

© Alain Léger, 2000

L'auteur autorise la copie du présent document dans les conditions suivantes :
l'exemplaire téléchargé ne doit faire l'objet d'aucune nouvelle copie.

Il ne peut être tiré sur papier qu'en un seul et unique exemplaire.

Il ne peut être utilisé que pour un usage privé, à des fins de lecture personnelle, ou pour l'enseignement et la recherche.

Toute autre reproduction, diffusion et usage public,
à des fins commerciales ou non,
même à titre gratuit, reste interdite
sans le consentement écrit de l'auteur ou de ses ayants droit.

L'ECOLE ET LA REUSSITE DE TOUS

Alain Léger

chapitre extrait de l'ouvrage : *Révolution par l'intelligence* (tome II : *Au coeur des mutations*), Paris, Éditions Messidor, 1991, pp. 79-90

L'ECOLE ET LA REUSSITE DE TOUS

Alain Léger

chapitre extrait de l'ouvrage : *Révolution par l'intelligence* (tome II : *Au coeur des mutations*), Paris, Éditions Messidor, 1991, pp. 79-90

La démocratisation a été le principe explicitement proclamé pour justifier,

Toutes les politiques de l'éducation depuis 1945 ont trouvé leur justification dans la démocratisation. Et il est vrai que le taux de scolarisation d'une génération dans le second degré est passé de 20% en 1945 à 55% en 1965 pour atteindre 95% à l'heure actuelle. Mais, au lendemain de la guerre, cette démocratisation avait pour objectif de permettre seulement l'accès de tous au secondaire, en fonction de préoccupations économiques et à l'intérieur d'un système méritocratique. En quelques décennies, l'échec scolaire remplace massivement le travail en usine en tant que destin immédiat des enfants d'ouvriers. 100 000 jeunes environ sur les 800 000 que compte la classe d'âge quittent aujourd'hui, chaque année, l'école sans aucun diplôme.

La démocratisation peut avoir un tout autre sens. Les sociologues, notamment, l'utilisent pour qualifier la réduction des écarts sociaux de réussite. Démocratiser ne signifie plus seulement alors permettre l'accès des enfants d'origine ouvrière à un niveau donné, mais implique aussi le droit à la réussite pour tous.

en France, toutes les politiques de l'éducation depuis la seconde guerre mondiale. Et il est vrai que, notamment sous l'impulsion de ces politiques, le système d'enseignement s'est depuis lors profondément transformé. Les enfants d'origine populaire sortaient directement du primaire pour aller au travail. En 1945, seulement 20% d'une génération était scolarisée dans le second degré: ce taux passe à 55% en 1965 et atteint 95% à l'heure actuelle. Le baccalauréat ne concernait qu'une infime minorité d'élèves privilégiés issus principalement de la bourgeoisie : actuellement près de 40% des jeunes accèdent au niveau de la terminale et depuis 1984, les politiques gouvernementales se proposent comme objectif pour l'an 2000 de conduire 80% d'une génération à ce niveau.

Mais, au lendemain de la guerre, ce destin social qui conduisait la plupart des enfants d'ouvriers de l'école élémentaire à l'usine n'était pas identifié comme un échec. Certes, quelques-uns parmi eux étaient aspirés vers le

haut et connaissaient une réussite scolaire exceptionnelle, mais la grande majorité des autres savaient qu'ils étaient voués, de toute façon, à une éducation courte, et ce, quelles que soient leurs capacités ou leurs aspirations.

La notion d'échec scolaire n'apparaissait donc que très peu dans la littérature pédagogique de l'époque et, lorsqu'elle était utilisée, c'était uniquement pour qualifier des situations d'exception et décrire des cas particuliers : par exemple, le cas des rares élèves de milieu aisé qui rencontrent des difficultés

anormales pour poursuivre une scolarité longue. L'objectif de démocratisation ne consistait donc pas à favoriser la réussite de tous, mais, ce qui est tout à fait différent, à permettre seulement l'accès de tous au secondaire, en fonction de préoccupations d'ordre économique : la rénovation industrielle avait besoin de travailleurs qualifiés en plus grand nombre. Cet objectif, quantifié par des planifications successives, sera constamment le fil directeur des réformes de l'enseignement qui se sont échelonnées depuis lors.

