

DOSSIER

Démocratiser l'école

Maintenant et pour l'avenir



© Szasz-Fabian Erika / Fotolia.fr



© Clément Martin



© Thierry Nectoux



© Fotolia.fr / Corbis



© Thierry Nectoux

Dossier coordonné par Carole Condat et Roland Hubert ; réalisé par Alice Cardoso, Sandrine Charrier, Jean-Hervé Cohen, Carole Condat, Odile Cordelier, Roland Hubert, Daniel Le Cam, Bruno Mer, Catherine Remermier, Thierry Reygades, Frédérique Rolet, Valérie Sipahimalani

**Les années 70 avaient
amplement porté le thème
de la démocratisation,
répondant à des finalités
économiques pour les
dirigeants et le patronat,
à un besoin de justice sociale
pour les classes populaires.**

A travers les campagnes d'opinion initiées par le SNES, affleuraient toute une série de problématiques, celles des contenus d'enseignement, de ses finalités, de la place du technique jusque-là superbement ignoré de l'Université, un débat riche qui cherchait à penser les conditions de réalisation de cet objectif. Les années 80 à 95 virent augmenter sensiblement le nombre de bacheliers, de nouvelles universités et des classes préparatoires dites de « proximité » furent créées afin de faciliter l'accès à l'enseignement supérieur. Puis se tarit cette croissance du nombre de bacheliers, les travaux des sociologues à travers le concept de « démocratisation ségrégative » illustrèrent le maintien de filières socialement déterminées, le poids de l'origine sociale sur les trajectoires scolaires. Depuis, la loi Fillon de 2005 impose un cadre qui rompt avec l'idée même de projet de démocratisation de l'École ; mis en musique par ses successeurs au MEN, cela donne lieu à toute une panoplie de mesures centrées sur l'individualisation, la fin de la mixité sociale dans les établissements, l'apologie de l'autonomie.

Pourtant, si l'on veut tendre à un objectif de justice sociale, il faut considérer le baccalauréat comme le niveau normalement requis pour tous les jeunes ; cela suppose de travailler les formes de culture transmises par le système éducatif, diversifier les formations en garantissant à tous une culture commune partagée et des possibilités équivalentes de poursuites d'études, porter attention au rapport des jeunes à la connaissance et aux langages, mieux former les enseignants, développer le travail en équipe. Ce dossier, à travers constats et propositions, fait le point et ouvre des pistes en ce sens. ■

Démocratiser l'école

Une ambition à l'épreuve des réformes

Assurer à toute une génération, quelles que soient l'origine et la condition sociale, l'accès aux savoirs et aux qualifications est un idéal qui traverse le débat public sur l'École depuis des décennies. Mais derrière cette déclaration se cachent des intentions diverses et, surtout, des visions antagonistes du rôle de la scolarisation.

De l'École publique obligatoire de la III^e République à la loi d'orientation pour l'École de 2005, les choix opérés ont tous été marqués par la conception alors prédominante de la place de l'Homme dans la société et par la demande sociale. Tous ont conduit à un allongement effectif de la scolarité, même quand il n'était pas défini comme un objectif. C'est ainsi qu'aujourd'hui 90 % des jeunes sont encore scolarisés au cours de leur 17^e année. La fin de la scolarité obligatoire est fixée à 16 ans depuis le décret Berthoin de 1959, et la proposition du plan Langevin-Wallon de 1947 de la porter à 18 ans n'a jamais été mise en œuvre. L'expression « démocratisation » recouvre donc des réalités fluctuantes, soumises à la définition des contenus enseignés et à l'usage social de l'École et des diplômes. Le constat, très mitigé, de la dernière étape de démocratisation laisse un goût un peu amer aux classes sociales qui l'ont investie avec l'espoir de renverser les hiérarchies ou, plus modestement, d'y trouver la promotion sociale à laquelle elles aspiraient légitimement. Ainsi le nombre de bacheliers a considérablement augmenté entre 1970 et 1995 permettant à un nombre important de jeunes qui n'y parvenaient pas auparavant, d'accéder à une qualification de niveau IV ou à

Construire un projet personnel affranchi de tous les biais sociaux et culturels à l'œuvre aujourd'hui dans les parcours scolaires

des poursuites d'études supérieures. Mais le taux d'accès au niveau bac stagne depuis, tandis que la composition sociale des différentes voies de formation du second degré et du supérieur continue à être déséquilibrée, marquant la persistance d'une reproduction sociale dans les trajectoires scolaires.

