Une nouvelle échelle en faveur de l'égalité des chances et des parcours réussis: l'établissement public local (d'enseignement et de formation)

Aziz JELLAB

IGEN

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

igen Inspection générale de l'Éducation nationale

Introduction

De manière sans doute schématique, **on peut considérer qu'une école équitable est celle dont les acteurs, tous statuts confondus, ont conscience de ce que l'appropriation des savoirs et la construction de compétences apportent aux élèves, à tous les élèves dont les moins favorisés socialement d'entre eux.**

Favoriser la réussite de tous les élèves doit constituer l'objectif principal animant tous les acteurs du système éducatif. **L'autonomie des EPLE** peut sans doute apparaître comme remettant en cause l'unité du service public et l'égalité de traitement. Elle suscite légitimement des interrogations puisqu'elle **déplace l'égalité des chances d'un Etat central et tutélaire vers un contexte dont on présuppose des effets différenciés selon la manière dont les acteurs le définissent et lui donnent consistance**. Or c'est bien au niveau de l'établissement que doivent être mis en œuvre « les programmes nationaux », et ses acteurs constituent les interlocuteurs privilégiés des usagers, élèves et parents en l'occurrence. Ils sont alors ceux qui définissent et construisent concrètement les dispositifs éducatifs et didactiques favorisant la progression et la réussite des élèves.

L'autonomie des EPLE ne réfère pas aux seuls enjeux d'une gestion administrative et financière efficace. Elle procède aussi des questions pédagogiques et de la nécessité chez les personnels de direction d'investir les thématiques des parcours, des apprentissages et de l'évaluation. L'inégalité des chances qui doit davantage en France à l'origine sociale, est renforcée par les inégalités tenant au contexte de scolarisation.

Aussi, il faut acter que la décentralisation qui a conféré aux établissements scolaires une autonomie, dessine de nouveaux horizons à l'égalité des chances : celle-ci ne se réduit plus à un principe théorique immanent à un Etat centralisé et tutélaire. **L'égalité des chances se construit et se vit à l'échelle de l'établissement et si l'on envisage d'en faire une réalité effective, c'est bien la notion d'équité et de ce qu'elle recouvre comme justice sociale qui devient un enjeu majeur.**

Et dans la mesure où l'équité prend acte que l'égalité des élèves devant le savoir et la culture scolaire reste théorique, elle suppose aussi **qu'il est nécessaire d'introduire une inégalité de traitement afin de réaliser une égalité effective. Ce « principe de différence » défendu par John Rawls a eu des prolongements théoriques mais aussi pratiques, avec les politiques compensatoires et l'éducation prioritaire.** Pour saisir les enjeux immanents à un établissement équitable, il faut alors partir des constats empiriques qui montrent qu'en dépit de différentes réformes, les acquisitions scolaires restent très inégales. **Ces inégalités, que le collège met en exergue, et renforce le plus souvent, ne tiennent pas seulement à l'origine sociale. Elles doivent aussi au contexte scolaire, à l'effet-établissement et à l'effet-maître.**
L'équité d'un EPLE se construit à partir de **l'identification des facteurs favorisant les apprentissages et les progrès des élèves, comme la politique d'évaluation, l'explicitation des normes scolaires, des attentes liées à chaque champ disciplinaire**. Elle doit alors faire du climat scolaire une grille de lecture, sorte d'analyseur permettant de prendre en considération les rythmes des élèves, leur rapport au savoir et le sens des études. Le climat est irréductible à la seule ambiance et à la sociabilité instaurée, considérées comme un préalable à tout engagement dans les apprentissages. **Le climat scolaire doit aussi être conçu comme la résultante partielle des conditions de déroulement des études, des manières dont les élèves sont mis en activité, des modalités dont s'opère le dialogue entre l'expérience scolaire en établissement et l'expérience socio-familiale, etc.**

1. Justice scolaire et équité à l'échelle de l'EPLE

Le système éducatif français a pour mission de favoriser l'égalité des chances. Cette égalité reste une hypothèse, une « fiction nécessaire » (Dubet, 2004) qui doit être repensée sous le prime de l'équité scolaire.

1.1. Equité et égalité des chances

Le dictionnaire de l'Académie française définit l'équité comme la « *disposition de l'esprit consistant à accorder à chacun ce qui lui est dû* ». Comment définir ce qui est dû à chacun si l'on ne postule pas préalablement que dans toute société, chaque individu ne peut advenir comme sujet et comme personne que si la collectivité lui accorde une place, un temps et des moyens en vue de sa socialisation. Or les individus n'appartiennent pas aux mêmes milieux sociaux, ne disposent pas des mêmes ressources, ni des mêmes capacités à les mobiliser, des capacités dont on sait qu'elles doivent aussi à leur socialisation et à leur éducation familiales.

Dans les sociétés démocratiques, héritières de la Révolution française qui a consacré le mérite contre les privilèges, **l'équité va plus loin que l'égalité dans la mesure où elle remet partiellement en cause un traitement égal ou équivalent de tous les individus.** En effet, dès lors que ceux-ci sont inégaux socialement et culturellement, l'égalité de traitement ne peut, au mieux, que maintenir les inégalités antérieures, et au pire, les renforcer. Appliquée à l'école, l'équité admet deux acceptions : d'un côté, elle est assimilée à l'égalité des chances dans la mesure où chaque élève doit pouvoir réussir selon son mérite et non en fonction de son origine sociale. De l'autre, elle est associée au fait que l'école doit avoir le souci de tous les élèves, veiller à leur faire acquérir des savoirs et des compétences qui constitueront un atout dans leur vie sociale et professionnelle à venir. C'est le sens que recouvre une école « inclusive ».