On voit que la démocratisation promise avait un sens tout à fait limité dans un système scolaire restant par ailleurs fermement cramponné à ses objectifs élitistes et à ses principes méritocratiques. Il s'agissait seulement d'égaliser les chances... au départ. Mais, à l'arrivée, que le meilleur gagne ! C'est ainsi que, en quelques décennies, l'échec scolaire va remplacer massivement le travail en usine en tant que destin immédiat auquel sont voués les enfants d'ouvriers dès leur sortie de l'école primaire. Avec, en prime, des avantages idéologiques non négligeables, pour les classes dominantes : l'injuste interdiction d'accès au secondaire se voit remplacée par la justice du classement scolaire et par une orientation qui va "mettre chacun à sa place" et exclure, désormais en toute équité, les élèves jugés indignes. Au sentiment de révolte qui pouvait résulter de l'impossibilité, notamment financière, de poursuivre des études, va succéder, grâce à une persuasion inculquée en douceur aux élèves durant toute leur scolarité, le sentiment d'une incapacité personnelle, d'une responsabilité de l'individu dans son échec, ce qui l'amène donc à une acceptation résignée du classement social auquel conduit l'école. A l'heure actuelle, chaque année, ce sont environ 100 000 jeunes (sur 800 000) qui quittent l'école sans aucun diplôme.

Il y a donc bien une responsabilité première des politiques d'éducation et de financement : l'échec scolaire massif qui frappe les enfants d'origine populaire n'est rien d'autre que le résultat direct de la politique de démocratisation qui a été menée depuis quarante ans. Ce qui permet d'ailleurs à certains de déplorer cette démocratisation au nom du gâchis incontestable qu'elle a engendré. Mais il faut tout de même remarquer que la notion de démocratisation peut avoir un tout autre sens, et notamment chez les sociologues qui l'utilisent pour qualifier la réduction des écarts sociaux de réussite. Dès lors, démocratiser ne signifie pas seulement permettre l'accès des enfants d'origine ouvrière à un niveau donné, mais implique aussi le droit à la réussite pour tous. Or, c'est l'objectif contraire qui a toujours été recherché : la planification des sorties du système scolaire s'est faite en fonction des besoins en main-d'oeuvre du patronat. C'est pourquoi on a souvent caractérisé, non sans raisons, cette démocratisation comme une simple "sélection différée".

De la sorte, le piège était tendu et, bon gré mal gré, les valeurs scolaires et démocratiques auxquelles les enseignants sont fortement attachés, les critères traditionnels du jugement porté sur l'élève, la hiérarchie supposée des intelligences et des formes de culture, la crainte d'une hypothétique "baisse du niveau", la défense crispée des contenus actuels au nom de la qualité de l'ensei-

gnement et même les tentatives individuelles pour "pousser" certains élèves d'origine populaire particulièrement brillants, ont admirablement servi cette politique de tri social. D'autant que l'implacable contrainte d'un sous-financement endémique a constamment pesé sur ces choix et que la "carte scolaire" a permis, en amont, de maîtriser les flux scolaires et les capacités d'accueil.

Si cette responsabilité politique est première, elle ne doit cependant pas conduire à des analyses manichéennes et mécanistes où l'école apparaîtrait comme entièrement dominée par un pouvoir d'Etat asservi aux besoins patronaux. Il suffirait alors de décrire les structures et de mettre à jour les intentions des responsables pour connaître les réalités scolaires. Or le premier septennat de François Mitterrand nous a fourni, en l'espace de deux ans, deux exemples éclatants d'échec politique dans le domaine scolaire, entraînant des remaniements ministériels et le retrait des projets gouvernementaux : au printemps 1984, l'ampleur des manifestations en faveur de l'enseignement privé et contre le projet Savary, et, en décembre 1986, les imposantes manifestations étudiantes contre le projet Devaquet. Si ces événements particulièrement médiatisés montrent à l'évidence les limites du pouvoir étatique, il en est cependant bien d'autres, cachés et souterrains, qui amènent nombre de décisions politiques à rester lettre morte ou pétition de principe. Ainsi, la création du collège unique et l'abolition officielle des filières en 1975, par exemple, ont-elles été sans cesse contournées depuis lors par les stratégies des familles de milieu aisé grâce à l'appui de constantes complicités à l'intérieur de l'institution. La marge de manoeuvre des "acteurs" sociaux, les luttes, les résistances proclamées ou souterraines, les contradictions d'intérêts, les effets "pervers", c'est-à-dire les conséquences non voulues et contraires au but recherché, sont des leviers puissants mais souvent méconnus de transformation ou de résistance au changement, et constituent en tant que tels des objets de recherche privilégiés pour le sociologue.

