endiguer les inégalités de traitement.* »

Un système de notation reconsidéré

Patrick Fuertes indique : « *Avec un groupe de professeurs, on s'est beaucoup questionnés sur nos pratiques d'évaluation, notre part de subjectivité dans les notes attribuées et dans les commentaires ajoutés sur les copies ou les bulletins trimestriels, les effets pédagogiques de ces notes sur les élèves ; la pertinence des outils dont on disposait...* » La notation, triant par nature les bons et les moins bons élèves, est fortement soumise à certains « *biais sociaux* ⁶ » liés à la subjectivité de l'enseignant : lorsque celui-ci est emprunt, inconsciemment, de représentations envers un élève du fait notamment de son origine culturelle, le risque de pratique discriminante s'accroît⁷.

Par ailleurs, la notation des évaluations à l'œuvre dans le système scolaire sanctionne l'échec et renvoie la responsabilité de cet échec à l'élève. La mauvaise note lui fait perdre de vue l'intérêt de l'apprentissage : se tromper pour apprendre de ses erreurs, tenter une réponse. L'importance des résultats, pour le passage en classe supérieure ou l'orientation vers certaines filières, alimente les logiques de concurrence qui nuisent à l'ambiance de travail, à l'entraide, et entraînent le décrochage de certains élèves cumulant de mauvais résultats.

Pour que les élèves utilisent toute leur capacité, un système de notation non numérique mais par couleurs a été expérimenté sur les classes de sixième et de cinquième du collège, les études montrant que la note avait un effet couperet sur la motivation des élèves : « *On voulait trouver un moyen de ne pas noter l'échec, pour rester dans une évaluation positive qui ferait comprendre à l'élève, que s'il ne réussit pas tout de suite, il y arrivera plus tard. À partir de là, on a tenté d'identifier les compétences transdisciplinaires recherchées chez les élèves. On a par exemple réinterrogé le principe d'autonomie et réfléchi au moyen de le rendre visible dans un bulletin. On est parvenu à déterminer des items disciplinaires, à se mettre d'accord sur ce qu'on évaluait.* »

Ce ne sont plus seulement ou prioritairement les savoirs qui sont évalués, mais les savoir être et les savoir-faire, tout aussi importants quelle que soit la discipline évaluée, et le temps mis à les acquérir. Ce système valorise davantage les compétences acquises (sociales ou cognitives), même partiellement, ainsi que les efforts fournis et restaure le sentiment de justice scolaire. « *Il ne s'agit plus d'évaluer un élève sur un devoir à un moment T, mais bien de mesurer son évolution dans son parcours d'apprentissage et de s'assurer qu'à l'issue de sa scolarité au collège, il aura acquis l'essentiel des compétences.* »

Après trois ans d'expérimentation, l'équipe éducative constate que l'attention et la motivation des élèves ont changé : « *Avant, quand on les interrogeait à leur entrée en sixième, on s'apercevait qu'ils étaient contents de venir au collège. Mais, au bout de cinq semaines, le tiers des élèves ne l'étaient déjà plus. Comment voulez-vous qu'un élève trouve une motivation quand, dans toutes les matières, il ne dépasse pas 3/20. Au bout d'un moment, il se dit qu'il est mauvais et intègre cette idée. (...) Même si ce que l'on propose ne règle pas tous les problèmes, je peux vous assurer qu'aujourd'hui nous ne comptons plus d'élèves décrocheurs à cause du système de notation.* »

Les élèves ne sont plus dans le refus systématique du système scolaire : les relations avec les enseignants se sont apaisées dans la mesure où il n'est plus question d'évaluer leurs échecs mais leurs réussites. Les relations entre élèves se sont aussi améliorées, car le mode d'évaluation ne les met plus en compétition puisqu'ils acquièrent les compétences en temps voulu. « *On s'aperçoit que les élèves sont en production et ne décrochent pas. Des jeunes avaient peur de l'écrit parce qu'ils avaient toujours des mauvaises notes. Sans note, ils n'ont plus peur. En ne les frustrant pas, on les aide à construire un métier d'élève.* »

Certains parents avaient cependant des craintes quant à ce nouveau mode d'évaluation : « *Si mon enfant n'est pas noté, comment vais-je l'inciter à faire mieux au prochain devoir ? Ne risque-t-il pas de ne plus vouloir apprendre puisque la note récompensait ses efforts ?* »

Les parents d'enfants ayant généralement d'excellentes notes estimaient que cette évaluation ne valorisait pas leur enfant et qu'elle ne leur permettait pas de connaître précisément leur niveau. Mais, une fois le principe expliqué, ils ont

accepté l'expérience. « *La question des notes n'a pas l'air comme ça, mais c'est une révolution ! Seuls deux niveaux se sont saisis de cette expérience, car il ne faut jamais aller trop vite pour poser des bases solides.* »

L'équipe pédagogique envisage d'étendre le système aux classes de quatrième. Mais, en troisième, le retour à la note est rendu obligatoire par le passage du diplôme national du brevet qui se base sur les résultats obtenues en contrôle continu et lors de l'examen de fin d'année. Généraliser ce mode d'évaluation nécessiterait de réformer le brevet des collèges mais aussi de modifier les critères et logiques de recrutement des lycées. Le changement ne peut s'étendre au-delà de l'établissement scolaire que s'il est porté par l'Éducation nationale, *a minima* au niveau départemental si ce n'est régional ou national.

