

Les micro-évaluations de la discrimination positive.

Deux études sur l'enseignement supérieur français et argentin

Germán Fernández Vavrik

Postdoctorant au LIEPP-Sciences Po / Membre associé au CEMS-EHESS

german.fernandez@ehess.fr

germanfernandez99@gmail.com

Axe 3

Colloque « Penser les nouvelles problématiques éducatives dans une perspective internationale. Recherches en éducation et recomposition des espaces scolaires et éducatifs », Paris Est

September 2016

Proposition

Les politiques de discrimination positive octroient un traitement préférentiel à des bénéficiaires considérés sous l'angle de leur appartenance à un collectif ou à un groupe désavantagé et discriminé (Sabbagh, 2006). Souvent, le fait d'être victime d'une discrimination ne suffit pas pour être sélectionné-e comme bénéficiaire de ces politiques, car le nombre de candidat-e-s dépasse le nombre de postes, des bourses ou de places disponibles. En milieu scolaire, cette limite renvoie au problème du « gardiennage », traduction de ce que les anglophones appellent gatekeeping (Karen, 1990). Les enseignants et d'autres personnels évaluent avec des critères plus ou moins formalisés le profil des candidats à un programme de discrimination positive. Il est question de décider quels sont les candidats — souvent issus des mêmes milieux défavorisés — qui méritent ou qui ont besoin davantage du bénéfice. S'agissant des opportunités que les programmes de discrimination positive impliquent, il est possible de dire que ces personnels « ouvrent » ou « ferment » la porte de la mobilité sociale.

Si ce processus de sélection a éveillé de l'intérêt dans le champ académique (van Zanten, 2010; (Buisson-Fenet & Draelants, 2010), il semble nécessaire d'explorer d'autres formes d'évaluation qui ont lieu en amont dans le système scolaire, dans les interactions quotidiennes en classe. Le rôle des enseignants-gardiens est clé pendant cette période de propédeutique pour l'admission dans l'établissement désiré. Ils-elles coopèrent à la familiarisation des candidats avec les attentes informelles et les non-dits de l'institution (Jackson, 1990) et non seulement avec les contenus explicites du curriculum.

Sous l'angle du processus évaluatif informel quotidien, cette communication explore le fonctionnement de deux programmes de discrimination positive adressés à des élèves issus de lycées défavorisés. Ces programmes, pionniers en France et en Argentine, se distinguent d'autres mesures de protection sociale dans l'enseignement supérieur par le fait d'inclure un cours de préparation qui est assuré par des enseignants et non pas par des étudiants-tuteurs.

Le premier programme se focalise sur les lycées défavorisés ayant signé une Convention d'éducation prioritaire (CEP) avec Sciences Po. Dans le cadre d'un postdoctorat, depuis 2014, j'ai réalisé de l'observation et des entretiens pendant un an dans l'« atelier Sciences Po » de deux lycées de la banlieue parisienne. L'atelier est une classe hebdomadaire organisée par le lycée, ouverte aux élèves de terminale souhaitant entrer à Sciences Po. Les élèves y reçoivent une préparation pour l'examen d'admission que Sciences Po réserve aux CEP à la fin de l'année. Le second programme a été mis en place par l'Université de Cuyo, à Mendoza, visant des candidats amérindiens et d'origine rurale. Dans ma recherche de doctorat et de master en Argentine, entre 2006 et 2014 (EHESS - Université de Buenos Aires), j'ai étudié l'ensemble des activités du programme, dont le cours préuniversitaire d'une année. Je me suis appuyé sur des enregistrements audiovisuels, des observations et des entretiens,

Dans les deux pays, la conservation du statut de bénéficiaire de la discrimination positive tient à la réussite de l'élève lors des épreuves à la fin de l'année. Pour la plupart des candidat-e-s, l'intégration à l'établissement visé constitue une opportunité de mobilité sociale qu'aucun membre de l'entourage n'a jamais eue.

Alors que les enseignants présentent l'égalité des chances comme le principe moteur de leur intervention, comment parviennent-ils-elles à distribuer des opportunités différentielles aux candidats visant une voie de mobilité sociale excluante ou sélective? Je soutiens que le cours préparatoire, dont la forme scolaire ressemble aux classes ordinaires, est assuré par des enseignants exerçant un rôle de gardiennage académique avant les épreuves. Je propose de considérer les conseils, les gestes de sympathie et les réprimandes des enseignants préparateurs comme des évaluations situées du profil des candidats.

L'objet de ma communication est la gestion des « micro-évaluations » interactionnelles des enseignants qui encadrent les candidats argentins et français pendant l'étape de préparation aux épreuves. Concernant la transition vers l'enseignement supérieur et le rapport enseignant-élève, dans le cadre des programmes de discrimination positive, cette communication développe l'argument qui suit:

- Au cours de leur préparation pour intégrer Sciences Po (Paris) et l'Université de Cuyo (Mendoza), les aspirants de milieux défavorisés sont conduits par les enseignants à travers une forme de gardiennage académique que j'appelle "micro-évaluations informelles".
- Il s'agit de conseils, de remarques et de réprimandes, mais aussi de blagues ou d'encouragements, qui ont pour fonction de permettre aux élèves de se faire une idée de l'adéquation de leur profil aux attentes de l'établissement d'enseignement supérieur visé.
- Le processus micro-évaluatif dans les programmes de discrimination positive étudiés tient à la projection idéalisée que les enseignants et les élèves mêmes co-construisent de l'établissement visé et de l'enseignement supérieur en général.
- Contrairement aux évaluations formelles, visant le contrôle de la relation pédagogique via la notation, les micro-évaluations sont informelles, formatives, non standardisées et qualitatives (Allal, 1988; Perrenoud, 1998; Crouzier & Gardou, 2007). Ce processus d'évaluation en situation vise moins les résultats, la mesure ou la classification, que l'accompagnement et l'encadrement des élèves se préparant pour l'enseignement supérieur.
- Au niveau du système, ces micro-évaluations coopèrent à la régulation de la transition vers l'enseignement supérieur en façonnant l'expérience des élèves de milieux défavorisés en fonction des attentes institutionnelles idéalisées. Au niveau de la classe, les micro-évaluations informelles peuvent être considérées comme des comptes rendus axiologiques et normatifs des attitudes, de l'implication et de la participation des candidats dans le cours préparatoire.

Références

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman, *Assurer la réussite des apprentissages? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Buisson-Fenet, H., & Draelants, H. (2010). Réputation, mimétisme et concurrence. Ce que « l'ouverture sociale » fait aux grandes écoles. *Sociologies pratiques*, (21), 67-81.
- Crouzier, M.-F., & Gardou, C. (2007). Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : du bricolage estimatif à une culture de l'évaluation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 38(2), 195-210.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classroom*. New York: Teachers College Press.
- Karen, D. (1990). Toward a Political-Organizational Model of Gatekeeping : The Case of Elite Colleges. *Sociology of Education*, 63(4), 227-240.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Sabbagh, D. (2006). Une convergence problématique. *Politix*, 1(73), 211-229.
- van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles: diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation? *Sociétés contemporaines*, (79), 69-95.