L'égalité des chances n'est pas l'égalisation des conditions mais plutôt une conception qui considère le monde social comme autant de possibilités, d'opportunités se présentant de manière égale aux individus. Cela suppose que les individus en quête d'un bien tel que le diplôme sont dans une compétition non faussée par les aléas tenant à des privilèges ou à un héritage matériel, symbolique, etc. **Pour John Rawls (1987), la justice sociale ne peut être conçue que si l'on dépasse un point de vue individualiste – centré sur les individus – pour penser la société et les groupes sociaux dans leurs interactions. Les individus doivent pouvoir bénéficier des mêmes chances d'accès aux biens leur permettant de s'élever dans l'échelle des revenus mais pour cela, des règles de justice doivent être assurées.** Les inégalités sociales et économiques sont justes lorsqu'elles résultent de l'occupation de fonctions ouvertes à tous, quand la répartition des biens qui en découle est davantage bénéfique aux plus désavantagés.

1.2. **L'équité dans une société fortement sensible aux injustices**

En France, mais aussi dans les pays démocratiques, la sensibilité aux injustices sociales constitue un héritage historique agissant à l'arrière-plan des revendications et des appels pour davantage d'égalité. Si l'égalité réelle entre les individus est loin de susciter l'adhésion des groupes sociaux, son corolaire symbolique qu'est l'égalité des chances constitue une sorte d'idéal à travers lequel les sociétés démocratiques pensent la justice, celle qui tiendrait au « mérite » et non aux privilèges. L'égalité est une valeur et comme l'avait bien souligné Alexis de Tocqueville, c'est l'égalisation des conditions qui construit la société démocratique.

Le sentiment d'injustice renvoie aussi au sentiment de ne pas être reconnu, entendu et écouté. On le retrouve chez les professionnels de l'éducation, les parents et les élèves.

Les institutions de service public, les EPLE en l'occurrence, se heurtent au primat des intérêts particuliers sur l'intérêt général.

« Qui pourrait être opposé à la meilleure réussite des enfants de milieu populaire et la prévention du décrochage scolaire qui les touche massivement ? Personne bien sûr, à ceci près que la réussite de tous n'est pas nécessairement une priorité partagée par toute la population et ne relève donc pas de l'évidence. Dans une période de crise économique et sociale où la lutte pour les places est plus âpre, la fraternité nécessaire pour la réussite scolaire de tous se heurte inévitablement à des intérêts particuliers qui n'ont pas forcément envie que l'école se transforme. Les dysfonctionnements de notre école qui ne parvient pas à réduire les inégalités ne nuisent pas à tout le monde. La méritocratie a une face claire, pour ceux qui en bénéficient, et une face sombre pour tous les autres » (Delahaye, 2015, p. 163).

L'emprise des diplômes et l'inégale performance des EPLE – réelle ou supposée – conduisent à des stratégies d'évitement ou de contournement. Les EPLE doivent alors agir sur l'offre et la qualité de formation.

1.3. Des inégalités « classiques » se doublent d'inégalités plurielles et complexes : le contexte scolaire interrogé

La plupart des recherches en éducation traitant des inégalités scolaires distinguent des variables telles que l'origine sociale, le niveau d'instruction (ou de qualification) des parents, l'espace géographique, le contexte scolaire (effet-maître, effet-établissement) pour en faire un facteur explicatif, rendant compte des disparités et des inégalités observées.

1.3.1. L'établissement comme variable pertinente pour penser les inégalités de réussite scolaire

Lorsqu'on considère l'effet-établissement, on entend expliquer des différences de performances entre élèves ayant des caractéristiques sociales et scolaires comparables au départ. Autrement dit, dès lors que les acquisitions identiques des élèves, mesurées à l'entrée – par exemple en 6ème– enregistrent des inégalités à l'arrivée – par exemple en classe de 3ème –, on est en droit de postuler l'effet de l'établissement sur les apprentissages. Cet effet doit être apprécié à l'aune de la culture d'établissement, soit des modalités d'organisation et de division du travail mais aussi des modes de coopération et d'évaluation qui sont au cœur des enjeux pédagogiques.

Pour Olivier Cousin (2000), **l'effet-établissement suppose à la fois la prise en compte des *acteurs* – donc de leur capacité à agir et à transformer l'établissement – et de l'*autonomie* des établissements scolaires.** La plupart des recherches françaises portant sur « l'effet-établissement » ont eu pour contexte des collèges, sans doute parce que ceux-ci, du fait de la décentralisation, ont acquis une autonomie de fonctionnement susceptible d'influencer leurs politiques éducatives. **Si les inégalités entre les établissements scolaires ont été, depuis plus de deux décennies, fortement corrélées à la population scolaire accueillie, la question se pose autrement lorsqu'on observe des variations dans les trajectoires scolaires d'une population « homogène » au départ, mais scolarisée dans deux établissements différents : « On cherche alors à savoir si un élève donné réussirait partout et de la même manière si les établissements avaient les mêmes caractéristiques. » (Cousin, 2000, p. 140)**

Les recherches sur l'effet-établissement (ou effet-école) ont cette particularité de souligner que les inégalités de réussite scolaire ne doivent pas seulement à l'origine sociale et aux capitaux dont disposent les élèves. Elles insistent même, à l'instar de Peter Mortimore (1988) et de son équipe qu'une école efficace s'avère bénéfique pour tous les élèves, quelle que soit leur origine.

L'efficacité de l'établissement scolaire est alors ramenée à **des indicateurs spécifiques : l'orientation des élèves** (à l'issue de la classe de 3ème notamment : quel est le taux d'orientation en seconde générale et technologique ? Quelle est la part prise par l'orientation vers le lycée général et technologique ? Quel est le taux d'orientation vers le lycée professionnel ?) **qui est analysée en terme de « sélection » ; les acquisitions scolaires** en français et en mathématiques notamment : on parle alors de performances scolaires (Grisay, 1997). Mortimore Peter, Sammons Pamela & Stoll Louise *et al.* (1988). *School Matters: The Junior Years*. Berkeley : Open Books.