« *Je pense qu'on est dans une phase transitoire. Si on arrive à faire en sorte que l'évaluation de troisième ne repose plus sur une moyenne mais sur un autre mode d'évaluation qui mesurerait une progression, on n'aurait plus besoin d'en passer par la note. L'enjeu est de ne plus avoir recours à la moyenne pour décider d'un passage ou d'une orientation. Les choses sont en train de bouger. Notre objectif est que les élèves en sixième, cinquième et quatrième acquièrent les compétences transversales de base. On doit être dans une logique de progression pour que l'école devienne un endroit où les enfants savent qu'ils vont trouver des adultes bienveillants qui ne vont pas les juger.* »

Des devoirs à la maison discriminants

« *On ne peut pas faire porter l'échec scolaire, que l'on a défini selon une certaine norme, sur quelque chose que l'on externalise. Or c'est ce que l'on fait avec les devoirs à la maison sans même vérifier la façon dont ils sont faits (avec ou sans l'aide d'un tiers, avec ou sans internet, avec ou sans bruit...). Et ce qui est surprenant, c'est qu'on s'appuie encore sur ça pour juger du degré d'investissement de l'élève et lui proposer une orientation. On ne peut pas continuer à dire "cet élève est mauvais" alors qu'on sait très bien que chez lui, il n'a pas toujours les conditions nécessaires pour travailler.* »

Le travail personnel de l'élève pose la question de son externalisation : le renvoi d'un travail scolaire vers la sphère privée risque de créer une situation de discrimination. On le sait, les devoirs à la maison favorisent les élèves des familles en capacité de les accompagner ou de financer un accompagnement extra-scolaire, les enfants de parents ne maîtrisant pas la langue française se trouvent de fait plus en difficulté que les autres. Les devoirs ont des effets aussi bien sur la motivation des élèves, leur intérêt pour les disciplines enseignées que sur leurs résultats. Pourtant, les enseignants continuent à en donner.

L'équipe pédagogique du collège Jules-Vallès a donc décidé de limiter la charge de travail à la maison. Pour que les élèves s'approprient les leçons du jour et que les exercices soient réalisés en grande partie au sein de l'établissement, le temps

scolaire a été réorganisé : pendant la dernière séquence d'enseignement de la journée, une demie heure est consacrée à l'amorce du travail personnel des élèves. Durant ce laps de temps, ils peuvent solliciter l'aide de leur enseignant. C'est un moyen de constater si le travail est bien compris.

FAIRE SYSTÈME AVEC LES ACTEURS DU TERRITOIRE

La seule volonté individuelle (qu'elle soit celle d'un enseignant ou d'un principal) ne suffit pas à initier le changement, même si elle est une condition préalable. Il faut pour cela un engagement non seulement institutionnel mais aussi partenarial, afin d'agir sur les systèmes qui co-produisent les discriminations et ainsi obtenir des « effets leviers », des « effets de réseau ». C'est la raison pour laquelle les journées de sensibilisation suivies par le personnel de l'Éducation nationale sont ouvertes aux autres acteurs du territoire, brassant ainsi les professions et les institutions et enrichissant les échanges.

Ainsi, associations locales, établissements scolaires, direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) de l'Isère, ville de Fontaine et communauté d'agglomération Grenoble-Alpes Métropole travaillent ensemble pour lutter contre les discriminations dans le champ éducatif, en encourageant notamment la formation des acteurs – qu'il s'agisse d'élus, de professionnels ou d'habitants – et en soutenant les initiatives locales. Des actions de court, moyen ou long terme se combinent pour agir en profondeur sur les processus producteurs de discriminations : au-delà de la transmission d'information, l'ambition commune aux institutions est de transformer certaines pratiques des acteurs de l'éducation.

Nadine Nivon, responsable du service DSU de Fontaine, précise : « Il y a tout un travail de territoire à faire pour que les parents et leurs enfants, où qu'ils soient dans la ville, aient l'impression que c'est dans la logique de chaque acteur du territoire de ne pas être discriminant, que ce soit en termes d'accueil, de réponse aux demandes... Nos publics évoluent dans différents environnements, mais restent les mêmes : ils vivent dans la rue, le collège, l'espace public, dans leur sphère privée. Dans la lutte contre les discriminations, on est obligé de considérer une personne dans sa globalité. Il faut donc éviter de la catégoriser comme on a l'habitude de le faire. »

Le soutien de la ville de Fontaine

La ville de Fontaine se mobilise depuis plusieurs années dans la lutte contre les discriminations. Mais ce n'est véritablement qu'à partir de 2009, suite à la nomination de Claudine Didier, conseillère municipale déléguée sur cette problématique, qu'un projet de territoire s'est progressivement construit, notamment dans le champ éducatif.