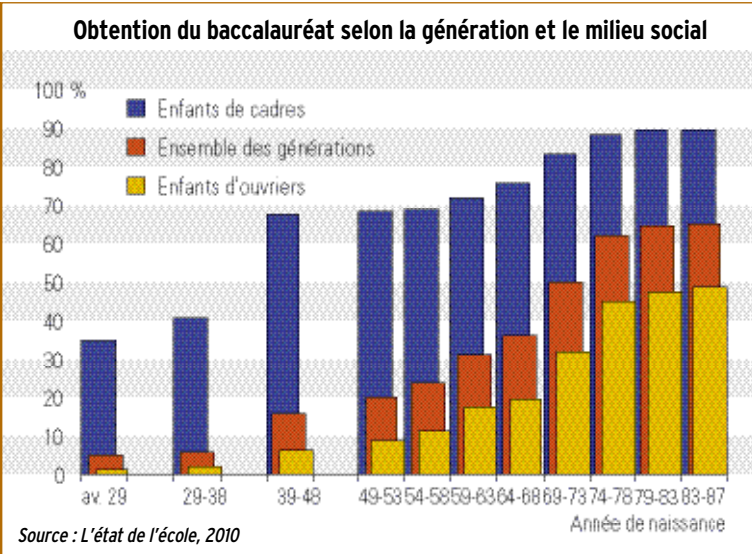
Renversement

Alors que la loi d'orientation de 1989 fixait comme premier objectif d'amener 80 % d'une génération au niveau baccalauréat, celle de 2005 qui modèle le système éducatif aujourd'hui s'est uniquement placée dans la mise en œuvre de la recommandation européenne d'atteindre 50 % d'une génération diplômée du supérieur. Ce changement de repère se traduit par un véritable renversement : il n'est plus question d'amener



tous les jeunes d'une génération le plus loin possible, mais bien de dégager la moitié d'entre elle qui atteindra le niveau L3. Que fait-on de l'autre moitié ? On lui garantit un minimum et on la renvoie à une hypothétique formation tout au long de la vie. C'est ainsi qu'est apparue la notion de socle commun, nouvelle version, à peine modernisée par l'irruption des « compétences », du savoir lire, écrire et compter de l'École du début du siècle dernier. Dégager la « bonne moitié » suppose donc de créer, d'une part, les conditions d'un repérage précoce des futures élites, par les dispositifs au mérite et, d'autre part, la prise en charge particulière des autres, de ceux qui n'entrent pas rapidement dans le moule, de ceux qui occuperont les emplois les moins qualifiés et constitueront cette main-d'œuvre corvéable et flexible dont la société libérale a besoin. Le concept « d'égalité des chances » a été instrumentalisé pour servir de support idéologique à cette politique. Dans un tel schéma, l'orientation scolaire n'a plus pour vocation de participer à la réussite

Lecture : parmi les jeunes nés de 1983 à 1987, 89 % de ceux dont le père est cadre sont bacheliers, contre 49 % des jeunes de père ouvrier. C'est nettement plus que dans les générations des années 1930, où 41 % des enfants de cadres obtenaient le baccalauréat, contre 2 % seulement des enfants d'ouvriers.



Chronologie

1881-1882

Lois Jules Ferry sur un enseignement primaire gratuit, obligatoire (jusqu'à 13 ans révolus) et laïc.

1959

La réforme Berthoin porte la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans. Création des BTS.

1963

La réforme Fouchet-Capelle crée les CES (collèges d'enseignement secondaire), qui vont progressivement remplacer les CEG (collèges d'enseignement général).

1975

La loi Haby crée un lieu unique de scolarisation : tous les élèves issus du primaire sont accueillis à partir de 1977 dans une classe indifférenciée de Sixième.

1981

20 % des élèves sont encore orientés en fin de Cinquième. Création des zones d'éducation prioritaire (ZEP).

scolaire en s'adressant à une personne en construction, mais bien de donner vite les solutions d'une limitation, voire d'un abandon, des ambitions aux premiers signes de difficulté ou de manque de motivation. L'éducation prioritaire n'est plus inscrite dans la volonté d'offrir à tous les jeunes des avenir scolaires comparables, mais a pour but d'organiser cette séparation de l'ensemble de la population scolaire. C'est le sens de la mise en place du dispositif CLAIR.

Pour une démocratisation qualitative

Le SNES et la FSU développent une autre conception de la démocratisation, fondée sur la volonté de donner à tous le temps de l'acquisition d'une large culture commune, celui de la construction d'un projet personnel affranchi de tous les biais sociaux et culturels à l'œuvre aujourd'hui dans les parcours scolaires. Les évolutions de la société, la complexification des rapports sociaux, les modifications des pratiques culturelles dans un monde jonglant en permanence entre réalité et virtuel, et offrant une diversité sans cesse accrue de modes d'accès et de diffusion à l'information et à la culture, la demande sociale, mais aussi économique, d'une élévation des qualifications exigent une démocratisation qualitative qui ne peut se faire sans un allongement de la scolarité obligatoire à 18 ans. ■

Politique gouvernementale

Une politique d'apartheid

En 2007, Xavier Darcos écrivait le programme pour l'Éducation du candidat Nicolas Sarkozy. Il disait que :

L'État devait à chaque jeune la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et satisfaire au critère de Lisbonne de 50 % d'une classe d'âge diplômés de l'enseignement supérieur (aujourd'hui 44 %).

C'est à l'aune de ces déclarations qu'il faut lire les projets gouvernementaux sur le second degré :

- les bacheliers généraux et technologiques poursuivant pratiquement tous des études supérieures, c'est chez les bacheliers professionnels qu'il faudrait aller chercher les 6 points supplémentaires de diplômés du supérieur. D'où la réforme de la voie professionnelle ; diminution d'une année pour obtenir un bac pro et déprofessionnalisation de la Seconde. Et peu importe que le décrochage augmente en Seconde et Première pro, l'objectif étant de « capter » une minorité pour l'enseignement supérieur ;
 - les réformes des séries générales et technologiques sont pensées sans traiter la question du baccalauréat ; celui-ci n'étant plus un objectif mais simplement un « passage » vers l'enseignement supérieur, peu importe sa forme et son contenu ;
 - les mesures purement médiatiques permettent au gouvernement d'avoir une communication sur l'émergence d'une élite : internats d'excellence, CPGE pour le bac pro, cordées de la réussite...
- En parallèle pour les jeunes qui n'ont pas vocation à poursuivre des études, le gouvernement prône une série de dispositifs externes à l'Éducation nationale : apprentissage, école de la deuxième chance, contrats de qualification gérés par les mis-



© Clément Martin

C'est un véritable apartheid qui se construit entre la moitié des jeunes qui seront diplômés de l'enseignement supérieur et ceux que l'Éducation nationale abandonnera sans qualification

sions locales... et pour ces jeunes, un socle commun de connaissances et de compétences pour seul viatique...

Cette politique renonce à toute volonté de développer la démocratisation du second degré. C'est un véritable apartheid qui se construit entre la moitié des jeunes qui seront diplômés de l'enseignement supérieur et ceux que l'Éducation nationale abandonnera sans qualification. Bien sûr cette politique permet de diminuer l'emploi public, mais elle est surtout porteuse d'une idéologie détestable. ■



Scolarité obligatoire à 18 ans au Portugal

En 2009, l'âge de la scolarité obligatoire est passé de 15 à 18 ans au Portugal, avec une l'entrée à l'école maternelle à 5 ans. Cette proposition, présentée par le gouvernement sans le moindre débat public, avait recueilli un large consensus au Parlement.

Il est vrai que depuis 2005, alors que 40 % des élèves décidaient de quitter l'école à la fin de la scolarité obligatoire, le gouvernement socialiste essaie d'augmenter le nombre d'élèves accédant à l'enseignement secondaire supérieur (niveau lycée) à travers une diversification de l'offre de formation avec notamment l'enseignement professionnel.

Pour Manuela Mendonça, secrétaire nationale de la FENPROF (première organisation syndicale à défendre l'allongement de la scolarité obligatoire lors du congrès de 1998) : « Cela a un impact non seulement sur la compétitivité économique du pays mais aussi sur les possibilités d'épanouissement personnel pour les milliers de jeunes Portugais qui quittent l'école de façon prématurée sans la moindre qualification. Mais il est paradoxal que le ministère de l'Éducation ait approuvé ce dispositif et soit engagé dans un programme de réduction des coûts de l'enseignement public : suppression de postes d'enseignants et coupes dans les budgets alloués aux établissements. Il faut mener un débat de fond sur les enjeux que représente l'allongement de la scolarité obligatoire, débat qui n'a pas été mené jusqu'à présent ».

1985

Création des baccalauréats professionnels.

1989

La loi d'orientation fixe l'objectif d'accueillir l'ensemble des élèves au collège jusqu'en Troisième grâce à des voies diversifiées et celui de 80 % d'une classe d'âge au bac. Création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).

1992

Création des baccalauréats technologiques (STI, STT, STL, SMS...). Création des sections européennes ou de langues orientales.

1999

Le rapport coordonné par François Dubet intitulé « le collège de l'an 2000 » considère que le collège « peut créer des inégalités par la façon dont sont constituées les classes ou par les méthodes pédagogiques ».

2001

Le « collège républicain » de Jack Lang doit concilier « l'unité des exigences et la pluralité des parcours ». Généralisation des TPE en classe Terminale en 2002 (avec épreuve facultative au bac).



Convaincus de la nécessité d'une nouvelle étape de la démocratisation, le SNES et la FSU la conçoivent à partir de l'acquisition, par tous, d'une culture commune et d'outils intellectuels permettant la compréhension du monde et de ses évolutions.

Afin de permettre à tous les jeunes d'accéder à une qualification, de s'insérer socialement, professionnellement et culturellement dans la société, il est urgent de prendre un certain nombre de mesures concernant à la fois les contenus d'enseignement, l'accueil des élèves, la prise en charge des publics défavorisés.

Propositions

Rénover les savoirs scolaires, mieux prendre en compte de nouveaux champs de savoirs, refondre les programmes en permettant davantage de liens entre les disciplines, maintenir les spécificités des trois voies du lycée, ouvrir plus largement les formations post-bac à des publics défavorisés, laisser le temps aux jeunes de construire leur ambition en portant la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans, conforter les CO-Psy dans leurs missions au service du suivi des élèves et de la construction de leur projet sont des clés pour une nouvelle démocratisation du système éducatif.

Redonner un avenir au collège

Redonner un avenir au collège est une nécessité d'autant plus impérieuse que les effets des réformes engagées avec la loi Fillon de 2005, encore accrus par les suppressions de postes massives, sont ressentis de plus en plus douloureusement tant par les personnels que par les élèves et leurs parents. Alors que le projet d'« écoles du socle » cherche à primariser le collège pour une partie de la jeunesse en ne visant que l'acquisition du socle et en généralisant la bivalence des enseignants. Le SNES réaffirme que le collège doit rester la première étape commune du second degré, dispenser des savoirs exigeants et émancipateurs permettant à tous les élèves de poursuivre leurs études dans les voies diversifiées du lycée et de se construire comme des individus et des citoyens libres et épanouis, dotés de jugement et d'esprit critique, capables de s'insérer socialement, professionnellement et culturellement dans la société.

Trois principes, douze mesures

Dans leur appel pour redonner un avenir au collège, le SNES, le SNEP et le snU.pden ont affirmé le respect de trois principes : l'ancrage du collège au second degré dont il est la première étape ; la recherche absolue de la mixité sociale dans tous les établissements ; garantir à tous une poursuite de la scolarisation au-delà du collège dans le cadre de la prolongation

Le SNES réaffirme que le collège doit rester la première étape commune du second degré, dispenser des savoirs exigeants et émancipateurs

de la scolarité obligatoire à 18 ans. Ils proposent douze mesures parmi lesquelles :

- réduire les inégalités en visant la mixité sociale dans tous les établissements grâce notamment à une politique de la ville qui casse les ghettos, une politique d'aménagement du territoire qui permette un développement plus harmonieux de tous les territoires, et une carte scolaire qui, repensée dans ce cadre, participe à cet objectif ;
- redéfinir pour le collège des contenus d'enseignement accessibles et mobilisateurs tout en restant exigeants. Donnant toute leur place aux enseignements artistiques, technologiques et sportifs, et prenant mieux en compte la culture des jeunes dans leur diversité, les

programmes doivent être pensés en complémentarité pour donner plus de sens aux apprentissages et doivent favoriser réflexion critique, raisonnement et mise en activité ;

- améliorer les conditions de travail des personnels pour leur permettre de travailler en équipe et de diversifier leurs pratiques pédagogiques dans des classes moins chargées, en alternant travail en classe entière et travail en groupes ;
- concevoir l'aide aux élèves au sein du collège et en lien avec la classe pour surmonter leurs difficultés ;
- mettre en place des équipes pluriprofessionnelles complètes avec des moyens leur permettant de travailler pour la réussite de tous les jeunes et de répondre à tous les types de difficulté que peuvent rencontrer les élèves. Porter la scolarité obligatoire à 18 ans est aujourd'hui une nécessité pour donner du temps aux élèves pour entrer pleinement dans les apprentissages et réussir leur scolarité et leur insertion. ■

S'interroger sur son avenir : un levier pour la réussite de tous ?

Le système d'orientation est montré du doigt comme injuste, redoublant les inégalités sociales par une hiérarchisation des filières scolaires. Cette critique, reprise par le MEN, fait peu de cas de deux constats majeurs : Les inégalités d'orientation trouvent avant tout leur origine dans des inégalités de réussite et d'apprentissage ; ce sont de plus en plus les procédures d'affectation et de tri des élèves et l'offre de formation qui régulent les choix des élèves et de leur famille. Un gouvernement qui réduit les capacités d'accueil et supprime les moyens pour lutter efficacement contre l'échec scolaire porte donc la responsabilité des dérives qu'il prétend dénoncer. Il aggrave la situation quand il détourne les CO-Psy de leurs missions de psychologue dans le suivi des élèves, la contribution à leur réussite scolaire par l'éclairage qu'ils apportent sur leurs difficultés et l'aide à l'élaboration progressive de leurs projets d'avenir en lien avec le développement de leur personnalité. Or, c'est justement ainsi que l'on pourra contribuer à la démocratisation.

Chronologie (suite)

2003

Luc Ferry encourage le développement des dispositifs de formation en alternance.

2005

Vote de la loi Fillon qui institue notamment le socle commun, les PPRE, la note de vie scolaire, le droit à l'expérimentation pédagogique sur cinq ans dans tous les EPLE. Elle supprime le Conseil national des programmes, crée le HCE (Haut conseil de l'Éducation) et rattache les IUFM à l'Université

2010

Plusieurs rapports officiels avancent la notion d'« école du socle ».

2011

La maîtrise de tous les piliers du socle commun est indispensable pour obtenir le brevet.

Trois voies pour démocratiser le lycée

Le lycée s'est construit au siècle dernier sur la base d'une organisation en trois voies qui est à la fois une réponse aux besoins de formation et « à la diversité des jeunes en terme d'appétence pour les études, de centres d'intérêts et d'histoire scolaire »⁽¹⁾. Ces voies doivent se nourrir mutuellement et restent unifiées par des principes fondamentaux : « l'élévation générale des qualifications dans une formation qui dépasse le seul enjeu professionnel » ; « la formation du citoyen ; les disciplines générales, technologiques et professionnelles ont en commun de donner aux jeunes des éléments de compréhension du monde et de développer leur capacité réflexive et leur autonomie intellectuelle ».

Des voies complémentaires

La voie professionnelle est construite sur l'acquisition de « métiers, à partir de la description du travail réel effectué et de leur rôle social », sans négliger les « poursuites d'études ».

La voie technologique permet l'étude de « champs technologiques, en étudiant l'ensemble du cycle de vie des systèmes techniques, de la validation du besoin jusqu'au recyclage en passant par la conception, la production, la maintenance ».

La voie générale développe « l'étude de champs disciplinaires, définis à partir d'une ou plusieurs disciplines universitaires ». Cette structuration en cohérence et en complémentarité a servi la démocratisation du lycée ; depuis 1985, les trois voies de formation se sont développées en parallèle, les effectifs de bacheliers généraux ont augmenté de 65 % pour atteindre 280 000, ceux des bacheliers technologiques sont passés de 82 000 à 136 000 et ceux des



© Thierry Nectoux

Ces voies doivent se nourrir mutuellement et restent unifiées par des principes fondamentaux

bacheliers professionnels de 0 à 100 000 (chiffres 2008).

Des spécificités à défendre

Cette évolution, qui répond à la fois à des besoins économiques et à une demande sociale, est bloquée depuis 1995. Le taux de bacheliers stagne à 65 % d'une classe d'âge. Et même si le nombre de jeunes sortant chaque année sans qualification⁽²⁾ diminue légèrement (42 000 aujourd'hui), 150 000 sortent du système éducatif sans diplôme ; les orientations ministérielles

des réformes qui risquent d'effacer les spécificités des trois voies de formation entraîneront davantage de difficultés scolaires et de décrochage scolaire. C'est une politique de renoncement à une relance de la démocratisation. ■

(1) Congrès du SNES, Perpignan 2008.

(2) Jeune sans qualification : qui n'a pas fini un cycle de formation (CAP, BEP, bac).

Enseignement supérieur

La démocratisation que nous prônons doit aller de pair avec la qualité des formations, car trop souvent on associe l'ouverture à un public plus large, plus diversifié, à une dévalorisation. Or c'est bien l'insuffisance des financements publics au regard des enjeux qui amène cette dévalorisation, et il est particulièrement scandaleux que nos universités soient dès lors encouragées à lever des fonds privés, se plaçant en concurrence entre elles. Il est tout aussi anormal que le post-bac des lycées, en particulier les classes préparatoires, n'accueille pas davantage de jeunes issus de milieux défavorisés.

Il faut alors assurer la réussite des jeunes qui entreprennent des études supérieures, d'autant que l'échec dans les premiers cycles est particulièrement lié au milieu social ou au bac d'origine. Le SNES propose davantage de coopération pédagogique entre les universités et les lycées, défend une implantation harmonieuse sur tout le territoire des formations supérieures : STS, IUT, CPGÉ, universités, grandes écoles, etc.

Cette structuration en cohérence et en complémentarité a servi la démocratisation du lycée



© Clément Martin

Citations (extraits)

« En transformant des inégalités sociales en inégalités scolaires, l'école apporte au système social une légitimation des inégalités comparable à celle apportée par la naissance dans le système des ordres de l'Ancien Régime. »

PIERRE MERLE, Extrait du n° 314 des Cahiers français (2003)

« La politique du socle commun en reste classiquement au versant individualiste-méritocratique de la sélection des meilleurs et du minimum culturel pour les élèves en difficulté. »

ISABELLE HARLÉ, extrait de La fabrique des savoirs scolaires, éditions de la Dispute (2009).

« L'école traite comme "égaux en droits" des individus "inégaux en fait" c'est-à-dire inégalement préparés par leur culture familiale à assimiler un message pédagogique. »

PIERRE BOURDIEU ET JEAN-CLAUDE PASSERON, extrait de La reproduction, éditions de Minuit, 1966

Entretien

« Chercher la juste voie entre un élitisme qui exclut et un populisme culturel qui enferme »



Philippe Coulangeon est sociologue et chargé de recherches au CNRS. Ses travaux portent sur la démocratisation de l'accès aux arts et sur la distribution sociale des pratiques culturelles. Il vient de publier dans la collection « Mondes vécu » aux éditions Grasset, *Les métamorphoses de la distinction, inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*.

L'US : Dans votre dernier ouvrage, vous consacrez un chapitre aux bénéfiques socioculturels de l'allongement des études mais vous affirmez que la massification de l'enseignement et de la culture aurait multiplié les ressentiments à l'égard de l'institution scolaire. Pourriez-vous revenir sur ce bilan qui peut sembler paradoxal ?

Philippe Coulangeon : Le bilan positif de la massification scolaire ne fait plus consensus au sein de la classe politique. Il ne fait pas l'unanimité non plus dans le monde enseignant et les observateurs de l'éducation sont eux aussi divisés.

Il est important de préciser la distinction entre démocratisation et massification car une partie du désarroi que crée la massification vient de cette confusion.

Comme toutes les sociétés occidentales, notre société a fait le choix de la diffusion large de l'enseignement. C'est indéniablement un choix qui est porteur de conséquences positives mais il ne s'est pas accompagné de la moindre démocratisation scolaire. Si la diffusion des biens scolaires s'est élargie, les enfants issus des classes populaires n'ont pas pour autant accédé à une certaine catégorie de diplômes. Il y a une forte inertie des inégalités scolaires. La massification est une condition de la démocratisation mais elle ne permet pas à elle seule de garantir une égalisation des chances.

L'US : L'école n'aurait donc pas rempli pleinement sa mission et aurait perdu de sa légitimité...

P. C. : Dans l'expérience vécue des élèves et de leurs familles, la massification est aussi porteuse de grandes frustrations. Même si les enfants des classes populaires bénéficient globalement de meilleures conditions de scolarisation que leurs parents, ils ne peuvent pas s'empêcher d'ajuster leurs attentes sur un état antérieur du système scolaire qui mécaniquement ne peut pas être le même. Dans un système moins sélectif, le fait d'être bachelier n'ouvre pas les mêmes perspectives que dans les années 60 et c'est une source de conflictualité.

Cette conflictualité renvoie aussi à la fonction proprement culturelle de l'école qui est à la fois un lieu de transmission et de socialisation culturelle. Même s'il existe bien sûr des formes de ségrégation sociale et scolaire, la massification crée du brassage social et culturel qui est porteur d'influences contradictoires et de conflits de normes culturelles. De plus en plus d'élèves ne sont pas spontanément ajustés aux attentes culturelles de l'école. Il ne faut pas sous-estimer les impacts de cette pluralité culturelle sur les conditions de la transmission. La massification a une conséquence culturelle inévitable : à partir du moment où elle accueille une population sociale et scolaire plus diverse que par le passé, ce qui se joue dans la socialisation culturelle avec les pairs et entre les élèves est plus complexe.

L'US : l'institution doit-elle s'ouvrir à cette diversification des normes culturelles ?

P. C. : Il ne faut pas tomber dans deux positions extrêmes. Une position de repli contre l'invasion des « barbares culturels ». C'est une position totalement irréaliste qui nie les élèves tels qu'ils sont. Mais il ne faut pas pour autant verser dans le relativisme culturel absolu qui serait une position de démission catastrophique sur le plan de la démocratisation. Il faut garder le cap de l'école comme lieu de transmission de la culture savante. La réponse est alors certainement d'ordre pédagogique. Les enseignants font d'ailleurs face à cette réalité depuis longtemps et n'ont pas attendu les prescriptions de l'institution pour chercher la juste voie entre un élitisme qui exclut et un populisme culturel qui enferme.

L'US : Dans un discours au Collège de France sur les nouveaux défis de l'éducation, Michel Serres parle d'une jeunesse qui n'a plus le même rapport au temps et à l'espace que ses aînés. Vous partagez ce constat ?

P. C. : On est certainement en train de passer d'une société dans laquelle le privilège culturel était la maîtrise du temps et du patrimoine à une société où le privilège culturel repose sur la maîtrise de l'espace. Il y a une forte valorisation du cosmopolitisme qui devient un capital distinctif fort, y compris dans le monde scolaire. Les classes européennes ont dépassé le latin et le grec dans les stratégies scolaires des parents. C'est un placement utilitariste mais justifié.

L'US : Le cosmopolitisme ferait donc partie des nouvelles normes de la distinction culturelle et scolaire ?

P. C. : Je suis convaincu que le capital cosmopolite est en train de devenir une ressource fortement distinctive. Il est par nature différent du capital culturel des humanités classiques et il n'est pas porté par les mêmes groupes sociaux. Ce capital cosmopolite ne met pas en jeu uniquement des ressources culturelles. Il repose aussi sur une certaine aisance financière. Il est donc assez cumulatif.

Le deuxième aspect de la redéfinition des normes de la légitimité culturelle repose sur la montée d'une forme d'éclectisme qui reste cependant très sélectif... L'implicite de cet éclectisme est encore moins accessible à ce que Bourdieu appelait la « bonne volonté culturelle » car c'est l'éclectisme de ceux qui maîtrisent à la fois la culture de masse et la culture savante.

Mettre au jour ces processus, c'est aussi une invitation à se saisir de cette complexité pour essayer de lutter contre la reproduction des inégalités. Ce constat ne modifie pas en profondeur le rôle de l'école : transmettre aux élèves ce qu'ils ne trouveront pas dans la culture de masse. Il y a cependant des aspects de la mission culturelle de l'école qui deviennent importants comme l'ouverture à l'international et aux autres cultures, sans se limiter au monde anglo-saxon et au seul domaine des compétences linguistiques. ■



L'établissement scolaire

Concurrence *ou* coopération ?

Assurer une meilleure réussite scolaire de tous les élèves passe notamment par la mixité des publics scolaires sur le plan social. Or, les politiques actuelles accentuent les polarisations sociales tant des quartiers que des établissements.

Les statistiques du ministère font apparaître dans les taux de réussite un différentiel toujours négatif entre le taux réel et le taux attendu (en fonction des PCS⁽¹⁾) dans les espaces ségrégués des métropoles. La ghettoïisation des quartiers, fortement accentuée depuis trente ans, se répercute inévitablement sur les établissements scolaires, avec à la clé, l'accentuation de l'échec scolaire.

Désectorisation préjudiciable

Les inégalités les plus marquées se sont développées depuis 2000 dans les espaces urbains où la concurrence entre établissements est la plus forte. La politique de déssectorisation n'a fait qu'accentuer ce phénomène, bien connu de tous les acteurs de terrain. Les établissements favorisés accueillent les meilleurs élèves, leurs voisins perdent leurs bons élèves et reçoivent ceux qui fuient leur établissement de secteur dans leur quartier populaire. Ce tri social s'accompagne de tensions scolaires et sociales « lorsqu'il devient flagrant que des différences d'origine ou de couleur de peau sont associées aux concentrations des plus démunis socialement et scolairement dans certains établissements et certaines classes »⁽²⁾.

**La « ghettoïisation »
des établissements n'est pas
la simple conséquence
de la composition sociale
des quartiers**

Ainsi, la « ghettoïisation » des établissements n'est pas la simple conséquence de la composition sociale des quartiers : c'est aussi l'effet boule-de-neige induit par les politiques éducatives qui prônent autonomie, projet, contractualisation et donc concurrence entre établissements.

Pour un autre maillage des formations

Pour sortir de cette spirale infernale, il est urgent de mettre en œuvre des politiques publiques alternatives aux seules lois du marché en matière de logements ou d'aménagement du territoire, notamment dans l'Éducation nationale où un maillage des différents types de formations (générale, technologique et professionnelle) particulièrement dans les quartiers populaires, est



© Thierry Nectoux

un moyen d'assurer la réussite des élèves. Au fond, il est urgent de refonder le contrat social sur la solidarité et le vivre ensemble, à l'opposé du chacun pour soi et du *new public management*, qui planifie la concurrence et la désorganisation dans le service public. ■

(1) PCS : Professions et catégories socioprofessionnelles.

(2) *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Coord. Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed, Danièle Trancart, La Découverte, 2010.

Des pratiques pour démocratiser

Un métier qui s'apprend

Confronté à des situations où l'impuissance domine face à la difficulté ou à l'échec scolaire, l'enseignant éprouve bien souvent un sentiment de renoncement devant ces élèves qui n'entrent pas dans les apprentissages.

Si les causes sont multiples et complexes, les recherches en éducation montrent combien les logiques curriculaires, les dispositifs pédagogiques sont des facteurs non négligeables de discrimination sociale. Ainsi Stéphane Bonnery⁽¹⁾ met en évidence comment les élèves les moins « initiés », de par leur milieu familial, à la culture scolaire, passent à côté des apprentissages attendus quand les dispositifs pédagogiques reposent, à l'insu des acteurs, sur des implicites qui les excluent d'une construction des savoirs. Élisabeth Bautier⁽²⁾ montre comment la segmentation des savoirs, la logique de compétences qui marquent l'évolution des contenus de programmes, peuvent pénaliser les élèves de milieux populaires. Par exemple, les « éducations à » (à l'environnement, à la santé, à la citoyenneté, etc.) largement présentes dans les programmes, sont développées à partir des connaissances de la vie quotidienne, mais côtoient des savoirs disciplinaires. Or, l'en-

trée dans ces savoirs passe par une phase d'exploration qui repose sur des connaissances « intuitives » et des évidences culturelles où la distinction entre les deux domaines de savoir est loin d'être évidente. Ces apports sont essentiels pour les acteurs de l'éducation, et ils devraient irriguer le milieu professionnel de ceux qui ont en charge de faire réussir tous les élèves, au-delà des lieux communs des dons et des talents.

Former à la sociologie de l'éducation

Ces recherches menées en sociologie de l'éducation devraient être incluses dans la formation professionnelle après recrutement, voire être des éléments de préprofessionnalisation. Tout comme l'histoire et l'épistémologie des disciplines qui ouvrent à la compréhension des obstacles que les élèves ont à surmonter.

Alors que la formation initiale est sacrifiée, les enseignants qui entrent dans le métier auraient

besoin de ces éclairages, parce que les pratiques « démocratisantes » ne vont pas de soi, qu'elles ne peuvent être confondues avec des savoirs au rabais ou un renvoi à de l'aide individualisée hors la classe et qu'elles ne sont pas forcément accessibles par un simple compagnonnage pour apprendre le métier. De même, la formation continue doit être plus exigeante sur ces enjeux : loin de se limiter à une diffusion de bonnes pratiques, ou à la mise en œuvre du socle, elle devrait permettre une véritable réflexion et des échanges entre professionnels, en confrontant savoir faire et expérience des enseignants avec les acquis de la recherche. ■

(1) « La difficulté scolaire : fatalité ou défi pour une politique de démocratisation », in *L'école démocratique. Vers un renoncement politique*, dir. Choukri Ben Ayed, A. Colin, 2010.

(2) « Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités », in *L'école démocratique...*