Ce serait donc faire une analyse tout aussi caricaturale que de décrire un pouvoir d'Etat omnipotent, modelant l'école à sa guise contre la volonté des enseignants et des familles ou, au contraire, de le considérer comme une simple instance de compromis ou d'arbitrage qui se bornerait à entériner un rapport de force s'exerçant de l'extérieur sur lui. Si le débat sur la nature du pouvoir traverse la réflexion politique, il alimente aussi l'évolution des problématiques sociologiques dont je donnerai un aperçu. Mais c'est en outre un débat important pour ceux qui souhaitent des transformations et agissent pour cela : ce que montre en tout cas la sociologie de l'éducation, c'est que les classes dominantes ne se réduisent pas à ceux qui tiennent les leviers de commande (personnel politique et grand patronat).

L'ensemble des contradictions et des alliances entre groupes sociaux est donc un problème capital à étudier car sa sous-estimation ou son occultation ne peut avoir que des conséquences dommageables quant aux possibilités de mener une action transformatrice.

Enfin, pour démocratiser l'école dans le second sens que j'ai distingué, c'est-à-dire en créant les conditions de la réussite de tous, il faut bien sûr une volonté politique se traduisant par des décisions structurelles et budgétaires. Néanmoins, pour indispensable que cela soit, c'est encore insuffisant car, par exemple, les créations de postes d'enseignants peuvent certes permettre à un nombre accru d'élèves d'aller plus loin dans leur scolarité, mais ils peuvent aussi bien être utilisés localement, dans une optique élitiste, pour gonfler les taux de redoublement. Il faut donc démocratiser l'école dans un troisième sens: rapprocher l'école des classes populaires, transformer profondément les contenus, les valeurs et les critères d'évaluation qui y règnent (et qui sont ceux des classes dominantes) et donner comme triple finalité à cette école de former l'homme, le citoyen et le travailleur. Enfin, à la fois but et moyen de cette démocratisation, il faut pour cela une intervention active des classes populaires à l'école et un pouvoir accru des organisations et élus locaux qui les représentent. Sur ce plan encore, la connaissance des apports de la sociologie et notamment l'analyse sans cesse approfondie des fonctions de classe du système scolaire, ne peut qu'enrichir et stimuler l'action menée pour changer l'école.

Une meilleure compréhension des rapports de classes qui ont pour lieu et enjeu l'école me semble donc indispensable. Surtout en une période où il y a urgence à aider à la promotion collective des enfants d'origine populaire, où la demande d'éducation s'est très sensiblement développée, et où les mutations majeures de la production, l'accroissement des connaissances et la révolution informatique remettent en question la traditionnelle coupure du concepteur et de l'exécutant. De ce point de vue, l'utilité de cette diffusion des acquis de la sociologie vaut aussi bien pour la formation des maîtres qu'auprès de tous ceux dont le poids est faible dans l'institution scolaire : les parents, mais aussi les travailleurs et leurs organisations. Certes, la sociologie n'est pas la source unique ou privilégiée des savoirs sur l'école, contrairement à ce que pensait Durkheim. Bien d'autres sciences de l'éducation concourent à une meilleure connaissance de l'éducation : psychologie, didactique, économie, histoire, linguistique, etc.

D'ailleurs, même en se limitant au seul domaine sociologique, il est déjà difficile dans un court article de dresser le bilan exhaustif des apports de la sociologie à la connaissance du système éducatif et de broser un panorama complet des évolutions de problématique. Je vais donc donner seulement quelques points de repère concernant l'évolution des débats théoriques, sans m'attarder à citer les références, ni tous les noms d'auteurs, et je présenterai quelques exemples de recherches actuelles choisies tout à fait arbitrairement parmi beaucoup d'autres. Par conséquent, cette présentation sera donc nécessairement très lacunaire et ignorera toute une série de champs de recherche sociologique importants tels que l'innovation pédagogique, la qualification et l'enseignement technique, les curricula et les contenus enseignés à l'école, et bien d'autres domaines encore. Au moins ces quelques exemples permettront-ils de montrer que la sociologie de l'éducation a produit de

nombreux éléments de connaissance qui mériteraient sans doute d'être mieux connus des parents et des éducateurs.

L'école reproduit

La sociologie de l'éducation se reconstitue en France, et combien brillamment, vers la fin des années 60, sous l'impulsion de travaux particulièrement connus comme ceux de Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet, Boudon ou encore Viviane Isambert-Jamati.

Rappelons rapidement quelques analyses parmi les principales. Pour

Des études ont montré que le redoublement au niveau de l'école primaire et notamment à celui du cours préparatoire est déterminant pour les chances de poursuite des études : 93% des élèves redoublant le CP n'iront pas en seconde. Il a même été démontré que le redoublement du CP engendrait une stagnation, voire une diminution des performances qui a été qualifiée de "désapprentissage", par rapport à des élèves de même niveau scolaire n'ayant pas redoublé.

