

Les conséquences des ségrégations scolaires sur les élèves, les personnels et les établissements.

Intervention de Sylvain Broccolichi, sociologue, maître de conférences à l'Université d'Artois, dans le cadre du colloque « collègue » organisé par la section académique du SNES-Fsu de Lille, le 22 mars 2011.

S. Broccolichi a notamment co-dirigé l'ouvrage *École, les pièges de la concurrence* (Ed. La Découverte, 2010) et a contribué à l'ouvrage collectif *L'école démocratique, vers un renoncement politique ?* (dirigé par C. Ben Ayed, Ed. Armand Colin, 2010)

Pour comprendre les logiques de ségrégation scolaire, leurs sources et leurs conséquences, il faut combiner une connaissance de la réalité des établissements, des classes (par des enquêtes de terrain), des analyses qui portent sur les politiques scolaires et la façon dont elles se traduisent localement, de manière variable selon les établissements, et un travail statistique qui permet de repérer des inégalités, des ségrégations, et la façon dont elles évoluent. Il faut aussi prendre en compte les spécificités des territoires, selon qu'il existe ou pas des concurrences plus ou moins intenses entre des collèges plus ou moins proches. Par exemple, on voit que les collèges des zones rurales ou des toutes petites villes ont évolué différemment des collèges des grosses agglomérations, et cela a des répercussions visibles jusque sur les fréquences d'échec.

Politiques d'unification formelle et de suppression des paliers d'orientation : pourquoi elles ont amplifié les disparités entre collèges.

Les problèmes actuels, renforcés par l'assouplissement et la suppression de la carte scolaire, se greffent sur des dysfonctionnements anciens. Il faut voir dans le présent l'effet de politiques récentes, mais aussi les séquelles anciennes de « ratés » des politiques scolaires depuis plusieurs décennies. Il faut donc revenir en arrière sur les premières étapes de la tentative d'instaurer un « collègue pour tous » : les choses se sont jouées très tôt, dès les années 1960, et se sont ensuite quasiment répétées à plusieurs reprises.

La première étape, c'est le vote de la loi Berthoin en 1959, qui porte la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans : c'est ainsi qu'on va généraliser l'accès en 6ème (avant cette date, moins de la moitié des élèves accédait à une classe de 6ème, soit en lycée soit en CEG). La loi se met en place progressivement (il faut construire des collèges) et c'est dans les années 1960 qu'a lieu la première « explosion » ou « massification » scolaire. En 5 ou 6 ans, on passe d'une minorité triée qui entre en 6ème, à 95% des élèves qui y entrent. Or très vite, à cette période, apparaît le thème de « l'échec scolaire ». Avant cette tentative de généralisation, on en parlait très peu, puisque les scolarités courtes – passage par le primaire et fin des études avec le CEP – étaient considérées comme normales. Il y avait encore une petite majorité d'emplois qui étaient pas ou peu qualifiés, et donc le fait que seule une minorité d'élèves accède en 6ème ne soulevait pas de problème majeur. C'est seulement lors de la généralisation de l'accès en 6ème qu'apparaît ce « problème social » d'élèves en « échec » au collège.

L'objectif à l'époque était de faire accéder beaucoup plus d'élèves à des niveaux d'étude plus élevés, parce que la forte croissance économique entraînait un développement des emplois qualifiés et très qualifiés, et l'école ne produisait pas assez de diplômés correspondant à ces possibilités de promotion sociale. D'où l'unanimité chez les économistes et au-delà pour favoriser l'élargissement de l'accès aux études plus longues. Mais comment y arriver ? La première grande enquête longitudinale sur les parcours scolaires des élèves a été réalisée par l'INED à cette époque. Elle a contribué à imposer l'idée selon laquelle le principal obstacle à l'accès aux études longues était un problème d'*orientation*, et non un problème d'apprentissage et d'enseignement. Or, des élèves qui jusque là n'étaient pas préparés à ce genre d'étude rencontraient des professeurs qui jusque là

n'étaient pas préparés à enseigner à des élèves beaucoup moins sélectionnés. Il est frappant de voir qu'on a à ce point négligé – et on continue...- les conditions à réunir pour que la rencontre entre ces professeurs et ces élèves ait des chances de fonctionner d'une manière correcte, sans provoquer des dysfonctionnements, des échecs, des perturbations des classes. Cette enquête affirmait qu'on pouvait favoriser la démocratisation simplement en supprimant les paliers d'orientation sélectifs, et que c'était plus efficace que de jouer sur les conditions « pédagogiques ». Ces conclusions n'ont pas été contestées, alors qu'elles étaient très fragiles.

Ainsi, dès les années 1960, on a pris l'option de ne pas prendre au sérieux la spécificité des activités scolaires (comment réussir des transmissions qui passent par des relations pédagogiques ?). On ne s'est pas véritablement appliqué à améliorer la formation des enseignants et les conditions du travail avec les élèves en vue de favoriser leurs progrès : l'option retenue, plus simple et sans doute plus économique, consistait en une simple gestion des flux d'élèves, et ce choix a été répété à deux reprises.

La deuxième étape, c'est le « collège unique » : en 1975, on supprime les différences officielles entre les collèges (1^{er} cycle de lycée, CEG, CES...), les principales différences entre les types de 6^{ème}. On retrouve une logique d'unification formelle sans préoccupation pour les répercussions sur le travail des professeurs et des élèves dans les classes. On a encore adopté cette logique à la fin des années 1980, pour d'autres raisons (avec la montée très rapide d'un chômage massif pour les jeunes sortant sans diplôme, notamment dans les quartiers où habitaient les familles défavorisées, on a considéré comme indispensable de garder plus longtemps les jeunes dans le système scolaire, de retarder la sortie du système). On a donc choisi de faire sauter un nouveau palier d'orientation, celui de fin de 5^{ème} : après la première explosion scolaire, les collèges avaient « amorti le choc » en orientant très vite les élèves les plus en échec vers des classes spéciales après la 5ème – CPPN, par exemple. En fin de 5ème, pratiquement un élève sur trois était orienté en dehors du collège vers des CAP en CET puis en LEP/LP. Cette proportion pouvait atteindre la moitié, voire plus, des élèves dans des collèges de quartiers populaires. Ils étaient ainsi orientés par l'échec vers l'enseignement professionnel ou vers « la vie active ».

Faire à nouveau sauter un verrou de l'orientation précoce a eu des conséquences sur les *différences* entre collèges, ce qui est un point clé : orienter une fraction importante des élèves en fin de 5ème pouvait être considéré comme très discuté (ces jeunes soit n'obtenaient aucun diplôme, soit obtenaient un CAP qui n'avait plus aucune valeur sur le marché du travail), mais cela permettait de limiter les disparités entre collèges. Par exemple, un collège en ZEP avec une population très défavorisée pouvait obtenir de très bons résultats au brevet, mais après avoir orienté en fin de 5ème 60% de ses élèves. Donc en étant extrêmement sélectif pour le passage en 4ème, il arrivait à avoir des résultats aussi bons qu'un autre collège de « centre-ville ». Cette sélection était bien sûr discuté, mais de ce fait, les différences entre collèges étaient contenues. Quand on a fait sauter le verrou du palier d'orientation de 5ème, on a supprimé ce moyen de limiter les différences les plus visibles entre collèges, qui permettaient à certains collèges de quartier populaire de garder une bonne réputation, et on a ouvert la porte à des mécanismes cumulatifs. Ces collèges de quartier populaire qui ne pouvaient plus sélectionner leurs élèves ont été extrêmement perturbés dans les classes de 4ème et 3ème par cette deuxième explosion scolaire.

C'est à ce moment là que se sont développées des pratiques d'évitement, que l'on a vu une multiplication impressionnante des « fuites ». Dans certains collèges, la petite moitié des élèves qui auparavant passait en 4ème dans le collège est devenue la moitié des élèves qui évitait le collège. Ces collèges n'avaient quasiment plus que les élèves qui auparavant étaient orientés en fin de 5ème. Ce fut un bouleversement complet : les conditions d'enseignement étaient extrêmement perturbées, et à la fuite des parents d'élèves s'est ajoutée la fuite des professeurs, des CPE, des chefs d'établissement qui trouvaient que le travail était devenu trop difficile.

Ces bouleversements en chaîne sont apparus à la fin des années 80 et ont été à nouveau accélérés récemment par l'assouplissement de la carte scolaire. Mais il faut se souvenir que ces étapes antérieures ont déjà créé des dysfonctionnements et ont déjà contribué à accentuer les disparités entre collèges, qui n'ont fait ensuite que se développer pendant les années 90. Il faut

intégrer ces étapes dans le raisonnement pour comprendre pourquoi la situation est aujourd'hui si difficile. Ce n'est pas seulement la faute des décisions les plus récentes, même si elles ont accéléré et approfondi les problèmes.

Unification nationale ou solutions locales ?

Mais il y a un autre changement profond dans les années 1980 : on a abandonné la perspective où le national essaie de garantir à tous l'accès à des conditions d'enseignement qui soient relativement proches. Ce renversement qui a lieu dans l'opposition entre le local et le national consiste à dire qu'au lieu d'essayer d'unifier, d'avoir un collège qui soit le même pour tous, on va au contraire prôner la différenciation des collèges, en considérant que les pratiques doivent être adaptées au terrain local. **Dans la nouvelle répartition des rôles, le national définit les objectifs (par exemple « 80% d'une classe d'âge au bac », etc.), mais il délègue au local le fait de trouver des solutions pour les atteindre.** Ce qui a été amorcé avec les ZEP (et il semblait légitime de chercher des modes de compensation des inégalités flagrantes entre quartiers et entre écoles) c'est la mise en avant de la nécessité d'une « mobilisation locale », un travail d'équipe dans les établissements et un travail en partenariat, pour trouver des solutions ajustées aux problèmes locaux. Ce mouvement vers le local aurait pu fonctionner au niveau des ZEP si celles-ci avaient été suffisamment soutenues, en termes de moyens, de formation, d'accompagnement des équipes. Mais très vite la politique ZEP a été plus ou moins laissée à elle-même, les moyens prévus n'ont pas suffi, les équipes locales ont eu bien du mal à avoir les résultats attendus en termes de réduction de l'échec scolaire.

Ce mouvement vers la territorialisation des politiques publiques a été généralisé ensuite, avec la loi de 1989 et la mise en avant des « projets d'école » et des « projets d'établissement » – avec l'argument de pseudo-bon sens selon lequel « ce sont les gens du terrain qui connaissent le mieux le contexte et qui sont donc les mieux placés pour trouver des solutions ». Mais quand on voit des collèges avec plus de 70% des élèves qui ont moins de 5 de moyenne au DNB, on comprend qu'il y a un problème dans le fait de faire reposer les « solutions » sur le local seul. De nombreuses recherches ont mis en évidence à quel point il y a des territoires où les équipes locales n'ont pas du tout les moyens de résoudre tel ou tel problème, et ce n'est pas une question de compétence ou de mobilisation des équipes : ce sont des contextes qui rendent le travail beaucoup plus difficile à certains endroits qu'à d'autres, parfois dans le même département, et les solutions aux problèmes locaux ne peuvent pas venir du « local ». **Les réalités scolaires sont complexes, et ce n'est pas juste parce qu'on est à tel endroit qu'on va pouvoir trouver des solutions qui se posent à cet endroit-là : l'échec scolaire, la ségrégation sont des problèmes très généraux, très complexes qui dépassent largement les situations locales.**

Ce tournant politique des années 1980 a été un virage à 180°. **Il faut absolument pouvoir rejeter aujourd'hui le discours selon lequel « les solutions se trouvent localement ».** L'expérience des professionnels et de nombreux travaux de recherche montrent que ça ne marche pas comme ça, et qu'il faut absolument revoir l'articulation entre les dynamiques locales et les politiques nationales et académiques.

Concurrence et ségrégation : les perdants et... les perdants.

Une équipe importante d'une quinzaine de chercheurs a fait une recherche sur plusieurs années concernant les disparités de réussite scolaire selon les territoires, selon les établissements. Nous nous sommes centrés sur les collèges, notamment à l'aide des évaluations en 6ème et des résultats au DNB. Nous avons étudié l'ensemble des collèges français, statistiquement, et nous avons combiné cette démarche avec des enquêtes de terrain, pour éviter de prendre un point de vue trop « surplombant » qui ne permet pas de comprendre les réalités locales.

Ce qui est ressorti de ce travail, c'est que les plus mauvais résultats (en tenant compte de l'origine sociale des élèves et de la composition sociale des collèges) étaient constatés dans les

territoires les plus urbanisés, à commencer par l'Ile de France, et les plus ségrégués, mais avec une surprise : **les effets négatifs (en termes de résultats scolaires, mais aussi de tensions, de relations, d'ambiance) ne touchaient pas uniquement les établissements ghettoisés, mais bien une très forte proportion de collèges, et toutes les catégories sociales.** Dans tous les cas, dans ces territoires, les résultats sont beaucoup plus bas que ce qu'on pourrait attendre d'après l'origine sociale ou la composition sociale des publics. Les élèves les plus touchés sont bien sûr les plus défavorisés, mais les autres sont touchés aussi, notamment les enfants d'employés ou de professions intermédiaires, et y compris les enfants de cadres et d'enseignants même si c'est moins flagrant : tous ont des résultats plus bas que prévus. Certains départements d'Ile de France sont parmi les plus favorisés de France (Yvelines, Hauts-de-Seine), les risques d'être dans un collège « ghetto » y sont relativement faibles, et pourtant les élèves de tous les groupes sociaux y ont des résultats plus bas que prévus (dans les Yvelines, 90% des collèges sont dans cette situation, alors que beaucoup de ces établissements sont favorisés, voire très favorisés). Les effets négatifs vont donc bien au-delà des établissements « ghetto ». Ainsi, **personne ne profite de ces mécanismes de hiérarchisation des espaces scolaires (établissements, classes) : une très large majorité des élèves en pâtit.**

Depuis les années 1980, les travaux montrent une accentuation nette des inégalités de recrutement et de résultats entre collèges. C'est dans les territoires urbanisés, notamment l'Ile-de-France, mais aussi dans les grandes agglomérations comme celle de Marseille ou de Lille, que les disparités se sont le plus accentuées et que les résultats scolaires ont le moins bien évolué. Inversement, les territoires qui ont le plus amélioré leurs résultats sont plutôt la Bretagne, l'Auvergne, le Limousin, le Sud-Ouest, qui sont moins urbanisés, et avec des disparités entre collèges réduites. On retrouve ces tendances y compris au niveau international : la Finlande, où les acquis des élèves sont les plus élevés et les moins inégaux d'Europe, est aussi de loin le pays où les disparités entre établissements sont les plus faibles ; en Suède, où on a accentué la concurrence entre établissements, les résultats se sont nettement dégradés.

On pouvait de ce fait anticiper les effets probables de l'assouplissement de la carte scolaire sur ces disparités de recrutement et de résultats entre collèges : les enquêtes de terrain font apparaître que cela a accéléré la fuite des ZEP, notamment dans des départements où les dérogations ont été largement accordées – par exemple, le Nord, où les collèges ZEP ont perdu des effectifs très rapidement. Ces processus et ces mouvements d'élèves sont à la fois cause et conséquence de la hiérarchisation des espaces scolaires : **toute cette logique de mise en concurrence provoque des perturbations du cadre de scolarisation, pour tous les établissements, avec des logiques de cercles vicieux** qui existent beaucoup moins dans les zones rurales ou avec des petites villes. Être dans une petite ville isolée devient presque une chance, parce qu'on est préservé de ces mécanismes cumulatifs, et on comprend mieux pourquoi les taux d'échec y sont beaucoup plus faibles que dans les grosses agglomérations très ségréguées.

Il n'y a pas de gagnant à ces processus, il n'y a que des perdants. Les perdants les plus évidents sont les ZEP, qui perdent une partie de leurs meilleurs élèves, ceux qui créaient un peu de mixité sociale. Dans ces établissements, ce sont des vrais dilemmes que vivent certains parents (laisser l'enfant dans l'établissement de secteur ou pas ?). Pour les professeurs c'est la même chose : est-ce que je dois maintenir des exigences qui vont poser des problèmes, ou est-ce que je dois abaisser mes exigences ? La responsabilité de ces dilemmes incombe aux politiques : les politiques scolaires ont été menées sans prendre en considération toutes ces difficultés d'apprentissage, l'obligation de préserver un climat correct sans être condamné à abaisser les exigences.

Mais par ailleurs, les collèges qui sont « en haut » des hiérarchies sont eux-mêmes dans des situations difficiles, du fait de l'afflux d'élèves avec des locaux qui ne s'y prêtaient pas. Et les collèges intermédiaires ont vu partir la fraction « haute » de leurs élèves vers les collèges les plus prestigieux, et ont vu arriver des élèves qui fuyaient certaines ZEP, avec des difficultés nouvelles

Comment expliquer que les ségrégations dégradent les scolarités de la grande majorité des élèves ?

Mouvements d'élèves, discontinuités et perturbations

Ces mouvements d'élèves entre établissements très différents, avec des niveaux d'exigence très décalés, sont une source de déstabilisation, et vont à l'encontre des pratiques qui visaient à assurer une continuité école-collège-lycée (liaisons CM2-6ème, etc). On encourage à changer d'établissement, à « zapper » sans que les parents maîtrisent les conséquences de ces mouvements. **Les mouvements en soi sont perturbateurs (se retrouver dans un collège nouveau, perdre les liens avec les camarades, avec les professeurs, le quartier), et ces effets sont renforcés par les décalages d'exigence.** Ainsi, parmi ceux qui fuient les endroits où « ça se dégrade », beaucoup vont rencontrer des difficultés qu'ils auraient pu éviter dans des secteurs où il n'y a pas ces processus de hiérarchisation des espaces scolaires.

Dans les petites villes, il y a une forme de continuité garantie entre l'école, le collège, le lycée, on sait d'avance où on va aller. Du coup, ça vaut la peine qu'il y ait des collaborations pour assurer les liaisons. Il y a une sorte de garantie qu'il n'y aura pas un gros décalage d'exigences. Dès qu'on se trouve dans un secteur où se développent ces déplacements, ceux-ci provoquent l'accentuation des disparités. Ces mouvements provoquent des discontinuités, des allongements de trajet, des ruptures de liens (des élèves qui se retrouvent un peu perdus dans un nouveau collège sans leurs copains...). Comme les fuites visent à atteindre des collèges plus haut placés, avec des niveaux d'exigence plus élevés, beaucoup d'élèves qui fuient se retrouvent dans des collèges avec de plus hauts niveaux d'exigence, et en n'ayant pas de liens, pas d'amis sur qui compter pour les aider, etc. Si on ajoute les trajets plus longs, et de nombreux autres petits mécanismes, on a un contexte qui produit plus souvent des difficultés, et les répercussions sont plus fortes pour les enfants de milieux défavorisés ou moyens.

Pour les enfants de milieux favorisés, on trouve aussi un léger déficit de résultat, ce qui est plus surprenant, mais il faut bien voir que ce déficit est nettement plus faible. Cependant, même dans les milieux favorisés, il y a des parents qui croient bien faire en mettant leur enfant dans le « meilleur » établissement possible, et qui le mettent en échec, parce que l'enfant n'est pas préparé à ça. Parmi les familles favorisées, toutes n'habitent pas dans un secteur favorisé : la scolarité peut commencer dans un secteur mixte, voire assez populaire. On se décide au moment du collège à aller vers un établissement de meilleur niveau, et une petite partie des enfants concernés par ces pratiques va être en difficulté à cause de ça. Il y a des cas de familles qui, par exemple, laissent leur enfant dans le secteur jusqu'en 5^{ème}, mais s'il est trop isolé comme bon élève, le placent dans un collège parisien, dans « la meilleure 4ème », mais il s'y retrouve en échec, et peut parfois être presque traumatisé par ce décalage extrême d'exigences... Ces déplacements peuvent « mal tourner » pour ces familles-là aussi, même si c'est beaucoup plus souvent le cas pour les familles de milieu intermédiaire.

Travail et organisation parasités

Par ailleurs, lorsque se développent ces mouvements d'élèves, on voit une tendance des chefs d'établissement à se focaliser sur les questions d'image, d'attractivité, au détriment des problèmes de fond de type pédagogique, et à proposer des « bonnes classes » pour essayer de retenir les meilleurs élèves ou en attirer. Mais cela crée des disparités entre classes, qui sont des sources de tension entre élèves et parfois entre enseignants (le problème de la répartition des « bonnes » et « mauvaises » classes, avec tout ce que ça entraîne comme tiraillements, tensions, frustrations). Les parents eux-mêmes risquent, pour certains, de ne pas être contents de n'avoir pas pu accéder à la « bonne classe »... Le développement de la concurrence parasite le travail, empêche de se concentrer sur le travail pédagogique, oblige à s'occuper d'enjeux d'images, sur l'enjeu d'attirer les meilleurs élèves. Là aussi, les micro-perturbations se multiplient, s'ajoutent aux autres, et tout cela provoque des effets négatifs perceptibles jusqu'aux résultats scolaires, dans tous les milieux sociaux.

Du côté des parents, quand on rentre dans ces logiques de concurrence, il n'y a plus de confiance envers le système scolaire, il y a juste des produits et des services censés être meilleurs ou

moins bons. Or on sait que quand il y a des difficultés, une des seules chances pour les surmonter, c'est d'arriver à avoir un dialogue, à mettre en commun les informations, pour comprendre la situation, en essayant de coopérer entre parents et enseignants. C'est difficile, mais c'est quand cela fonctionne qu'on arrive à résoudre les problèmes. Dès qu'on commence à entrer dans une logique où on se renvoie la balle, cela ne fonctionne plus. C'est encore un facteur explicatif du sur-échec : on est plus vite dans des accusations, ou dans des rejets, ou alors on va vite quitter l'établissement, en essayer un autre, au lieu d'affronter les problèmes, d'essayer de les poser ensemble, parce qu'il y a beaucoup moins de bases pour la confiance (le fait d'encourager à choisir sous-entend bien qu'il y a des mauvais et des bons, et les parents entrent dans cette logique : puisque ça ne marche pas, c'est que l'établissement est mauvais...). Il est donc évident que rentrer dans ces logiques de concurrence, c'est rentrer dans une logique où il n'y a plus de lien de confiance, et où dès que ça va mal, il n'y a pas les bases pour dialoguer et résoudre les problèmes, et le risque est beaucoup plus grand que ça tourne mal. A l'opposé de ça, on imagine les écoles ou les collèges de petites villes où, au contraire, il y a des liens qui créent une base de confiance (les professeurs qui peuvent avoir connu les parents, etc), et qui font que ce n'est pas parce qu'il y a un problème que tout de suite on va quitter l'établissement ou rejeter la faute sur l'établissement : il y a des chances de pouvoir résoudre les problèmes, chances qui diminuent dans les contextes de concurrence.

Enfin, si on se place maintenant du côté des chefs d'établissement ou des personnels des inspections d'académie, leur formation depuis une quinzaine d'années les pousse à être vraiment focalisés sur ces logiques qui correspondent au « new public management ». On encourage les initiatives, mais dans le même temps on crée une pression par des primes et de l'évaluation. Cette logique de mise sous pression enrobée de responsabilité et d'autonomie a gagné presque tous les services publics, et est appliquée d'une manière inadaptée aux spécificités de l'éducation. Il ne s'agit pas de dire que c'est aberrant qu'il y ait de l'autonomie, des initiatives : mais comment conjugue-t-on ça avec une prise en compte de la complexité du métier, le développement de formations, de soutien, d'accompagnement, pour que tout ne repose pas simplement sur les initiatives de personnes qui n'ont pas forcément la formation spécifique, qui se retrouvent dans des contextes difficiles ? Il faudrait faire comprendre ces problèmes, et il faudrait plus largement qu'au niveau des décideurs, on arrête de mépriser ce qui est de l'ordre du pédagogique et de l'éducatif, qu'on arrête de plaquer des schémas empruntés à l'économie, et qu'on prenne en considération ce qui est spécifique à l'éducation.

On peut peut-être espérer que les gens qui sont sensibles à des critères d'efficacité finiront par comprendre que ce n'est pas efficace d'instaurer ces logiques de concurrence, et finiront par admettre qu'il y a des spécificités éducatives qui méritent d'être prises en considération. Mais au lieu de favoriser une convergence de tous les échelons (national, intermédiaire, local) sur les problèmes éducatifs et pédagogiques, on a voulu dupliquer des logiques de management qui ne tiennent pas compte des spécificités du travail éducatif – qui repose beaucoup sur des coopérations, de la confiance : un professeur ne peut bien travailler avec ses élèves que s'il y a un certain climat, que si de part et d'autres il y a le souci de communiquer, de coopérer, de se comprendre pour essayer de dépasser les difficultés. On voit bien que si on développe la concurrence, les comparaisons, les bonnes et mauvaises classes, le climat, la confiance s'en trouvent perturbés et ça ne peut que produire plus de difficultés.

Comment sortir du piège de la concurrence ?

Ce qui est très inquiétant par rapport à la politique qui est menée, c'est qu'elle a produit une accentuation forte des disparités ; et une fois que ces disparités sont flagrantes, cela devient encore plus dur d'imposer aux familles un secteur qui correspondrait à une école déjà ghettoisée. Le problème, c'est qu'on pourrait attendre des politiques qu'elles anticipent, qu'elles régulent et qu'elles évitent qu'on en arrive là. Une fois qu'on en est là, on ne voit plus de solution simple, parce que toutes les solutions sont mauvaises. Si on continue en disant « *on ne peut pas imposer ça* », on sait que ceux qui vont choisir vont contribuer à accentuer la tendance ; si on cherche à imposer d'aller

dans une école déjà ghettoisée, comme il y a le privé, une fraction des parents pourra ne pas y être : à qui l'impose-t-on réellement dans ces conditions ? Cela devient un véritable casse-tête, et on ne voit pas de solution à court terme.

L'État ne cherche plus à assurer de bonnes conditions de scolarisation partout. En même temps, on sait que de toutes façons il y a des parents qui choisissent : il est donc difficile de maintenir une carte scolaire très rigide. Mais au moins, il faudrait qu'à chaque fois que se développent des pratiques d'évitement, la réaction des politiques soit de se dire qu'il y a un problème, et qu'il faut essayer de le résoudre pour réduire ces pratiques d'évitement. Ça n'existe quasiment pas en France, alors que ça existe dans d'autres pays : dans le cas de la Finlande, dès qu'un établissement semble fléchir au niveau de ses résultats, on se dit qu'il faut très vite prévoir des renforts, des formations complémentaires, pour aider l'établissement à redresser sa situation. C'est plutôt comme ça qu'il faudrait réagir, et surtout en évitant de rendre les difficultés publiques (en Finlande, par exemple, il n'y a pas du tout de palmarès d'établissements, les évaluations sont pour le seul usage des équipes pour voir ce qui va, ce qui ne va pas, et essayer d'y remédier, éventuellement en obtenant des renforts au niveau de l'État).

Une des seules logiques qui peut fonctionner, pas forcément à très court terme mais peut-être assez vite, c'est d'admettre qu'il faut repérer l'état des difficultés des collèges, de par différents indicateurs de résultat, d'instabilité des équipes, de fuite des familles, et en tenir compte pour essayer de soutenir ces établissements. Cela peut permettre, dans un premier temps, non pas de faire revenir très vite les populations favorisées, mais au moins d'améliorer nettement les résultats scolaires. Quand ça se conjugue avec une pacification, une diminution des incidents pendant plusieurs mois, plusieurs années, ça finit par se savoir, et progressivement ça peut contribuer à rétablir de la mixité. Mais c'est presque inévitablement assez long, et ça passe plutôt par des mesures qui visent à réduire tous les processus d'échec et de violence, parce que c'est ça qui fait fuir les parents. Et quand on dit « aider des établissements visiblement en difficulté », ça veut dire des renforts, des formations sur site, donner du temps pour se concerter, des formations complémentaires s'il y a des problèmes sans solutions. Ça passe par des décisions politiques, et c'est de ce côté là qu'on peut dépasser les dilemmes. Si on laisse les équipes locales se confronter à des difficultés qui sont au-dessus de leurs forces, elles seront prises dans ces dilemmes.

Ce qu'on constate, c'est qu'il n'y a pas de volonté politique visible de tirer des leçons des échecs passés, de faire des bilans qui permettraient de repérer les meilleures utilisations possibles des moyens pour essayer de remédier aux problèmes. Sans arrêt on balance de nouveaux dispositifs : là on balance le dispositif CLAIR, qui ne correspond à aucun bilan... A ma connaissance il y a eu très peu de bilans : par exemple, il est sidérant qu'il y ait eu si peu d'efforts pour approfondir des bilans sur les ZEP, pour en tirer des conclusions sur les mesures qui marchent le mieux, les conditions à réunir. On a l'impression que ça traduit une non-prise au sérieux de ces enjeux éducatifs et pédagogiques : quand on regarde les démarches faites pour repérer les problèmes et vraiment améliorer les situations, c'est assez consternant. Cela donne l'impression que la priorité est soit de faire illusion par de nouvelles mesures, soit de faire des économies...