© ColiNOOB / Pixabay

DOSSIER
La méritocratie en question

Réalisé par Jean-Pierre Colonna, Françoise Lambert, Catherine Nave-Bekhti, Alexis Torchet.

Encore très récemment, le ministre de l'Éducation nationale, J.-M. Blanquer, expliquait dans un tweet : « nous avons deux objectifs : élever le niveau général et assurer la justice sociale. Tout peut se discuter qui permette d'aller dans ce sens ».

Chiche, monsieur le ministre, le Sgen-CFDT a des propositions forgées de longue date qui vont dans ce sens, mais il faut d'abord préciser ce qu'est une École juste. Le débat est lancé et ce dossier entend y contribuer…

Interroger la méritocratie pour penser l'égalité

© Mediamodifier / Pixabay

La méritocratie est un principe drapé d'une légitimité incontestée, puisque manifestation supposée de la justice sociale. Mais on peut aussi considérer qu'elle s'apparente à un processus de légitimation des différences sociales. Tout se passe comme si, lorsqu'elles sont le résultat d'un processus considéré comme méritocratique, les inégalités de places devenaient justes.

Cependant, cette légitimité, cette légitimation des distinctions sociales doit être interrogée. Dans quelles conditions socio-économiques, dans quelles structures sociales et dans quelles institutions ce processus méritocratique se déploie-t-il ? Interroger les vertus dont la méritocratie est parée, c'est questionner la légitimité de l'inégalité des places qui en résulte.

Qu'est-ce, au juste, que cette méritocratie ? Est-ce placer tout le monde sur la même ligne de départ et considérer ensuite que les inégalités sont justes ? Mais est-il possible de placer tout le monde sur la même ligne de départ et dans les mêmes conditions pour faire la course ? Existe-t-il un parcours unique pour cette « course » ? et course à quoi finalement ? Y a-t-il un seul modèle de réussite à l'aune duquel étalonner les parcours des uns et des autres ? Qu'est-ce que le modèle méritocratique actuel fait aux élèves et étudiants ? À celles et ceux qui les éduquent, les forment, les accompagnent dans leurs parcours ? À la société tout entière : favorise-t-on la compétition et l'individualisme ou la coopération et l'émancipation ? Considérons-nous que la course est finie à 20 ou 22 ans ou parions-nous aussi sur la formation tout au long de la vie ?

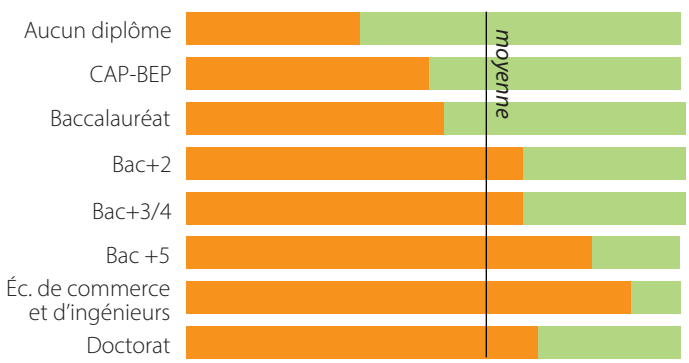
Profession Éducation vous propose d'ouvrir ces questions, avec ce premier dossier, mais aussi avec d'autres à venir sur le travail au lycée, l'école inclusive et la scolarisation des élèves et étudiants étrangers. • C. N.-B.

APRÈS UNE PREMIÈRE ANNÉE placée sous le triptyque des comparaisons internationales, de la recherche scientifique et de la tradition scolaire nationale, la politique éducative actuelle se sert de la justice sociale comme boussole. Cela peut s'expliquer par le besoin de recentrer l'action du ministère – et celle du Gouvernement – dans un contexte social difficile. Néanmoins, il faut y voir une réelle conviction qu'on aurait tort de dénigrer.

Pour le ministère, en effet, la justice sociale n'est pas un simple élément de langage mais passe par l'égalité des chances et par la méritocratie scolaire dans sa forme la plus classique. Comme le rappelle Agnès van Zanten, « *Tous les systèmes d'enseignement actuels récompensent le mérite. Mais, en France, la définition du mérite est très exigeante,* (...) *les élèves étant encouragés à viser l'excellence et évalués à l'aune de cet objectif très ambitieux. Cet idéal d'excellence se combine avec celui d'égalité des chances* », lequel consiste à permettre à chaque élève d'accéder à l'élite au sein d'une compétition scolaire qui s'est massifiée depuis les années 1990. On retrouve la marque de ces deux idéaux dans les mesures prises par le ministère. L'égalité des chances commence par l'apprentissage des fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) et est renforcée pour les élèves de milieux défavorisés par le dédoublement des CP et CE1. L'approche très mécaniste des apprentissages – qui non seulement est en contradiction avec une partie de la recherche, mais bien plus étrange encore, avec la logique même d'école inclusive – risque cependant de laisser déjà des élèves sur le carreau. Au-delà de ces années, une compétition scolaire « libre et non faussée » peut s'engager. Dès le primaire, les cycles (qui devaient permettre une progressivité des apprentissages pour chaque élève) sont remplacés par des repères annuels uniformes pour tous et les apprentissages reconcentrés sur quatre jours aux dépens des plus fragiles.