S. Heyneman (1986) rapporte ainsi quelques éléments expliquant les performances des établissements scolaires. Parmi les éléments retenus, on trouve le rôle du chef d'établissement (en particulier pour ce qui est de la construction, de la définition d'objectifs éducatifs à améliorer, et de la mobilisation des enseignants), les attentes de réussite à l'égard des élèves, portées par les enseignants et les équipes éducatives, l'évaluation régulière des progrès réalisés par les élèves, le « climat » apaisé, et enfin le degré de valorisation par les élèves des normes d'excellence scolaire, à travers également la comparaison avec le groupe de pairs. Ces indicateurs expliquant la réussite des élèves se retrouvent globalement dans les recherches menées en France.

L'efficacité d'un établissement renvoie aussi aux modes de gestion du personnel, aux modalités d'animation des équipes, dont la mise en œuvre conceptuelle et empirique d'un projet constitue un cas particulier d'expression. Le rôle du chef d'établissement et de son ou ses adjoints apparaît central notamment pour favoriser le déploiement de collectifs professionnels sur fond de sentiment d'appartenance à une communauté éducative. Etant une organisation ouverte sur son environnement, l'établissement scolaire doit aussi nouer des partenariats durables et soutenus, notamment avec les parents. L'efficacité doit être entendue comme étant l'ensemble des variables concourant à favoriser les apprentissages scolaires des élèves. Plus spécifiquement, il s'agit d'évaluer les effets engendrés par une culture d'établissement sur les modalités du travail enseignant, le temps d'exposition des élèves aux enseignements et leur mode d'appropriation. Ce sont également les pratiques pédagogiques et les choix didactiques qui structurent en retour l'effet-établissement.

A publics scolaires équivalents, des EPLE s'avèrent être meilleurs au niveau du suivi des élèves, de leurs acquisitions et de leur réussite.

1.3.2. L'effet-maître ou ce que la réussite doit à la relation pédagogique

L'effet-maître, même s'il ne s'identifie pas à l'établissement scolaire, est une des variantes constituant une assise sociologique au contexte de scolarisation dans la production des inégalités, en particulier au niveau des acquisitions des élèves et de leurs performances. La recherche menée par R. Rosenthal et L. Jakobson (1972) faisait état de l'influence des représentations du public scolaire par les enseignants sur ses performances scolaires. En particulier, le fait de désigner à l'enseignant un groupe d'élèves, suite à la passation de tests (sans validité réelle mais présentés comme « scientifiques »), comme ayant de grandes capacités intellectuelles se traduisait par une réelle progression scolaire, l'enseignant s'attendant effectivement à ce que les élèves réussissent.

Mais ces attentes sont aussi construites à travers les interactions en classe : les élèves peu sollicités par l'enseignant sont peu interrogés et leurs réponses peu valorisées. Or une telle expérience peut renforcer la perception que les élèves ont d'eux-mêmes, ce que les recherches que l'on doit à l'ethnométhodologie font apparaître (Coulon, 1993). Dans certains contextes scolaires, le propos misérabiliste et parfois négatif sur des élèves conduit au désintérêt scolaire, voire à une forme de « désimplication » au sein de la classe (Charlot, Emin, Jellab, 2002).

L'effet-maître est aussi travaillé à partir de l'évaluation des élèves et des arbitrages subjectifs auxquels elle donne lieu, lors des interactions avec les élèves. **Pierre Merle (1996) montre comment des éléments relevant d'une certaine conception de la justice et de l'équité structurent les jugements professoraux lorsqu'il s'agit de noter les élèves.** Ces jugements procèdent aussi de la perception du métier et du public scolaire. La notation peut influencer la progression des élèves. C'est ce que relève Georges Felouzis (1997) : une notation selon qu'elle est sévère ou indulgente retentit différemment sur la « motivation » des élèves et leurs acquisitions. Une note légèrement sur-évaluée serait plus positive sur les acquisitions qu'une note sévère. A l'école primaire, l'effet-maître paraît plus manifeste en classe de CP. On relève que des élèves issus d'un même milieu social, ayant les mêmes capacités scolaires au départ progressent différemment selon le maître (Bressoux, 1994).

Mais l'équité n'est pas seulement affaire de représentation des élèves. Elle est aussi et surtout une manière d'être au métier dans laquelle l'enseignant, parce qu'attentif aux apprentissages réels des élèves, à leur progression, régule les activités et en évaluent les effets sur la construction des compétences. A cet égard, l'effet-maître (ou effet-enseignant) ne peut correspondre à un « idéal-type » qui aurait des effets positifs sur les apprentissages quelque soit le public scolaire. Au contraire, c'est parce que le professeur est capable de modifier sa pratique selon les exigences de la situation pédagogique qu'il peut contribuer à la réduction des inégalités d'appropriation des savoirs. S'interrogeant sur l'efficacité des enseignants et après avoir exploité les données de la littérature, Laurent Talbot observe que ce ne sont pas tant les pratiques en elles-mêmes qui seraient efficaces que les choix effectués par l'enseignant selon l'environnement et les observables pédagogiques sur lesquels il peut agir. Autrement dit, une pratique est plus ou moins efficace selon le contexte et sa complexité. C'est là une définition spécifique de la notion d'équité puisque celle-ci est définie à l'aune de la capacité de l'enseignant à réguler son activité en fonction de son public.