Pour que ce projet réponde aux besoins réels des habitants et des professionnels du territoire, un atelier de lutte contre les discriminations, piloté et animé par le service DSU de Fontaine, regroupe depuis 2010 plusieurs acteurs éducatifs : le lycée Jacques-Prévert, les collèges Jules-Vallès et Gérard-Philipe, la maison des jeunes et de la culture de Fontaine, la mission locale, l'Apase (Association pour la promotion de l'action socio-éducative), la radio New's FM, un collectif d'artistes et de techniciens (Dyade Art et Développement), des délégués du défenseur des droits et différents services municipaux (éducation, jeunesse, sports et vie associative, ressources humaines et CCAS). Cette instance joue un rôle central en termes de réflexion, de veille, de définition d'orientations, de stratégies d'ensemble, et d'évaluation des actions menées. Pour Luiza Tobal, éducatrice dans l'association de prévention spécialisée, l'Apase : « Lutter contre les discriminations c'est du militantisme : c'est se battre, s'engager, se sentir concerné. Et c'est pouvoir penser à une transmission. Il a donc fallu se demander comment en parler à nos collègues pour qu'ils puissent s'en saisir. »

Le service DSU intervient pour faciliter la mise en réseau à l'échelle de la ville et pour faire circuler la connaissance, la développer et identifier les besoins de sensibilisation. Les actions soutenues par la politique de la ville s'articulent aux dynamiques et actions de droit commun afin de contribuer à une politique d'ensemble.

Fort de cette expérience, la DSDEN de l'Isère a souhaité améliorer et développer les formations de son personnel. Après avoir soutenu la sensibilisation des professionnels en position d'être pilotes ou mobilisateurs de réseau (chefs d'établissement, inspecteurs, conseillers principaux d'éducation, directeurs de centres d'information et d'orientation...), la DSDEN encourage aujourd'hui la formation de formateurs, pour que la prise de conscience de l'existence de pratiques discriminatoires se généralise et que l'ensemble des acteurs de l'éducatif soit en état de veille permanente.

Mais au-delà de l'engagement local des acteurs sensibilisés, l'Éducation nationale n'a-t-elle pas un rôle à jouer, ne serait-ce qu'en rendant plus flexibles les cadres d'intervention et en entérinant les expérimentations ? ■

NOTES

1. Accompagnée par Fabrice Dhume (chercheur coopérant pour l'Iskra), co-pilotée par la DSDEN de l'Isère et la communauté d'agglomération Grenoble-Alpes Métropole.

2. www.ledefenseurdesdroits.fr

3. Vincent Piédanna et Françoise Vouillot (dirs), « Orientation scolaire et discrimination. Quand les différences de sexe masquent les inégalités », *Espace populations sociétés*, <http://eps.revues.org/4921>

Corinne de Berry, « *Parcours et expériences d'études des Franciliens selon leur origine, une exploitation de l'enquête "Trajectoires et origines"* », Institut d'aménagement et d'urbanisme – Île-de-France, 30 p., juillet 2013.

Yaël Brinbaum et Annick Kieffer, « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population* n° 3, vol. 64, 2009, p. 561-610. www.cairn.info/revue-population-2009-3-page-561.html

4. Article du 18 février 2013, reserau-lcd-ecole.ens.lyon.fr/

5. Il est essentiel de « *sortir d'une logique de culpabilité qui individualise les responsabilités et déresponsabilise les institutions, pour appréhender les processus collectifs d'une discrimination qui opère en réseau et se renforce des déficits de régulation des équipes et des institutions* », in Fabrice Dhume, « Repenser l'action éducative. Combattre les discriminations pour une perspective égalitariste », novembre 2011.

6. Pierre Merle, « L'évaluation des élèves en classe : quel type de notation pour redonner confiance aux élèves ? », Conseil scientifique de l'enseignement scolaire, février 2013.

7. Plusieurs études révèlent les écarts de notes parfois considérables pour une même copie (cf. article de Bruno Suchaut dans *Les Documents de travail de l'Iréd*, mars 2008).

Entretien réalisé par Candice Vincent
le 14 mars 2013 avec :

- **Agathe Alibert**, agent de développement local à la ville de Fontaine,
- **Patrick Fuertes**, principal du collège Jules-Vallès,
- **Jean-Pierre Martin**, conseiller technique à la DSDEN de l'Isère,
- **Nadine Nivon**, responsable du service DSU à la ville de Fontaine,
- **Luiza Tobal**, éducatrice à l'Apase.

Conception maquette : Claire Péraro
Mise en page : Candice Vincent



CENTRE DE RESSOURCES

15, rue Catulienne – 93200 Saint-Denis

www.professionbanlieue.org