L'assouplissement de la réforme du collège, au nom de l'égalité contre l'égalitarisme, a permis de rétablir les filières (et leur logique ségrégative) au détriment de l'acquisition par tous du socle commun. La réforme du lycée général et technologique affiche l'ambitieux objectif de permettre aux élèves de construire leur parcours. Dans le même

Statut d'emploi des jeunes trois ans après la fin des études (en orange, emploi à durée indéterminée ; en vert, à durée déterminée)



Source : *Enquête 2016 auprès de la génération sortie de l'école en 2013*, Centre d'études et de recherches sur les qualifications (https://bit.ly/2tkj2aV)

©ncassullo / Pixabay

temps, elle a renforcé l'enseignement disciplinaire dans sa version traditionnelle en supprimant (enseignements d'exploration, TPE), en marginalisant (accompagnement personnalisé) ou en laissant dans le flou (aide à l'orientation) tous les autres dispositifs. Les modalités du nouveau bac risquent de tendre vers une « évaluationnite » permanente, source de stress et très éloignée des objectifs affichés.

POUR ÉVALUER LE MÉRITE, IL FAUT D'ABORD TENIR COMPTE DU PARCOURS DE CHACUN...

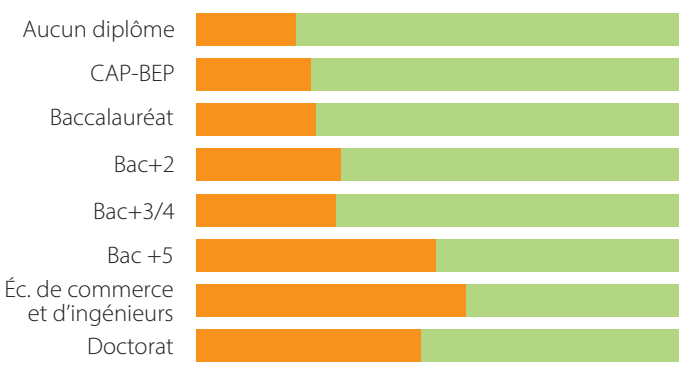
Cette approche concurrentielle se retrouve dans le pilotage des établissements. La dotation des établissements en options ou en spécialités doit se faire en fonction de l'attractivité des lycées et collèges et non de leur profil social. Le principe d'une hiérarchie des établissements est pour ainsi dire naturalisé, l'essentiel pour les pouvoirs publics étant de permettre à chacun d'entre eux de participer à une forme de compétition visant à attirer les élèves.

Le maintien voire le confortement des paliers d'orientation de 6e entre Segpa et collège, de 3e entre voie pro et voies générale et technologique, et de 2e entre voie générale et voie technologique sont autant de moments de tri de ceux qui ont « gâché leur chance » de parvenir aux premières places dans la compétition scolaire.

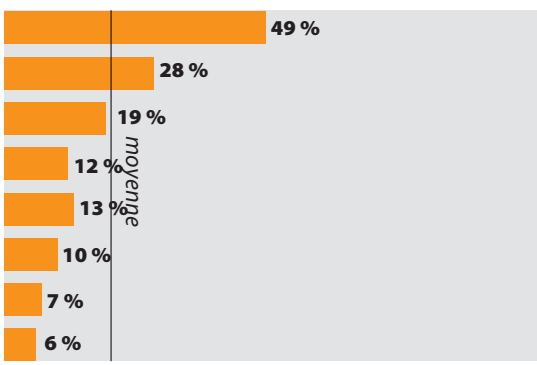
Le système serait juste parce qu'on dote les élèves et les établissements pour garantir l'égalité des chances ? Cette conception de la justice, portée par un personnel politique très majoritairement issu de ce système méritocratique, n'est pas tenable socialement. Une telle logique oublie que les inégalités scolaires, prégnantes dans notre système d'éducation nationale, sont particulièrement corrélées aux inégalités socio-économiques. La lutte contre ce déterminisme social repose, selon le ministère, sur une scolarisation à partir de 3 ans qui existe déjà pour 97 % des enfants et sur le dédoublement des CP/CE1 en Rep+. Une telle logique laisse ensuite intacte une compétition scolaire avec un filet de sécurité pour les perdants du système sous la forme d'une obligation de formation entre 16 et 18 ans[2]. Une telle logique, enfin, a un fort impact sur le travail des enseignants et la reconnaissance de leur métier. Ainsi les professeurs des écoles sont caporalisés parce que, de fait, situés en bas de la hiérarchie scolaire. Ainsi encore, les personnels des missions de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS)[3], en charge des décrocheurs, attendent toujours une reconnaissance indemnitaire alors que les enseignants de chaire supérieure se sont vus octroyé un échelon spécial dans un délai extrêmement réduit...

