

Ecole : relancer la démocratisation

Comment justifier une politique de casse de l'école motivée, dans ses fondements mêmes, par des logiques d'économies budgétaires et de restauration d'une école inégalitaire ? En prétendant que ces politiques visent la « démocratisation ». C'est ce que font les gouvernements successifs depuis plusieurs années. Mais supprimer la carte scolaire, supprimer des postes et des classes, casser les ZEP, faire un lycée à la carte, individualiser les parcours à outrance, externaliser la difficulté scolaire, sont des mesures qui vont exactement à l'encontre d'une réelle démocratisation. Elles tournent le dos à la construction d'une école plus juste qui fasse réussir tous les élèves.

Il est temps que les personnels reprennent la main sur ces questions : parallèlement aux enjeux de justice sociale, nous avons tout à gagner, pour nos métiers et nos conditions de travail, à ce que l'école fonctionne de manière plus juste. Ce supplément au bulletin académique a pour ambition de nourrir cette nécessaire réflexion collective. Car les mauvais jours finiront. Et quand le vent des contre-réformes aura cessé de souffler, quelle musique saurons-nous faire entendre ?



► Première partie : **les enjeux de la démocratisation** p. 2

Pourquoi y a-t-il des inégalités sociales de parcours scolaire ? (p. 2)
Démocratiser l'école, de quoi parle-t-on ? (p. 3)

► Deuxième partie : **des pistes pour la démocratisation de l'école** p. 5

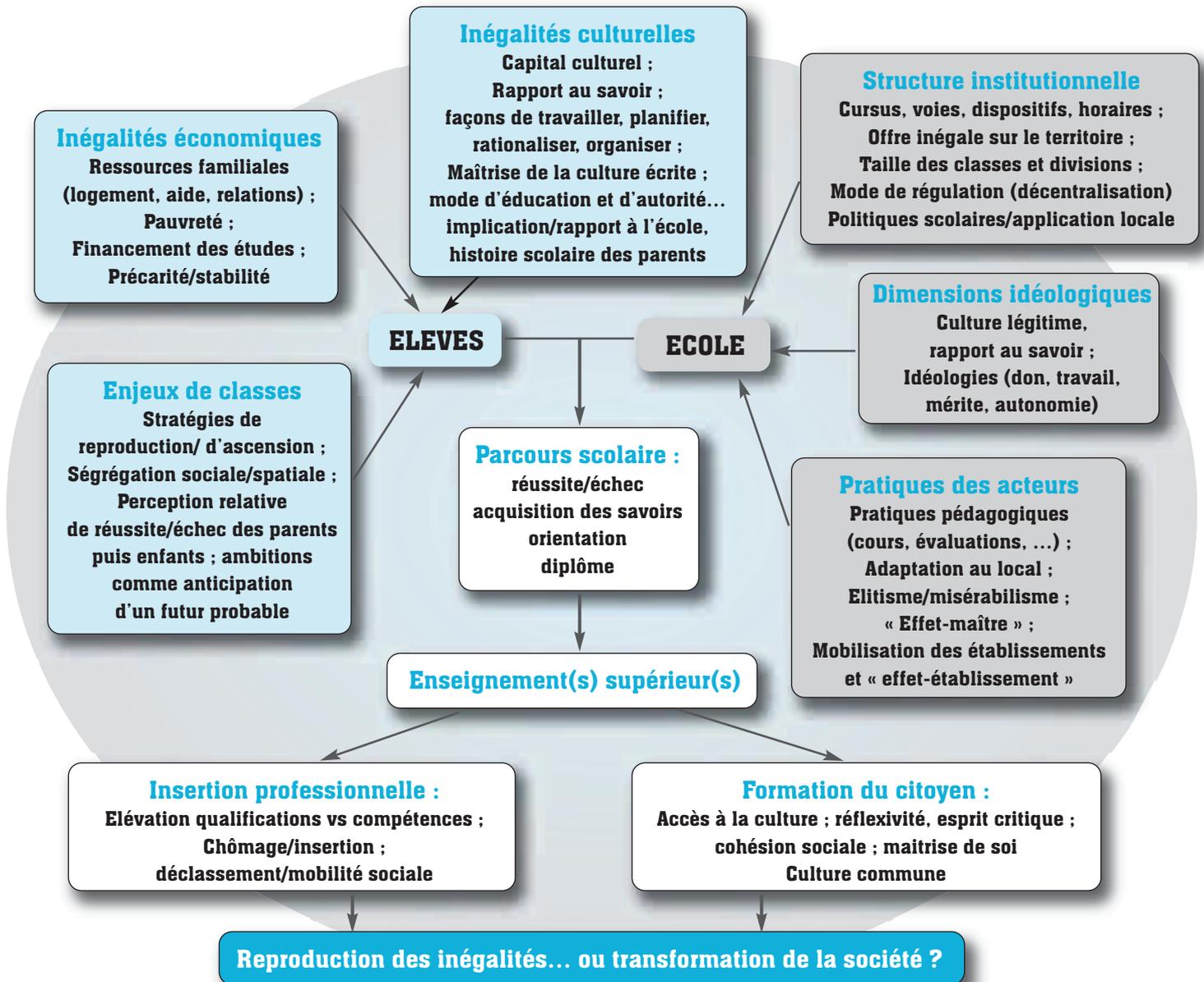
« Vendre la mèche » (p. 5)
Les conditions matérielles pour « vendre la mèche » (p. 6)
Des personnels concepteurs de leur enseignement ! (p. 7)
Que cachent les demandes des élèves ? (p. 9)
Les structures : renforcement des inégalités ou outil de démocratisation ? (p. 10)

Les enjeux de la démocratisation

Pourquoi y a-t-il des inégalités sociales de parcours scolaire ?

C'est une question complexe sur laquelle la sociologie de l'éducation se penche depuis plus de 40 ans en France. Le schéma ci-dessous propose une synthèse des différents « facteurs » qui peuvent contribuer à rendre compte des parcours scolaires des élèves. Il montre donc en même temps les différentes sources d'inégalités sociales entre élèves. Pour le Snes, tous les facteurs qui apparaissent ici ne sont pas équivalents ; certains concepts sont même critiquables (« effet maître », « effet établissement », voir p. 9).

Comment se construisent les parcours scolaires (inégaux) des élèves ?