Bourdieu et Passeron, le système scolaire est un mécanisme de socialisation qui reproduit les normes de la classe dominante. Cette reproduction a en même temps une fonction interne de reproduction culturelle et une fonction externe de reproduction sociale. Or, les différentes classes sociales ne sont pas à égalité devant cette fonction normative de l'école. Chacune est dotée d'un "habitus" de classe, c'est-à-dire d'un ensemble d'attitudes, de valeurs, et surtout de dispositions à penser, à sentir et

à agir d'une certaine façon devant une situation nouvelle. Cet habitus, ces dispositions acquises dans le milieu d'origine varient donc sensiblement selon les classes sociales. Or le système scolaire choisit de privilégier un habitus de classe parmi d'autres, celui des classes dominantes, pour en faire la norme des comportements scolaires. Ce choix est arbitraire, au sens où il n'y a pas de supériorité intrinsèque de ce modèle culturel sur les autres. Les agents du système scolaire inculquent donc un arbitraire culturel qui produit un capital culturel prêt à être investi et à fructifier en termes de position dans la hiérarchie sociale. Mais ce capital culturel ne profite qu'aux "héritiers", c'est-à-dire aux enfants issus de la bourgeoisie, qui sont prédisposés, de par leur habitus de classe, à pouvoir l'intérioriser. Les autres, c'est-à-dire les enfants des classes populaires et, à un degré bien moindre, ceux des classes "moyennes" ou "intermédiaires", sont relégués dans des sections dévalorisées. Sur eux s'exerce une violence symbolique, autrement dit l'inculcation d'une culture arbitraire, qui n'est pas la leur mais celle de ceux qui détiennent le pouvoir, pouvoir qui est lui-même arbitraire, au sens de non nécessaire. Cette violence est symbolique en ce sens que la domination s'exerce "en douceur", qu'elle revêt la forme de la persuasion et de l'inculcation idéologique plus que celle de la contrainte et de la répression. En résumé, le travail de sélection de l'école opère le tri suivant : aux héritiers, le capital culturel et les positions sociales dominantes, pour les autres l'enjeu est de les persuader qu'ils sont indignes et incapables et qu'ils doivent se résigner aux positions subalternes, parce qu'ils ont démerité en ne se conformant pas aux modèles de l'excellence scolaire.

L'école divise

Bien que d'inspiration théorique différente et se réclamant du marxisme, les travaux de Baudelot et Establet présentent des analyses assez convergentes. Pour ces auteurs, ce qui caractérise la société capitaliste c'est l'antagonisme des classes. De la même façon, ce qui caractérise l'école capitaliste c'est la division sociale. Sous couvert d'égalité des chances et de neutralité, l'école dite unique divise très tôt, dès l'enseignement primaire, les élèves selon leur appartenance sociale, et met en place deux réseaux de scolarisation à recrutement social opposé destinés à reproduire la structure sociale et les rapports de production préexistants.

On peut avoir du mal, près de vingt ans après, à imaginer l'apport capital et la nouveauté de ces analyses. Beaucoup d'entre elles sont "tombées dans le domaine commun". Pourtant, même s'il y eut des précurseurs d'ailleurs peu connus, il faut insister sur la rupture que constituaient ces travaux : rupture avec les représentations largement répandues à l'époque dans le milieu enseignant, et chez les usagers de l'école, de même que chez les sociologues anglo-saxons. Et cette rupture intervenait sur plusieurs plans simultanément. Par rapport à l'idéologie expliquant les différences de réussite par les "dons" ou les aptitudes individuelles, par rapport aux explications psychologisantes, voire médicalisantes, de l'échec scolaire, c'était l'apparition nouvelle des déterminants sociaux sur le devant de la scène. Cette découverte du déterminisme social était d'ailleurs déjà largement présente, disons-le au passage, dans une grande enquête de l'INED menée sous la direction de Girard au début des années 60.

Autre rupture encore, par rapport aux analyses culturalistes de la sociologie anglo-saxonne, que celle qui consistait à introduire une visée critique ou conflictualiste dans l'explication des inégalités sociales à l'école. Au lieu de penser la culture scolaire comme un modèle universel et une valeur suprême et, par conséquent, au lieu de classer sur une échelle des valeurs les différents rapports sociaux à cette culture, il s'agissait de décrire l'école comme un lieu de conflits. Ne plus expliquer l'échec des classes populaires par des manques supposés, par des déficits, par un hypothétique "handicap socioculturel", mais analyser les rapports de division sociale à l'école, d'exclusion, de relégation et inciter à des recherches nouvelles sur le rôle actif que joue l'école dans cet échec.