« Aussi, les pratiques enseignantes efficaces et équitables ne seraient donc pas des pratiques uniques et stabilisées. Elles seraient contextualisées et dépendraient des environnements rencontrés par les enseignants qui choisiraient, consciemment ou non, la bonne pratique au bon instant selon le contexte opérationnel considéré dans toute sa complexité. Ils utiliseraient une sorte de *phronesis**, une certaine sagacité, une habileté, une sagesse pratique, un discernement qui les conduiraient à ne pas se cantonner à l'utilisation d'un seul type de pratiques » (2012, p. 9).
L'équité des enseignants peut être appréciée à partir de la réduction des inégalités de réussite entre les élèves. Laurent Talbot avance ainsi : « Les élèves forts ne le deviennent pas moins que dans les autres classes mais les élèves faibles ou moyens progressent plus lorsqu'ils sont confrontés à ce type de pratiques. Les pratiques d'enseignement efficaces sont aussi des pratiques d'enseignement équitables : elles réduisent les écarts entre les élèves faibles et les élèves forts » (2012, p. 3).
Laurent Talbot, « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », *Questions Vives,* Vol.6 n °18 | 2012.

* Concept philosophique d'origine grecque et traduit par la notion de « sagesse pratique », tempérance permettant d'agir en distinguant ce qui est bon ou non pour l'homme.

2. Acteurs de l'encadrement : les équipes de direction et les corps d'inspection

2.1. Les personnels de direction et les questions pédagogiques

Les personnels de direction ont progressivement acquis une légitimité pédagogique (qui ne se confond pas avec la maîtrise de compétences didactiques). **Cette légitimité va de pair avec le renforcement de l'évaluation des EPLE et du passage – relatif – d'un pilotage par les moyens vers un pilotage par les résultats.** Il est indéniable que l'efficacité pédagogique des enseignants, notamment dans les établissements du secondaire, passe aussi par la manière dont les chefs d'établissement se saisissent de l'autonomie qui leur est reconnue, et en font une variable au service des apprentissages des élèves. Cette autonomie ne va pas de soi et l'on sait combien les parents comme la majorité des enseignants sont attachés à une définition institutionnelle des procédures et des manières d'organiser les enseignements. **Or un système éducatif centralisé n'a jamais prouvé, historiquement, son efficacité** puisque les inégalités de réussite restent marquées par des variables spécifiquement contextuelles, et l'on doit bien réaliser aujourd'hui que c'est au niveau des écoles et des établissements scolaires que se joue l'enjeu d'une démocratisation effective.

Soulignons le fait que la reconnaissance par l'institution scolaire du rôle pédagogique du chef d'établissement ne s'est pas accompagnée d'une redéfinition de l'autonomie des enseignants. Le sentiment d'appartenance des élèves à un établissement comme celui des enseignants et des personnels d'éducation à une communauté éducative exige que les chefs d'établissement soient bien au fait de ce que le contexte, selon ses configurations pédagogiques, l'identification des objets didactiques à travailler, peut engendrer comme effet sur les apprentissages scolaires. Or cette entité « établissement » suppose aussi que l'institution scolaire revoie les règles d'affectation des enseignants et de reconnaissance de leur implication professionnelle. **On sait aussi que la professionnalisation des enseignants se construit davantage au sein de l'établissement et moins en formation initiale – au sein des ESPE notamment – et que ce sont les collectifs professionnels en contexte qui forgent en partie les pratiques pédagogiques, ce qui explique l'intérêt nouveaux des chercheurs porté à cette thématique.**

Quels leviers mobiliser ?

Les personnels de direction doivent faire adhérer les enseignants aux nouveaux curricula, les inciter à se former et à remettre en question leur manière d'enseigner, d'évaluer, de gérer la classe, de dialoguer avec les parents, de coopérer avec leurs collègues, de concevoir collectivement des projets d'établissement …

Le rôle du chef d'établissement se situe au croisement d'une multitude de réseaux (internes et externes), humains, matériels et techniques (avec le recours aux TICE, notamment pour analyser et agir sur les différents indicateurs).
Les chefs d'établissement le plus en réussite sont ceux qui parviennent à fonder un dialogue régulier avec les corps d'inspection, et permanent avec les enseignants, dialogue dans lequel les questionnements pédagogiques contribuent à générer un collectif professionnel et une solidarité jusque dans l'appui apporté à la gestion de classe (celle-ci procède tout autant de l'aide apportée en cas d'instabilité ou de désordre scolaire que des manières dont sont organisés les cours, dont l'emploi du temps est structuré…).

Différents leviers permettent aux personnels de direction de mobiliser les équipes enseignantes et éducatives en vue de promouvoir meilleurs accueil, accompagnement et réussite des élèves. A côté des moyens matériels et organisationnels sur lesquels ils doivent s'appuyer– organisation des emplois du temps, gestion du temps scolaire et du temps hors de la classe, utilisation des différentes instances représentatives et commissions, modalités de mise en place de l'accompagnement personnalisé -, les chefs d'établissement ont aussi à faire en sorte que des valeurs éducatives s'incarnent dans les pratiques au quotidien. Ainsi, la réussite des élèves suppose d'abord le partage de valeurs et de croyances quant à leur capacité à acquérir des connaissances de haut niveau, aidés en cela par les enseignants. Elle suppose aussi que l'ensemble des acteurs partagent le souci permanent que toute action, tout projet éducatif proposé n'a de sens et de légitimité que s'il contribue à favoriser les apprentissages scolaires et professionnels, tout en concourant à former l'individu-citoyen.

Les fonctions du chef d'établissement lui permettent de mettre en œuvre une évaluation de proximité qui est d'autant plus efficace qu'elle se veut aussi un moment d'échange et de concertation avec les enseignants et les équipes éducatives. Elle ouvre ainsi la voie à l'élaboration de projets pédagogiques et éducatifs pensés de manière collective. Mais c'est surtout lorsque l'évaluation se transforme en auto-évaluation qu'elle mobilise ces acteurs, sans doute parce qu'ils y voient l'expression d'une démarche qu'ils « produisent » et non la réponse à des injonctions venant « d'en haut » : « Les évaluations qui ont un impact sur les pratiques professionnelles, les pratiques de classe, ressortissent essentiellement de l'évaluation de proximité effectuée par les cadres intermédiaires agents publics ou privés ou de l'autoévaluation assistée réalisée par les établissements ou de petits ensembles d'établissements ou des équipes » (Demailly, 2006, p. 118).