- Les élèves sont définis par leur capital culturel, leur rapport au savoir, les ressources (monétaires, matérielles, relationnelles) de leur famille, les stratégies de celles-ci, les phénomènes de ségrégation sociale et spatiale, etc. Bref, ils sont « marqués » par les inégalités sociales.

- L'école est structurée par des politiques publiques, et est caractérisée par une offre plus ou moins égale de formations, des règles plus ou moins strictes (carte scolaire, décentralisation), des cursus, des programmes et des diplômes, des structures horaires, des pratiques pédagogiques, des idéologies (égalité des

chances, travail/don, volonté, handicap culturel, nécessité de s'adapter, savoirs/pédagogie, etc), des objectifs (épanouissement, formation du citoyen, trouver un métier, etc) ;

- Le parcours scolaire de chaque élève se construit dans l'interaction entre ces deux éléments. Ces interactions produisent des « régularités » : les parcours scolaires, dans toutes leurs dimensions, sont encore marqués par les inégalités sociales, et le système scolaire ne parvient pas à éliminer complètement ceci. Il peut même, parfois, renforcer ce phénomène.

- L'ensemble de ces phénomènes peut contribuer à reproduire les inégalités sociales de départ entre élèves... Mais on peut aussi chercher à faire en sorte que l'école soit un instrument de transformation des hiérarchies sociales.

Réformer l'école pour la démocratiser, cela suppose de s'attaquer à ce qui, dans le système actuel, tend à faire que les parcours scolaires sont encore marqués par les inégalités sociales. Mais l'école ne peut pas tout : il faut aussi des politiques publiques qui s'attaquent aux inégalités sociales « à la racine ».

Démocratiser l'école, de quoi parle-t-on ?

Définitions...

On a coutume de distinguer les démocratisations « quantitative » et « qualitative » :

- **démocratisation « quantitative »** : c'est l'élargissement de l'accès à des études de plus en plus longues, pour un nombre et une part de plus en plus importants de la jeunesse. On parle aussi de « diffusion de l'école » ou de « diffusion des diplômes » dans la population, ou encore de « massification » de l'école. Cette forme de démocratisation a été spectaculaire : 5% d'une classe d'âge accédaient au bac en 1946, contre un peu plus de 60% aujourd'hui.
- **démocratisation « qualitative »** : c'est l'affaiblissement du lien entre l'origine sociale d'un élève et son parcours scolaire. Elle doit donc se traduire par moins de déterminisme social sur la réussite scolaire, moins d'inégalités sociales de scolarisation, des probabilités égales pour tous les enfants de réussir à l'école. On en mesure généralement l'ampleur par l'évolution des écarts de réussite ou des différences de cursus selon l'origine sociale des élèves. Ici, le constat est plus nuancé : si la massification de l'école a eu un effet mécanique de démocratisation qualitative (aujourd'hui, un enfant de cadre n'a que 2 fois plus de chances d'accéder au bac qu'un enfant d'ouvrier, contre 10 fois plus il y a 20 ans), si les structures et les pratiques ont évolué, on constate néanmoins la persistance d'une « démocratisation ségrégative », puisque toutes les voies de scolarisation n'accueillent pas dans les mêmes proportions les mêmes élèves (par exemple, les SEGPA sont composées à 70% d'enfants d'ouvriers, employés et chômeurs, contre 1,6% d'enfants de cadres ; 50% des élèves de CPGE sont des enfants d'enseignants ; etc). La massification n'est donc pas un critère suffisant pour parler de démocratisation de l'école.



Démocratiser l'école, c'est certes faire accéder plus de jeunes à des niveaux élevés de diplômes, mais c'est surtout faire diminuer les écarts de réussite et les différences de parcours entre élèves d'origines sociales différentes. Mais ces définitions insistent sur des questions de flux, d'orientation et de structures. Or, la démocratisation de l'école est aussi, voire avant tout, une démocratisation du savoir.

On peut ici suivre les travaux de S. Bonnéry. La question de la démocratisation est abordée à travers le rapport au savoir des élèves, et la manière dont les dispositifs pédagogiques permettent (ou empêchent) d'accéder au rapport au savoir implicitement attendu par le système scolaire. Il ne s'agit plus d'égalité des chances, mais bien d'égalité « tout court » (permettre à tous d'accéder à ce que l'école veut diffuser) ; le raisonnement prend en compte la « conflictualité sociale », c'est-à-dire les rapports de classes qui structurent la société, et qui structurent le rapport que les élèves ont avec l'école, ainsi que les attendus implicites de l'école. C'est une approche qui permet d'aborder de manière plus globale la question de la démocratisation, au-delà des flux, structures et orientations. Elle permet en outre de dépasser les thématiques libérales de l'égalité des chances et de l'équité. Elle amène à poser des questions intéressantes :

-qui a intérêt à la démocratisation de l'école ? et qui n'y a pas intérêt ?

-que se passerait-il si plus aucun élève ne se retrouvait dans une situation de difficulté scolaire non-surmontée ? Quelles conséquences cela aurait-il sur le système scolaire, et sur les structures sociales ?



Que signifie la substitution de la notion d'« égalité des chances » à celle d'« égalité » ?

Ce glissement sémantique est le reflet d'un recul idéologique, à savoir l'abandon de l'objectif d'égalité sociale au profit de l'affichage de deux autres objectifs : égalité des chances et équité. Il s'agit là d'entériner les hiérarchies sociales.

La notion d'égalité des chances, outre qu'elle ne décrit pas une situation réelle, a pour principale fonction de légitimer un système économique et social profondément inégalitaire, et cela est vrai aussi à l'école : il s'agit de faire en sorte que les élèves soient à égalité au départ de la compétition sociale pour les diplômes, sans se soucier de la réalité des obstacles économiques et sociaux; on se situe dans le champ du possible et non du réel. Si tous ont eu la même chance au début, ils n'auront pu la saisir que très inégalement.

Une autre version de l'égalité des chances est l'équité : dans ce cas aussi, il s'agit d'un abandon des objectifs d'égalité réelle (ou de lutte contre les inégalités), puisque dans ce cadre, les inégalités sociales seraient acceptables si *in fine* le sort des plus défavorisés était amélioré. Appliqué à l'école, cela voudrait dire qu'il n'est pas grave que les élèves de milieux favorisés « monopolisent » les places en CPGE si dans le même temps les élèves les plus défavorisés accèdent un peu plus au bac... Le réel ne serait que partiellement pris en compte puisque les inégalités de départ seraient compensées soit par la reconnaissance du mérite de quelques uns (Science-Po/ZEP, contournement de la carte scolaire) soit par la discrimination positive (on donne plus à ceux qui ont moins ... pour qu'ils arrivent à égalité à l'étape suivante et pour rétablir l'égalité des chances, façon ZEP) : mais, bien sûr, ces réponses ne prennent pas en compte la réalité dans sa totalité et ne remettent pas en cause la hiérarchie sociale. C'est la démocratisation qualitative pour quelques uns seulement.