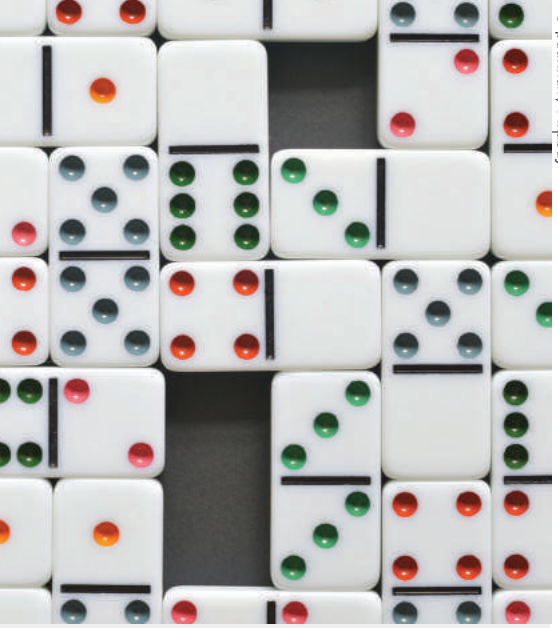
Si la lutte pour la justice sociale passe par une réduction des inégalités sociales, en général il est possible et nécessaire d'agir au sein du système scolaire, à condition de ne pas s'en tenir à l'égalité des chances telle que la dessine la politique éducative actuelle. Pour évaluer le mérite, il faut d'abord tenir compte du parcours de chacun. Plusieurs mesures de la loi ORE s'inscrivent dans cet esprit, en particulier le droit à l'accompagnement en ●●●

Statut du premier emploi en fonction du diplôme (en orange, emploi à durée indéterminée ; en vert, emploi à durée déterminée)



Taux de chômage des jeunes en 2016 trois ans après la fin des études





© padrinan / Pixabay

premier cycle[4], qui implique une reconnaissance des personnels engagés dans cette action. Cette « méritocratie pondérée » doit cohabiter avec la mise en œuvre d'autres principes bien identifiés, notamment par Marie Duru-Bellat[5], comme : une garantie des acquis de base qui ne peuvent se résumer aux fondamentaux car c'est l'acquisition du socle commun qui doit être l'objectif affirmé du système scolaire pour la période allant de l'école primaire à la fin du collège. Cette exigence démocratique et sociale doit s'accompagner d'une reconnaissance du travail en équipe nécessaire ; l'inclusion sociale, qui passe par une mise en œuvre ambitieuse de l'école inclusive. Les déclarations du ministre en la matière sont, nous le répétons, en contradiction avec la remise en cause des cycles et le retour de fait de la semaine de 4 jours. Les « capabilités » enfin, qui consistent à donner à chacun, dans le cadre de sa formation initiale, les moyens (connaissances, compétences) de se former tout au long de la vie pour évoluer professionnellement. Il est trop tôt pour dire si la réforme de la voie professionnelle suivra ou non cette logique. • A. T.

[1] *Le Monde*, 30 aout 2018.
[2] *Cf.* le projet de loi « Pour une école de la confiance ».
[3] Sur notre site, *cf.* « MLDS : le Sgen-CFDT écrit au ministre » : https://bit.ly/2UmLItA
[4] *Cf.* « Parcoursup : toute une histoire » : https://bit.ly/2V1KDeR
[5] Par Marie Duru-Bellat, grand résumé de son livre *Le Mérite contre la justice* : https://bit.ly/2Xac5Vg

François Dubet

L'égalité des chances n'est pas toute la jus

UN PRINCIPE INCONTESTABLE

L'ouverture et la massification des systèmes scolaires depuis 50 ans ont été conduites au nom de l'égalité des chances. En France, plus que partout ailleurs, la compétition méritocratique a été principalement confiée à l'école capable (en principe) de traiter tous les élèves de manière égale et de hiérarchiser leur mérite de façon incontestable, si incontestable parfois que nous trouvons normal que le concours décide de la totalité d'une carrière. De ce point de vue, ministres de l'Éducation et syndicalistes en appellent au même principe, quitte à s'opposer sur sa mise en œuvre. Mais le fait qu'un principe de justice paraisse juste, ne signifie pas que toutes les conditions de sa mise en œuvre et que toutes ses conséquences soient justes à leur tour.