L'école, lieu de conflits

Cette introduction d'une visée relativiste en matière de culture était très nouvelle face au dogmatisme ambiant et à l'ethnocentrisme des contenus enseignés à l'école, en même temps qu'elle a constitué un acquis pour toutes les sciences de l'homme.

Certes ces acquis, dont la plupart me semblent indépassables et en tout cas

On sait maintenant que l'enseignant au niveau de ses comportements de carrière, recherche les publics bourgeois et fuit les établissements populaires, qu'il a tendance à valoriser en classe les interventions des enfants issus des classes moyennes, qu'il manifeste plus d'attraction pour les enfants de cadres et plus de répugnance pour les enfants d'origine ouvrière, ce qui retentit d'ailleurs sur ses comportements de notation et d'évaluation. Mais on sait également que les enseignants sont très divisés entre eux, que de nombreux clivages existent et que des groupes, qu'on peut repérer à travers différentes typologies proposées par plusieurs chercheurs, visent à transformer par leurs pratiques en classe le rapport inégalitaire que l'école fait subir aux enfants d'origine sociale populaire.

non dépassés, avaient eux aussi certaines limites qui se sont révélées par la suite. Une avancée avait été faite face au fatalisme du "handicap socio-culturel". Mais une autre sorte de fatalisme n'était-il pas en train de se mettre en place, un "fatalisme structuraliste", l'idée que le système scolaire fonctionne comme un appareil bien huilé, qui produit et reproduit les divisions sociales, parce qu'il est fait pour cela, et sans que l'on voie clairement la possibilité d'une transformation de ses fonctions. Ce danger "fonctionnaliste" une fois perçu, on a tenté de l'éliminer et les recherches menées dans la dernière décennie ont toutes en commun de rompre avec ce postulat. Non sans parfois certains excès en sens contraire.

Le retour à l'acteur

En réaction à une approche globalisante qui décrit les hommes comme des agents d'un système dont le fonctionnement les dépasse et les contraint, s'est développé, comme le souligne Viviane Isambert-Jamati, "*un retour à l'acteur, les hommes ayant prise sur leur histoire*".

L'acteur, qu'il s'agisse de l'élève, de sa famille ou de l'enseignant, est alors défini comme un individu libre, mettant en oeuvre des stratégies pour l'obtention de telle ou telle position sociale ou scolaire valorisée. Et le système social n'est en fin de compte que l'agrégation, la conjonction ou l'interaction de cet ensemble de "stratégies" individuelles convergentes ou, le plus souvent, concurrentes. Les références à la théorie des jeux sont très claires, et l'image du joueur qui calcule ses coups pour gagner la partie est fréquente. Non moins fréquente est la référence aux théories libérales de "l'homo oeconomicus" qui, pour chaque décision, se livre à un calcul coût/efficacité et évalue rationnellement la rentabilité de chacune des solutions qui s'offrent. Qu'il s'agisse de la décision de poursuivre ses études, du choix de telle section, du choix d'un établissement scolaire, les hommes sont alors décrits comme des "consommateurs d'école" qui, face à la variété des produits qui leur sont offerts sur le "marché" scolaire, peuvent comparer les prix et les services rendus et choisir librement le meilleur rapport qualité/prix. On pourrait citer ici Boudon, Ballion et d'autres encore.

Il faut une meilleure compréhension des rapports de classes qui ont pour lieu et enjeu l'école, surtout en cette période où l'aide à la promotion collective des enfants d'origine populaire est une urgence, où la demande d'éducation s'est très sensiblement développée, et où les mutations majeures de la production, l'accroissement des connaissances et la révolution informatique remettent en question la traditionnelle coupure du concepteur et de l'exécutant.

On voit la fécondité heuristique de telles analyses s'il s'agit de mieux connaître la marge d'initiative laissée aux individus et aux groupes, et de dépasser le modèle trop mécaniste d'un individu entièrement conditionné par les "structures". Mais on voit également le risque d'une régression à un modèle explicatif individualisant, le danger d'un retour à des explications pré-sociologiques et finalement pré-scientifiques, s'il s'agit d'occulter les déterminants sociaux et d'oublier l'analyse des

grandes divisions sociales qui viennent d'être rappelées.

Changer d'école ou changer l'école ?