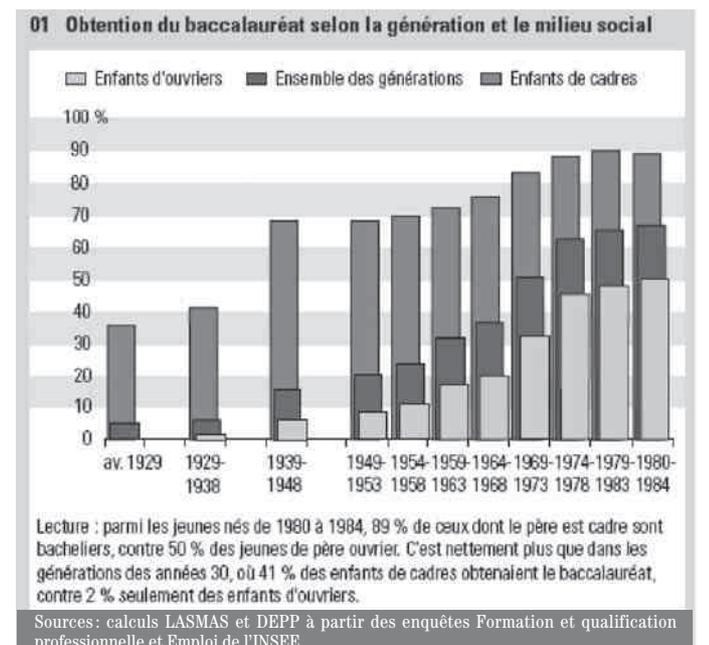
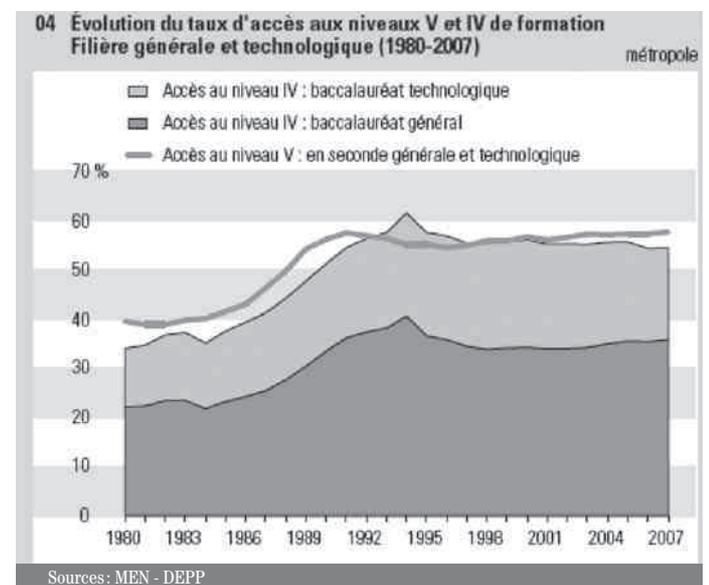
Pas de démocratisation sans volonté politique

Si on accepte cette vision de la démocratisation, il reste que pour la mettre en œuvre, il faut une volonté politique. De ce point de vue, il est net que depuis la fin des années 90, cette volonté politique a disparu : on le voit à travers l'effort budgétaire de la nation pour l'éducation :

Dépense intérieur d'éducation	1975	1985	1995	2005
Dépense totale (milliards €)	56.2	74.2	101.3	116.3
Part dans le PIB (%)	6.7	7.0	7.7	6.9
Contribution ministères (%)	70.1	67.0	64.8	61.2
Contributions coll. Territ. (%)	14.1	15.4	19.2	19.0

Source : L'Etat de la France, 2007-2008, La découverte.

Ce retournement politique est à mettre en lien avec la « panne » de la démocratisation, qu'elle soit quantitative ou qualitative :



<http://www.education.gouv.fr/cid23481/les-resultats.html>

Si corrélation n'est pas causalité, il est cependant frappant de voir la « coïncidence » entre ces évolutions...

Des pistes pour la démocratisation de l'école

”Vendre la mèche”

On sait depuis les travaux de Bernstein, Bourdieu, et maintenant Bonnéry ou Lahire, que le principal problème réside dans l'implicite des attentes du système scolaire, articulées avec le rapport au savoir et à la culture écrite (culture légitime) des élèves (notamment de classes populaires). Cette distance entre l'école et les élèves de classes populaires porte sur les éléments suivants :

- l'école diffuse des savoirs savants ou culturels « légitimes » ; ceux-ci sont inégalement maîtrisés par les élèves (capital culturel « substantiel »).
- l'école cherche à faire passer l'élève d'une connaissance limitée à l'expérience à une conceptualisation qui permette une maîtrise réflexive (de l'étude de la carte des reliefs d'Auvergne à la maîtrise de la cartographie des reliefs...).



- l'école suppose un rapport au savoir où l'expérience est mise à distance, les pratiques sont prises comme objet de réflexion, et où le savoir est considéré comme digne d'être acquis pour lui-même, parce qu'il permet de mieux comprendre le monde et



donc d'agir sur lui (Lahire, Bonnéry). Or, tous les élèves ne sont pas également disposés et préparés à adopter ce rapport au savoir.

- l'école suppose certaines façons de parler, un usage « écrit » de l'oral, une participation au cours qui obéisse à des objectifs de savoir, etc.

Ces phénomènes caractérisent l'inégalité culturelle des élèves face à l'école. Ils sont souvent implicites, et on considère trop souvent que les élèves arrivent à égalité face à ces exigences. Les façons de faire cours ne mettent pas nécessairement les élèves en situation de se confronter à, et de surmonter la difficulté cognitive de ces exigences.

Démocratiser l'école, c'est trouver des moyens pour « vendre la mèche » aux élèves de classes populaires ; c'est leur dévoiler les implicites de l'école pour qu'ils accèdent tous au rapport au savoir scolairement efficace, pour l'instant inégalement distribué entre classes sociales. En diffusant ce rapport au savoir, on permettra en même temps aux élèves de s'approprier les savoirs « savants » que l'on veut leur transmettre.