LA COMPÉTITION PARFAITE EST IMPROBABLE

Pour que la compétition méritocratique soit parfaitement équitable, il faudrait que les individus n'héritent pas des inégalités sociales déjà là, des divers capitaux culturels et économiques que leurs familles leur transmettent. En toute logique, il faudrait abolir non seulement l'héritage économique, mais aussi tous les héritages culturels transitant par l'éducation familiale. Il faudrait aussi que les « arbitres » de la compétition soient parfaitement impartiaux, et à l'école, il faudrait interdire aux enseignants d'avoir des enfants afin qu'ils ne soient pas, à la fois, les entraîneurs de leurs enfants et les arbitres de la compétition scolaire. La première difficulté de l'égalité des chances scolaires tient donc à l'impossibilité de neutraliser complètement les effets des inégalités sociales sur les compétences scolaires. Toute la sociologie le répète depuis cinquante ans, mais ceci ne suffit pas à critiquer l'idéal de l'égalité des chances, notamment en France où l'on sait que la reproduction des inégalités sociales par l'école est particulièrement rigoureuse. On peut donc mieux faire à condition que les groupes qui bénéficient des inégalités scolaires acceptent quelques sacrifices.

QUELLES INÉGALITÉS SONT ACCEPTABLES ?

L'égalité des chances est un principe de justice incontestable, mais elle n'est pas la totalité de la justice scolaire, car elle ne dit rien de l'ampleur des inégalités scolaires elles-mêmes, des écarts entre les meilleurs et les moins bons des élèves. Or de très grands écarts en la matière ne sont pas justes, même si la répartition des élèves était socialement équitable entre le groupe des meilleurs et celui des moins bons élèves. Un système dans lequel les filles et les enfants des classes populaires seraient plus nombreux qu'ils ne le sont dans les grandes écoles serait plus juste. Mais si, au même moment, toutes celles et tous ceux qui n'accèdent pas à ces écoles avaient un niveau très faible et se voyaient offrir des formations inutiles sur le marché du travail, alors ce système serait profondément injuste. Il aurait élargi le recrutement des élites tout en dégradant la condition de la majorité des élèves.

Il faut donc réduire les inégalités entre les positions scolaires et pas seulement accroitre l'égalité des chances. En termes scolaires, l'égalité des chances doit donc être compensée par l'objectif de l'égalité des places : la réduction des inégalités hiérarchiques à l'intérieur de l'école elle-même. Plutôt que se battre sur la sélection à l'université tout en acceptant les classes préparatoires, réduisons les inégalités de moyens et d'ambitions entre les universités et les grandes écoles.

En aval de l'école, l'égalité des chances ne dit rien de l'amplitude des inégalités qui découlent d'une compétition méritocratique équitable. Dans la plupart des cas, elle les justifie. Rappelons que les revenus exorbitants des stars du sport ne sont généralement pas contestés tant le mérite des champions est objectif : ils gagnent les matchs, marquent les buts, et chacun peut le voir. Quand les inégalités

tice

issues de l'égalité des chances méritocratique sont contestées, c'est généralement parce que règne un soupçon sur l'équité de la compétition : ententes illicites entre les dirigeants, corruption, abus de pouvoir… Mais, en principe, l'égalité des chances peut justifier de très grandes inégalités ; après tout Bill Gates, Mark Zuckerberg et Zinedine Zidane ne sont pas des héritiers et « méritent leur fortune ». Dans le monde scolaire, nous défendons généralement les inégalités issues des diplômes et des concours en réclamant seulement que l'accès à ces concours soit plus équitable.

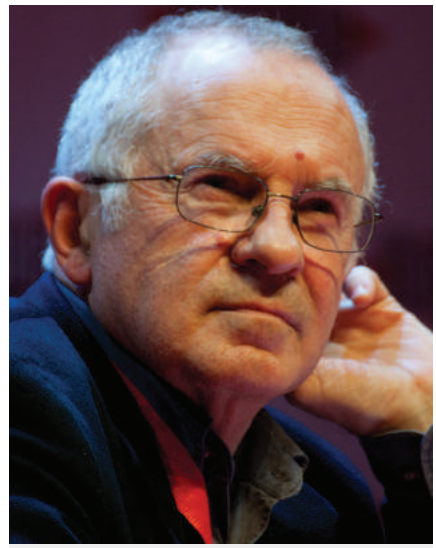
Il faut (…) réduire les inégalités entre les positions scolaires et pas seulement accroitre l'égalité des chances.