Les hommes ne sont pas également libres d'avoir des stratégies scolaires et sociales, ils ne sont pas plus à égalité devant la "consommation" des biens scolaires qu'ils ne le sont dans l'usage des autres biens et services. Sous le couvert d'une apologie de la liberté des acteurs, c'est en réalité plutôt à un appauvrissement de la notion que nous assistons, les libertés du citoyen se réduisant à celles du consommateur. Dès lors, si l'on reconnaît seulement aux parents la liberté de changer d'école et non pas celle, fondamentale, de changer l'école, il devient clair que l'analyse sociologique a évacué toute la dimension des luttes scolaires qui n'ont ni un caractère consumériste, ni un caractère individualiste. Car les grèves, occupations d'écoles, luttes pour l'ouverture de classes, ne rentrent pas en effet dans le schéma réducteur du calcul coût/efficacité. Ne fait-on pas alors l'apologie de l'intérêt individuel pour mieux occulter les intérêts collectifs, les intérêts de classe ? Et ne serait-ce pas, en réalité, le social qui a disparu de l'analyse ?

Il est à noter que, parfois, cet oubli des déterminants sociaux globaux a été sans doute facilité par la floraison d'études microsociologiques, par la mode des études biographiques ou des histoires de vie, par la découverte récente du "milieu local" par la sociologie de l'éducation française. Certes, l'immersion dans le "local", dans le particulier, voire dans l'histoire individuelle, peut comporter, mais pas nécessairement, ce risque d'occultation du système social global. Plus que d'une opposition de méthodes et de champs d'investigation, il s'agit selon moi d'une opposition des cadres théoriques d'analyse. En ce sens, les approches macro et micro-sociologiques ne s'opposent pas : elles sont complémentaires et peuvent s'enrichir mutuellement.

Démocratisation ou "démographisation" ?

Si ces tendances régressives sont présentes dans une part non négligeable des travaux récents, elles sont loin de concerner la majorité des recherches

actuelles, et c'est plutôt dans ce second ensemble que je puiserai à présent quelques exemples de résultats, parmi bien d'autres qui auraient pu être cités.

Les enfants d'ouvriers globalement accèdent en proportion accrue au second cycle des lycées, mais depuis 1967 on peut constater une baisse de leur représentation dans les sections valorisées, en terminale C notamment, où ils retrouvent pratiquement la place qu'ils occupaient au lendemain de la guerre. La création de nouvelles filières technologiques conçues comme des filières de relégation a permis à la fois ce mouvement contradictoire d'augmentation du taux global d'accès en terminale, et de diminution du recrutement populaire des sections d'élite.

Nombre de travaux récents réactualisent la question des fonctions du système scolaire. Le système éducatif a-t-il réalisé les objectifs démocratiques qu'il ne cesse de proclamer, ou continue-t-il de servir les intérêts des groupes sociaux dominants ? C'est avec un intérêt particulier, en tant que sociologue, que je peux voir cette problématique reprise par d'autres sciences de l'éducation, comme c'est le cas avec l'historien Antoine Prost dans son livre "*l'enseignement s'est-il démocratisé ?*"¹. Cette analyse de la croissance

massive des effectifs de l'enseignement secondaire depuis la guerre, combinée à une certaine unification des structures d'enseignement, permet-elle de parler de démocratisation ? Oui, au niveau de l'accès en classe de sixième, non, si l'on considère les niveaux ultérieurs et surtout la terminale. Les enfants d'ouvriers globalement accèdent en proportion accrue au second cycle des lycées, mais depuis 1967 on peut constater une baisse de leur représentation dans les sections valorisées, en terminale C notamment, où ils retrouvent pratiquement la place qu'ils occupaient au lendemain de la guerre. La création de nouvelles filières technologiques conçues comme des filières de relégation a permis à la fois ce mouvement contradictoire d'augmentation du taux global d'accès en terminale, et de diminution du recrutement populaire des sections d'élite. On rejoint là une démonstration qui est faite par de nombreux autres travaux sociologiques : il ne faut pas confondre démocratisation et "démographisation", c'est-à-dire que la croissance des effectifs à un niveau ne signifie pas réduction des inégalités de réussite.

Tout se passe comme si la structure scolaire inégalitaire incorporait les processus d'égalisation dans une forme transformée d'inégalité. C'est ce que démontre également Passeron lorsqu'il étudie le processus d'inflation des diplômes et montre que les couches populaires et "moyennes" ont vu leurs efforts de scolarisation payés en monnaie dévaluée par la mise en place de scolarités au rabais. De la même façon, Establet pose la question de la rentabilité de l'école². Il compare les grandes enquêtes longitudinales de l'INED et celles du ministère de l'Education nationale et conclut à une stabilité de fonctionnement de l'appareil éducatif sur une période de onze ans. Pour

¹ Antoine Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1996.