Tous les élèves sont-ils « capables » de réussir ?

Réussir à l'école suppose d'accéder à des savoirs dépersonnalisés en adoptant la « bonne » attitude intellectuelle. Personne ne naît muni de cette attitude ou de ces savoirs. Tout le monde les acquiert... donc tout le monde est capable de les acquérir, à condition d'être placé dans des situations qui amènent à le faire.

Les enfants de classes populaires sont-ils culturellement handicapés par leur milieu social ? Ils font sans doute moins souvent l'expérience, à la maison, de situations et d'interactions qui les placent dans une posture proche de celle qu'attend l'école. Mais cela ne les empêche pas d'apprendre cette posture à l'école, ni plus généralement d'accéder à la compréhension abstraite des structures. Une école qui démocratise l'accès au savoir doit donc reposer sur la prise en charge de « l'écart à la norme culturelle et cognitive » de ces élèves, écart qui est statistiquement la norme.

Si aujourd'hui, beaucoup de collègues semblent « démotivés », se sentent « impuissants » face aux difficultés d'apprentissage des élèves, c'est parce qu'on ne leur donne pas les moyens (matériels et théoriques) pour comprendre, notamment collectivement, ces difficultés, et pour mettre en place des dispositifs pédagogiques concertés qui pourraient régler ces problèmes.

Tout ceci implique de réfléchir sur le statut de la « difficulté scolaire » dans les apprentissages, que ce soit en terme de « démarche intellectuelle » ou « d'acquisition de savoir ».

Les conditions matérielles pour « vendre la mèche »

Faire comprendre aux élèves de classes populaires ce que l'école attend d'eux, travailler avec les élèves pour mieux prendre en charge l'écart « social » à ces attentes, permettre ainsi à ces élèves de réussir : ce sont des principes qui peuvent guider une rationalisation progressiste de la pédagogie et des pratiques. Mais on ne peut pas mettre en œuvre ces principes dans n'importe quelles conditions de travail.

Une condition essentielle pour « vendre la mèche » (faire accéder tous les élèves à la bonne démarche intellectuelle pour s'appropriier les savoirs) est concrètement de mieux pouvoir « travailler avec les élèves ». Mais comment pouvoir travailler avec les élèves si on ne les a qu'en classe complète avec de lourds effectifs ? Comment travailler avec eux si on ne les voit que deux heures en classe complète chaque semaine (et que, du coup, on a de plus en plus de classes, donc d'élèves, différents) ? Comment assurer une prise en charge de l'écart aux attentes de chaque élève, si on est en même temps placé sous la contrainte du flux (terminer le programme, « foncer », orienter), et qu'on doit « traiter » 3 ou 4 classes en même temps, en n'ayant que

rarement le temps de discuter avec les collègues de manière approfondie (les difficultés étant généralement systémiques, puisque le rapport au savoir attendu à l'école est le même dans toutes les disciplines) ? Moins de temps passé avec plus d'élèves... les gains de productivité ne sont pas ici synonymes de plus d'efficacité. Comment travailler avec les élèves dans ces conditions ? On sait que cela amène à recourir plus souvent à du cours à peine dialogué, à reporter la confrontation à la difficulté au travail à la maison, etc.



Le travail en groupe

La réflexion sur les structures ne peut être dissociée d'une réflexion sur les contenus et les pratiques. De ce point de vue, le travail en groupes dédoublés nous paraît répondre au souci de **travailler des dimensions spécifiques du contenu** de chaque discipline, et/ou de **les travailler dans un autre cadre** que celui de la classe complète.

Des groupes nécessairement hétérogènes et ... réduits

On ne peut associer exclusivement travail en groupe et différenciation des pratiques pédagogiques, d'abord parce que cette différenciation peut avoir lieu dans les cours en classe complète, ensuite parce que cette différenciation doit être interrogée : si elle porte sur les objectifs de savoir, si elle se fonde sur le « niveau » des élèves, elle risque toujours de renforcer les difficultés qu'elle veut résoudre, en « donnant moins à ceux qui ont moins ». On connaît en effet la contribution des groupes de niveau à la fabrication scolaire des inégalités sociales de parcours et de réussite. Enfin, le travail en groupes



ne peut être une compensation pour des effectifs surchargés en classe complète. Cette revendication n'est pas dissociable de celle de l'allègement des effectifs par classe.

Un outil pour le travail méthodologique

Le travail en groupes dédoublés est l'occasion de travailler de façon plus approfondie les « méthodes » (à la fois intellectuelles et pratiques) que chaque discipline demande aux élèves de maîtriser. On sait qu'il y a, face à cette exigence, des inégalités sociales fortes : l'école doit donc se donner les moyens de permettre à tous les élèves de maîtriser ces méthodes. Ces méthodes sont d'une part des démarches intellectuelles à la fois spécifiques à chaque discipline dans leur mise en œuvre et leurs objets, et communes à toutes dans leur principe. Il s'agira par exemple d'apprendre à analyser un document, à mener un protocole de recherche, à construire une argumentation cadrée, à synthétiser un ensemble d'informations disparates, etc. On attend de l'élève qu'il parvienne à cadrer lui-même sa démarche intellectuelle, même si l'objectif de préparation aux examens est également présent (et nécessaire).

D'autre part, il peut s'agir de méthodes qui amènent l'élève à devenir autonome dans son travail : peut-on attendre des élèves qu'ils sachent « faire des fiches » ou « prendre des notes » si on ne leur apprend pas ce que cela signifie ? Le travail en groupes dédoublés peut être un contexte favorable au travail de ces savoir-faire. Dans tous les cas, il est évidemment impossible de dissocier le travail sur les méthodes d'un travail sur des contenus de connaissances.

Travail en groupe et « suivi individualisé » des élèves.