Or c'est dans les espaces de liberté, appelés aussi « marge de manœuvre », que se construisent l'autonomie de l'EPLE, comme le rôle pédagogique du chef d'établissement. Si celui-ci ne peut décider qu'en ralliant à ses choix l'ensemble de la communauté éducative, encore faut-il qu'il identifie les leviers et les ressources à mobiliser eu égard à des objectifs pédagogiques. Choisir l'hétérogénéité des niveaux et dispositions des élèves pour constituer les classes, réduire les effectifs d'une classe, repérer les contenus disciplinaires à travailler en mettant en place des groupes de besoin, rendre prioritaire l'apprentissage des langues parce qu'identifiées comme le domaine dans lequel les élèves peinent à maîtriser les compétences attendues, constituent une vraie démarche pédagogique qui exige une évaluation *a posteriori*. L'identification des enjeux et des points à améliorer suppose aussi un travail de négociation avec les équipes enseignantes, une négociation qui doit être armée d'arguments et au sein desquels la pédagogie doit occuper une place centrale. Ainsi en est-il de l'organisation des emplois du temps qui va de pair avec la répartition des services. Les propositions du conseil d'enseignement ne peuvent être recevables sans qu'il n'y ait une attention apportée à la pédagogie et au souci des élèves dont les apprentissages peuvent être affectés selon l'agencement des enseignements et des disciplines. La mise en place des nouveaux dispositifs comme les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires), et bien avant les TPE (travaux personnels encadrés) et PPCP (projet pluridisciplinaire à caractère professionnel)/EGLS dessine de nouveaux espaces d'action et de nouvelles régulations du travail enseignant. Ils coupent-court à la séparation arbitraire entre « administration » et « pédagogie », « organisation » et « enseignement » car les différentes dimensions sont interdépendantes.

La loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 stipule que l'école doit être juste, exigeante et inclusive. Elle fixe comme priorité l'élévation du niveau de tous les élèves. Le renforcement de l'autonomie des EPLE prolonge un processus entamé dès le milieu des années 80. Cette autonomie doit être au service de la pédagogie et de la politique éducative dont la formalisation est inscrite dans le projet d'établissement (celui-ci ayant une durée de 3 à 5 ans). Le contrat d'objectifs permet à l'EPLE, dans le cadre d'une contractualisation tripartite – rectorat, collectivité territoriale et établissement – de circonscrire les objectifs à atteindre en tenant compte à la fois des orientations nationales et académiques et des spécificités du collège ou du lycée.

2.2. Les corps d'inspection : la justice et l'équité à l'horizon de toute action

Les activités professionnelles des corps d'inspection ont connu des évolutions profondes durant ces deux dernières décennies. Historiquement, les corps d'inspection étaient censés effectuer un contrôle de conformité mais aussi inspecter les enseignants dans leur discipline ou leur spécialité (dans le premier degré et pour ce qui a trait à la vie scolaire dans le second degré). Cela a forgé leur identité et continue d'ailleurs de constituer, à leurs yeux, le « cœur du métier ». Mais l'évolution des modes de gouvernance du système éducatif, la complexification des enjeux scolaires, l'intervention d'autres acteurs que les professionnels de l'école comme les collectivités locales, tout comme l'élargissement des missions revenant aux EPLE et aux écoles se sont traduit par l'élargissement du domaine d'intervention des inspecteurs. L'animation de la discipline et l'inspection individuelle des enseignants ne constituent plus les seules activités définissant leur métier. L'autonomie des EPLE qui suit parallèlement celle des académies, dans un contexte de décentralisation en plusieurs phases, a amené les corps d'inspection à endosser un rôle de plus en plus organisationnel, notamment pour contribuer au pilotage pédagogique et à l'accompagnement des EPLE et des écoles.

Si le corps des inspecteurs du second degré continue à définir et à asseoir son identité professionnelle sur l'expertise disciplinaire, on observe depuis une dizaine d'années un élargissement de leurs fonctions tenant aux transformations de la gouvernance académique : ils sont souvent référents d'établissement et sont largement aux avant-postes de la mise en œuvre des réformes comme on a pu l'observer récemment avec la réforme de la scolarité obligatoire. **Référent d'établissement, cela signifie qu'ils ont en charge le suivi et l'accompagnement des chefs d'établissement et de leurs équipes, le recensement des besoins de formation, la définition conjointe d'actions autour de thématiques précises – comme la persévérance scolaire, l'inclusion ou l'accompagnement des professeurs débutants –, ce qui les oblige à adopter un regard bien plus large que celui d'un inspecteur spécialiste d'une discipline.** Il est aussi fréquent que ces inspecteurs-référents participent aux dialogues de gestion et aux échanges entre le chef d'établissement et les autorités académiques en vue de définir un contrat d'objectifs. Ainsi, leur rôle pour un EPLE équitable se situe à deux niveaux : celui de l'accompagnement du chef d'établissement ; celui de l'action auprès des équipes enseignantes et éducatives.

Les corps d'inspection ne disposent pas seulement d'une expertise disciplinaire ou de spécialité. **En tant que personnel du haut encadrement, ils sont sensibilisés à la recherche et aux enquêtes nationales et internationales et, de ce fait, leurs compétences leur assurent la capacité à effectuer une analyse objective et distanciée du fonctionnement des écoles et des EPLE. Cela permet aussi de donner du sens aux réformes et de mettre en garde les chefs d'établissement, les enseignants et les personnels d'éducation contre l'envahissement de leur vécu ou expérience qui agissent souvent comme écran ou grille de lecture, empêchant l'interrogation des évidences. Parmi celles-ci, la question de l'hétérogénéité des classes, de l'efficacité d'une évaluation régulière et légèrement indulgente, l'importance qu'il y a à traiter de manière scolaire un problème que l'on a tendance à externaliser, etc.** Les thématiques de l'égalité des chances, de la justice scolaire, de la réussite des parcours, de la liaison entre les cycles et les niveaux, doivent être au cœur du travail de réflexion et d'accompagnement que les corps d'inspection ont à assurer jusqu'au cœur des enseignements ordinaires en classe.