² Roger Establet, *L'école est-elle rentable ?*, Paris, PUF, 1987.

l'essentiel, la division de l'école en deux réseaux reste bien confirmée : l'enseignement primaire "profile" et le secondaire "dégraisse". Dans ce mécanisme de sélection des élites qui a globalement peu changé, le retard scolaire devient un facteur d'élimination ou de relégation encore plus fort qu'auparavant, et surtout le retard pris à l'école primaire. On sait d'ailleurs par d'autres études que le redoublement à ce niveau et notamment le redoublement du cours préparatoire est déterminant pour les chances de poursuite des études : 93% des élèves redoublant le CP n'iront pas en seconde. Il a même été démontré que le redoublement du CP engendrait une stagnation, voire une diminution des performances qui a été qualifiée de "désapprentissage", par rapport à des élèves de même niveau scolaire n'ayant pas redoublé³. Bref, l'enseignement secondaire est devenu plus accueillant envers les élèves à l'âge normal, mais plus rigoureux avec les élèves en retard qui sont, par ailleurs, issus des classes populaires. Là aussi, on peut constater que le système scolaire ne s'est pas démocratisé et que les évolutions constatées vont dans le sens de la reproduction sociale. Cette fonction de tri social reste inchangée mais l'évolution des critères de tri montre bien qu'il y a un processus actif mis en oeuvre et créé par l'école, et non un simple enregistrement d'inégalités qui seraient extérieures et préexistantes.

L'école produit l'échec... et la réussite

J'évoquais plus haut le "retour à l'acteur" s'accompagnant d'une critique du fonctionnalisme. On pourrait tout aussi bien dire, au vu des deux travaux récents qui viennent d'être cités, qu'il y a un nouveau retour de balancier vers des études globalisantes, mais qui ont toutefois bénéficié de ces critiques et visent à affiner les cadres théoriques de la reproduction en se débarrassant de l'aspect mécaniste des premiers grands travaux. Certes, si l'on n'est pas suffisamment attentif, on pourrait croire que, puisque les fonctions sélectives ne changent pas - tout au moins dans leurs conséquences sociales - puisque l'école ne s'est pas démocratisée, nous sommes en présence d'un constat fataliste et donc d'un constat accablant du point de vue de ceux qui souhaitent des transformations égalitaires. Mais cette conclusion serait trop superficielle et contraire aux significations réelles des données empiriques. Même si tout est loin d'être connu, on sait bien mieux à présent à quel niveau, pour quels élèves, dans quelles marges de variations, avec quelles évolutions temporelles, l'école joue un rôle actif dans la production de l'échec. Evaluer avec précision ce processus actif, c'est aussi voir se dégager un champ précis de transformations potentielles : si l'école, à certaines conditions et pour certains élèves, crée l'échec, c'est qu'à d'autres conditions elle pourrait créer leur réussite. Quoi de moins fataliste que de montrer concrètement que tout ne se joue pas hors de l'école, et que **finalement l'école ne sert pas à rien !**

³ Cf. Claude Seibel, Genèses et conséquences de l'échec scolaire, *Revue française de Pédagogie*, n° 67, avril-mai-juin 1984.

Tout un autre secteur de recherches, qu'elles soient micro ou macro-sociologiques, se préoccupe de ce qu'on peut appeler "l'effet établissement" en matière de réussite ou d'échec scolaire. Ce thème de "l'effet établissement" a d'ailleurs fait l'objet d'un colloque récent sous l'égide de l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) à Paris. C'est dire le nombre de chercheurs travaillant sur cette question et la référence à cet ensemble de travaux ne pourra être qu'allusive et brève. Donnons seulement la problématique générale qui sous-tend ces études. Si l'on voulait prendre une métaphore économique, on pourrait dire qu'elles visent à évaluer le "rendement", c'est-à-dire l'efficacité du système scolaire. Mais il ne s'agit pas d'un rendement abstrait ou global, sous la forme par exemple des pseudo-palmarès d'établissements qu'une certaine presse se plaît à établir, mais du rendement social différentiel de l'école chez des élèves de même origine sociale et dans une même situation scolaire initiale. Concrètement, parler d'effet établissement, c'est mettre en évidence le fait que des élèves tout à fait comparables socialement et scolairement ont des chances de réussite fort différentes selon l'établissement qu'ils fréquentent.

On est toujours dans la même problématique du rôle actif joué par l'école, mais ce rôle est saisi par d'autres moyens d'investigation. J'ajouterai, pour terminer ce survol, qu'après avoir moi-même travaillé sur "l'effet établissement"⁴, je m'intéresse actuellement à ce qu'on pourrait appeler "l'effet secteur", puisqu'il s'agit d'évaluer au niveau de la France entière l'efficacité du secteur public et du secteur privé pour les élèves des différentes origines sociales⁵.