Il s'agit d'utiliser un dispositif où l'enseignant n'est plus au centre de l'attention pour aider tous les élèves, et notamment ceux qui sont les plus éloignés des attentes scolaires, à s'approprier des démarches et connaissances qui doivent être les mêmes pour tous. Le travail en groupe peut ainsi rendre plus automatiques et plus fréquentes les situations d'apprentissage où l'enseignant observe l'élève en train de travailler, ce qui lui permet de mieux saisir ses éventuels blocages, ses difficultés spécifiques : c'est en effet dans le cadre de l'activité intellectuelle « en train de se faire », plus que dans sa forme « fossilisée » (la « copie »), que les « difficultés de compréhension » se manifestent le plus clairement, et c'est donc à cette occasion qu'on peut mieux les repérer et y remédier. La situation de groupe permet de relâcher la contrainte de la « gestion de classe » et de favoriser le travail autonome. Si ceci est théoriquement possible en classe complète, cette dernière situation d'apprentissage est sans doute mieux adaptée à un travail plus centré sur les contenus de connaissance que sur les démarches intellectuelles nécessaires à leur appropriation.

Le travail en groupe : une solution miracle ?

Un travail en groupes de taille très réduite peut avoir d'autres objectifs comme la « remédiation » ou le « soutien ». On connaît néanmoins les limites de ce type de dispositif : outre qu'il peut être stigmatisant pour les élèves concernés, il tend à faire oublier qu'il vaut mieux prévenir la difficulté qu'essayer d'y remédier.

Cette diversification des situations d'apprentissage est une piste fondamentale pour favoriser la réussite de tous les élèves et développer leur autonomie. Néanmoins, elle ne peut dispenser d'une réflexion sur les pratiques en « classe complète » (par exemple, les pédagogies qui ont tendance à morceler les tâches intellectuelles : les problèmes posés par ce type de pratique ne sont pas résolus par le passage à un travail en groupe). Le travail en groupe doit être l'occasion de travailler certaines démarches intellectuelles ou techniques nécessaires à l'appropriation des savoirs, mais inégalement maîtrisées par les élèves, et d'effectuer ce travail dans un cadre permettant la remédiation sans externaliser cette tâche.

Des personnels concepteurs de leur enseignement !

L'exigence de personnels hautement formés

Pour « travailler avec les élèves » dans le but de leur « vendre la mèche », il faut des personnels qui aient été solidement formés sur ces questions, et qui puissent y réfléchir collectivement pour dépasser le sentiment d'incompréhension et d'impuissance, qui débouche ensuite sur des discours idéologiques sur les dons, le travail, l'effort... Cette formation est nécessairement disciplinaire : pour comprendre où un élève « bloque » face à une

difficulté, il faut avoir suffisamment de recul sur sa propre discipline et les éléments de savoir qui y sont en jeu. Elle est aussi nécessairement pédagogique : pour comprendre la place de la difficulté scolaire, de l'évaluation, il faut avoir du recul sur le métier.



Reprendre la main sur la définition du métier

« Vendre la mèche », « travailler avec les élèves », reprendre la main sur les programmes et l'évaluation... tout ceci montre l'importance d'une « pédagogie rationnelle », comme Bourdieu et Passeron y appelaient en 1964. Mais le contexte doit rendre méfiant : de nombreuses entreprises de rationalisation externe et technocratique du métier d'enseignant sont à l'œuvre, que ce soit par les évaluations (type PISA), par la diffusion d'en haut des « bonnes pratiques », par la mise en place du « conseil pédagogique », par les « livrets de compétence » et autres « référentiels de compétence » en LV, etc. Ces rationalisations diffusent une vision de l'école qu'il faut rejeter :

- elles reposent sur une vision d'un être humain qui pourrait être restreint à une somme de savoirs/savoir-faire/savoir-être ;
- elles reposent sur une vision taylorienne de l'acte d'enseigner : dicter un cours magistral/évaluer/faire du soutien ;
- elles tendent à transformer les enseignants en de simples exécutants des « bonnes pratiques ».

Face à cela, il faut que les enseignants reprennent la main et le pouvoir sur la définition de leur métier (programmes, pratiques, évaluations, rationalisation de la pédagogie, etc).

Pour cela, outre une solide formation, il faut du temps de réflexion individuelle et collective, du temps de concertation, et l'exigence de participer à la définition de tout ce qui touche au métier. L'expertise enseignante est un gage de démocratisation. La concertation, la réflexion collective sur le lieu de travail et dans la

formation permettraient aux enseignants de mieux comprendre les mécanismes de la difficulté scolaire, et donc de mieux pouvoir les résoudre. Les enseignants sortiraient grâce à cela du sentiment d'impuissance et de culpabilité qui les gagne souvent lorsqu'ils ne parviennent pas à faire progresser leurs élèves.

Refuser la taylorisation de l'acte d'enseignement

Le gouvernement et ses porte-paroles (Descoings, Apparü) ont une vision de l'acte d'enseignement dépassée. Cette vision, diffusée implicitement à chaque discours, repose sur une rationalisation taylorienne de l'enseignement, qui peut se résumer ainsi :

- Cours magistral (dicter des savoirs de base liés à un socle)
- Evaluation sommative
- Si les savoirs sont acquis, alors possibilité d'approfondissement
- Si les savoirs ne sont pas acquis, alors c'est le cycle remédiation /soutien / accompagnement individualisé en dehors du cours.

Ce modèle ignore totalement les chemins par lesquels les apprentissages se font.

Cette vision de l'enseignement est dangereuse pour notre métier. Elle le dénature et le déqualifie, puisqu'elle réduit la transmission du savoir à un cours magistral (terme qui revient sans cesse dans les discours de Descoings), qui peut bien sûr se faire devant un très grand nombre d'élèves (des amphis ?). Elle méconnaît le fait que transmettre des savoirs suppose des approches différentes, variées, adaptées à chaque question à traiter, etc. Elle tend à déconnecter la transmission et l'évaluation (qui est réduite à l'évaluation sommative), et à déconnecter la transmission et « l'accompagnement » (or, c'est pendant la transmission que les élèves ont besoin d'être « accompagnés », c'est-à-dire ont besoin de comprendre ce qu'on attend d'eux). Elle aboutit à un processus déjà en cours de division du travail (aux profs, les cours, aux assistants pédagogiques, le soutien) qui mutilé le métier d'enseignant et fait faire des tâches complexes par des personnels qui ne sont pas qualifiés pour les faire.

Mais cette vision de l'enseignement est aussi un danger pour la démocratisation :

- elle ne permet pas aux élèves de comprendre ce qu'on attend d'eux (le cours magistral renforçant l'implicite) ni de se confronter pendant l'apprentissage à la difficulté cognitive (il faut « apprendre », et pour ce qui est de « comprendre », tant mieux si c'est le cas, sinon ça se passe ailleurs). Elle découpe en deux le « moment » de l'apprentissage de manière totalement artificielle.
- elle divise les élèves entre ceux qui « comprennent » tout de suite (ce qu'on attend d'eux) et qui ont le droit d'approfondir, et ceux qui « ne comprennent pas » et donc doivent attendre le soutien pour espérer le faire.

Cette vision aboutit donc à faire traiter par des personnels non-qualifiés, en dehors du cours, les difficultés scolaires qui auront été générées par.. le système lui-même (cours magistral). Elle crée le problème (impossibilité de faire progresser les élèves de classes populaires) et met en place des structures (qui menacent les statuts et sont peu efficaces) pour y remédier (de manière

inefficace). C'est un outil faussement pédagogique de tri des élèves, aux dépens des enfants de classes populaires.

Face à cette vision de l'école, il faut réaffirmer l'importance de la qualification et du savoir-faire enseignant, et donner les moyens aux enseignants de bien faire leur travail. Il faut préserver une organisation des enseignements qui respecte l'unité et la totalité du travail des enseignants, en permettant à ceux-ci de mettre en place une pédagogie rationnelle.

« Effet-maître » ? « Effet-établissement » ?

Ces deux notions, apparues dans la sociologie de l'éducation française dans les années 1980, sont liées. Elles prétendent conceptualiser et rendre compte de « l'efficacité » propre de chaque enseignant et de chaque établissement. Elles prétendent ainsi montrer que certains enseignants ou certains établissements sont plus efficaces que d'autres, et ce indépendamment des « moyens » matériels ou financiers dont ils disposent.

Pour nous, cette façon de problématiser la question de « l'effet de l'école » est erronée, parce qu'elle s'inscrit dans une logique managériale et dans une perspective de « marché scolaire ». Au demeurant, ses résultats sont faibles et fragiles.

En revanche, il est certain que pour que l'école puisse bien faire son travail, il faut que les personnels bénéficient d'une solide formation, et que les établissements reçoivent les moyens matériels d'être ambitieux pour leurs élèves. C'est en permettant aux personnels de bien faire leur métier, donc en leur donnant aussi du temps et de l'autonomie pour cela, et non en cherchant à les mettre en concurrence qu'on améliorera la contribution de l'école à la démocratisation.

Que cachent les demandes des élèves ?

« Pas assez de choix et de diversification » ?

Les élèves de classes supérieures sont sans doute ceux qui demandent plus de « liberté », de diversification des parcours. Ils ont en tête une vision du « choix » qui repose sur un schéma « *on fait tout ce qui est crucial pour pouvoir repousser le moment du choix-renoncement le plus loin possible, et en plus on peut choisir des enseignements supplémentaires qui permettent de s'enrichir* ». Ceci confirmerait les analyses de Dubet, à savoir que « l'épanouissement » ne se trouve pas dans les cours, mais ailleurs (vision hyper utilitariste du cours). C'est une forme de « choix-enrichissement ».

Il ne faut pas confondre ce « choix » avec le « choix-renoncement » qu'implique la spécialisation, le profilage. Ce type de demande émane sans doute plus d'enfants de classes populaires, et on en voit tous les dangers (cf ce qui a été dénoncé sur la réforme Darcos). Mais il faut analyser ce qu'il « veut dire » de l'expérience que font ces élèves (ceux de classes populaires) du système scolaire actuel.

« Davantage de choix-renoncement ? »

La demande de « choix-renoncement », de profilage précoce, peut être interprétée comme le signe de la **difficulté de donner un sens « scolaire »** à sa scolarité. Ces élèves ne comprennent pas pourquoi on leur fait faire telle ou telle chose, ils n'en voient pas l'utilité, ils voudraient pouvoir se débarrasser des cours dans lesquels ils n'arrivent pas à s'impliquer. Cela peut se comprendre dans le cadre de l'analyse des « rapports au savoir » de Charlot, Bautier, Rochex, et plus récemment Bonnéry. Ils n'arrivent pas à se placer dans le rapport au savoir de l'élève qui accepte la gratuité du savoir « pour le savoir », qui aborde le savoir de manière impersonnelle, etc. Aller dans le sens de cette demande, c'est tendre un piège aux élèves concernés : le rapport « utilitaire » au savoir n'est pas scolairement efficace. S'il est présent chez les enfants de classes supérieures, ceux-ci savent combiner l'approche instrumentaliste du cursus, et l'approche « gratuite » du savoir (ils savent que « faire S » leur sera utile, mais ils sont aussi capables d'apprendre les maths sans se demander à quoi ça sert), ce qui n'est pas le cas des élèves de classes populaires. **Essayer d'explicitier l'utilité de tel savoir ou discipline, inciter à avoir un projet précis n'est pas un moyen d'aider les élèves de classes populaires à mieux vivre leur scolarité. Il faut les aider à être dans un autre rapport au savoir.**

« Un meilleur suivi individuel, une meilleure orientation »

La demande d'un « meilleur suivi individuel » et d'une « meilleure orientation » peut être un signe de la « **déception** » des élèves **portés au lycée par la démocratisation scolaire** (cf analyses de S. Beaud). Elle traduit sans doute le sentiment de ne « *pas trop savoir pourquoi on est là* » (mis à part qu'il faut être là), et le besoin d'explicitation, de clarification, d'aide pour se « *repérer* » dans le système scolaire, pour comprendre ce qu'il faut faire pour « *y arriver* ». Elle traduit sans doute le sentiment d'être « abandonné » par le système qui vous a poussé à entrer, un sentiment de « trahison » par l'école (« *on m'a poussé à faire un bac général, mais je me demande bien pourquoi ! si c'était à refaire...* »). Ce **sentiment d'abandon** a au moins deux facettes : le sentiment de devoir « se débrouiller tout seul » pour comprendre ce que l'école attend des élèves en termes d'exercice scolaire (« *et pourtant j'avais juré j'ai appris, j'ai révisé, je comprends pas pourquoi j'ai une sale note* » / « *il ne suffit pas d'apprendre* »...); le sentiment de devoir « se débrouiller tout seul » pour faire le bon choix d'orientation après le bac (« *j'ai fait deux ans à la fac, ça m'a vraiment servi à rien, surtout pour faire ce que je fais aujourd'hui...* »).

Ces demandes sont donc cruciales à prendre en compte, à condition de ne pas le faire de manière superficielle et démagogique (à la manière de Descoings et Darcos). **Réformer le lycée, c'est créer les conditions pour offrir aux élèves de classes populaires l'encadrement fort dont ils ont besoin pour comprendre ce qu'on attend d'eux et pourquoi ils sont là (pédagogie, orientation).** Cela ne passe pas par de l'« accompagnement éducatif » ou des « modules d'orientation ».

Les structures : renforcement des inégalités ou outil de démocratisation ?



Les structures de scolarisation et la régulation du système scolaire peuvent contribuer à maintenir les inégalités sociales de parcours scolaires.

- la composition des voies et des séries est socialement marquée ;
- l'orientation en fin de 3^{ème} est marquée par l'appartenance sociale, mais aussi par les structures de scolarisation en collège (classes dérogatoires, classes de niveau). A noter que la scolarisation en ZEP est associée à une plus forte probabilité de s'orienter en 2^{nde} générale.

Cette démocratisation « ségrégative » est renforcée par la ségrégation croissante entre établissements. Ceci est renforcé par la décentralisation, la dérégulation de la carte scolaire, l'organisation d'un marché scolaire, etc.

Pour mettre de la cohérence, on peut faire l'hypothèse que le système scolaire actuel, et en particulier à la suite des réformes récentes, est de plus en plus orienté pour répondre aux intérêts des classes supérieures (et « moyennes »). Pour mieux comprendre, on peut voir le système scolaire comme construit sur une tension entre une offre (les structures) et une demande (les élèves et leur famille). Les « parcours » des élèves (question d'orientation) sont inscrits dans cette tension.

Au sein de la **demande**, on peut distinguer deux attitudes :

- les classes populaires peuvent avoir l'ambition de « fuir » le statut « ouvrier » (sans forcément maîtriser les outils pour ce faire) ; elles peuvent aussi vouloir reproduire ce statut (ou anticiper l'impossibilité d'en sortir) ; les travaux de S. Beaud montrent aussi leur « désillusion » face à la démocratisation des années 80 (problèmes d'orientation, de débouchés, etc).

- les classes supérieures (et moyennes) recherchent l'entre-soi (contre la mixité sociale et scolaire) ; elles recherchent aussi l'école « efficace » qui permette de mettre en œuvre des projets d'étude longues sélectives (elles ne sont pas attachées à « l'égalité » du service public, mais à la performance d'un système qui leur permettra de reproduire dans les meilleures conditions leur statut).

Dans les deux cas, on voit que les questions d'orientation sont indissociables d'enjeux de classes et de questions d'inégalités économiques et sociales.

L'offre scolaire est structurée par de nombreux clivages et hiérarchies :

(entre établissements)

- public/privé
- rural/urbain
- banlieue/centre-ville
- ZEP/non-ZEP

(au sein des établissements et/ou entre établissements)

- options rares/dispositifs dérogatoires
- classes de niveau
- séries/voies vues comme liées à des débouchés spécifiques (ou non)
- CPGE/BTS

La différenciation territoriale et pédagogique des établissements scolaires (donc de l'offre) est renforcée :

- du côté de la demande, par la ségrégation sociale/spatiale croissante (rappelons que ce sont les classes supérieures qui pratiquent le plus cette ségrégation volontaire) ;
- du côté de l'offre : par la décentralisation (autonomie pédagogique des établissements, schéma des formations) ; par la suppression de la carte scolaire et l'incitation au choix de l'établissement ; par l'incitation à la création d'un marché scolaire (mesure des performances des établissements).

Par conséquent, en lien avec les questions de contenu, la démocratisation du lycée doit s'appuyer sur des réformes des structures, des règles, et des pratiques d'orientation.

Pour démocratiser les structures, partir des élèves tels qu'ils sont

Démocratiser le lycée par les structures, c'est modifier ces structures pour que le lycée puisse faire réussir tous les élèves, mais plus précisément les élèves « moyens » ou « faibles ». Ceux-ci, souvent décrits dans les analyses de Dubet, Beaud, Bonnéry, etc, ont les caractéristiques suivantes :

- ils ont des résultats scolaires moyens, ne partagent pas l'évidence du savoir gratuit et de l'ascèse scolaire ;

- ils n'ont pas de projet précis « post-bac » ou « professionnel », mais pas sur le même mode que les bons élèves. Ils « repoussent » le moment de choisir parce qu'ils sont perdus, et non parce qu'ils savent que leur avenir ne pose pas de problème ;
- on sait, à la fin de la 3ème ou à la fin de la 2nde, qu'ils auront des « difficultés », qu'ils risquent d'avoir le bac « de justesse », d'échouer à la fac, etc.
- ils sont la plupart du temps issus des classes populaires.

Démocratiser le lycée, c'est faire en sorte :

- que ces élèves aussi accèdent à de hautes qualifications, et notamment qu'ils n'aient pas le bac « de justesse », mais pleinement ; qu'ils n'échouent pas à la fac ; etc.
- que ces élèves aussi accèdent au rapport au savoir purement scolaire, qui leur assurera une autonomie intellectuelle, qui leur permettra de réussir à l'école (en y acquérant le plus grand savoir possible), et surtout de devenir des citoyens éclairés.
- que ces élèves aussi puissent effectuer des choix d'orientation positifs, sans être « évacués » vers telle voie ou telle série dans une logique de tri.

Les projets de structure, l'architecture globale du lycée, doivent être repensés au regard de ces objectifs, et de ces élèves. L'école ne peut pas éliminer les stratégies d'entre-soi et de recherche de performance des classes supérieures. Mais elle doit avoir pour objectif de donner ce qu'il y a de mieux aux enfants de classes populaires aussi (principe du service public). Elle doit refuser les spécialisations/profilages territoriaux, qui renforcent les déterminismes géographiques. Elle doit aussi rétablir une régulation des affectations qui permette une plus grande mixité sociale des établissements.

Par ailleurs, tout ce qui différencie l'offre rend possible des usages sociaux différenciés et hiérarchisés. La question est de savoir quelles différenciations sont acceptables, quelles autres ne le sont pas ; l'enjeu est de fonder les différenciations au maximum sur des critères de « goûts » (scolairement acquis), de « projets » (scolairement construits) en lien avec des débouchés, pour neutraliser les critères sociaux. Mais si les séries au sein des voies restent un instrument incontournable (les élèves qui peuvent être « perdus » ont besoin de « repères » stables), il ne faut pas qu'elles soient hyper-spécialisées, car cela aboutirait à multiplier les possibilités de hiérarchisation des parcours.

L'orientation entre les trois voies : selon quels principes ?

Comment faire pour que l'orientation ne soit jamais « par défaut » ou « par l'échec » ? Quelles ambitions donne-t-on aux trois voies ? Pour préciser les choses, on peut considérer qu'à la fin du collège, ou de la classe de 2nde GT :

- certains élèves vont vers la voie générale malgré des difficultés non-surmontées : faut-il les en dissuader ? Sinon, que faire pour eux au sein de cette voie ?
- certains élèves aimeraient s'orienter vers la voie professionnelle ou technologique, mais ils sont envoyés vers la voie générale



« parce qu'ils ont de bons résultats » : pourquoi et comment combattre cette hiérarchisation des voies ?

- certains élèves s'orientent vers les voies technologique, générale ou professionnelle avec un projet précis : que faut-il leur garantir ?
- le rejet des connaissances associées aux disciplines générales est lié à la difficulté d'entrer directement dans une maîtrise réflexive de savoirs déconnectés de l'action. Mais aucune éducation ne peut être fondée sur une seule maîtrise « concrète » des savoirs. Les voies professionnelle et technologique ont des finalités différentes l'une de l'autre (poursuite d'étude pour la voie technologique, insertion professionnelle pour la voie professionnelle - sans fermer la porte de poursuite d'étude avec des cadres adaptés). Aucune des deux n'est définie par une « action déconnectée des savoirs » : elles construisent, chacune à leur manière, une articulation entre savoir et action qui a pour but, comme la voie générale, de faire entrer les élèves dans la réflexivité. Le mettre en avant et le faire comprendre, c'est contribuer à surmonter la hiérarchie des voies.
- certains élèves vont vers les voies technologique ou professionnelle parce qu'ils ont des difficultés non surmontées : à quoi doit servir cette orientation ?

On peut tirer quelques principes à partir de ces questions :

- il faut tout faire pour que les difficultés d'apprentissage du collège soient surmontées, de façon à ce qu'elles ne jouent pas de rôle dans l'orientation : réformer le lycée ne peut se concevoir sans réfléchir aussi en amont sur l'école primaire et le collège ;
- tant que la difficulté est présente, il faut l'aborder comme point d'appui pour une scolarité ambitieuse, et non comme outil d'un tri fataliste et définitif. Les trois voies doivent donc permettre de surmonter les difficultés (celles qui ne l'ont pas été auparavant, ou celles qui vont apparaître lors de la scolarité au lycée) ;

- s'il faut accepter, à un moment, que certains élèves rejettent les études longues qui les inquiètent, il faut en même temps que les structures dans lesquelles on les scolarise permettent ces études longues, même si cela se fait après un « détour ». C'est le seul moyen pour qu'une « inquiétude » temporaire ne se transforme pas en destin irréversible ;
- le rejet des connaissances associées aux disciplines générales est lié à la difficulté d'entrer directement dans une maîtrise réflexive de savoirs déconnectés de l'action. Mais aucune éducation ne peut être fondée sur une seule maîtrise « concrète » des savoirs. Les voies professionnelle et technologique ne sont pas définies par une « action déconnectée des savoirs » : elles construisent, chacune à leur manière, une articulation entre savoir et action qui a pour but, comme la voie générale, de faire entrer les élèves dans la réflexivité. Le mettre en avant et le faire comprendre, c'est contribuer à surmonter la hiérarchie des voies.

Les débouchés des séries : réformer le lycée ou l'enseignement supérieur ?

Démocratiser l'accès au lycée et éviter les hiérarchies de voies et séries, cela passe aussi par une réforme des formations du supérieur (université = excellence pour tous ; implantation des CPGE ; modes d'accès diversifiés ; place des sciences dans la sélection et les formations, etc). Si le lycée prépare à l'enseignement supérieur, il est d'abord un lieu de formation « autonome ». L'enseignement supérieur doit aussi « faire avec » les élèves qu'on lui envoie. L'enjeu est de tout faire pour éviter que certaines formations, par leur structure même, soient « colonisées » par les classes supérieures (donc ouvrir les voies d'accès : exemple des CPGE « commerciales », voies d'accès pour les élèves de L et ES avec ensuite différenciation du programme : plus de maths pour les L/ES, plus d'histoire et de SES pour les S). Il faut également que toutes les formations du lycée débouchent sur des poursuites d'études.

Que faire de la série S ?

- faut-il s'attaquer à la « sélectivité » (sociale et scolaire) de la série S, ou à sa généralité (scolaire) et à son volume ?
- si l'on veut « dégonfler » la série S, s'agit-il de le faire en y gardant les meilleurs élèves ? Ou bien s'agit-il de faire en sorte que les « bons » élèves aillent aussi dans les autres séries et les autres voies ?
- ne reste-t-on pas prisonnier d'une logique où l'enjeu est de savoir « que faire des bons élèves » ?
- ne reste-t-on pas prisonnier d'une réflexion sur les débouchés qui évite la question du recrutement ? Même en « profilant » mieux chaque série (générale ou technologique), il restera toujours une majorité d'élèves qui, à l'entrée au lycée, n'a pas de projet précis pour son avenir. Un meilleur « profilage » empêchera-t-il les stratégies de reproduction, d'entre-soi ?

Bibliographie :

- S. Beaud, *80% au bac... et après ?*, La découverte, 2002.
- S. Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, 2007.
- P. Bourdieu, P. Champagne, « les exclus de l'intérieur », in P. Bourdieu (dir), *La misère du monde*, Seuil, 1993.
- P. Bourdieu, JC Passeron, *Les Héritiers*, Seuil, 1964.
- B. Charlot, E. Bautier, JY Rochex, *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin, 1992.
- B. Convert, « des hiérarchies maintenues », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, septembre 2003.
- J. Deauviau, JP Terrail (éd), *L'école, les sociologues et la transmission des savoirs*, La Dispute, 2007.
- M. Duru-Bellat, A. Van Zanten, *Sociologie de l'école*, A. Colin, 2007 (3^e éd.)
- F. Dubet, *Les lycéens*, Points seuil, 1991.
- B. Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, 1993.
- A. Léger, « l'effet établissement », cours de licence de sociologie, 2003. (En ligne)
- P. Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, La découverte, Repères n°345, 2002.
- J-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La dispute, 2002.
- A. Van Zanten (dir), *L'école, l'état des savoirs*, La découverte, 2000.