3. Vers un EPLE instituant : défis et leviers

Ce ne sont pas les seules circulaires qui, par un effet magique et performatif, réformeront l'école. C'est surtout une politique associant fortement les membres de la communauté éducative, les amenant à s'approprier les enjeux des réformes mais aussi et surtout, à être force de proposition, qui augure de changements réels du système éducatif français.

3.1. Un EPLE au service du socle

L'appel récurrent à la démocratisation scolaire ne peut rester à l'état d'un appel à des grands principes théoriques. La démocratisation exige une mise en œuvre empirique, et c'est au niveau du collège, et le socle aidant, qu'elle peut être effective. S'agissant de la définition du socle commun à atteindre en fin de scolarité obligatoire, l'article L 122-1-1 du code de l'éducation indique qu'il doit « garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. ». Il précise également que « Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. Les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive sont fixés par décret, après avis du Conseil supérieur des programmes ».

3.2. Un EPLE au service des parcours des élèves

La logique des parcours se veut plus ambitieuse qu'une pédagogie centrée sur le projet de l'élève. Pendant longtemps, c'est le projet de l'élève qui a constitué un objet de travail que l'institution scolaire avait surinvesti, notamment pour les publics le plus en difficulté scolaire.
La prise de conscience – au moins institutionnelle et par une partie des acteurs de l'éducation – de ce que la trajectoire de chaque élève doit au contexte scolaire, aux apprentissages plus ou moins réussis, a favorisé l'émergence d'une autre conception, celle du parcours, des parcours. **De ce fait, tout ce qu'un EPLE met en place, tous les enseignements, ont pour horizon de permettre à chaque élève la construction-réalisation d'un parcours.** La logique pratique qui doit alors prévaloir est celle de l'accompagnement qui exige doublement la transmission des savoirs et la construction des compétences dans le cadre d'une organisation scolaire autorisant une pluralité de cheminements.

Des parcours au service de la réussite et de l'apprentissage de la citoyenneté

Le parcours avenir : celui-ci s'adresse à tous les élèves du second degré et s'étend de la classe de 6ème à la classe de terminale de lycée (général, technologique et professionnel). Ce parcours reprend les lignes directrices ayant prévalu au milieu des années 90 dans l'éducation à l'orientation, en fixant trois objectifs à savoir la découverte du monde économique et professionnel, le développement chez l'élève de l'engagement et de l'initiative et l'élaboration d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) : il vise à permettre à tous les élèves d'accéder aux arts, à la culture et au patrimoine. Trois axes sont privilégiés à savoir des rencontres avec des artistes et des œuvres, des pratiques individuelles et collectives dans différents domaines artistiques et l'acquisition de connaissances portant sur des repères culturels et permettant le développement du jugement et de l'esprit critique.

Le parcours citoyen : entamé dès l'école primaire et se prolongeant jusqu'en classe de terminale, ce parcours s'appuie sur l'enseignement moral et civique au sein duquel les valeurs de la République occupent une place centrale. Les compétences et les connaissances acquises sont ouvertes sur des enjeux sociaux contemporains comme l'information et les médias qui exigent de plus en plus de capacités à en décoder les implicites, à les traiter de manière avertie et critique et à construire un jugement personnel distancié. Ce parcours fait la place belle aux questions socialement vives comme l'éducation à l'environnement et au développement durable, la sensibilisation aux questions de défense et à l'engagement citoyen. Il contribue au domaine 3 du socle à savoir « la formation de la personne et du citoyen ». Parcours éducatif de santé pour tous les élèves.

Le parcours éducatif de santé : ce parcours couvre différents champs que sont la santé physique, psychique, sociale et environnementale. Résolument tourné vers la prévention, ce parcours vise à corriger les inégalités de santé et à prévenir les risques liés à des conduites à risques. Il admet une dimension citoyenne puisque les élèves apprennent à effectuer des choix éclairés en matière de santé, à éviter les conduites addictives et à prendre soin de leur bien-être. Au sein des écoles et établissements scolaires, l'ensemble de ces actions de prévention, d'information, de visites médicales et de dépistage s'organise au bénéfice de chaque élève pour former un parcours éducatif de santé.

Des objets à travailler mais aussi des outils à mobiliser :

- Travailler sur la Liaison école-collège, collège-lycée et lycée-enseignement supérieur…
- Travailler sur la Relation école-familles (mode d'accueil, objets travaillés, les devoirs, les aides aux apprentissages…)
- Travailler sur l'évaluation et sur l'auto-évaluation (liens entre la vie scolaire et les apprentissages scolaires, les stratégies d'évaluation des élèves, évaluer pour apprendre, évaluer les dispositifs et les actions, exploitation des données APAE…). L'évaluation ne se confond pas avec le contrôle (on doit évaluer l'équité dans un EPLE, la justice, l'efficacité. Il ne s'agit pas de se limiter à un contrôle de l'application des circulaires).
- Mobiliser les instances (CESC, CVL, CVC, commissions éducatives, conseil pédagogique…)
- Faire de l'EPLE un contexte formateur
- Déléguer et veiller au sentiment de justice chez les personnels
- Assurer un climat scolaire propice aux apprentissages
- Travailler sur la bienveillance et l'exigence, y compris en travaillant sur les espaces scolaires
- Veiller à ce que le conseil de classe soit réellement un temps permettant de « tenir conseil » au service de chaque élève