Le rôle des enseignants

Si l'on cite enfin quelques exemples de recherches menées sur les "acteurs" et notamment sur cet acteur essentiel qu'est l'enseignant, on pourrait voir à travers une multiplicité de travaux récents que l'analyse sociologique a accumulé de nombreux éléments qui affinent la connaissance du rôle de l'enseignant, de ses fonctions, de ses représentations et de ses pratiques pédagogiques. Et la synthèse de ces résultats amène à une vision plus nuancée, remettant en question certains stéréotypes sur l'idée d'un "corps" enseignant qui serait homogène, que l'on voit sous les traits de progressistes soucieux d'égalité des chances ou au contraire agents reproducteurs du système au service des classes dominantes. Certes, on sait maintenant que l'enseignant, au niveau de ses comportements de carrière, recherche les publics bourgeois et fuit les établissements populaires⁶, qu'il a tendance à valoriser en classe les

⁴ Alain Léger et Maryse Tripiet, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1988.

⁵ Gabriel Langouët et Alain Léger, *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*, à paraître.

⁶ Alain Léger, *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983.

interventions des enfants issus des classes moyennes⁷, qu'il manifeste plus d'attrance pour les enfants de cadres et plus de répugnance pour les enfants d'origine ouvrière, ce qui retentit d'ailleurs sur ses comportements de notation et d'évaluation⁸. On sait qu'il poursuit, à travers les exercices faits en classe, une visée de réconciliation sociale : "*moraliser les bourgeois sans révolter les ouvriers*"⁹. Mais on sait également que les enseignants sont très divisés entre eux, que de nombreux clivages existent et que des groupes, qu'on peut repérer à travers différentes typologies proposées par plusieurs chercheurs, visent à transformer par leurs pratiques en classe le rapport inégalitaire que l'école fait subir aux enfants d'origine sociale populaire.

Dans tout cet ensemble de recherches, je n'en évoquerai qu'une avec plus de précision, parce qu'elle est sans doute exemplaire de cet effort nouveau pour saisir ce qui bouge, ce qui est susceptible de modifier ce rapport inégalitaire, parce qu'elle mesure les effets réels du type d'enseignant et du type de pratique pédagogique sur les résultats des élèves. Il s'agit d'une recherche de Viviane Isambert-Jamati¹⁰ menée sur des professeurs de français en classe de première qui vont être, dans un premier temps, regroupés selon leurs pratiques pédagogiques et qui, dans un deuxième temps, seront confrontés aux résultats obtenus par leurs propres élèves à l'épreuve anticipée de français au baccalauréat. Quatre types d'enseignants sont distingués, selon le type de pédagogie qu'ils pratiquent, et l'on peut observer chez leurs élèves des écarts sociaux de réussite au baccalauréat sensiblement différents. Or, les enseignants d'un de ces groupes qui ont une visée critique et mettent l'accent sur la démocratisation de l'enseignement, parviennent même à inverser le sens habituel des écarts : lorsqu'ils les ont eu pour professeurs, les enfants d'ouvriers obtiennent de meilleurs résultats au bac que les enfants de cadres et professions libérales. Rare exemple d'une recherche qui montre non seulement que la réduction des écarts sociaux de réussite est possible, mais même que l'on peut renverser le mécanisme qui favorise toujours les favorisés. A condition toutefois de renoncer à l'illusion d'une pédagogie neutre et égale pour tous, et d'assumer ses choix en sachant qu'ils sont inévitables et que le refus de choisir masque en définitive le choix des élèves favorisés.

On voit que les notions d'efficacité du maître, de qualité de l'enseignement, de compétence pédagogique, notions très vagues et très discutées, commencent à recevoir un début de clarification. En même temps qu'on voit se dégager, à travers ces résultats et bien d'autres encore, des raisons concrètes pour penser et prévoir les transformations futures et agir sur elles. Même si l'action appartient au domaine politique et sort donc du champ

⁷ Régine Sirota, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1989.

⁸ Philippe Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz, 1984.

⁹ Viviane Isambert-Jamati, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1984.

¹⁰ Viviane Isambert-Jamati, Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats (chapitre VIII), in *Les savoirs scolaires*, Paris, Editions universitaires, 1990.

de la recherche sociologique, il faut penser la liaison entre ces deux domaines non comme une confusion des genres ou un empiétement d'un domaine sur l'autre. Au contraire, chaque domaine restant spécifique et indépendant, l'apport de données objectivées peut certainement servir l'action transformative mieux encore que ne le ferait un simple acte de foi.

Alain LEGER