Si l'on ne veut pas que l'égalité des chances méritocratique soit la justification morale d'une société de compétition, à terme darwinienne, il faut se soucier du sort des vaincus de cette compétition et lutter pour l'égalité des positions sociales. L'égalité des chances est juste tant que les inégalités qui en résultent améliorent ou ne dégradent pas le sort des vaincus. Ainsi, s'il est bon de développer l'égalité des chances scolaires, par la « discrimination positive » par exemple, il importe d'abord de se soucier du sort des élèves qui n'ont pas assez de mérite pour réussir. S'il peut paraitre juste que les élèves des grandes écoles aient les meilleurs emplois et les meilleurs salaires, il est profondément injuste que ceux qui n'ont pas réussi à l'école n'accèdent jamais à des emplois intéressants et bien payés. Il faut donc déplacer le regard du côté des vaincus alors que l'égalité des chances regarde presque toujours inconsciemment vers les vainqueurs. Or le sort des « mauvais élèves » est plus décisif, pour une société, que l'accès de quelques bons élèves issus des catégories populaires aux meilleures écoles. On devrait d'ailleurs s'interroger sur le fait que la défiance envers la démocratie est d'autant plus forte que les individus ont le sentiment d'avoir échoué dans la compétition scolaire.

L'égalité des chances est au cœur des conceptions de la justice des sociétés démocratiques et nous devons tout faire pour nous en approcher. Mais cette affirmation ne nous oblige pas à être naïfs et à ignorer que l'égalité des chances est un idéal dont les conditions de réalisation parfaites sont largement improbables. Il ne faut pas oublier que ce modèle de justice n'est pas un modèle égalitaire appelant à réduire les inégalités entre les positions sociales, il peut même engendrer de nouvelles inégalités d'autant plus rigoureuses qu'elles seront perçues comme légitimes. Enfin, l'égalité des chances repose sur un principe de compétition conduisant les vaincus à accepter leur sort, à moins qu'ils ne se vengent en dénonçant les élites, et en rejetant les cultures et les savoirs qui les ont exclus.

Il nous faut donc vouloir plus d'égalité des chances, et il existe de larges marges d'action en ce sens. Mais le combat pour l'égalité sociale, pour l'égalité des conditions et des positions sociales, reste un enjeu majeur si l'on ne veut pas voir se poursuivre la tendance que nous connaissons depuis une trentaine d'années, celle qui affirme l'égalité des chances tout en acceptant de plus en plus les inégalités sociales. Sans doute devons-nous élargir l'équité de l'accès aux formations les plus rentables et les plus prestigieuses, mais ce combat est moins décisif que celui de l'élévation du niveau scolaire de tous ceux qui n'ont pas assez de mérite pour prétendre accéder aux élites.

L'intégralité de la tribune de François Dubet est à lire sur notre site sgen-cfdt.fr



© Matthieu Riegler / Wikimedia Commons

NÉ EN 1946, FRANÇOIS DUBET EST SOCIOLOGUE.

Professeur émérite, il a enseigné à l'université de Bordeaux et a été directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales.
François Dubet est connu, notamment, pour ses recherches concernant la marginalité juvénile, la délinquance, la socialisation et l'École. Ces derniers travaux portent sur les théories et les sentiments de justice.
Pour en savoir plus sur son parcours et ses publications : https://bit.ly/2VRtvWH

BIBLIO SÉLECTIVE

CE QUI NOUS UNIT. Discriminations, égalité et reconnaissance, Le Seuil/La République des idées, 2016.

RÉFORMER LE COLLÈGE, avec Pierre Merle, Paris, PUF, 2016.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET JUSTICE SOCIALE. Sociologie des expériences étudiantes en Europe, avec Nicolas Charles, La Documentation Française, 2015.

DIX PROPOSITIONS POUR CHANGER D'ÉCOLE, avec M. Duru-Bellat, Le Seuil, 2015

INÉGALITÉS ET JUSTICE SOCIALE, (s/d), Le Seuil, 2014.

LES SOCIÉTÉS ET LEUR ÉCOLE. Emprise du diplôme et cohésion sociale, avec Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétou, Le Seuil, 2010.

LES PLACES ET LES CHANCES. Repenser la justice sociale, Le Seuil/La République des idées, 2010.

L'ÉCOLE DES CHANCES. Qu'est-ce qu'une école juste ?, Le Seuil, 2004.