- **OAPE** (**O**util d'**a**uto-évaluation et de **p**ilotage en **é**tablissement) est une **application informatisée. Elle permet d'effectuer un diagnostic relatif à 5 domaines (**apprentissages des élèves, évaluation des élèves, climat scolaire, Ambition - orientation et parcours -, pilotage). L'autoévaluation donne lieu à la publication de résultats sous forme de radar.
http://eduscol.education.fr/cid58628/oape.html
- **QUALEDUC :**
« Qualéduc est un outil mis à disposition des établissements et des corps d'inspection pour développer une démarche d'assurance qualité fondée sur l'amélioration continue. Qualéduc permet l'élaboration ou l'actualisation d'un diagnostic, d'un dispositif, d'un projet d'établissement, d'un contrat d'objectifs, d'un suivi de labellisation, ou de toute démarche de projet » (Site du MEN). Le guide appelé Qualéduc a été élaboré par l'Education nationale. Il offre aux équipes éducatives un précieux outil, notamment à travers des fiches thématiques (au nombre de 19), en vue de procéder par une auto-évaluation de différents domaines portant sur l'offre de formation (organisation de la vie lycéenne, du temps scolaire, lutte contre le décrochage, les périodes de formation en milieu professionnel, l'ouverture européenne et internationale…), et sur le pilotage (management des ressources humaines, pilotage de l'établissement, partenariats…). Ce guide vise à ce que les équipes éducatives s'approprient une logique d'amélioration continue des résultats et du cadre scolaire, ainsi que l'accompagnement des élèves dans leur parcours, à la fois vers l'insertion professionnelle et vers la poursuite des études dans l'enseignement supérieur.
http://eduscol.education.fr/cid59929/qualeduc.html
- **Les IVAL permettent aussi d'évaluer l'efficacité et la réussite des élèves. Ces indicateurs de résultats des lycées** mesurent « la **différence entre les résultats obtenus et les résultats qui étaient attendus**, compte tenu des caractéristiques scolaires et sociodémographiques des élèves ».
http://www.education.gouv.fr/cid3014/les-indicateurs-de-resultats-des-lycees.html

L'effet-établissement est pris en compte dans les enquêtes IVAL (réalisées par la DEPP, ces enquêtes tiennent compte des variables objectives des élèves tels que l'origine sociale, l'âge, le sexe). Il s'agit alors de traiter des variables dépendantes que sont le taux réel d'accès brut au baccalauréat (ou au diplôme), le taux attendu (eu égard à la moyenne observée, toute chose égale par ailleurs, quelque soit l'EPLE) et la valeur ajoutée (l'écart entre les deux taux).
La même démarche est utilisée s'agissant du collège (enquêtes IVAC).

La justice scolaire et l'équité doivent constituer une grille de lecture permettant d'apprécier l'ensemble des indicateurs : si l'on met en place des dispositifs de remédiation, d'approfondissement des apprentissages, ou de diversification des choix d'orientation, profitent-ils à tous les élèves et notamment les plus faibles d'entre eux ? L'EPLE réduit-il les écarts entre les meilleurs et les moins bons tout en élevant le niveau des acquisitions de tous les élèves ? Le passage vers le lycée des élèves moyens se solde-t-il par une réussite et par un choix d'orientation satisfaisant (pour l'élève)?

Conclusion

Un EPLE équitable ne peut être effectif que si l'ensemble des professionnels de l'éducation sont bien au fait de ce que le système éducatif et les études en milieu scolaire doivent à chacun des élèves. Une vision éthique de leur rôle suppose aussi le dépassement des conservatismes et des replis corporatistes.

Vincent Dupriez & al. (2016) proposent une lecture mobilisant les apports de la sociologie des organisations en vue de saisir la tension entre réformes et résistances voire opposition de la part des enseignants. La logique bureaucratique dont la genèse repose sur l'essor des Etats modernes et le processus de rationalisation des sociétés industrielles (Weber, 1971), continue à prévaloir dans les EPLE et elle contrarie fortement la mise en œuvre des réformes : cette logique est celle de la division du travail qui segmente de manière rigide les fonctions, les statuts, les personnels et les élèves. Elle conforte la liberté pédagogique des enseignants qui se méfient de tout ce qui peut leur sembler exercer une ingérence sur leur enseignement ordinaire.

Pourtant, plusieurs recherches, datant d'il y a une dizaine d'années ont mis en évidence les conditions favorisant l'appropriation des réformes par les enseignants : l'inscription de l'action dans la durée et non sur des interventions ponctuelles ; le lien étroit entre les objets travaillés et les contenus disciplinaires ; la place de la concertation et des échanges entre enseignants qui doit cohabiter (et non se substituer) avec un travail réflexif individuel.
Fonder l'équité à l'échelle d'un EPLE suppose une attention portée de la part des équipes de direction et des corps d'inspection aux conditions de travail des enseignants et des équipes éducatives. A cet égard, la question des espaces scolaires comme environnement mais aussi comme dimension constitutive du travail et des études au quotidien doit être prise au sérieux. La qualité des lieux, l'aire dont disposent les élèves et les enseignants, l'aménagement des espaces de travail ne constituent pas une question secondaire. Ainsi, lors des réunions parents-professeurs, l'existence d'espaces dédiés, permettant des entretiens sereins, constitue aussi un élément contribuant à asseoir un climat professionnel et relationnel positif. De même, si les enseignants disposent d'espaces de travail mais aussi de détente en dehors de la classe, cela contribue à favoriser leur attachement à la vie de l'établissement et à lever leurs réticences quand il s'agit d'envisager des échanges autour de projets, dans un cadre moins formalisé.