« LE COLLÈGE DE L'AN 2000. » Rapport à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire, avec A. Bergounioux, M. Duru-Bellat, R.-F. Gauthier, La Documentation Française, 1999.

Démocratisation de la réussite scolaire. Ce que défend le Sgen

1950

Moderniser l'École sans heurts…

Paul Vignaux, l'un des fondateurs du Sgen-CFTC, et son secrétaire général de 1948 à 1970, écrit dans le rapport moral du congrès de mars 1950* que l'École n'a plus la même fonction et que sa structure doit être modifiée : elle doit « accueillir les enfants de toutes origines sociales ; leur donner les moyens de vivre matériellement dans une nation moderne ; leur assurer la compétence optima dans une civilisation de plus en plus technique et complexe ; contribuer au plein épanouissement de leur personnalité ».

* *Cf.* Madeleine Singer, *Le Sgen, de 1937 à mai 1986*, p. 135, Les éditions du Cerf, 1993

À partir de 1960

Vers la démocratisation de l'enseignement

Une commission socio-pédagogique, animée par Jacques Natanson, puis par Antoine Prost, précise les idées sur le cycle d'orientation et sur un collège de premier cycle diversifié et autonome de quatre ans affecté à un secteur géographique déterminé afin d'éviter les ségrégations sociales. Ces principes sont adoptés par le Sgen en 1962 et soutenus par Eugène Descamps, secrétaire général de la CFTC, qui annonce que la future confédération CFDT va « engager toutes ses forces en faveur de la démocratisation de l'enseignement ».

1975

Quel type de CP est le plus équitable ?

Le Sgen-CFDT s'élève contre les CP à deux vitesses en un ou deux ans prévus par la réforme Haby. Il défend un CP étalé sur deux ans qui n'implique pas une ségrégation par l'âge, laquelle coïncide en fait exactement avec les inégalités sociales et culturelles et fait de l'école maternelle un centre de présélection qui devra axer ses activités sur cet objectif. Le texte du ministre retiendra finalement le principe d'un CP en un an.

1981-1984

La gauche au pouvoir et l'École

Le Sgen-CFDT soutient d'abord la politique du ministre Alain Savary, qui crée les zones d'éducation prioritaire (Zep), et les initiatives pédagogiques en collège, mais se démarque nettement de son successeur Jean-Pierre Chevènement qui veut restaurer un « élitisme républicain » fondé sur un mélange entre modernisme (filières technologiques et professionnelles) et valeurs traditionnelles (travail, effort, autorité).

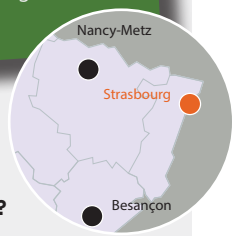
2004

Les finalités du socle commun selon le Sgen-CFDT

Le Sgen-CFDT définit sa vision du socle commun, dont l'acquisition doit permettre à chaque élève « de poursuivre son parcours de formation, dans un cadre scolaire ou non, en vue de l'acquisition à terme d'une qualification professionnelle reconnue, quel que soit le niveau de celle-ci ; d'avoir acquis des clefs de lecture de la complexité du monde contemporain, pouvoir y porter un regard critique ; d'avoir un réel pouvoir sur son propre devenir ; d'avoir les éléments l'autorisant à être demain un citoyen "à la fois solidaire et responsable" (Edgar Morin)* ».

* *In* Résolution « Socle commun » du congrès d'Ilkirch, mai 2004.

Entretien avec Benoit Tock,
vice-président Formation de l'université de Strasbourg.



Qu'est-ce qu'un dispositif « oui si » ?
Mis en place par la loi Orientation et réussite des étudiants, ce dispositif part du constat que les étudiants forment une population très hétérogène (ils ne viennent pas des mêmes filières, leurs niveaux sont différents), alors que les formations sont calibrées pour un étudiant « standard ». Aussi, « oui si » offre des éléments supplémentaires de formation pour remédier aux inégalités de départ, l'objectif étant de rééquilibrer les chances de réussite.

Est-il obligatoire ?
Oui, parce qu'autrement le risque serait que ceux qui suivent ce dispositif ne soient pas ceux qui vont être en difficulté.

Concrètement, ça se passe comment à l'université de Strasbourg ?
Nous nous sommes concentrés, pour cette année de lancement, sur deux dispositifs : un renforcement de l'UE de méthodologie du travail universitaire (compréhension, prise de notes…) et un dispositif disciplinaire spécifique en mathématiques pour le secteur sciences, destiné aux étudiants qui n'ont pas les bases. Globalement, ce travail complémentaire représente 2 à 3 h par semaine, ce qui reste raisonnable.

Des résultats ?
C'est difficile à mesurer, parce qu'on a constaté sur une étude antérieure que le décrochage peut être assez variable selon les années, mais les premiers résultats semblent encourageants, même s'il est trop tôt pour conclure. • Propos recueillis par Françoise Lambert

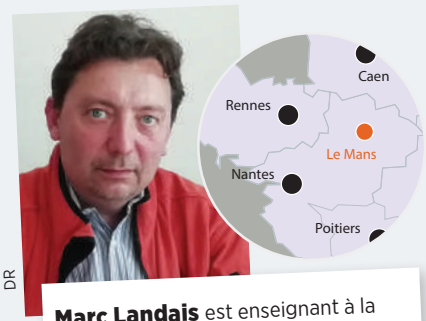
Témoignages…

Retrouvez l'intégralité en ligne sur notre site : sgen-cfdt.fr

DR

Françoise Nahrstedt est enseignante spécialisée à l'école Lamps d'Amiens. Elle intervient au titre du Rased dans cette école de Rep+.

« Les enseignants de CP, qui ont une classe de 12 à 15 élèves, ont pu observer plus finement l'évolution de chacun, être plus réactifs dès l'apparition d'une difficulté et consacrer plus de temps à l'accompagnement de chaque élève. Mais des difficultés restent à relever : des évaluations récurrentes, très chronophages, pas toujours adaptées dans la forme, une pression énorme sur ces jeunes élèves placés en permanence dans des conditions d'examen (cinq évaluations depuis le mois de septembre qui mobilisent cinq à sept semaines entières), des passations individuelles requérant la disponibilité exclusive de l'enseignant pour de multiples épreuves. Il s'ensuit un questionnement, voire un sentiment de culpabilité, une pression pour les enseignants de CP qui ne parviendraient pas à amener chacun à atteindre les objectifs fixés. N'oublions pas que certains élèves ont besoin d'une aide plus spécifique pour entrer dans les apprentissages de façon satisfaisante. Cette procédure d'enseignement fragilise nos élèves qui dépendent davantage de l'adulte. On leur donne moins la possibilité de se tromper et d'y arriver seuls, oubliant ainsi le « temps de latence » nécessaire à tout apprentissage. À force de tout analyser et d'intervenir sans cesse, nos élèves sont moins autonomes.

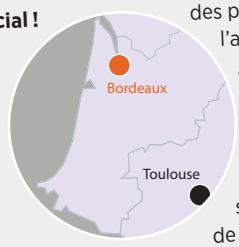


DR

Marc Landais est enseignant à la MLDS de l'académie de Nantes, lycée professionnel Funay-Hélène Boucher du Mans.

« Professionnel de l'insertion exerçant auprès d'élèves en situation de décrochage, les notions de méritocratie et de justice sociale représentent à mes yeux davantage un paradoxe qu'une réalité. Pour les publics les plus fragiles, la notion de mérite est à relier avant tout à celle de persévérance dans un parcours. En développant des compétences psychosociales, scolaires, professionnelles, par son travail, en s'inscrivant dans une démarche de projet qui vise l'autonomisation, l'élève « décrocheur » peut espérer une forme de reconnaissance sociale. La justice sociale serait alors, selon moi, une étape supérieure où chaque jeune trouverait une place, sa place dans la société. Faire reconnaitre son mérite à un élève décrocheur, c'est lever un certain nombre de freins qui relèvent du parcours du combattant : la barrière de la formation, qui limite le panel des possibles à sa portion congrue, des conditions sociales souvent difficiles, le manque de soutien familial, des entreprises qui ne jouent pas toujours le jeu… et le système scolaire qui accentue cette logique de sélection « par case », plutôt que de privilégier la notion de parcours. Pour lever le paradoxe, sécurisons les parcours de nos élèves, aidons-les à restaurer une estime et une confiance en soi plutôt que de stigmatiser leurs responsabilités. Pour qu'ils soient reconnus, donnons-leur une chance de valoriser un parcours « au mérite ».

CPE en lycée pro, c'est refuser au quotidien le déterminisme social !
Par Jean-Pierre Colonna



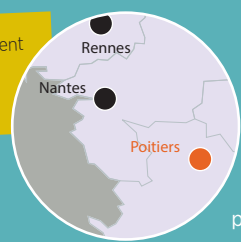
Conseillère principale d'éducation (CPE), Marie-Christine Ampoulange exerce depuis vingt ans au lycée professionnel Flora Tristan de Camblanes et Meynac (33). Doté d'un internat de 120 places, ce lycée des métiers des services accueille quelques 300 jeunes inscrits en CAP et brevet professionnel fleuriste ; en CAP prioritaire ; en bac pro commerce, hygiène et stérilisation, ou cuisine et services.
Originaires de quartiers de la rive droite de l'agglomération bordelaise, pour la plupart issus d'un milieu défavorisé (40 % de boursiers), les élèves viennent de sections d'enseignement général et professionnel adapté ou d'unités localisées pour l'inclusion scolaire. Pour les accompagner, la collègue décrit une équipe investie autour d'un proviseur qui connait chaque élève et mène une politique volontariste en faveur de la réussite de chacun. Lecture, écriture et culture sont au cœur de la plupart des projets pédagogiques centrés sur l'acquisition d'une culture commune. Associées au projet pédagogique et éducatif du lycée, les deux CPE participent aux sorties culturelles (cinéma, théâtre, visites…) comme aux actions de cohésion sociale telles les fêtes (de l'internat, de fin d'année…) qui concrétisent la notion de vivre-ensemble. Autre initiative, les élèves repérés en difficulté se voient proposées trois soirées thématiques (problématiques d'ado, gestion des confits, usages numériques…) par an, co-animées avec l'assistant de service social. Les parents sont conviés et ces soirées se prolongent autour d'un dîner au restaurant d'application.
Le lycée s'ouvre aussi sur l'extérieur pour valoriser les compétences professionnelles et favoriser les engagements civiques : opération annuelle de ventes de fleurs, organisation d'un Marché de Noël, participation des lycéens au Téléthon avec la commune, sensibilisation au respect de l'environnement via une heure de ramassage des déchets…

DR

Ces actions contribuent à la dynamique d'établissement dont le rayonnement est perçu par les partenaires locaux – le Maire a d'ailleurs reçu les élèves qui siègent au conseil d'administration et au conseil de la vie lycéenne.

L'apprentissage d'une culture commune et du vivre-ensemble comptent parmi les valeurs fondamentales que notre collègue a choisi de transmettre. Cet exemple est une aubaine pour les stagiaires CPE accueillis dans l'établissement.

Entretien avec Yves Bertrand, ancien président du réseau Figure (Formation à l'ingénierie par des universités de recherche).



Qu'est-ce que qu'un cursus master d'ingénierie (CMI) ?
C'est une formation en cinq ans qui mène au métier d'ingénieur sans passer par une classe préparatoire, et qui a comme caractéristique d'être un parcours d'excellence, alliant très bonne insertion professionnelle et poursuite en doctorat en fin de parcours, avec un quart de l'enseignement dispensé sous forme de projets ou de stages, en entreprise et en laboratoire.

Quelle différence avec une classe prépa ?
Il n'y a pas de concours, juste une sélection sur dossier pour l'entrée en 1re année : si 100 % des étudiants ont le niveau requis, tous vont pouvoir continuer leur CMI. Les étudiants sont dans le cursus LMD : ils obtiennent une licence au bout de 3 ans, et un master au bout de 5 ans. Et donc contrairement à une classe prépa, arrêter le CMI n'est pas un problème pour l'étudiant qui peut aussi bifurquer, avant la licence, vers une école d'ingénieur, ce que certains font avec un franc succès car nos formations sont de haut niveau.

Ce sont donc des filières de fac classiques ?
Non, du fait qu'il y a une sélection sur dossier à l'entrée. En outre, l'enseignement est renforcé (20 % d'heures en plus du cursus classique) – certains étudiants trouvent d'ailleurs la charge de travail trop lourde ! Ensuite, il est possible d'y entrer en fin de 1re année, même si, bien sûr, c'est plus difficile : un étudiant de 1re année de CMI a fait douze crédits ECTS de plus qu'une filière classique, donc si un étudiant veut entrer dans la filière, il faut que son profil compense cette différence, ou qu'il rattrape avec un soutien dans le cadre du cursus. En 2e année, ce n'est plus possible, l'écart est trop important pour pouvoir être comblé. Mais cette possibilité permet à des étudiants, qui n'avaient pas voulu ou pas pu s'inscrire en CMI, de modifier leur choix. Certains trouvent leur voie en arrivant à la fac, et c'est important de laisser cette porte ouverte.

Ces masters d'ingénierie contribuent-ils à l'égalité des chances ?
Oui car le passage à une autre année du cursus ne dépend pas d'un concours (un étudiant qui a le niveau ne sera pas bloqué dans sa progression) et la possibilité d'entrée en 2e année ne ferme pas les portes à un étudiant inscrit sans conviction en fac de sciences, mais qui découvre sa voie ! • **Propos recueillis par Françoise Lambert**