Un EPLE juste et équitable est celui dont les acteurs partent d'abord des besoins des élèves (à ne pas confondre avec leurs attentes). Ainsi, prendre toute la mesure du fonctionnement d'un EPLE, des difficultés que rencontrent les élèves (au niveau par exemple des apprentissages, du travail personnel, du climat scolaire…) exige que les corps d'inspection comme les personnels de direction leur accordent une place de choix lors des visites et des moments d'auto-évaluation.

La justice à l'échelle d'un EPLE doit combiner les deux dimensions de la justice identifiées par Nancy Fraser, philosophe américaine à savoir une « politique de la reconnaissance » et une « politique de redistribution ». La première insiste sur l'égal respect dû à tous les membres d'une société, la seconde sur une redistribution équitable des biens et des ressources. A ce titre, l'organisation et la répartition des élèves dans les classes, l'organisation des emplois du temps, l'affectation de moyens à des dispositifs ou à des actions au service de la réussite… participent de la redistribution équitable.

Références bibliographiques :
François DUBET, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Editions du Seuil, 2004.

Marie DURU-BELLAT, Agnès VAN ZANTEN, Sociologie de l'école, Armand Colin, 2012 (4ème édition)

Nancy FRASER, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Editions La Découverte, 2005.

Stephen HEYNEMAN , « Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement », in *L'art et la science de l'enseignement* (M. Crahay & D. Lafontaine éds), Bruxelles, Labor, 1986.

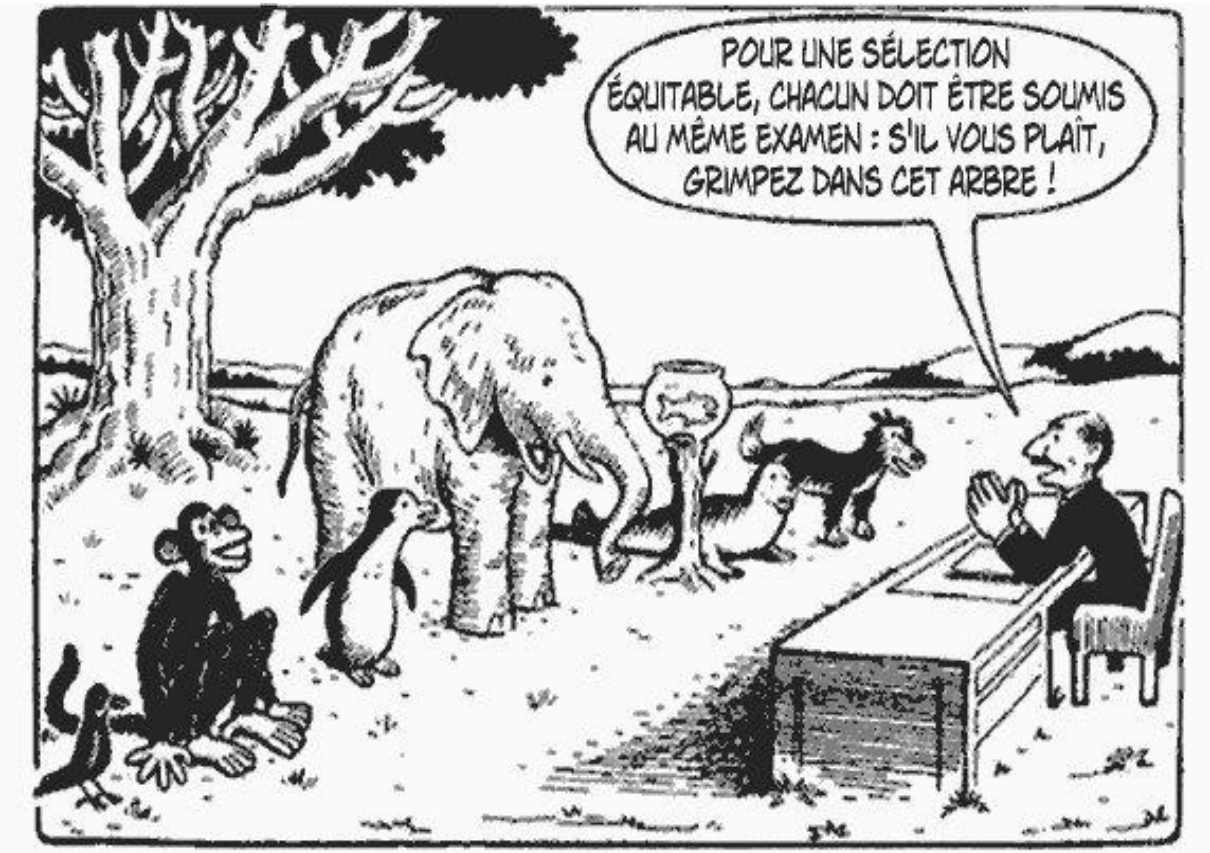
Maryse ADAM-MAILLET, Aziz JELLAB, *Pour un établissement scolaire équitable*, Berger-Levrault, 2017.

Aziz JELLAB, **«** Chaque décision dans l'établissement doit se soucier des élèves les plus faibles », *La lettre de l'éducation*, N° 928, Septembre 2017, http://www.lalettredeleducation.fr/Aziz-Jellab-Chaque-decision-dans-l.html
Rapport IGEN-IGAENR, *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*, 2006, http://media.education.gouv.fr/file/35/7/3357.pdf

Pour un établissement scolaire équitable
LES INDISPENSABLES
Maryse Adam-Maillet
Aziz Jellab
Berger Levrault

MERCI DE VOTRE ATTENTION

Aziz Jellab
Sociologue, chercheur à l'université Lille 3
Inspecteur général de l'éducation nationale
aziz.jellab@education.gouv.fr


POUR UNE SÉLECTION ÉQUITABLE, CHACUN DOIT ÊTRE SOUMIS AU MÊME EXAMEN : S'IL VOUS PLAÎT, GRIMPEZ DANS CET ARBRE !
NOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF