

L'école de l'inégalité

Nico Hirtt

Les faces cachées de l'échec scolaire

L'échec scolaire ! Ministres, candidats aux élections, chercheurs en sciences de l'éducation, parents, directeurs d'écoles, syndicats, tous n'ont plus que ces mots à la bouche. Tous ne jurent plus que par un unique objectif : combattre l'échec. On réforme les programmes ? On sacrifie les savoirs au prétexte des compétences ? On bâcle des réformes pédagogiques ? On remplace le français par la « communication », les sciences par de l'éducation scientifique ? C'est au nom de la lutte contre l'échec scolaire ! On diminue les heures de présence en classe des petits ? On les dispense de devoirs à domicile ? C'est pour mieux combattre l'échec scolaire ! On décentralise, on régionalise, on communautarise, on dérégule, on autonomise, on managérialise, on désétatise et on déconcentre ? C'est encore pour en finir avec l'échec scolaire ! Ici, on veut abandonner l'école unique au profit d'une sélection plus précoce ; ailleurs on prétend « revaloriser » l'enseignement professionnel. Qu'importe, dans un cas comme dans l'autre, c'est toujours au nom de la lutte contre l'échec scolaire que l'on agit. On réclame des moyens budgétaires supplémentaires ? On réoriente les moyens existants ou on rationalise les dépenses ? C'est chaque fois, bien sûr, pour éradiquer l'échec scolaire.

Mais au fait, qu'est-ce que l'échec scolaire ?

On aurait pu espérer lire la réponse à cette question dans les centaines d'ouvrages de vulgarisation ou scientifiques, d'essais, de mémorandums, de livres blancs et de rapports alarmants publiés chaque année sur le sujet. Mais cet espoir est vite déçu. Le plus souvent, on n'y trouve guère plus que cette conception implicite, extrêmement réductrice, qui identifie l'échec scolaire au « redoublement ».

Il faut reconnaître que, dans ce domaine, les chiffres sont proprement effarants. Malgré les efforts déployés depuis quelques années en vue de limiter le nombre des redoublements, force est de constater que, dès l'école primaire, 4,4% des élèves redoublent en moyenne chaque année en Communauté française. A la fin de l'école primaire, on observe déjà 20% d'élèves accusant au moins une année de retard. Mais c'est dans l'enseignement secondaire que la vague des redoublements devient une véritable déferlante : sur un total de 52.736 élèves inscrits en 5^{ème} année secondaire en 2002-2003, 56% avaient redoublé au moins une fois. Ce taux grimpe à 61% dans l'enseignement technique de transition, 74% dans le technique de qualification et 80% dans l'enseignement professionnel. Un parcours scolaire conduisant en douze années au diplôme de fin d'enseignement secondaire est aujourd'hui l'exception plutôt que la norme.

Peut-on pour autant réduire l'échec scolaire à la seule dimension du redoublement ? Certes, dans les pays qui le pratiquent encore fréquemment – comme la France et la Belgique – le redoublement est sans doute l'une des principales conséquences directes de l'échec scolaire et il en constitue donc un instrument de mesure fort intéressant. Tout comme la dilatation du mercure constitue un moyen efficace de mesurer la température d'un patient. Mais le thermomètre ne nous dit pas ce qu'est la température, quelle est sa nature profonde. Permettez moi de poursuivre cette métaphore. Si vous supprimez le mercure du thermomètre, vous n'observerez certes plus de dilatation, mais vous ne pourrez pas, pour autant, prétendre avoir fait retomber la température. De même, cela n'a guère de sens d'affirmer qu'un système scolaire qui ne pratique pas le redoublement serait, pour cela, exempt d'échec scolaire. C'est pourtant bien ce que font certains lorsqu'ils proposent des mesures administratives visant à interdire le redoublement ; lorsqu'ils lancent des campagnes pour stigmatiser la « culture du redoublement », cette maladie honteuse dont souffrirait l'ensemble du corps professoral. Ils nous proposent de casser le thermomètre pour ne plus voir la température !

Mais, comme toute comparaison arbitraire, celle du thermomètre s'avère rapidement bancale. Car si l'usage du thermomètre ne provoque guère de douleur majeure, s'il n'aggrave pas la souffrance du patient, il n'en va pas de même du redoublement. Celui-ci constitue incontestablement une épreuve terrible pour l'élève (et pour ses parents). Une année « perdue », la rupture brutale du groupe d'amis auquel on appartenait et, même pour nombre de ceux qui réussiront malgré tout, l'angoisse et le stress quotidiens. On est donc effectivement en droit de s'interroger sur le bien fondé de cette pratique et des souffrances qu'elle génère. Ne peut-on pas prendre la température de l'échec autrement ?

Des cris fusent : non, votre métaphore ne vaut décidément rien du tout. Le redoublement n'est pas qu'un instrument de mesure de l'échec, il en est aussi le remède et le soin préventif. C'est une souffrance nécessaire, l'unique menace capable de mobiliser l'énergie des élèves et des étudiants, l'unique moyen de remédier aux lacunes de ceux qui ont échoué (mais qu'est-ce qu'échouer ?). Pas du tout, c'est une souffrance inutile, rétorquent les chercheurs en sciences de l'éducation qui nous montrent, statistiques à l'appui, que le redoublement est inefficace dans la majorité des cas pour améliorer la réussite scolaire (mais qu'est-ce que réussir ?). Huées sur la droite et quelques bancs de gauche : le redoublement est le seul moyen d'assurer le tri des bons et des moins bons élèves, de garantir un niveau d'enseignement pointu. Mais le tri, la sélection, sont-ils une réussite ou un échec ? Et qu'est-ce qu'un « haut niveau » ? En fonction de quels critères le détermine-t-on ? En fonction de quels choix, de quelles valeurs, de quelles priorités ?

Si les réponses à ces questions-là sont rarement explicitées c'est qu'elles ne peuvent se draper du manteau de la neutralité ou de la seule objectivité scientifique. On ne peut définir l'échec scolaire sans prendre position, sans dévoiler ses cartes. Il me paraît donc utile et honnête de préciser d'emblée dans quelle cadre se situe la présente analyse. L'argumentation suivra, en fin d'ouvrage, mais il faut que le lecteur sache dans quelle grille de lecture des problématiques scolaires je vais l'entraîner.

De mon point de vue, l'échec scolaire n'est pas, d'abord, un problème individuel, mais un problème d'ordre politique et social. Derrière la façade du redoublement massif se cache une réalité plus grave : celle de l'inégalité sociale devant l'école et devant l'accès aux savoirs. Le redoublement ne frappe pas indifféremment les enfants de toutes origines, il est très fortement déterminé par le niveau d'instruction, le revenu, le patrimoine des leurs parents. De même, le redoublement n'a pas les mêmes conséquences pour tous. Pour les uns il se solde, au pire, par une ou deux années de retard scolaire en fin d'études. Pour beaucoup d'autres il signifie la relégation vers les voies de garage de nos systèmes éducatifs hiérarchisés. Au delà des souffrances réelles qu'engendre une école basée sur la concurrence, la sélection, le stress permanent et les redoublements improductifs, la problématique essentielle est celle-ci : notre enseignement permet-il aux enfants des classes les plus démunies, les plus exploitées, de s'emparer des armes du savoir – de s'en saisir à la même hauteur que les enfants des milieux plus favorisés – afin de conquérir collectivement la dignité sociale et le pouvoir de décision politique que l'on prétend leur nier ? Et si la réponse à cette question est négative, est-ce une fatalité, est-ce parce qu'ils ne seraient « pas capables », ou faut-il repenser en profondeur le fonctionnement même de notre enseignement ?

1. Le poids des chiffres

« On fait dire aux statistiques ce que l'on veut » affirme l'adage populaire. Rien n'est moins vrai : seule la rigueur des chiffres peut rendre compte de l'ampleur des inégalités sociales à l'école. Seule la froideur d'un tableau statistique pourra clore le bec à l'inévitable et lamentable « je connais un fils de plombier qui... »

Ce chapitre, truffé de nombres et de pourcentages, sera malheureusement aussi triste que la réalité qu'il décrit. Les sources que nous allons citer sont diverses. Pour la France on dispose de données publiées régulièrement par l'INSEE et qui nous racontent l'histoire de la démocratisation de l'enseignement – ou de sa non démocratisation. Rien de tel en Belgique. Le champion du monde des inégalités scolaires (à en croire l'UNICEF), se trouve être également le plus démuné lorsqu'il s'agit de mesurer cette inégalité. Ici, aucune statistique officielle. Il faut se rabattre sur les maigres données issues d'enquêtes internationales (PISA, TIMMS...) ou compter sur la bonne volonté de quelques chercheurs acharnés comme, en Flandre, le professeur Ides Nicaise (KUL). Mais c'est en Communauté française de Belgique que l'on atteint définitivement le fond de la misère statistique. C'est bien simple : depuis la fin des années 70, il n'y a rien. Aucune publication officielle, aucune étude systématique émanant des institutions universitaires. Quand on interroge les responsables, on nous répond en gros : « ces études sont inutiles puisqu'on sait bien que le problème est grave ». Certes, mais quelques données chiffrées permettraient au moins de savoir *combien* il est grave ! Et une analyse statistique régulière permettrait surtout d'étudier si les politiques éducatives récentes nous font avancer vers une solution ou si elles nous enfoncent davantage dans la honte internationale. Les autruches multipartites qui président aux destinées de l'enseignement dans notre Communauté préfèrent manifestement ne pas voir, ne pas savoir et surtout ne rien montrer.

Il ne reste plus alors, aux acharnés, qu'à réaliser eux-mêmes, à leurs frais, avec des moyens dérisoires et des ordinateurs poussifs, de modestes enquêtes. C'est ce que Jean-Pierre Kerckhofs et moi-même avons fait en 1996 en étudiant les parcours scolaires de 1.852 élèves de l'enseignement secondaire dans la province du Hainaut¹.

Dès l'école fondamentale...

Le fait est bien connu mais mérite d'être rappelé ici : les inégalités sociales dans l'enseignement sont présentes dès l'école primaire, sans doute même dès l'école maternelle. Des études réalisées en France auprès d'enfants de la « moyenne section » maternelle ont montré que, dans le domaine de la logique verbale par exemple, l'écart entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers non qualifiés équivaut à 1,2 fois l'écart-type (qui mesure *grosso modo* l'écart moyen entre deux enfants pris au hasard)².

Au cours de l'enseignement primaire, les inégalités vont se creuser progressivement. Notre propre étude a montré que 62% des enfants de cadres ou de professions libérales terminaient leurs études primaires avec une note égale ou supérieure à 16/20. Chez les enfants d'ouvriers, cette proportion n'est que de 43%. D'emblée, on est frappé par la situation tout à

¹ Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, *Inégaux devant l'école. Enquête en Hainaut sur les déterminants sociaux de l'échec et de la sélection scolaires*, Bruxelles, Aped, avril 1996 - octobre 1997.

² M. Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*, Paris, 2002.

fait particulière des enfants d'enseignants, puisque 79% d'entre eux atteignent ou dépassent le 16/20.

La détermination sociale des résultats scolaires est encore plus forte si l'on considère le critère du niveau d'instruction des parents et non celui de leur statut social. Un enfant dont le chef de ménage a effectué des études supérieures a 64 chances sur 100 de terminer l'enseignement primaire avec une note supérieure à 16. Mais si le chef de ménage n'a pas achevé le premier cycle secondaire, alors cette probabilité tombe à 27 sur 100.

Les études d'Ides Nicaise en Flandre ont révélé qu'en troisième primaire un enfant dont la mère n'a pas dépassé le niveau de l'enseignement primaire a déjà une chance sur dix d'accuser un retard scolaire³. Cette probabilité tombe à deux pour cent si la mère est diplômée de l'enseignement supérieur. Un enfant dont les parents sont d'origine maghrébine a cinq fois plus de chances d'être en retard qu'un enfant de parents belges. Nicaise observe également que la probabilité d'accuser un retard scolaire en primaire est non seulement plus élevée pour les enfants d'ouvriers non qualifiés que pour les enfants de cadres, mais qu'elle augmente au fil de la scolarité : le rapport de ces probabilités est de 5 au premier degré primaire, 5,9 au deuxième degré et 6,9 au troisième degré.

Pour les enfants d'ouvriers qualifiés, la situation est moins grave au début de la scolarité : ils n'ont « que » 2,5 fois plus de chances d'être en retard au premier cycle que les enfants de cadres. Mais ensuite, leur désavantage va croître au point de dépasser celui des enfants d'ouvriers non qualifiés : 3,9 au deuxième degré, 7,1 au troisième degré. Comme si l'école s'efforçait de gommer le léger avantage des enfants d'ouvriers qualifiés sur les enfants d'ouvriers non qualifiés !

Notons encore, toujours concernant l'enseignement primaire en Flandre, que le taux d'orientation vers l'enseignement spécial est de 10% si la mère n'a pas achevé l'enseignement secondaire. Contre 1% dans le cas contraire.

Où l'inégalité devient sélection

C'est dans l'enseignement secondaire, avec la répartition des élèves en filières hiérarchisées, que les mécanismes de sélection sociale vont se déployer pleinement. Que nous apprend l'enquête en Hainaut ? Au premier degré secondaire, 36% des enfants d'ouvriers ont déjà redoublé au moins une fois, contre seulement 4% des enfants d'enseignants et 8,4% des enfants de cadres ou de professions libérales. Au troisième degré, ce sont les enfants d'indépendants qui comprennent le plus grand pourcentage de doubleurs (61%), mais c'est chez les ouvriers qu'on trouve le plus grand nombre d'enfants ayant redoublé plusieurs fois (31% contre 25% en moyenne). Attention : les chiffres du troisième degré sont tronqués puisqu'un certain nombre de jeunes, surtout d'origine populaire, ont déjà quitté l'école.

Mais c'est en termes d'orientation que la discrimination sociale est la plus flagrante. Dès le premier degré de l'enseignement secondaire, 21% des enfants d'ouvriers sont orientés vers l'enseignement professionnel (ou vers une « première B »), contre 5,3% des enfants de cadres ou de professions libérales et... 0% des enfants d'enseignants ! Avec le passage au deuxième degré, la fracture se creuse encore: 40% des enfants d'ouvriers se trouvent orientés vers l'enseignement professionnel, alors que la grande majorité des enfants d'enseignants (97%) et de cadres, médecins, avocats, etc (94%) se maintiennent dans les filières générales ou techniques. Au troisième degré, une majorité des enfants de ces deux groupes fréquentent encore l'enseignement général, contre un quart seulement des enfants d'ouvriers.

³ Ides Nicaise, I. Van den Brande et al., « Cijferboek social ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs, Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens », *LOA-rapport* , n°10, 2003

Une étude attentive des données permet de comprendre pourquoi, au deuxième et surtout au troisième degré, l'inégalité devant les redoublements tend à s'amenuiser alors que l'inégalité d'orientation se renforce. On constate en effet que, dans les classes populaires, l'échec est rapidement sanctionné par une réorientation alors que dans les milieux plus aisés et chez les enseignants on préfère que l'élève redouble plutôt que de l'orienter vers l'enseignement technique ou professionnel. Dans leur onzième année d'étude par exemple, alors qu'ils devraient théoriquement fréquenter une cinquième, 19% des enfants de cadres ou professions libérales se trouvent encore en 4^e générale, donc avec un an de retard. Ce pourcentage tombe à 8,5% chez les enfants d'ouvriers. C'est là un phénomène important pour comprendre la mauvaise perception subjective, par les enseignants, de la ségrégation sociale. Ceux qui travaillent dans les filières générales ont l'impression que les enfants de classes « aisées » réussissent moins bien que les autres, car ils constituent l'essentiel des doubleurs. Mais ils oublient que les autres, les doubleurs originaires des milieux populaires, se trouvent dans les classes de leurs collègues de l'enseignement de qualification ! Et ceux-ci ont pareillement le sentiment que les élèves issus des classes favorisées sont de piètres éléments puisque, dans ces classes-là, on n'accepte l'orientation vers l'enseignement professionnel que lorsque la situation scolaire de l'enfant est déjà désespérée.

Ce n'est pas caricaturer que d'affirmer que l'école des riches, c'est l'enseignement général et l'école des pauvres, l'enseignement professionnel. Quand le revenu familial dépasse 50.000 euros, l'enseignement général est la filière « normale » : à raison de 100% en septième année d'étude, 75% en dixième année et encore 57% en douzième année. Au contraire, dans les familles à moins de 12.500 euros de revenus, 20% sont en professionnelle dès la septième année, un tiers en dixième année et un quart seulement en douzième année. Dix ans après être entré à l'école primaire, le fils ou la fille d'un diplômé universitaire a sept fois plus de chances d'être à l'heure et dans l'enseignement général que celui ou celle dont le père n'a pas achevé d'études secondaires.

En Flandre comme en Communauté française de Belgique, l'entrée dans l'enseignement secondaire s'accompagne d'une première sélection. Alors que la majorité des élèves entrent en « première A », la première année commune, les plus faibles sont d'emblée orientés vers la « première B », voie directe vers l'enseignement professionnel. Ides Nicaise montre que cette orientation dépend avant tout de l'origine sociale : virtuellement nulle pour les enfants dont la mère dispose d'un diplôme de l'enseignement supérieur, la probabilité approche les 40% si elle n'a pas dépassé l'enseignement primaire.

En fin de secondaire, la sélection sociale progressive a, là aussi, fait son œuvre : l'élève a 95% de chances de terminer ses études secondaires dans l'enseignement général si sa mère est universitaire. Mais si elle est diplômée seulement de l'enseignement primaire, il a huit chances sur dix d'avoir été orienté vers une filière de qualification débouchant directement sur le marché du travail.

En sixième secondaire, un enfant d'ouvrier non qualifié a 19 fois plus de chances d'avoir atterri dans l'enseignement professionnel qu'un enfant de cadre. Encore ne parlons-nous là que de ceux qui arrivent en sixième année secondaire. Mais 31% des enfants d'ouvriers non qualifiés quittent l'enseignement secondaire sans diplôme, contre seulement 3% des enfants de cadres.

On ne s'étonnera pas de voir ces inégalités influencer grandement sur les chances d'accès à l'enseignement supérieur. A la sortie de l'école secondaire, sur 100 enfants d'ouvriers qualifiés, 6 entament des études universitaires alors que 64 n'effectuent aucune étude. Sur cent enfants de cadres, 80 entament des études supérieures, dont 38 des études universitaires.

Une réalité tristement universelle

De tous les pays européens, la France est, sans doute, celui qui dispose du meilleur appareil statistique quand il s'agit de mesurer l'inégalité des chances à l'école. Peut-être est-ce lié en partie à la tradition méritocratique, si caractéristique de l'école républicaine française. A moins que ce ne soit le résultat d'un certain centralisme qui facilite grandement la collecte de données uniformisées. Le baccalauréat, épreuve unique effectuée sur tout le territoire, joue un rôle très important à cet égard. Et dès qu'on prend la peine d'interroger ce bel outil, il répond avec franchise et révèle sans détour l'ampleur de l'inégalité sociale devant l'école : 72% des fils et des filles de cadres sont bacheliers, contre seulement 19% des enfants d'ouvriers⁴.

Mais cette sélection commence forcément bien plus tôt. Si l'on considère 100 enfants de cadres ou d'enseignants, entrés simultanément en « sixième » (la première année secondaire en France), on observe que sept ans plus tard, 97 ont accompli une troisième générale et 76 ont au moins atteint une première générale. Si l'on prend par contre 100 enfants d'ouvriers, on n'en compte que 73 qui soient passés par une troisième générale et pas plus de 22 ayant atteint ou dépassé la première dans un lycée d'enseignement général⁵. En France aussi, les jeunes d'origine populaire sont davantage victimes des redoublements. Ils mettent donc plus d'années pour effectuer un même parcours scolaire. Parmi les enfants d'ouvriers ayant atteint la classe de première, 45% ont redoublé au moins une fois, contre 26% seulement des enfants de cadres ou d'enseignants. Au bout du compte, on ne trouve que 12% d'enfants d'ouvriers parvenant à décrocher un baccalauréat général sans jamais avoir redoublé, alors que 51% des enfants de cadres ou d'enseignants réalisent cet « exploit ».

Si votre père est bachelier, vous avez 56 chances sur 100 d'accéder à un diplôme de l'enseignement supérieur. Mais si votre père n'a aucun diplôme, vos chances ne sont que de 8 sur 100. A l'inverse, seuls 8% des enfants de bacheliers restent sans diplôme, contre 40% des enfants dont le père est lui-même sans diplôme⁶.

Ainsi la « mobilité sociale » est extrêmement faible. Si l'on prend au hasard un enfant de cadre et un enfant d'ouvrier ou d'employé, la probabilité pour que le premier quitte l'école mieux diplômé que le second est environ sept fois plus élevée que la probabilité inverse⁷. La probabilité d'intégrer une grande ou une très grande école est de 21 % chez les enfants de professeurs, d'ingénieurs, de cadres ou de professions libérales. Elle est inférieure à 1% pour les enfants d'ouvriers, moins de 2% pour les employés de la fonction publique, 4% pour les employés administratifs d'entreprise.⁸ Dès lors, s'il y avait vraiment égalité de réussite entre les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers français, on compterait, dans une promotion de polytechniciens, 30 à 40 fois plus d'enfants d'ouvriers que les effectifs actuels.⁹

⁴ INSEE Première, N° 455 - mai 1996.

⁵ INSEE, « Parcours scolaires au collège et au lycée », *Note d'information du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie* Janvier 98, n°01.

⁶ INSEE Première, N° 400 - septembre 1995

⁷ « Mobilité sociale : la part de l'hérédité et de la formation », *Economie et statistiques*, n° 306, juin 1997

⁸ V. Albouy, T. Wanecq, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistique* n°361, 2003.

⁹ Annette et Jean Gallot, *Réussir L'école*, Paris, Messidor, 1991.

En Allemagne aussi, différents travaux réalisés sous la direction du professeur Walter Müller, de l'université de Mannheim, ont mis en évidence l'inégalité sociale des résultats et des parcours scolaires. Alors que 90% des enfants de cadres supérieurs ou de pères exerçant une profession libérale parviennent au terme de la sixième année du *Gymnasium* (la filière « noble », qui conduit à l'université), seulement 45% des enfants d'ouvriers qualifiés et 30% des enfants d'ouvriers non qualifiés atteignent ce stade¹⁰.

Les travaux de l'équipe de Mannheim montrent aussi que les enfants issus de l'immigration sont, plus souvent que les autres, orientés vers les filières « au rabais ». A 13-15 ans, les jeunes Allemands autochtones se répartissent à peu près à parts égales entre les trois filières : 35,4% fréquentent la *Hauptschule* (enseignement professionnel, avec ou sans apprentissage), 32,7% la *Realschule* (école moyenne) et 31,4% le *Gymnasium*. Chez les jeunes d'origine turque, la situation est radicalement contraire : 70,6% fréquentent la *Hauptschule*, 22,3% la *Realschule* et 7,1% seulement le *Gymnasium*. A l'âge de 19-21 ans, il ne reste plus qu'un jeune Turc sur 27 au *Gymnasium*, contre un Allemand de souche sur cinq¹¹.

Des données similaires peuvent être trouvées pour tous les pays industrialisés. Impossible de les énumérer toutes ici. Arrêtons nous cependant au cas des pays scandinaves, qui passent pour être à la pointe de la démocratisation de l'enseignement. Assurément, l'école unique jusqu'à 16 ans, comme on la pratique en Suède ou en Finlande, constitue un indéniable progrès par rapport aux systèmes éducatifs fortement hiérarchisés sur le modèle belge ou allemand. Pour autant, la sélection sociale n'y est pas éliminée, loin s'en faut, même si elle n'apparaît forcément qu'à partir de l'enseignement supérieur. En Suède par exemple, les enfants d'ouvriers semi- ou non qualifiés ne constituent que 11% des étudiants de l'enseignement supérieur, alors qu'ils représentent 20% des jeunes en âge de scolarité supérieure. A l'inverse, les enfants de cadres supérieurs ou de professions libérales sont surreprésentés : ils constituent 25% des étudiants, alors qu'ils ne devraient être que 14%. Un fils ou une fille de cadre suédois a 8,5 fois plus de chances d'entrer dans l'enseignement supérieur qu'un enfant d'ouvrier non qualifié. Ces ratios n'ont guère évolué en dix ans¹².

Achevons ce bref tour d'horizon par un regard outre-Atlantique. Le pourcentage d'étudiants américains ayant redoublé une ou plusieurs années est deux fois plus élevé dans les classes populaires (deux premiers déciles) que chez les riches (deux derniers déciles) : 16,5% contre 7,8% chez les jeunes de 16 à 24 ans. Parmi les enfants de milieux « pauvres », 24,6% n'obtiennent pas leur diplôme de fin d'enseignement secondaire (*High School*), contre 2,3% seulement des enfants de milieux « aisés »¹³. Dans les classes sociales supérieures (les 20% les plus riches) 80,9% des enfants entrent au *College* (la porte d'entrée vers l'université) dès la fin de la *High School*. Dans les classes inférieures (20% les plus pauvres) ils ne sont que 40,9%.

¹⁰ Walter Müller, Dietmar Haun, « Bildungsungleichheit im sozialen Wandel », *MZES Arbeitspapiere I* n° 7, 1994.

¹¹ Richard D. Alba, Johann Handl, Walter Müller, « Ethnic inequalities in the german school system », *MZES Arbeitspapiere I*, n°8, 1994.

¹² « Universitet och högskolor, Grundutbildning: Social bakgrund bland högskolen y börjare 1994-95 », *Högskoleverket & Statistika centralbyran*, Stockholm, 1996.

¹³ « The Condition of Education », Washington, 1994.

Pour finir et afin de bien faire comprendre combien ces inégalités scolaires liées à l'origine sociale sont importantes, il n'est pas inutile de les comparer avec les inégalités liées au sexe de l'élève et à son origine nationale.

Beaucoup de parents (et d'enseignants) sont convaincus que les filles travaillent mieux à l'école que les garçons. Les statistiques montrent que ce sentiment est justifié. Si l'on considère les résultats aux tests de l'enquête PISA (sur laquelle nous reviendrons en détail plus loin), on remarque que l'écart moyen entre filles et garçons est, pour les pays européens, dix fois moins élevé que l'écart entre les 25% d'enfants les plus « riches » et les 25% les plus « pauvres ». En d'autres mots : si vous croyez avoir une bonne idée de l'avantage scolaire des filles sur les garçons, multipliez cette impression par dix : cela vous donnera une idée des inégalités sociales à l'école.

Les inégalités liées à l'origine nationale de l'élève sont, quant à elles, 2,5 fois moins importantes que les inégalités sociales¹⁴. Et encore : les enfants issus de l'immigration appartiennent souvent également au quartile le plus pauvre. Une partie importante des inégalités d'origine ethnique est donc, en réalité, due aux inégalités sociales. Nous y reviendrons.

¹⁴ Calculs propres à partir des données de l'enquête PISA.

2. Pourquoi l'école divise

L'école a toujours été duale, mais elle n'a pas toujours été un appareil de sélection, encore moins de sélection sociale. Au XIX^e siècle, les enfants du peuple et ceux de la bourgeoisie fréquentaient des filières d'enseignement distinctes. Pour les premiers, la scolarité se limitait, au mieux, à quelques années d'école primaire. Les autres entraient rapidement au Collège (en France) ou à l'Athénée (en Belgique) où les attendait une voie royale vers l'enseignement secondaire.

L'échec scolaire était problème marginal, qui concernait les individus et non le système éducatif. Dans la filière d'élite, il n'était pas besoin de sélectionner puisque tous ceux qui la fréquentaient étaient destinés à poursuivre des études aussi loin que... leur patrimoine le permettait. Dans l'école du peuple, beaucoup n'allaient pas jusqu'au bout des études primaires. Non parce qu'ils étaient en échec, mais parce qu'il n'y avait pas de raison de poursuivre des études lorsqu'on pouvait commencer à gagner sa vie. La sélection scolaire était inutile puisque la ségrégation sociale ne s'effectuait pas dans l'école, mais en dehors.

Les choses changent à partir du début du XX^e siècle, quand le développement de l'industrie, du commerce et de l'appareil d'État commencent à nécessiter une main d'œuvre ouvrière qualifiée et un nombre croissant de petits employés et de fonctionnaires. Pour alimenter cette croissance des classes moyennes et des franges supérieures de la classe ouvrière il faut sélectionner, à la sortie de l'école primaire, les « meilleurs éléments » au sein des classes populaires et leur permettre de poursuivre des études plus longues, axées sur une formation professionnelle. Des écoles secondaires techniques et professionnelles voient le jour dans tous les pays industrialisés. Cette sélection méritocratique est alors perçue, à juste titre, comme un facteur de promotion sociale, mais elle reste réservée à une minorité. La sélection proprement sociale, elle, continue de s'opérer en dehors du système éducatif, sur une base « naturelle » que l'école se contente d'entériner.

Dans les pays où des données statistiques sont disponibles, on observe ainsi, pour la première moitié du XX^e siècle, un réel phénomène de démocratisation des études. Claude Thélot et Louis André Vallet ont par exemple montré qu'en France, les écarts de niveaux de scolarisation entre classes aisées et classes populaires, ont décliné régulièrement entre les générations nées en 1906-1912 et celles nées en 1943-1947.¹⁵

Massification sans démocratisation

Les travaux des mêmes chercheurs montrent que cette relative démocratisation de l'enseignement va, paradoxalement, se ralentir après la deuxième guerre mondiale, alors même que l'on assiste à l'entrée massive des enfants du peuple à l'école secondaire. Que s'est-il passé ? Souvenons-nous d'abord du contexte économique de l'époque. Les pays industrialisés se trouvent dans une phase de croissance économique rapide et de longue durée. Le renouvellement des moyens de production détruits durant la guerre, la reconstruction des logements, les politiques keynésiennes imposées par des rapports de force plus favorables aux organisations syndicales et aux forces progressistes, les investissements lourds dans les nouvelles infrastructures de communication ou d'électrification, tout cela soutient une croissance forte et qui promet d'être durable. L'optimisme général, suscité par un environnement favorable, renforce lesdites politiques d'investissements, au prix d'un endettement croissant

¹⁵ Claude Thélot, Louis-André Vallet, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Economie et Statistique*, n° 334, 2000.

des Etats. A l'exception de quelques oiseaux de mauvaise augure nourris d'idéologie marxiste, tout le monde pense que le capitalisme est entré dans une ère de longue stabilité et de croissance illimitée.

La demande de main d'œuvre qualifiée croît sans cesse, alimentant une rapide massification de l'enseignement secondaire. En Belgique, les taux de scolarisation des jeunes de 17-18 ans passent de 29,6% en 1956, à 66,4% en 1978. Les budgets nationaux qui, malgré l'endettement croissant, restent en équilibre, n'ont guère de difficulté à financer cette massification. En Belgique, les dépenses publiques d'enseignement passent de 3% du PIB en 1960, à 7% en 1980. Entre 1960 et 1970, le budget de l'éducation croît en moyenne de 11,4% par an.

En France, on a coutume de situer l'époque de la massification plus tard, dans les années 80. C'est là une vue déformée par l'instrument de mesure utilisé : le taux d'accès au baccalauréat. Certes, en 1985 seuls 35% des jeunes vont jusqu'en classe terminale et accèdent au baccalauréat, contre 70% en 2001. Mais c'est l'aboutissement d'un mouvement de long terme qui débute bien plus tôt, dès le lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. Le taux de scolarisation des garçons à l'âge de 16 ans est passé de 20% vers 1945 à 80% en 1983. Pour les filles, les 80% furent atteints dès 1976. Les taux de scolarisation à 17 ans suivirent la même évolution, à cinq ans de distance. Et cette croissance fut quasi-linéaire.¹⁶

Les dispositions prises dans les années 80 – la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans en Belgique et la décision d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du bac en France – ne firent donc, pour l'essentiel, qu'entériner une évolution *de facto*, étalée sur près de quarante ans.

Peut-on pour autant parler d'une amplification du mouvement de « promotion sociale par l'école » qui avait caractérisé la première moitié du XX^e siècle ? Non, car le caractère général de l'élévation des niveaux de qualification requis sur le marché du travail se traduit, paradoxalement, par une dévalorisation sociale du diplôme. C'est précisément parce que l'accès à l'enseignement secondaire prend une forme massive qu'il ne peut plus signifier une progression sociale relative. L'ouvrier qualifié ou le petit employé de 1980 occupent, relativement, la même place dans la hiérarchie sociale que l'ouvrier non qualifié de 1950.

La massification ne signifie pas davantage une démocratisation de l'accès à l'enseignement. L'élévation des niveaux de formation touche toutes les catégories sociales, y compris les classes supérieures. Tout le monde s'élève dans la hiérarchie scolaire, mais les écarts relatifs entre enfants de différentes origines restent à peu près ce qu'ils étaient auparavant.

Ainsi, parmi les Français âgés de 50 à 59 ans, celui qui est né d'un père exerçant une profession de cadre a huit chances sur dix d'avoir un diplôme supérieur à celui qui est enfant d'ouvrier. Or, pour les générations récentes, les 25-39 ans, cette probabilité est restée sensiblement la même : 7,5 chances sur dix. Aussi, l'INSEE, l'institut français de statistiques et de sciences économiques, conclut-il que « la démocratisation du système scolaire n'a pas réduit les inégalités de formation initiale »¹⁷.

En France toujours, entre 1982 et 1990, le taux de poursuite d'études supérieures chez les enfant d'ouvriers de 22-24 ans a bien grimpé de 20% à 27%. Mais dans le même temps, il passait de 35 à 50% pour les enfants de cadres¹⁸.

¹⁶ M.-A. Estrade, C. Minni, « La hausse du niveau de formation, La durée des études a doublé en cinquante ans », *INSEE Première*, n° 488, 1996.

¹⁷ *INSEE Première*, n° 400, septembre 1995.

¹⁸ *INSEE Première*, n° 469 - juillet 1996.

Le même constat s'impose lorsqu'on analyse en détail la progression de l'accès au bac : cette progression semble étroitement liée à l'éclatement et à la hiérarchisation de ce diplôme. En 1966, un jeune sur dix seulement était reçu au bac. C'est la création du baccalauréat technologique en 1965 qui a permis ensuite une progression assez importante jusqu'au milieu des années quatre-vingt, alors que l'accès au baccalauréat général stagnait. Depuis lors, et jusqu'en 1995, l'accès au baccalauréat s'est développé plus rapidement : de 20 %, il est passé à 37 % pour le baccalauréat général, alors que le baccalauréat technologique continuait à se développer (18 % en 1995). Le baccalauréat professionnel, créé en 1987, a pris de l'ampleur jusqu'à concerner 8 % d'une génération en 1995. A partir de 1996, seul le baccalauréat professionnel progresse encore, alors que le taux d'obtention du baccalauréat général régresse de 3 points¹⁹.

D'autres études confirment, au moins pour la France, l'arrêt de la démocratisation dans la deuxième moitié du vingtième siècle. Un garçon né entre 1919 et 1928 dans un milieu « supérieur » avait 33,5 fois plus de chances d'accéder à une Grande école ou une Très Grande école qu'un garçon né dans un milieu populaire. Pour la génération née entre 1939 et 1948, ce rapport des chances relatives est tombé à 18,0, signe d'une réelle démocratisation (même si un rapport de 18 à 1 reste évidemment profondément inégalitaire). Mais pour les générations suivantes, ce rapport stagne (il ne descend plus qu'à 16,9) puis remonte à 19,8 pour la génération née entre 59 et 66. Une tendance similaire s'observe pour l'accès aux 1er et 2e cycle universitaire: l'inégalité chute d'abord de 11,6 (génération 19-28) à 5,9 (génération 39-48), pour stagner ensuite (5,7 pour la génération 59-68). Seul le 3e cycle universitaire échappe en partie à cette observation: le rapport des chances a continué d'y diminuer récemment, quoique beaucoup moins rapidement que pour les générations nées au début du XX^e siècle.²⁰

Dominique Goux, chercheuse au département des études de l'INSEE et co-auteur du rapport « Mobilité sociale : la part de l'hérédité et de la formation » concluait en 1997 : « Paradoxalement, l'école s'est démocratisée, sans pour autant que les inégalités ne se réduisent. [...] Si l'on compare la réussite scolaire des enfants de cadres à celle des enfants d'ouvriers, les écarts sont toujours aussi grands qu'au début des années soixante-dix »²¹.

Massification sans réelle démocratisation : le même constat accablant semble se dégager dans le cas de la Belgique, même si l'indigence statistique rend ici l'analyse plus difficile. En 1972-1973, le taux de participation des enfants d'ouvriers qualifiés à l'enseignement général était de 57% dans le cycle inférieur « traditionnel » (les trois premières années de l'enseignement secondaire) et de 60% dans le cycle supérieur (trois dernières années du secondaire). Pour les enfants d'ouvriers non qualifiés, ces pourcentages étaient de 44% et 52% respectivement. Dans l'enseignement « rénové », qui était alors en train de naître, 70 à 73% des enfants d'ouvriers fréquentaient l'enseignement général au second degré (troisième et quatrième année)²². Aujourd'hui, le taux de participation des

¹⁹ INSEE Première, n° 488 - septembre 1996.

²⁰ V. Albouy, T. Wanecq, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistique* n°361, 2003

²¹ *Regards*, Octobre 1997 (Entretien avec Dominique Goux).

²² « De la réussite et du choix des études suivant l'origine sociale des étudiants », *Études et documents de la Direction Générale de l'Organisation des Études* n°9, 1974.

enfants d'ouvriers à l'enseignement général, tel qu'il ressort de notre enquête en Hainaut²³, n'est plus que de 34% au second degré et de 25% au troisième degré (années 5 et 6). Au premier degré, la comparaison n'est plus possible en raison des réformes structurelles opérées entre temps. L'école secondaire semble ne s'être ouverte aux enfants de la classe ouvrière que pour les orienter massivement vers les filières de qualification.

Les chercheurs du *Centrum voor Sociaal Beleid*, qui se sont penchés sur l'évolution des inégalités sociales dans l'enseignement flamand ont, eux aussi, observé « un fossé relativement stable dans la participation [à l'enseignement] des enfants de parents hautement ou faiblement instruits »²⁴.

De son côté, Walter Müller, de l'université de Mannheim, a montré qu'après une légère démocratisation de l'enseignement allemand, surtout durant l'immédiat après-guerre, l'inégalité s'est à nouveau accrue. Pour les générations d'enfants d'ouvriers nées entre 1910 et 1949, la probabilité de transition du *Mittlere Reife* (enseignement secondaire inférieur) vers l'*Abitur* (le baccalauréat) avait régulièrement augmenté. Mais depuis lors, cette probabilité a de nouveau chuté. Pour les enfants d'ouvriers nés en 1960 elle est retombée au niveau de la génération de 1910 et se situe deux à trois fois plus bas que pour les classes sociales supérieures. Müller attribue cette évolution au fait que la massification de l'enseignement secondaire inférieur s'est faite, chez les enfants d'ouvriers, par une participation accrue à la *Realschule*. « Mais au terme de celle-ci, le taux d'obtention de l'*Abitur* est beaucoup plus faible qu'au terme du *Gymnasium* »²⁵.

Manifestement, le constat est international, comme en témoignent les conclusions d'une étude portant sur treize pays industrialisés : « dans la plupart des cas, l'expansion n'a pas été accompagnée d'une plus grande égalité. A l'exception de la Suède et des Pays-Bas, l'étude ne révèle pas un déclin consistant de la corrélation entre l'origine sociale et le niveau d'instruction des enfants. Dans onze pays sur treize, c'est une stabilité qui est observée »²⁶.

Si l'accès à l'enseignement secondaire s'est généralisé sans que l'accès au diplôme ne se soit démocratisé, c'est que la sélection sociale s'est déplacée. Comme nous l'avons largement montré au chapitre précédent, celle-ci ne s'opère plus à l'entrée, mais à l'intérieur même de l'école. Le rôle de l'institution scolaire a changé : il ne s'agit plus seulement d'assurer la promotion des « meilleurs », mais aussi, désormais, de participer activement à la reproduction intergénérationnelle des classes sociales. Le plus surprenant, c'est que cette mission objective du système d'enseignement est assurée sans jamais être explicitée ni, sans doute, pensée comme telle. Fils de riches et fils de pauvres entrent de conjoint à l'école; ils sortent par des portes différentes, l'une donnant accès aux filières de l'élite universitaire, l'autre ouvrant directement sur le marché du travail ou sur une formation qualifiante de courte durée. Que s'est-il passé entre l'entrée et la sortie ? Par quel mécanisme le système opère-t-il ? Comment transforme-t-il une sélection méritocratique en sélection sociale ? Et par quel miracle reproduit-il, génération après génération, la stratification sociale existante. Nous nous pencherons sur ces questions au chapitre suivant.

²³ Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, *Inégaux devant l'école. Enquête en Hainaut sur les déterminants sociaux de l'échec et de la sélection scolaires*, Bruxelles, Aped, avril 1996 - octobre 1997.

²⁴ Barbara Tan, *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*, CSB-Berichten, Antwerpen, mai 1998

²⁵ Walter Müller, Dietmar Haun, « Bildungsungleichheit im sozialen Wandel », *MZES Arbeitspapiere I* n° 7, 1994.

²⁶ H-P Blossfeld, Y. Shavit, *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder-San Francisco-Oxford, Westview Press, 1993.

Le grand paradoxe de cette ère de massification réside sans doute dans la coupure entre le discours et les aspirations d'une part, la réalité scolaire d'autre part. La nécessité objective de massifier l'accès à l'instruction secondaire favorise en effet l'émergence d'un discours généreux sur la démocratisation de l'enseignement.

Les Belges se souviendront de Léo Collart : « Je considère comme un impératif absolu que tous les jeunes gens capables d'entreprendre des études puissent le faire, quelle que soit l'origine sociale ou la situation matérielle de leurs parents. »²⁷ Les Français n'ont pas oublié Henri Wallon : « Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation. »²⁸ Ces paroles ont une fonction : soutenir l'élévation générale du niveau de scolarité dont l'économie a un si urgent besoin. Mais elles traduisent aussi l'espoir naïf de voir la promotion sociale méritocratique du début du siècle se poursuivre et s'élever sans cesse. Or, cette promotion n'avait été possible que parce qu'elle concernait, précisément, une minorité.

L'opposition entre ce discours sur « l'égalité des chances » et la réalité d'une école qui se mue en machine à sélectionner sera l'un des éléments qui alimenteront les contradictions des sociétés capitalistes industrialisées et qui éclateront dans la crise politique de « 68 ». La publication d'ouvrages comme *L'école capitaliste en France* (Baudelot et Establet) ou l'élaboration d'une théorie sociologique de *La reproduction* (Bourdieu) sont le fruit de cette contradiction et de la compréhension nouvelle de l'école qu'elle produit.

Vers la marchandisation

Je ne m'étendrai pas ici sur l'évolution récente, que j'ai largement décrite dans d'autres ouvrages.²⁹ Il me faut néanmoins exposer en quelques mots comment la « marchandisation » actuelle de l'enseignement conduira – et conduit sans doute déjà – à un renforcement des mécanismes de sélection sociale.

Le contexte économique nouveau est d'abord caractérisé par l'exacerbation des luttes concurrentielles. Ceci stimule les velléités d'instrumentaliser davantage l'enseignement au service de l'économie, mais aussi de « faire mieux avec moins de moyens ». Le contexte économique est également celui d'une extrême instabilité, qui rend imprévisible l'évolution des marchés et des rapports techniques de production et qui interdit par conséquent toute planification fine des besoins en qualifications. Enfin, ce contexte économique est marqué par une forte dualisation du marché du travail. A en croire les études prospectives publiées régulièrement dans le *Monthly Labour Review* par le Département fédéral américain de l'Emploi, près de 70% des nouveaux emplois, dans les secteurs connaissant la croissance la plus rapide, ne nécessiteront qu'une formation de courte ou de moyenne durée « sur le tas » (« *short term on-the-job training* ») : caissiers, conducteurs de camionnettes, vendeurs, assistants de soins de santé, travailleurs du secteur du fast food, etc. A l'autre extrême, pas loin de 30% de ces créations d'emplois nécessitent des études supérieures d'une durée de 5

²⁷. Léo Collart, *Un programme d'éducation nationale démocratique*. Cité par A. Van Haecht, *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Editions de l'ULB, 1985.

²⁸. Texte du Plan Langevin-Wallon, cité par Anne Van Haecht 1985 (op.cit.).

²⁹ Voir notamment, dans cette collection, *L'Ecole prostituée*, 2001.

ans ou plus. Les quelques pourcents restants témoignent du déclin des emplois d'ouvriers qualifiés ou d'employés spécialisés.

Dans ce contexte, aggravé par la crise budgétaire d'Etats plongés dans une spirale infernale de défiscalisation compétitive, la poursuite de la massification de l'enseignement n'a plus lieu d'être. Ne parlons même pas de démocratisation. Cela pose cependant un sérieux problème politique. Comment faire accepter par l'opinion publique l'abandon radical du discours sur les « chances égales » qui s'est développé durant trois quarts de siècle ? Certains n'ont pas de scrupules et plaident ouvertement en faveur d'un retour en arrière : ils souhaitent que l'on en revienne à une sélection plus stricte et plus précoce, que l'on abandonne le collège unique (en France), que l'on différencie davantage les filières (en Belgique).

Mais souvent il n'est pas nécessaire d'en arriver là. Tout comme la demande de main d'œuvre qualifiée avait stimulé la massification sans attendre les décisions politiques de prolongation de l'âge de la scolarité, de même la dualisation et la flexibilisation de l'enseignement que réclame objectivement la « nouvelle économie » se mettent en place, avec ou sans mesures institutionnelles. Les écarts de niveaux entre élèves se creusent, sans égard pour les ministres et les chercheurs, qui enfilent séminaires après colloques sur la nécessité de « passer de l'égalité des chances à l'égalité de résultats ». Ils ont beau accompagner la « nécessaire décentralisation » et « l'autonomie pédagogique des établissements » de multiples précautions réglementaires (contrôle de qualité, épreuves standardisées, restriction administrative du redoublement...) ils ne parviennent qu'à déréguler le système, à stimuler l'émergence de mécanismes de marché scolaire et à favoriser le développement inégal de l'enseignement. Non qu'ils soient impuissants, mais il y faudrait décidément une autre ambition et d'autres moyens. Finalement, la pourriture du système nourrit son champignon : l'enseignement privé, marchand, le chiffre d'affaire explosif de l'*Education business*.

Nul besoin de siffler la fin de la massification. Le mouvement s'arrête tout seul. Pour la France, Paul Esquieu constate que « le mouvement d'afflux des élèves en second cycle général et technologique connaît un renversement de tendance particulièrement manifeste aux rentrées 1993 et 1994. En fin de troisième générale, les taux de passage en classe de seconde baissent de cinq points entre 1992 et 1997. Davantage de collégiens s'orientent alors vers des seconds cycles sous statut d'apprenti ou en lycée agricole. Au total, le second cycle général et technologique a perdu entre 1994-1995 et 1998-1999 près de 2 % des jeunes de 16 et 17 ans et plus de 4 % de ceux âgés de 18, 19 et 20 ans, tandis que le second cycle professionnel a gagné 5 % des 16 ans et 2 % des jeunes de 17 ans.³⁰

Nouveaux publics

Durant les années de la massification de l'enseignement, les trois décennies de forte croissance économique qui ont suivi la deuxième guerre mondiale, la motivation scolaire des jeunes générations se trouvait soutenue par les perspectives de promotion sociale que semblait offrir la demande croissante de main d'œuvre qualifiée. A cet égard, ce furent des années exceptionnelles. Des masses de jeunes – et leurs parents – ont cru que l'enseignement allait leur permettre d'échapper à leur destin social, de s'élever dans la hiérarchie des salaires. Ces espoirs furent largement déçus, tant il est vrai que l'élévation des qualifications requises s'est traduite par une dévaluation du travail qualifié et non par une redistribution des hiérarchies. Mais la croyance dans les vertus émancipatrices de l'école a largement contribué à la massification des enseignements secondaire et supérieur.

³⁰ P. Esquieu, P. Poulet-Coulibando, *Vers un enseignement secondaire de masse (1985-2001)*, INSEE, 2002.

Cette époque est révolue. Aujourd'hui, les jeunes et leurs parents prennent conscience de l'évolution duale du marché du travail et ils y réagissent de façon contradictoire. D'une part il sont convaincus qu'un degré d'instruction élevé est crucial pour accéder à la minorité d'emplois de haut niveau. Mais d'autre part, ils savent que la majorité des emplois ne requiert qu'un degré de formation élémentaire. D'où une perception duale de l'école, qui n'est pas sans rappeler les états quantiques binaires de la physique des particules : les deux représentations sont présentes simultanément, dans les conceptions de chacun, mais avec une probabilité de réalisation différente d'un individu à l'autre. Or, ici, ces probabilités sont fortement déterminées par l'origine sociale et le parcours scolaire du jeune. Deux comportements face à l'école se dessinent alors : d'une part, le surinvestissement scolaire, qui passe par la recherche d'écoles d'élite, d'offres éducatives complémentaires et qui, dans le contexte évoqué plus haut, finit par alimenter le marché des services éducatifs privés ; d'autre part, l'abandon, la démotivation, le discours affirmant que « l'école ne sert à rien », avec son corollaire de décrochage et de violence.

La perception par le jeune de son destin social – perception largement déterminée par son appartenance sociale – le situe d'emblée dans un certain rapport à l'école, un certain mélange inégal des deux « états fondamentaux » décrits ci-dessus. Les échecs scolaires, les expériences décourageantes seront surtout le lot de ceux qui, dès le départ, se situent plutôt dans un rapport « négatif » à l'école et tendront ainsi à renforcer, à auto-alimenter le comportement de rejet qui en découle. A l'inverse, les encouragements, le soutien quotidien et l'accumulation d'expériences positives, renforceront chez les autres un rapport positif à l'école et aux savoirs scolaires – mais aussi, paradoxalement, le stress et la crainte constante de l'échec. D'où cette évolution duale, socialement déterminée et apparemment inéluctable, dont nous observons aujourd'hui le renforcement.

Les générations d'enfants d'origine populaire qui peuplent nos écoles ont abandonné leurs illusions. Ces jeunes-là ont vu leurs pères et leurs mères, ces fruits de la massification scolaire, perdre leurs emplois qualifiés, émarger au chômage, contraints de passer d'un travail précaire à l'autre. Ils n'ont plus entendu leurs parents ressasser ce leitmotiv des années 50 et 60 : « étudie si tu veux réussir ». Pour eux, l'école obligatoire jusqu'à 18 ans n'est plus une aubaine. Elle est devenue une contrainte dont ils ne perçoivent pas l'utilité. Les modèles de réussite qu'on leur présente ne doivent plus rien à l'enseignement. Ce qui compte, c'est l'audace, le bagout, l'ambition, la chance.

A cela s'ajoute un phénomène de perte de repères normatifs : la discipline, la politesse, le respect de l'autorité et des institutions, l'amour de la science et des arts... autant de valeurs dont la bourgeoisie avait doté sa société afin de mieux assurer, légitimer et protéger son pouvoir. Mais la soif de profit est telle que même ces valeurs se trouvent aujourd'hui laminées par la seule valeur réelle de cette société de marchands : la rentabilité du capital. Les spots publicitaires glorifient les attitudes les plus individualistes, les comportements les plus grossiers, les attentes les plus superficielles ? Les films à recettes véhiculent l'idée que la violence – de préférence individuelle – est la solution légitime à tout problème ? Les jeux vidéo et la majorité des applications de masse des formidables technologies modernes se transforment en puissants instruments d'abrutissement collectif ? Qu'à cela ne tienne, tant que cela permet, à court terme, d'accroître des parts de marché et d'engranger des bénéfices...

Le niveau baisse-t-il ?

Vous voulez du débat ? Alors lancez donc en pâture à une assemblée de professeurs l'assertion suivante : « le niveau baisse ». Ou son contraire, peu importe. Chaudes altercations garanties ! Voilà précisément le genre de discussion où les protagonistes assènent des vérités

sans entendre celle d'en face et sans (vouloir) se rendre compte que, pour l'essentiel, chacun a raison.

Car de quel niveau parle-t-on ? Du niveau d'instruction qu'atteint une génération de jeunes ? Ou du niveau moyen des élèves d'une année et d'un type d'enseignement donné ? Il y a cent ans, moins de 15% des jeunes Français poursuivaient des études au-delà de l'école primaire. Aujourd'hui, 61% décrochent le baccalauréat, dont plus de la moitié un bac général. Quelqu'un oserait-il prétendre que le bachelier d'aujourd'hui est globalement moins instruit que le porteur du certificat d'études primaires d'il y a cent ans ? Sans l'ombre d'un doute, le niveau d'instruction moyen des générations actuelles est beaucoup plus élevé que celui des générations d'avant la massification.

Et pourtant, il est vrai aussi que le niveau baisse. Car, assurément, le niveau du bac n'est plus, aujourd'hui, ce qu'il était il y a cinquante ans. Le niveau moyen des élèves qui entrent au collège (en France) ou en première année du secondaire (en Belgique) est certainement plus faible que jadis. Cela a été amplement démontré par diverses études.

En d'autres mots, le niveau absolu (celui qu'atteint en moyenne une génération) a augmenté, pendant que le niveau relatif (niveau de savoirs et de compétences des élèves par rapport à un niveau formel d'enseignement donné) a diminué. Entre ceux qui affirment que le niveau monte et ceux qui soutiennent le contraire, il n'y a pas divergence mais malentendu : ils ne parlent pas de la même chose. Mais à l'origine de ce malentendu il y a, trop souvent, une volonté de ne pas entendre. Les ultras de la pédagogie savent bien que le niveau relatif a chuté, mais ils préfèrent le taire en appelant indûment « démocratisation » ce qui ne fut qu'une massification. Et le plus rétrograde défenseur de « l'école traditionnelle » sait pareillement que le niveau absolu s'est élevé, mais peu lui en chaut : seul importe à ses yeux que le niveau des élèves présents dans sa classe est manifestement en baisse.

En réalité, les extrémistes des deux camps dévoilent une profonde convergence idéologique. Car si les uns concluent : « à bas la massification » et les autres : « à bas la dictature du niveau », ils se rejoignent dans l'acceptation de la fatalité : l'ouverture de l'enseignement aux enfants du peuple entraîne inexorablement (pour les uns), implique nécessairement (pour les autres), une chute des exigences et des résultats. Derrière l'opposition de façade, c'est bien le même mépris des gosses du peuple, jugés a priori incapables d'accéder aux niveaux de savoirs qu'atteignaient pourtant sans trop de difficultés, jadis, la grande majorité d'enfants de la bourgeoisie. Jadis, c'est-à-dire avant le grand chambardement de la massification, à l'époque bénie où l'enseignement secondaire était réservé aux fils et aux filles des élites. La vraie question reste donc : comment démocratiser l'enseignement sans pratiquer de nivellement par le bas ?

A quoi sert la sélection

Résumons-nous : la sélection scolaire et, en particulier, la sélection sur base de l'origine sociale, n'apparaissent pas, historiquement, comme des dysfonctionnements des systèmes éducatifs, mais comme des fonctions objectives de l'école capitaliste.

Tant que la sélection ne s'effectue pas dans l'école mais en dehors, l'une des fonctions de la hiérarchie scolaire est d'ordre idéologique : en décernant des diplômes différenciés selon l'origine et le destin social, l'école contribue à justifier les inégalités de revenus et de patrimoine. Il est « normal » que l'ingénieur, le médecin ou le notaire vivent mieux que l'ouvrier ou le paysan puisqu'ils ont dû faire de longues et pénibles études pour atteindre leur position.

La deuxième fonction de la sélection apparaît à l'ère de la promotion sociale méritocratique : assurer la production d'une main d'œuvre diversifiée et hiérarchisée. C'est sans doute, dans

l'histoire des systèmes éducatifs, le moment où le discours et les pratiques sont le moins en contradiction.

Mais ce discours se transforme en mensonge lorsque, dans la deuxième moitié du 20^e siècle, la sélection scolaire prend un caractère massif et se mue en sélection sociale. L'école devient alors un appareil de reproduction intergénérationnelle des inégalités de classes. Un de plus, devrions nous dire, puisque d'autres instances comme l'héritage et le mariage contribuent autant, voire davantage, à cette reproduction.

Enfin, aujourd'hui, à l'ère de la marchandisation, une nouvelle fonction économique pourrait venir s'ajouter aux précédentes : la sélection scolaire alimente désormais le développement des marchés scolaires. Les écoles de riches et les écoles de pauvres constituent des opportunités de marché diversifiées et spécialisées qui garantissent une rentabilité optimale des investissements dans ce secteur.

3. Les mécanismes de la reproduction

Il est toujours possible d'aborder un problème complexe de façon simpliste. Cela donne à peu près ceci : « Les hommes sont des individus. Ils ont des dons variés. Celui qui nie cela oublie d'une part les talents élevés, que notre enseignement néglige trop souvent de cultiver, et d'autre part les moins doués, auxquels notre système éducatif refuse tout débouché ». Ainsi parle Roman Herzog, l'ancien président allemand, qui conclut : « Nous devrions de nouveau avoir le courage de parler de bons élèves et de mauvais élèves »³¹.

Cette prose a au moins l'avantage de la clarté. D'autres préfèrent manier les sous-entendus. Ainsi, lorsque le gouvernement de la Communauté flamande de Belgique veut « convaincre les parents et les élèves des atouts de l'enseignement professionnel [...] pour combattre les échecs dans l'enseignement secondaire », il dit implicitement que ces échecs sont le fait d'élèves mal orientés, c'est-à-dire incapables.

De même, si les enfants « ne tirent pas le même bénéfice des ressources éducatives collectives » c'est, selon Jacques Delors, parce que « leurs aptitudes et leurs goûts naturels sont divers dès leur naissance »³². Quant à l'école démocratique dont rêvait le président américain Bill Clinton, c'est celle où « chaque enfant aura l'opportunité de développer le potentiel qui lui a été donné par Dieu »³³.

Ainsi, les capacités intellectuelles seraient fixées une fois pour toutes, dès la naissance. Elles sont un don de Dieu ou des géniteurs. Elles constitueraient, pour chaque individu, un capital immuable, inscrit dans ses chromosomes, au même titre que la taille, la couleur des yeux ou les empreintes digitales. Comme il y a les gros et les maigres, les blancs et les noirs, les roux et les bruns, il y a aussi les matheux et les littéraires, les concrets et les abstraits, les manuels et les intellos.

Cette vieille théorie des dons et des capacités a la vie dure. Bien que formellement démentie, preuves à l'appui, par des armées de neurobiologistes, il se trouve périodiquement un scientifique d'une autre discipline – psychologue ou généticien par exemple – pour soutenir, avec toute l'autorité de sa charge (mais dans un domaine où il est parfaitement incompetent) que l'intelligence scolaire serait d'abord une question d'hérédité.

Mais on s'interroge. S'il en est ainsi, pour quelle raison les enfants du peuple réussissent-ils statistiquement moins bien à l'école que les autres ? Comment se fait-il que les gènes responsables des dons et des capacités se retrouvent en plus grand nombre chez les rejetons des bourgeois que chez ceux des prolétaires ? C'est très simple, répondent sans sourciller les défenseurs de l'hérédité du QI : c'est parce que les parents plus riches sont aussi les parents les plus malins. Pour Richard Herrnstein et Charles Murray, auteurs du célèbre *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, le « facteur g », c'est-à-dire la composante centrale de l'« intelligence » telle que la mesurent les tests de QI, serait un des éléments déterminants dans le destin social des être humains. Or, comme les mariages ont tendance à se conclure surtout entre partenaires appartenant à une même couche sociale, cela aurait conduit, au fil des siècles, à multiplier la concentration des « gènes de l'intelligence » dans l'ADN des classes privilégiées, au détriment des classes populaires.

³¹ Roman Herzog, *discours d'ouverture du Berliner Bildungsforum*, Berlin, 5. novembre 1997.

³² Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, présidée par Jacques Delors. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Editions Odile Jacob, 1996.

³³ *Remarks by the President to Education International World Congress*, Washington Hilton Washington, D.C. The White House Office of the Press Secretary, July 29, 1998.

Un examen attentif de la variation des résultats scolaires suivant l'origine sociale montre pourtant que cette thèse ne tient guère la route. En effet, les meilleurs résultats sont obtenus, non par les enfants de cadres supérieurs ou de médecins, mais bien par les enfants d'enseignants. Les maîtres et les instituteurs ne présentent pourtant pas une tendance particulière à se marier entre eux. Et surtout, ils ne constituent pas, loin s'en faut, le sommet de l'échelle sociale.

D'autres arguments, plus techniques, peuvent être invoqués. Ainsi a-t-on observé que, sur l'ensemble de la planète, la moyenne des résultats de Q.I. avait augmenté de quelque 15 points au cours du 20^e siècle³⁴. Cela représente autant que l'écart moyen actuel entre les résultats des Noirs et ceux des Blancs aux Etats-Unis, écart invoqué par Herrnstein et Murray pour soutenir l'inégalité d'intelligence entre les races. Or, une telle croissance, en un temps si court à l'échelle de l'évolution, ne peut en aucune manière s'expliquer par des changements survenus dans le patrimoine génétique de l'humanité. Ce qui prouve bien que le QI ne mesure pas une « capacité innée », mais simplement l'adaptation d'un individu donné, avec une expérience sociale donnée, à des tests qui sont eux aussi socialement déterminés.

Citons encore, parmi les travaux, prétendant « démontrer » la prépondérance des facteurs génétiques dans la réussite scolaire, les thèses de Danielle Posthuma et consorts. Posthuma a comparé les scores de QI de jumeaux monozygotes (« vrais jumeaux ») à ceux de jumeaux dizygotes (« faux jumeaux »). Elle observe que la corrélation des résultats est beaucoup plus forte chez les monozygotes (qui ont un patrimoine génétique identique) que chez les dizygotes. Et elle en conclut, au terme d'un calcul statistique complexe, que 80% de la variabilité du QI serait d'origine génétique. Où est l'erreur ? Premièrement, rien ne garantit que les jumeaux qui ont accepté de participer à ces tests présentent une variabilité d'origine sociale représentative de l'ensemble de la société. En d'autres mots, on prend un groupe socialement homogène et on aboutit à la conclusion triviale que les facteurs socio-économiques agissent peu. Deuxièmement, la différence entre un couple de jumeaux monozygote et un couple dizygote n'est pas exclusivement une différence génétique. Chacun sait que l'attitude des parents et des enseignants – donc les facteurs environnementaux – est très différente selon qu'ils ont à faire à de vrais ou de faux jumeaux. Dans le cas de vrais jumeaux on a davantage tendance à les habiller de la même façon, les enseignants ont davantage tendance à confondre les enfants, etc. En d'autres termes, l'étude Posthuma ne permet nullement de faire la part des choses entre ce qui, dans la corrélation des résultats de QI, est le résultat du patrimoine génétique commun et ce qui est le fruit d'expériences éducatives communes. Enfin, troisièmement, les données de Posthuma et celles d'autres études portant sur des jumeaux, montrent aussi que la corrélation des résultats scolaires de faux jumeaux reste malgré tout beaucoup plus forte que celle de simples frères et sœurs non jumeaux. Or, la variabilité génétique est la même (les faux jumeaux sont, comme d'autres frères et sœurs, issus d'ovules et de spermatozoïdes distincts). Ici, manifestement, la différence ne peut pas être d'origine génétique.³⁵

Il est temps de sortir de ce débat scabreux. Il est totalement absurde de prétendre calculer la part de l'inné et la part de l'acquis dans les caractéristiques intellectuelles d'un jeune étudiant. L'intelligence n'est pas issue pour 30% de nos gènes et pour 70% de notre environnement, ni le contraire, ni 50%-50%. Pour la bonne et simple raison que l'intelligence est à 100% d'origine génétique *et* à 100% d'origine environnementale. Si les gènes qui prédestinent à l'organisation cérébrale sont défectueux, les fonctions cognitives seront gravement atteintes. Mais si l'environnement est inadéquat, l'intelligence, telle que nous la

³⁴ Howard Gardner, « Cracking Open the IQ Box », *TAP* n° 20, 1994.

³⁵ D. Posthuma, « Genetics of cognition: outline of a collaborative twin study », *Twin research*, février 2001.

mesurons dans des tests de type scolaire, risque également de faire totalement défaut. En d'autres termes, les facteurs génétiques et environnementaux ne s'additionnent pas, ils se multiplient. Il ne faut pas un peu de l'un *plus* un peu de l'autre pour produire un être intelligent, il faut impérativement l'un *et* l'autre. Les facteurs génétiques, certes indispensables, ne peuvent se déployer que dans un environnement favorable à l'éclosion de l'intelligence. Et vice versa. Comme le dit Thierry Grisar, neurologue à l'Université de Liège : « placez l'enfant d'un prix Nobel seul, en compagnie de la flore et de la faune amazonienne, et vous verrez s'il sera reçu à Harvard à 18 ans »³⁶.

Vrais problèmes et fausses explications

D'autres courants de pensée cherchent les causes de l'échec scolaire dans l'environnement psycho-affectif de l'enfant. Nul ne niera que les moments de rupture que sont le passage à l'école maternelle, puis primaire et secondaire, les changements d'instituteurs ou encore les problèmes familiaux puissent marquer un enfant ou un jeune au point d'influer considérablement sur sa motivation ou sa capacité de travail scolaire. Mais cette grille d'analyse n'apporte évidemment aucune réponse à la question-clé : comment expliquer la détermination sociale de la réussite scolaire ? Pourquoi ces difficultés, partagées par les enfants de toutes origines, agissent-elles plus négativement dans la scolarité des enfants les plus pauvres ?

Il en va de même du courant « pédagogisant » moderne, qui nous assure que tout est question de « respect des rythmes d'apprentissage » ou « d'évaluation formative ». Des travaux ont par exemple mis en évidence le caractère souvent arbitraire de l'évaluation par les professeurs, dont le jugement peut entraîner le redoublement ou la réorientation d'un élève. S'il estime souvent correctement le niveau relatif de ses élèves, l'enseignant n'a souvent pas une perception correcte du niveau global de sa classe par rapport à celui d'autres classes. L'enseignant tend également à surestimer les différences qui existent entre ses élèves. Des élèves « bons » dans une classe peuvent très bien être considérés comme « mauvais » dans une autre et vice-versa; des élèves objectivement supérieurs à la moyenne peuvent être mis en échec du simple fait qu'ils sont les plus faibles de leur groupe.

Ces constats sont sans doute corrects. Mais de nouveau, ils ne nous font pas avancer d'un pas dans la compréhension des résultats scolaires relativement plus mauvais chez les enfants du peuple. Sans doute, lorsqu'ils constatent que tel fils d'ouvrier, telle fille d'immigré, a des performances scolaires inférieures à celles de ses condisciples, certains enseignants jugent-ils trop vite qu'il ou elle n'est pas capable de passer dans la classe supérieure ou de suivre un enseignement général. Mais fut-il excessif, ce jugement se fonde néanmoins sur le constat objectif d'une différence d'acquis qui se trouve être socialement déterminée. D'où provient cette différence ? Les psychopédagogues ne nous répondent pas.

Pour rendre compte de l'inégalité sociale devant la réussite scolaire, des sociologues et des pédagogues ont développé, durant les années 60-70, la théorie du « handicap socioculturel ». Ce courant d'idées explique essentiellement l'échec scolaire en terme de « manques ». L'enfant issu d'un milieu dit « défavorisé » ne disposerait pas des bases culturelles nécessaires à la réussite scolaire.

Cette doctrine est souvent invoquée lorsqu'il s'agit d'expliquer les résultats scolaires des enfants issus de l'immigration. Il est effectivement bien connu que les jeunes maghrébins en France ou en Belgique, les jeunes d'origine turque en Allemagne, les enfants d'origine

³⁶ Thierry Grisar, « L'intelligence : propriété cérébrale évolutive et sociale, face à l'école des Hommes », in *Actes de la 4^e journée d'étude de l'Aped*, Bruxelles, 1998.

africaine ou asiatique en Grande Bretagne présentent moins bien à l'école que les jeunes autochtones.

Que nous apprend, à ce sujet, l'enquête en province du Hainaut ? Le taux de retard en dixième année d'étude est de 26,4% pour les élèves dont les parents sont originaires d'un pays de la Méditerranée ou du tiers-monde, contre 19,6% pour les enfants issus de parents belges. En dixième année toujours, 53,8% des jeunes « autochtones » fréquentent l'enseignement général, contre 43,6% seulement des jeunes issus de l'immigration. Ces chiffres témoignent clairement d'une inégalité liée à l'origine nationale (cependant moins importante que ce que l'on croit souvent).

Seulement voilà : les familles d'origine immigrée appartiennent aussi, globalement, à des milieux plus modestes que les familles belges. Selon les données de notre enquête, les familles immigrées comptent 53% de chefs de ménage ouvriers, contre 22% dans les familles « autochtones ». Inversement, il y a proportionnellement deux fois plus de cadres et de professions libérales chez les Belges. Quant aux enseignants, dont on sait que leurs enfants obtiennent les meilleurs résultats scolaires, on en compte moins de 0,5% parmi les parents issus de l'immigration.

Dans ces conditions, les différences de résultats entre les enfants d'origine belge et immigrée sont non seulement normales, mais il est même étonnant qu'elles ne soient pas plus importantes. Pour se forger une opinion exacte, il faut comparer la scolarité des élèves de différentes origines nationales, mais à situation sociale identique. Et là, surprise : à niveau social égal, les jeunes issus de l'immigration ne réussissent pas moins bien, mais un peu mieux que les jeunes d'origine belge. Une tendance similaire, mais moins forte, apparaît lorsqu'on remplace le critère de la nationalité d'origine des parents par celui de leur langue maternelle. En d'autres mots, il semble ne pas y avoir d'échec scolaire lié spécifiquement à l'immigration. Même s'il ne parle pas français à la maison, le fils d'un ouvrier non qualifié italien, portugais ou marocain vivant en Belgique a, en moyenne, autant voire davantage de chances de réussir à l'école que le fils d'un ouvrier non qualifié belge.

Ces conclusions doivent évidemment être admises avec prudence eu égard à la représentativité limitée de notre enquête et aux conditions spécifiques de la province du Hainaut (la plus pauvre de Belgique). Mais d'autres études, dans différents pays, montrent qu'en tout état de cause l'échec scolaire des enfants issus de l'immigration est très largement déterminé par leur origine sociale, et non par leurs caractéristiques culturelles ou linguistiques.

Faux constats et mauvaises stratégies

Chacune de ces théories explicatives de la sélection sociale génère ses propres stratégies de remédiation. Ainsi, l'idéologie des dons est implicite dans le discours qui attribue l'échec scolaire à une mauvaise orientation des élèves. Tous les jeunes ne seraient pas « faits » pour l'enseignement général ou pour de hautes études, disent en substance les défenseurs de cette thèse, mais, ajoutent-ils, les parents qui croient « erronément » à une hiérarchie des filières, poussent leurs enfants à suivre cet enseignement général, où ils échouent finalement, alors qu'ils seraient sans doute plus « heureux » dans les filières professionnelles ou techniques. Ces idées sont à ce point banalisées qu'on ne réalise plus toujours combien elles sont porteuses d'une idéologie antiscientifique que l'on pourrait qualifier de « racisme social ».

Si l'idéologie des dons tend à revenir en force aujourd'hui, c'est sans doute aussi parce qu'elle fournit un argument de poids au moment les diktats économiques enjoignent le retour à une sélection plus stricte. Dans un récent projet de réforme de l'enseignement technique et

professionnel en Communauté française de Belgique, nous lisons que « l'alignement des formations sur la culture générale secondaire antérieure doit être abandonné comme principe d'unification et qu'il convient, au contraire, d'ajuster le système d'enseignement général aux besoins immédiats et diversifiés des élèves »³⁷. Ainsi, la « différenciation ne devrait plus désormais être justifiée par les exigences de la division du travail. Elle devrait l'être par les conditions psychologiques et sociologiques de l'atteinte des objectifs ». Le même projet prévoit la création, dès l'enseignement primaire, d'un « Conseil d'orientation » qui aura pour rôle de « cerner le niveau social et culturel des élèves » et de « détecter leurs potentialités ».

Les visions « pédagogisantes », qui sont centrées sur l'élève en tant qu'individu et non en tant que membre d'un groupe social, produisent également des « solutions » à leur image : respect du rythme d'apprentissage propre à chaque élève, individualisation des cursus, réduction du volume des programmes, révision des modes d'évaluation, allègement des rythmes scolaires... Si tout n'est pas à rejeter quand on en vient au détail de ces propositions, il faut cependant être aveugle pour ne pas voir combien elles sont exploitées à des fins qui n'ont rien de pédagogique : la justification des blocages budgétaires (« il est possible de faire mieux avec moins de moyens ») et l'abandon des objectifs cognitifs au profit de compétences flexibles et rapidement exploitables (« ne pas surcharger les programmes »).

Les secrets de la réussite

La théorie du handicap socioculturel a eu le mérite historique d'attirer l'attention sur la relation statistique étroite qui relie origine sociale et réussite scolaire. Mais fondamentalement, elle met les choses sur leur tête ; elle inverse la relation causale. La théorie du handicap socioculturel cherche l'origine du problème dans les familles populaires. L'école est supposée fonctionner bien, mais les enfants d'ouvriers ou d'immigrés n'y sont pas bien adaptés.

Outre que cette attitude culpabilise cyniquement les familles populaires, qui sont précisément les victimes de l'inégalité scolaire, elle n'apporte aucun moyen de comprendre ce qu'il y aurait lieu de changer au système éducatif, pour contrer cette inégalité. Or, il suffit de renverser l'équation pour que tout s'éclaire. Dès lors la question n'est plus : pourquoi les fils et filles d'ouvriers ratent-ils si souvent ? Mais bien : par quel miracle les fils et les filles de cadres, de médecins ou d'enseignants parviennent-ils, eux, à réussir malgré tout dans cette école-ci ?

Et la réponse apparaît tout de suite, évidente : parce qu'ils ont la chance de trouver dans leur milieu familial l'encadrement, la motivation et les conditions de travail que l'école n'est pas capable ou n'a pas la volonté de leur apporter ! Les excellents résultats des enfants de professeurs sont éloquentes à cet égard : leurs parents ont un horaire qui leur permet d'être disponibles ; ils ont la formation requise pour aider judicieusement l'enfant, pour repérer ses lacunes et les combler, pour le guider dans sa méthode d'apprentissage, pour soutenir sa motivation au travail en soulignant ses points forts et ses progrès. Ils ont à leur disposition des livres, des dictionnaires, de la documentation et, surtout, une longue expérience dans l'utilisation scolaire de ces instruments. Surtout, les parents enseignants connaissent très bien les règles du jeu. Ils savent, mieux que quiconque, ce que l'instituteur ou le professeur attend de leur enfant. Or, comme le montre Dominique Goux, chercheuse à l'INSEE, dans le rapport *Mobilité sociale* (1997) : « La connaissance des stratégies d'orientation, la capacité à aider les

³⁷ Note d'orientation sur la réforme de l'Enseignement secondaire technique et professionnel, Communauté française de Belgique, 1998.

enfants à réussir leurs examens deviennent de plus en plus déterminantes dans la construction des inégalités »³⁸.

Selon une étude réalisée par le professeur Van der Gucht de l'Université Libre de Bruxelles, un encadrement des enfants après les cours est assuré pour 71 % des enfants dans les ménages à revenus élevés mais à raison de 33,5 % seulement dans les familles à revenus « précaires ». En d'autres mots, les deux tiers des enfants issus de ces derniers ménages sont livrés à eux-mêmes après l'école³⁹.

Suffit-il pour autant d'en appeler à une plus grande disponibilité des parents ? Non, car outre que cette disponibilité ne tombera pas du ciel, il ne suffit pas de *vouloir* aider l'enfant, encore faut-il *pouvoir*. Une étude réalisée par l'INSEE éclaire ce point. Elle a montré que l'influence propre de l'activité professionnelle de la mère sur la destinée scolaire des enfants ne joue pas toujours dans le même sens. Le fait que la mère ne travaille pas et soit donc disponible lors des devoirs et leçons des enfants joue positivement dans le cas des enfants de cadres : 59 % des enfants de cadre sont diplômés du supérieur dans le cas d'une mère inactive, mais 51 % seulement si elle est active. Au contraire, dans les milieux populaires, l'activité de la mère est un atout : 17 % des enfants de père ouvrier sont bacheliers si leur mère est inactive, mais 23 % si leur mère est active⁴⁰. C'est donc bien la *capacité* d'apporter une aide efficace qui est en jeu et non la *volonté* d'aider l'enfant.

La connaissance, par les parents, des exigences et des habitudes scolaires est également cruciale et a été montrée, notamment par Pierre Perrenoud. En effet, être un bon élève, c'est aussi savoir se servir d'indices superficiels pour exécuter une tâche plutôt que de posséder une véritable connaissance. Ces compétences sont un atout, notamment dans les situations d'évaluation. Perrenoud : «...savoir évaluer l'importance de l'épreuve... savoir jauger rapidement la difficulté des questions... savoir mettre en valeur ce qu'on sait... savoir négocier la correction, la notation... »⁴¹.

Dans le même ordre d'idées, notre enquête en province du Hainaut a montré que la pièce où l'élève réalise son travail scolaire à domicile intervient de façon socialement différenciée dans la réussite scolaire. Dans les familles populaires, le fait disposer d'une chambre personnelle ou d'un endroit calme pour travailler est un facteur positif, mais rare : la majorité se retrouvent à plusieurs autour d'une table de cuisine, dans un environnement bruyant. Par contre, dans les familles d'enseignants ou de cadres, l'élève réussit mieux à l'école s'il ne travaille *pas* dans une chambre personnelle. De nouveau, cela s'explique sans doute par l'encadrement efficace que peut lui apporter une mère ou un père instruit.

Ne négligeons pas non plus les cours particuliers que certaines catégories de parents peuvent offrir à leur enfants. L'enquête ULB déjà citée dévoile que 5,5% des familles ont recours à un professeur privé et qu'elles y consacrent en moyenne 200 euros par an. L'encadrement supplémentaire, hors de l'école, ce sont aussi les multiples activités extrascolaires auxquelles participent certains enfants et qui suppléent aux carences de l'école en matière sportive, artistique, culturelle ou ludique. Ces activités sont coûteuses. Selon notre enquête toujours, un ménage d'enseignants dépense en moyenne 375 euros par an et par enfant dans des mouvements de jeunesse, groupements sportifs ou associations culturelles pour jeunes. Un ménage dont le chef est sans profession y consacre moins de 50 euros par an.

³⁸ *Regards*, Octobre 1997.

³⁹ *Le Soir*, mars 1997.

⁴⁰ *INSEE Première*, n° 400, septembre 1995.

⁴¹ P. Perrenoud, « De quoi la réussite scolaire est-elle faite ? », *Education et Recherche*, n°I, 1986

De manière générale, on observe que ces dépenses augmentent régulièrement avec le revenu du ménage. Leur impact sur la scolarité des enfants a également été établi de façon indéniable (même à origine sociale équivalente).

Devant l'indigence croissante des moyens affectés à l'enseignement public, les ménages aisés peuvent réagir en offrant à leur enfants un encadrement individualisé, sur mesure. Le précepteur du 20^e siècle n'a pas disparu. Impossible, pour les familles populaires, de surnager dans cette concurrence. Il leur est déjà bien pénible de supporter les frais « inévitables » liés à la scolarité de leurs enfants. Ce n'est pas pour rien que les travailleurs des Forges de Clabecq, alors qu'ils occupaient leur usine déclarée en faillite, votèrent une motion réclamant « la création d'un fonds prenant en charge les frais scolaires et parascolaires des enfants des travailleurs ». Et leur délégué syndical, Roberto D'Orazio, d'ajouter fort à propos : « Nos enfants ont la même intelligence que les enfants de riches. Il est inacceptable qu'au niveau scolaire ils aient à subir les conséquences de la fermeture de l'entreprise »⁴².

Rapport au savoir, rapport à l'école

Ces privilèges matériels ne sont cependant qu'une facette des avantages scolaires octroyés aux enfants de la bourgeoisie. Il n'y a rien à faire, le savoir ne s'acquiert pas sans travail. Et la volonté de travail qu'exige l'apprentissage scolaire ne saurait être soutenue durablement sans une motivation considérable. Or, les registres sur lesquels joue le discours habituellement destiné à motiver les élèves ne sont pas socialement neutres. Certains y accrochent davantage que d'autres, simplement parce qu'ils ont davantage de raisons d'y accrocher.

Le système éducatif reproduit sur le mode individualiste, à l'intention des élèves, le triple discours institutionnel sur les fonctions de l'école : reproduction économique, sociale et idéologique. On dit en substance à l'enfant : « Étudie pour apprendre un métier ; étudie pour réussir dans la vie ; étudie pour être un citoyen actif dans une société démocratique ».

Étudier en vue de sa future profession ? Mais de quelle profession s'agit-il ? Dès le plus jeune âge, l'enfant, s'imprègne du milieu social où il vit. Sur cette base, il se construit une représentation du champ professionnel qui s'ouvre à lui. S'il a été élevé parmi des architectes, des dentistes, des ingénieurs... il se verra chef d'entreprise, médecin ou chercheur. Si ses parents et leurs amis sont employés ou ouvriers qualifiés, il s'imaginera sans doute instituteur, chef de chantier ou électronicien. S'il n'a fréquenté que des sans-emploi et des travailleurs non qualifiés, il pensera peut-être faire fortune en réparant des mobylette ou en conduisant des taxis.

Chaque enfant tend ainsi à se forger une image de son destin social, peu ou prou conforme à ses origines. Dès lors, la réceptivité au discours « étudier pour apprendre un métier » est très différente d'un jeune à l'autre. La plupart des enfants d'origine aisée comprennent très vite que l'école – et plus particulièrement la filière passant par l'enseignement secondaire général et l'université – constitue un passage obligé, la voie naturelle en vue de réaliser leur destin social. Le jeune d'origine populaire, lui, commencera très tôt à interroger l'instituteur : « pourquoi j'ai besoin d'étudier ça ? ». Dans l'enseignement secondaire surtout, les cours généraux de math, d'histoire ou de littérature lui apparaîtront comme une torture inutile. Faut-il savoir résoudre une équation du second degré pour travailler comme vendeuse dans une boutique de mode ? Faut-il avoir lu Voltaire pour devenir mécanicien ? Faut-il connaître la révolution française pour être puéricultrice ? A la première difficulté, la tentation sera grande d'abandonner ces apprentissages « inutiles » en choisissant une orientation vers les filières

⁴² *Le Soir*, 1 mars 1997.

professionnelles. Tentation d'autant plus forte que l'institution scolaire aura conseillé cette réorientation au vu des « difficultés scolaires » de l'élève.

Lors de notre enquête en province du Hainaut, nous avons interrogé les élèves, au début de leur scolarité secondaire, sur leurs projets éventuels d'études supérieures. Or, même si l'on considère uniquement les enfants ayant obtenu d'excellents résultats en fin de primaire (16/20 ou plus), les réponses sont extrêmement variables : 65% des enfants de cadres et d'enseignants répondent qu'ils envisagent déjà d'effectuer des études universitaires. Alors qu'ils ne sont que 35% et 25% respectivement à nourrir cette ambition chez les enfants d'ouvriers ou d'un père sans profession. Ainsi, dans les milieux populaires, l'effort scolaire est beaucoup moins fréquemment soutenu par des perspectives professionnelle élevées ou des projets d'études de haut niveau.

Il n'est pourtant guère plus efficace de dire aux enfants du peuple : « tu dois étudier si tu veux réussir dans la vie, si tu ne veux pas devenir chômeur comme ton père ». A la rigueur, ce discours avait un sens à la fin du 19^e et dans la première moitié du 20^e siècle, quand l'accroissement numérique des classes moyennes offrait effectivement quelques chances de promotion sociale aux enfants de la classe ouvrière ou de la paysannerie pauvre. Mais ces temps sont révolus. La massification de l'enseignement a réduit à néant l'avantage que l'élite des enfants du peuple tirait jusque là de sa modeste scolarité secondaire. Et la dualisation actuelle du marché du travail détruit pour de bon les espoirs de s'élever dans l'échelle sociale. Les enfants des ouvriers qualifiés et des employés d'État formés durant les Trente Glorieuses ne sont pas devenus les techniciens et les infirmières dont rêvaient leur parents. Ils ont dû se rabattre sur les emplois précaires et mal payés, les seuls que le capitalisme en crise soit encore capable d'offrir massivement à sa jeunesse.

Quant à l'argument qu'il faudrait s'instruire pour pouvoir participer activement au processus démocratique dans nos sociétés, quels jeunes espère-t-on convaincre par là ? Au mieux ceux qui, par leur condition de vie, par la place que leurs parents occupent dans la société et par le type de discussions qu'ils entendent dans leur famille, peuvent avoir le sentiment qu'il existe réellement une démocratie. Les gens riches, les gens instruits, les gens importants, ont le sentiment – peut être justifié d'ailleurs en ce qui les concerne – que leur avis compte. Les autres, les simples travailleurs et les sans-emploi, savent que leurs plaintes ne changent pas le cours des choses, que seule leur colère organisée force parfois le respect. Quand on leur parle de démocratie, leurs enfants sont aussi perplexes que lorsqu'on leur fait miroiter des espoirs de promotion sociale ou lorsqu'on tente de les convaincre des mérites de l'algèbre pour leur futur métier.

D'emblée, le rapport que le jeune entretient avec l'école est donc marqué par son origine sociale. Selon qu'il provienne des classes privilégiées ou des classes populaires, il se reconnaît ou ne se reconnaît pas dans le discours que l'école lui tient. De nombreuses études portant sur l'attitude des enfants en classe soulignent le comportement de retrait, d'attente, des enfants des classes populaires, sans pour autant conclure à leur manque d'intérêt pour la vie de la classe. Les enfants de cadres moyens sont plus intégrés, quel que soit leur niveau scolaire. Les enfants de cadres supérieurs et de professions libérales participent beaucoup.

L'aliénation que ressentent les enfants du peuple vis-à-vis de l'école se trouve parfois renforcée par la confrontation avec un rapport au savoir scolaire qui leur est totalement étranger. A quoi sert-il de savoir ? La réponse, évidente pour tout homme sain d'esprit, c'est que le savoir permet d'agir. Il faut comprendre le réel pour le transformer ; il faut connaître les lois de la nature et de la société pour produire et pour vivre mieux. Ce rapport au savoir, naturel, instrumental, fondamentalement matérialiste si l'on se place d'un point de vue philosophique, ce rapport au savoir où la théorie sert la pratique et d'où est exclue toute spéculation inutile, c'est celui que l'enfant du peuple acquiert dans son milieu familial. Pour lui, les savoirs sont utiles dans la mesure où ils permettent de résoudre des problèmes, de

réaliser quelque chose, de trouver davantage de bien-être ou de plaisir, d'atteindre des objectifs précis. En un mot: le savoir doit être fonctionnel et répondre à un besoin. Dans les familles bourgeoises, au contraire, le savoir n'est pas *uniquement* un instrument (permettant par exemple d'exercer une profession); il est aussi un signe de reconnaissance sociale et un symbole de pouvoir. Il est « bien » d'être instruit, de pouvoir soutenir une conversation sur des sujets variés, de savoir faire étalage de son érudition. Dans ces familles-là, ce qu'on dit importe souvent moins que la façon dont on le dit. Et l'enfant, qu'on « reprend » parce qu'il s'est incorrectement exprimé (alors qu'on l'a parfaitement compris) capte très bien ce message implicite.

Or, il se fait que le savoir scolaire, du moins dans les pratiques pédagogiques dominantes, est souvent détaché de tout objectif instrumental. Les concepts les plus riches, fruits d'évolutions millénaires de la recherche et de l'activité intellectuelle, fruits des réponses apportées progressivement par l'homme à des questionnements nombreux et complexes, sont souvent présentés de façon abstraite : « avale d'abord, tu verras à quoi ça sert après ». Au lieu d'être (re)construits, les savoirs sont présentés comme des édifices achevés et morts, auxquels on attribuerait une valeur intrinsèque quasiment magique, hors de toute utilité et de toute historicité. A chaque nouvelle leçon de grammaire ou d'algèbre l'élève demande « à quoi ça sert ? ». Ou il finit par ne plus le demander, faute de jamais obtenir une réponse satisfaisante. Pour l'enfant de milieu aisé, cela n'est pas trop grave, car il trouvera, dans le rapport bourgeois au savoir, le sens qu'il ne trouve pas à l'école. Mais pour l'enfant du peuple le savoir scolaire finit par devenir un corps étranger et inutile.

4. Des structures ségrégatives

Un rapport publié fin 2002 par l'UNICEF⁴³ aurait dû déclencher les sirènes d'alarme dans le monde éducatif belge. Mais rien ne vint. A l'exception d'un quart de page dans le mensuel du ministère flamand de l'Éducation, *Klasse*, c'est un *black out* qui semble avoir accueilli l'annonce de cette catastrophe : notre pays bat tous les records internationaux en matière d'inégalités scolaires. En se basant sur diverses études comparatives internationales, l'UNICEF montrait que, quels que soient les indicateurs considérés, la Belgique se classe systématiquement dernière lorsqu'on en vient à mesurer l'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles.

L'une des principales sources de l'étude de l'UNICEF est l'enquête PISA. Pour rappel, cette étude, réalisée par l'OCDE et dont les premiers résultats furent publiés en 2002, tente de mesurer les compétences des élèves à l'âge de 15 ans dans trois domaines : lecture, mathématique, sciences. Les résultats des élèves sont exprimés en point, calculés de sorte que la moyenne pour l'ensemble de l'OCDE soit de 500 points. A l'époque de la publication des résultats PISA, les commentateurs belges s'étaient surtout attachés à relever l'écart entre le score moyen des élèves flamands et des élèves francophones. La Flandre affichait en effet une des meilleures moyennes mondiales avec une note de 532 en lecture (proche de la Finlande, champion toutes catégories avec 546 points), alors que la Communauté française se baladait en queue de peloton avec un score de 476 (proche du Portugal : 470 points).

Or, ces différences de classements moyens entre pays ou régions constituent sans doute les enseignements les moins fiables que l'on puisse tirer d'une enquête comme PISA. Car, d'un pays à l'autre, les programmes sont différents, les élèves n'ont pas appris la même chose. Il est donc très difficile, malgré les précautions prises par les concepteurs de PISA, malgré leur volonté de mesurer des « compétences » et non des « savoirs », de ne pas biaiser les résultats.

En revanche, les élèves d'un même pays ou d'une même région, scolarisés dans un même système éducatif, se trouvent en principe sur pied d'égalité face à ces tests, du moins si l'enseignement y est égalitaire. Dès lors, la mesure des écarts à l'intérieur d'un pays constitue une information beaucoup plus significative et comparable.

Et c'est là qu'apparaît le résultat réellement intéressant pour notre pays, celui qui aurait dû faire la *une* des quotidiens de Flandre et de Wallonie : alors que 10% des élèves belges se situent au-dessus de 634 points, ce qui les classe parmi les plus hauts niveaux mondiaux, dix autres pourcents de nos élèves tombent en dessous de 354 points, bien plus bas que le niveau moyen du Mexique (422) ou du Brésil (396).

Lorsqu'on mesure l'écart entre le résultat moyen des 25% d'élèves issus des familles les plus riches et les 25% issus des familles les plus pauvres, il est de 103 points en Belgique contre 52 points en Finlande. Ainsi, de tous les pays européens, la Belgique est non seulement celui qui possède le système d'enseignement le plus sélectif, mais surtout celui où cette sélection est le plus fortement déterminée par l'origine sociale des élèves. De plus, si la Communauté française bat tous les records, avec 124 points d'écart entre riches et pauvres, la Flandre n'a pas pour autant de quoi pavoiser avec ses 94 points d'écart, le troisième plus mauvais score d'Europe (après l'Allemagne et le Royaume Uni).

Signalons que la France, avec 81,8 points d'écart entre les deux quartiles extrêmes, connaît une ségrégation sociale moindre, quoique légèrement supérieure à la moyenne européenne.

⁴³ UNICEF, « A league table of educational disadvantage in rich nations », *Innocenti Report Card* n°4, novembre 2002, Innocenti Research Centre, Florence.

Il fallait savoir pourquoi l'enseignement belge était plus sélectif que les autres. C'est pourquoi, début 2003, l'association belge, Appel pour une école démocratique (Aped, www.ecoledemocratique.org) a réalisé une étude statistique portant sur l'ensemble des pays européens, où diverses caractéristiques des systèmes éducatifs nationaux étaient comparées au degré d'inégalité sociale dans les scores de tests PISA⁴⁴.

Quand les filières divisent

La première conclusion de l'étude de l'Aped est que les différences entre les pays européens en matière d'inégalité sociale dans les tests PISA s'expliquent à raison de 56% par le caractère plus ou moins précoce de la sélection en filières.

En effet, non content de transformer des inégalités d'origine en inégalités de résultats, l'école fait mieux : elle creuse les écarts par des structures ségrégatives qui divisent l'enseignement secondaire en « filières » hiérarchisées.

Cette sélection s'effectue à des âges très variables selon les pays. Si l'on se limite à l'Union européenne, c'est l'Allemagne qui bat tous les records puisque l'orientation vers la *Hauptschule* (enseignement pré-professionnel), la *Realschule* (enseignement moyen) ou le *Gymnasium* (préparation à l'université) est effectuée dès la sortie d'un enseignement primaire très court, soit à l'âge de dix ou onze ans. Au contraire, dans les pays scandinaves, les élèves restent groupés dans un tronc commun d'enseignement jusqu'à l'âge de 16 ans.

En Belgique, une première sélection a lieu à 12 ans, lors de l'entrée dans l'enseignement secondaire. A peu près 10% des élèves, ceux jugés « en grande difficulté scolaire », sont d'emblée relégués dans une « première B » qui conduit tout droit à l'enseignement professionnel. Les autres entrent en « première A » pour y parcourir un premier degré de deux années théoriquement commun. « Théoriquement », car à peu près 4% des élèves sont orientés, après la première année, vers la « deuxième professionnelle ».

Mais c'est l'année suivante, à l'entrée de la troisième secondaire (âge théorique : 14 ans) que s'effectue la sélection la plus brutale : alors que seulement 50% des élèves poursuivent une formation générale (dont un bon quart accusent déjà au moins une année de retard scolaire), les autres sont répartis en trois filières clairement hiérarchisées : enseignement technique de transition (TT : 8%), enseignement technique de qualification (TQ : 18%) et enseignement professionnel (24%). A l'entrée en sixième, trois ans plus tard, les effectifs ont chuté de 30%, signe que quelque 20- 25% des élèves quittent l'enseignement secondaire sans diplôme. Les autres se répartissent ainsi : 47% en général, 7% en TT, 27% en TQ et 19% en formation professionnelle. Encore ces chiffres cachent-ils une partie de la sélection : l'enseignement général est lui-même subdivisé en « options » fortement hiérarchisées, où les disciplines de sélection sont, de plus en plus, les sciences et les mathématiques, mais encore, parfois, le latin et même le grec. Comme nous l'avons vu au premier chapitre, cette sélection est très largement déterminée par l'origine sociale des élèves.

Certains ne manqueront pas de contester la thèse d'une hiérarchisation des filières. Le discours à la mode consiste au contraire à affirmer que l'enseignement général et l'enseignement professionnel ne seraient que des formations différentes, mais pas inégales. On me reprochera même d'affecter du mépris pour le travail manuel, en affirmant que l'enseignement professionnel serait « inférieur » à l'enseignement général.

Il serait évidemment facile de rétorquer à ceux qui nous tiennent ce discours-là qu'eux-mêmes sont presque toujours sortis de l'enseignement général, où ils placent d'ailleurs aussi leurs propres enfants.

⁴⁴ Nico Hirtt, « La catastrophe scolaire belge », *L'école démocratique* n°13, 2003

Mais n'esquivons pas le débat. Certes, l'acte pratique et la production ne sont en rien inférieurs à la pensée théorique et à la conception. La hiérarchie des filières ne réside pas dans une hiérarchie qui serait propre aux disciplines mais, premièrement, dans l'extrême spécialisation des formations qualifiantes et dans l'indigence du niveau des formations dans l'enseignement professionnel. L'élève qui est orienté à 14 ans vers une filière professionnelle, se voit privé du droit d'accéder à une formation diversifiée, assurant un regard complet sur le monde où il vivra. En l'absence de cours d'histoire, de sciences, de mathématiques, de langues, etc. dignes de ce nom, on produit des sous-citoyens, peu à même de participer pleinement aux débats politiques, sociaux ou économiques.

La hiérarchie des filières réside également dans la hiérarchie des destins sociaux. Je sais qu'on ne manquera pas de brandir l'exemple de tel patron plombier dont le revenu est largement supérieur à celui d'un médecin généraliste. Mais ce sont là des exceptions statistiques : en moyenne, l'espérance de revenu d'un diplômé de l'enseignement professionnel est de 40% inférieure à celle d'un diplômé de l'enseignement général.

On nous dit encore que tous les enfants ne sont pas identiques, qu'ils n'ont pas les mêmes centres d'intérêt ni le même « type d'intelligence ». Voilà un discours qui a de furieux relents de « théorie des dons ». Comment expliquer alors que les « intelligences théoriques » se recruteraient prioritairement dans les classes aisées alors que les « intelligences pratiques » seraient confinées dans les classes populaires ? Ne confond-on pas, ici, formes d'intelligence et rapports sociaux au savoir ou à l'école ? Le rapport populaire au savoir se fonde effectivement sur la pratique ; la perception de l'utilité des savoirs est la condition d'un rapport positif à l'apprentissage. Mais cela ne signifie nullement que les savoirs eux-mêmes devraient être, exclusivement, des savoirs « pratiques » ou techniques.

Le mépris des enfants du peuple ne consiste pas à dénoncer le niveau de formation indigent où on les enferme aujourd'hui ; il consiste au contraire à affirmer que « ces enfants-là » seraient incapables d'accéder au savoir théorique.

Mais le plus grave, c'est que ces filières ne sont pas simplement les réceptacles d'une sélection antérieure, elles sont des facteurs agissants, qui amplifient la sélection et aggravent son caractère social.

L'orientation en filières a ceci de paradoxal qu'on « résout » les problèmes d'apprentissage que présentent certains élèves dans les branches théoriques... en les privant de cours théoriques. La belle solution que voilà ! Vous avez du mal en mathématiques ? Le bon sens voudrait qu'on vous aide dans cette branche, qu'on vous donne cinq heures pour découvrir et apprendre ce que d'autres acquièrent en quatre heures. Eh bien non, on fait exactement le contraire : on vous expulse des cours de mathématiques. Voilà comment les filières creusent les écarts, au lieu de les combler.

Mais elle renforcent également le caractère social de cette sélection. En effet, les filières professionnelles portent comme des stigmates leur forte concentration en enfants d'origine populaire et immigrée. Celle-ci agit comme un « repoussoir » pour les parents de milieux aisés. Déjà peu enclins à laisser leurs rejetons fréquenter une formation professionnelle qui ne prépare pas à l'université, ils refusent d'autant plus une telle orientation en voyant la « mauvaise influence » que le public de cet enseignement risque d'avoir sur leurs enfants. D'autre part, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, l'anticipation de leur destin social par les élèves et leurs parents, l'identification de ce destin avec leur propre appartenance de classe, contribuent largement à concentrer les enfants du peuple dans les filières de qualification.

Cette anticipation joue d'ailleurs aussi bien dans le chef des enseignants. Dès l'école primaire, l'instituteur pourra d'autant plus facilement admettre les écarts de niveau entre ses élèves s'il peut prévoir que les plus faibles seront probablement orientés, d'ici quelques années, vers l'enseignement professionnel ou technique. Au contraire, la perspective d'un

long tronc commun dans le secondaire encouragera l'instituteur à chercher à égaliser les niveaux d'acquis de ses élèves. Et plus tard, lors des délibérations de fin d'année dans l'enseignement secondaire, il n'est pas rare de voir les conseils de classe formuler des recommandations fort différentes, selon l'origine sociale de l'élève. Mohammed, ce fils d'ouvrier au chômage « qui présente de graves difficultés de compréhension », se verra facilement conseiller ou imposer (par une « formule B ») une réorientation vers le technique ou le professionnel ; alors que Claire, la fille de médecin « qui ne travaille pas assez », devra sans doute redoubler dans le général si ses résultats sont insatisfaisants. On croit faire une fleur à Mohammed, qui peut passer dans la classe supérieure, et sanctionner la fainéantise de Claire. Mais le futur proche et probable est que le premier se retrouvera, au mieux, sur le marché du travail avec un diplôme sans grande valeur, alors que la deuxième sera poussée et tirée jusqu'en fin d'une sixième générale qui lui ouvrira les portes de l'enseignement supérieur.

Le marché scolaire à la belge

Un deuxième facteur structurel contribue, particulièrement dans le cas de la Belgique, à renforcer les phénomènes de ségrégation sociale : le « semi-marché » ou « quasi-marché » scolaire. Nous touchons là à l'un des grands tabous de la politique éducative belge.

Aux termes de la constitution de 1830, l'enseignement est totalement « libre ». Les parents choisissent « en toute liberté » l'école de leurs enfants, que celle-ci soit publique ou privée-subventionnée. Dans la plupart des pays européens, ce n'est pas le cas. D'une part, nombre de ces pays ont beaucoup moins d'écoles privées que la Belgique : les taux varient généralement de 1% (Finlande) à 21% (France). L'Espagne et le Royaume-Uni se situent à 30-35%. La Belgique quant à elle est à 60%. Seuls les Pays-Bas font « mieux » avec 80% d'élèves inscrits dans des écoles privées.

D'autre part, beaucoup de pays européens ne laissent pas aux parents une totale liberté de choix, du moins lorsque leurs enfants fréquentent l'enseignement public. Dans certains cas (Grèce, Norvège), les parents sont tenus d'envoyer l'enfant à l'école qu'on leur désigne (généralement sur base de leur domicile). La France a également un système de « carte scolaire », mais qui présente tant de failles qu'il ressemble de plus à plus à une passoire. Ailleurs le « libre choix » est atténué par des mesures réglementaires (Suède, Portugal, Danemark...) ou bien par la disponibilité effective de place dans les écoles (Allemagne, Irlande, Espagne, Italie). Dans les pays à faible densité de population, comme la Finlande, les mécanismes de marché scolaire sont également atténués par la faiblesse de l'offre : il n'y a tout simplement pas deux écoles suffisamment proches l'une de l'autre. Seules la Belgique et l'Angleterre, et dans une moindre mesure l'Autriche, offrent *de jure* et *de facto* une totale « liberté » de choix aux parents.

L'étude statistique réalisée par l'Appel pour une école démocratique a permis de mettre en évidence de nettes corrélations statistiques entre ces caractéristiques structurelles et le niveau d'inégalité sociale aux tests PISA. Ainsi le pourcentage d'élèves fréquentant l'enseignement privé (généralement subventionné et que l'on appelle « enseignement libre » en Belgique) est-il corrélé à raison de 23% avec les chiffres de l'inégalité sociale dans les compétences des élèves. Cela signifie que 23% des écarts entre les pays européens peuvent s'expliquer par les différences dans le caractère public ou non de l'enseignement. Pareillement, 19% de ces écarts peuvent être expliqués statistiquement par la plus ou moins grande liberté de choix des parents dans l'enseignement public (par définition, la liberté de choix est totale dans l'enseignement privé).

Mais la mise en évidence d'une corrélation ne constitue pas une preuve. Encore faut-il expliquer, sur le plan théorique, comment le marché scolaire à la belge tend à amplifier l'inégalité sociale devant l'école. Un premier élément d'explication nous est fourni par un nouveau résultat de l'enquête PISA. Il se dégage du rapport final de l'OCDE que l'une des grandes caractéristiques propres à l'enseignement en Belgique (et en Allemagne) est le niveau élevé des différences de résultats, non seulement entre élèves, mais également entre établissements scolaires. De tous les pays de l'OCDE, la Belgique est celui qui présente la plus forte variance inter-écoles aux tests de compétences. En d'autres mots, les écarts d'un établissement à l'autre sont extrêmement élevés : les écoles « d'élite » côtoient les écoles « poubelle », voilà une caractéristique majeure de notre système éducatif. Or, cette stratification sociale du tissu scolaire est, disent les rapporteurs de PISA, l'une des causes majeures des inégalités de résultats scolaires.

« La composition sociale de l'école est un facteur plus déterminant encore que l'origine sociale de l'enfant. PISA montre, par exemple, que deux élèves ayant la même origine sociale et qui fréquentent des écoles différentes – l'une ayant un profil social élevé, l'autre un profil social faible – peuvent s'attendre à un plus grand écart en compétences de lecture que deux élèves d'origine sociale différente mais fréquentant la même école. Ce phénomène complexe souligne le lien potentiel entre, d'une part, la ségrégation socio-économique des élèves en écoles différentes et, d'autre part, la polarisation des niveaux de performances. »

La variance des résultats moyens entre les établissements scolaires s'élève en Belgique comme en Allemagne, à quelque 75% de la variance moyenne des résultats (en lecture) pour l'ensemble des élèves de l'OCDE. En Finlande, en Norvège et en Suède, cette variance inter-écoles ne représente que 10%. Ceci témoigne de l'action ségrégative du mode d'organisation de notre système scolaire.

Jadis il eut été facile d'expliquer ce phénomène par un discours stigmatisant essentiellement le rôle de l'enseignement catholique privé. La tradition d'une part, les niveaux élevés des frais d'inscription dans certains collèges catholiques d'autre part, faisaient en effet que le réseau confessionnel recrutait davantage d'enfants de classes privilégiées que le réseau officiel. En 1973, un jeune chercheur nommé Gérard Deprez, celui-là même qui allait devenir plus tard le président du défunt Parti Social-Chrétien, publiait dans la Revue Nouvelle une étude au titre évocateur : « L'école catholique, une école de classe ? »⁴⁵. On y découvrait que 82,8% des enfants de cadres supérieurs ou de parents exerçant une profession libérale étaient scolarisés dans l'enseignement catholique. A contrario, 78,3% des fils et des filles d'ouvriers qualifiés fréquentaient le réseau officiel. L'explication semblait donc aisée : l'enseignement catholique, par une politique élitiste, par des barrières financières et culturelles et par la prise en compte de stratégies de choix scolaires propres aux différentes classes sociales, oeuvrait comme un appareil de discrimination et de reproduction sociale.

Mais ce discours ne tient plus guère la route désormais. Notre propre enquête en province du Hainaut, réalisée en 1996, montre que la ségrégation sociale entre les deux grands réseaux s'est très fortement atténuée. Alors que les enfants d'ouvriers se répartissent à raison de 42% dans le réseau officiel et 58% dans le catholique, la proportion passe seulement à 38% et 62% pour les cadres. Certes, dans les professions libérales la préférence pour l'enseignement catholique reste plus marquée (72%) mais, globalement, nous sommes très loin de cette « école catholique de classe » que nous décrivait le jeune Gérard Deprez en 1973.

⁴⁵ Deprez G., « L'école catholique est-elle une école de classe ? », in *La Revue Nouvelle*, février 1973.

Force est donc de conclure que les écarts entre établissements traversent désormais les deux réseaux d'enseignement, libre et officiel. En ouvrant des sections techniques et professionnelles, afin de concurrencer l'enseignement officiel sur ce terrain, certaines écoles catholiques ont pris le virage d'un recrutement d'origine essentiellement populaire. A l'inverse, certains athénées des réseaux officiels, ont fait le choix de s'afficher résolument comme établissements élitistes, pratiquant une sélection sévère et plaçant la barre très haut ce qui, en l'absence de pratiques pédagogiques adéquates et de structures d'encadrement suffisantes, a joué en faveur des enfants de milieux aisés. Cette tendance se trouvant ensuite auto-alimentée par les choix scolaires des familles bourgeoises ou petites-bourgeoises.

Ce n'est donc par l'enseignement catholique, en tant que tel, qui est un facteur d'inégalité scolaire, mais bien la « liberté de choix », fondement du marché scolaire à la belge. Cette prétendue « liberté de choix » mérite bien les guillemets donc je l'habille. Car, comme trop souvent, ce qui peut apparaître comme une liberté pour certains, s'avère être une oppression pour beaucoup d'autres. Qui parvient à tirer son épingle du jeu dans le marché scolaire ? Ceux qui connaissent bien ce marché, ceux qui savent quelles sont les implications des choix scolaires, ceux qui rigolent en douce quand on leur affirme que toutes les écoles et toutes les options se valent, qu'elles préparent toutes également aux études ultérieures, ceux qui savent faire la différence entre un « haut niveau » et une « discipline sévère », ceux qui peuvent espérer parvenir à aider leur enfant si jamais le niveau en question s'avère un peu trop élevé et que des difficultés apparaissent, ceux aussi qui ont la possibilité de conduire tous les matins leurs enfants dans une école située loin de leur domicile, ceux enfin que la perspective d'un voyage scolaire en Tunisie ou en Afrique du Sud n'effraie pas trop sur le plan financier.

Les effets « boule de neige » amplifient démesurément ces mécanismes de sélection sociale. L'enfant qui ne présente pas de difficultés scolaires sera inscrit, un an, parfois deux ans à l'avance dans un établissement soigneusement sélectionné, où les places sont rares. D'autres attendront les résultats des secondes sessions d'examens, en septembre, pour s'inscrire en urgence dans une école de relégation qui n'affiche pas encore « complet ». Pour la très grande majorité des parents, il n'y a pas de « liberté de choix » mais une cauchemardesque obligation de se frayer un chemin dans la jungle scolaire de notre pays. Il se fait malheureusement que ces parents-là ne sont pas ceux qui donnent de la voix dans les débats éducatifs.

Le nerf de la guerre

Dans *L'école de l'échec*⁴⁶, le sénateur libéral Alain Destexhe nous assène cette double contre-vérité : notre pays dépense beaucoup pour l'enseignement et ce niveau de dépenses n'est pas une garantie de qualité.

Notre pays dépense beaucoup ? En Belgique, les dépenses moyennes par élève dans l'enseignement primaire – celles qui importent lorsqu'il s'agit de mesurer l'impact sur les performances à l'âge de 15 ans – s'élèvent à 3.813 dollars par an. En France, 3.621 dollars. Comparons ces montants à ceux des pays scandinaves, où l'inégalité sociale à l'école est beaucoup moins grande, au moins jusqu'en fin de premier cycle de l'enseignement secondaire. Finlande : 4.639 dollars. Suède : 5.491 dollars. Norvège : 6.315 dollars. Danemark : 6.596 dollars. Les écarts par rapport à la Belgique vont de 21% à 72%. C'est

⁴⁶ Editions Labor, 2004

énorme ! Exprimées en pourcentage du PIB par habitant, les dépenses par élève dans l'enseignement primaire sont de 25% au Danemark, contre 16% en Belgique⁴⁷.

Mais, soutient Destexhe, ces dépenses n'ont de toute manière guère d'impact sur la qualité de l'enseignement. Il cite à cette fin les travaux de l'Américain Hanushek. Celui-ci a comparé l'évolution du nombre d'élèves par classe aux USA depuis 1950 avec l'évolution des performances des élèves. Conclusion : ces performances n'ont pas augmenté, malgré la réduction des effectifs. C'est ridicule : une telle comparaison n'est significative que si toutes les autres conditions – sociales, économiques, culturelles – sont restées inchangées, ce qui est loin d'être le cas. La seule étude réellement scientifique, Destexhe se garde bien de la citer : c'est l'étude américaine STAR (Student-Teacher Achievement Ratio) qui a comparé pendant 12 années les parcours et les résultats scolaires de deux groupes d'élèves du Tennessee : les premiers avaient fréquenté pendant trois ans, au début de l'enseignement primaire, des classes de 15 élèves en moyenne ; les autres avaient fréquenté des classes de 25 élèves. L'étude STAR a démontré de façon incontestable que, non seulement, les élèves des petites classes présentaient en moyenne des résultats nettement supérieurs aux autres mais surtout que, au terme de la scolarité obligatoire, les écarts liés à l'origine sociale s'y trouvaient réduits d'environ 50%.

L'analyse statistique de l'Aped, portant sur l'ensemble des pays européens, montre quant à elle que les différences de niveaux de financement entre pays interviennent pour environ 20% dans les écarts en matière d'inégalité sociale dans les tests PISA.

Il faut être prudent dans l'interprétation des « coefficients de corrélation » que nous avons mentionnés tout au long de ce chapitre. Le lecteur attentif aura sans doute remarqué que si l'on effectue une vulgaire addition des effets de l'âge de première sélection (56%), du caractère public ou non de l'enseignement (23%), de la « liberté de choix » (19%) et du financement de l'enseignement primaire (20%), on arrive à un total de plus de 100% ! Cela s'explique par le fait que ces trois aspects sont également fortement corrélés entre eux. Ainsi, les pays qui consacrent davantage de moyens à l'enseignement primaire sont aussi, en général, ceux qui pratiquent une sélection plus tardive et qui résistent mieux aux sirènes du marché scolaire. En d'autres mots, les effets de chacune des quatre caractéristiques mentionnées se retrouvent déjà, en partie, dans les coefficients de corrélation des trois autres. D'où le total supérieur à 100%. Mais l'on peut, par des procédures statistiques adéquates, éliminer cette redondance. L'étude de l'Aped a ainsi pu montrer, en conclusion, que l'effet global des caractéristiques structurelles et de financement permet de rendre compte de 81% des écarts entre les pays européens en matière de démocratisation de l'accès aux compétences, du moins telles que les mesurent l'enquête PISA.

⁴⁷ OCDE, *Regards sur l'Éducation, Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 2000.

5. Pour une école démocratique

Formuler des choix en matière d'éducation n'est jamais neutre. Une politique éducative est d'abord une politique. Elle est conditionnée par cette question fondamentale : qu'attendons-nous de l'enseignement ? A quoi sert l'école ?

On peut y apporter, *grosso modo*, trois types de réponses. La première, c'est la réponse institutionnelle, souvent implicite, camouflée derrière le « bon sens », le « réalisme » et l'évidence : l'école sert à assurer un certain nombre de conditions essentielles au bon fonctionnement de notre société. Nous appellerons ce point de vue « conservateur ». La deuxième catégorie de réponses, est celle qui voit en l'école un moyen d'assurer le bonheur et l'émancipation des individus. Nous l'appellerons le point de vue « humaniste ». Enfin, la troisième réponse est celle qui considère l'école – ou plutôt les savoirs qu'elle transmet – comme un instrument d'émancipation collective, de transformation sociale. Nous l'appellerons le point de vue « progressiste ».

Remarquons que la première et la troisième approche ont en commun d'instrumentaliser l'enseignement au service d'objectifs sociétaux (politiques, économiques, sociaux) alors que la deuxième approche, qui se présente comme détachée de tout choix politique, se veut axée sur les aspirations de l'individu.

Remarquons aussi que les trois points de vue ne s'excluent évidemment pas totalement : que l'école obligatoire doive socialiser l'enfant, lui apprendre à lire, à écrire et à compter, fournir le terreau où se recruteront médecins et infirmiers, enseignants et éducateurs, météorologistes et ingénieurs des chemins de fer... tout le monde en conviendra. La discussion commence dès qu'on dépasse ces trivialités-là. Comment socialiser ? Que faut-il pouvoir lire ? Combien voulons-nous de médecins et d'ingénieurs ? Et que devraient apprendre ceux qui ne seront pas médecins, mais patients ? Ceux qui ne seront pas ingénieurs des chemins de fer, mais cheminots ?

Dans l'approche conservatrice – et je prie le lecteur de bien vouloir entendre ce mot sans lui associer de jugement de valeur a priori – le système éducatif est essentiellement un appareil de reproduction. L'école est chargée de reproduire, génération après génération, les conditions d'existence du système social en place (ce qui ne veut pas dire qu'elle les reproduit à l'identique, puisque ces conditions mêmes évoluent). Cette reproduction implique la transmissions de règles ou de valeurs culturelles, éthiques et politiques (reproduction des conditions idéologiques), la sélection en niveaux de formation stratifiés (reproduction de la hiérarchie sociale, « reproduction » au sens bourdieusien) et la formation de main d'œuvre qualifiée et diversifiée (reproduction des conditions économiques).

Cette conception engendre un rapport contradictoire à l'école. Le conservateur ne souhaite de l'enseignement (pour les autres) que dans la mesure où celui-ci permet de remplir cette triple mission de reproduction idéologique, sociale et économique. Or, dans chacun de ces trois domaines, l'excès d'enseignement peut être aussi nuisible que son manque. Trop d'enseignement, c'est un enseignement coûteux, exigeant une lourde fiscalité qui menace d'en ruiner les bienfaits économiques. Trop d'enseignement pour tous empêche d'assurer (et de justifier) l'indispensable différenciation sociale : qui balayerait nos rues, approvisionnerait nos magasins et conduirait nos tramways, si tous devaient accéder à l'université ? Enfin, trop d'enseignement rendrait bien difficile la soumission de nos contemporains aux machines à abrutir que sont le sport-spectacle, le racisme, le machisme, la Star Academy. ou les multiples intégrismes religieux.

Ce qui précède peut paraître cynique et caricatural. De fait, les positions s'expriment rarement en termes aussi crus. On présentera plutôt comme des évidences, au nom d'un prétendu réalisme, qui n'est qu'un refus de la pensée critique, les conclusions qu'impose cette

idéologie : « Il faudra toujours des manuels et des intellectuels, on n'y peut rien », « investir davantage dans l'enseignement, ce n'est pas possible », « il faut tout de même bien préparer les gens à être productifs », « on ne peut pas favoriser des formations qui n'ont pas d'avenir », « tout le monde n'est pas fait pour devenir intellectuel », etc.

La conception « humaniste » de l'éducation est sans doute la plus répandue chez les enseignants. Ici, l'école se veut au-dessus des débats politiques, des classes sociales ou des calculs économiques mesquins : elle sert à doter l'individu des connaissances, des compétences et des attitudes qui assureront son « émancipation », son « avenir », le « développement de sa personnalité ». On voit d'emblée où le bât blesse: la générosité se paie au prix fort du flou artistique !

Il est impossible, en partant d'une vision abstraite des besoins de *l'individu*, de définir quels seraient les savoirs indispensables à *tous* et donc, de formuler une politique éducative. Ou plutôt, on peut en formuler mille, toutes différentes et toutes également légitimes. Entre sa version élitiste (« je sais, moi, quels savoirs assureront votre bonheur personnel ») et la version empreinte du relativisme culturel à la mode (« toutes les cultures, tous les savoirs se valent »), on découvrira autant de formes d'humanisme éducatif que d'individus qui s'en réclament. Loin d'apporter des réponses à nos questionnements, celui-ci finit alors par aiguïser les contradictions sur des questions secondaires.

Une telle fracture divise aujourd'hui profondément les acteurs de l'enseignement. « Changer l'école » ou « sauver l'école » ? Aller résolument de l'avant dans la rénovation des pratiques pédagogiques et des programmes, ou bien restaurer la rigueur des disciplines et un haut niveau d'exigences ? Moderniser l'enseignement pour l'adapter aux « nouveaux publics » ou défendre les « acquis de l'école républicaine » ? Ouvrir l'école sur le monde ou la protéger des influences de la société mercantile ? Placer l'élève au centre ou placer les savoirs au centre ?

Les deux protagonistes s'affublent respectivement des sobriquets de « pédagoges » et de « ringards ». Ici, un fort bataillon d'instituteurs, peut être davantage sensibles au développement complet des enfants avec lesquels ils vivent plusieurs heures par jour. En face, une armée recrutant largement dans les rangs des professeurs du secondaire, horrifiés par l'irrésistible « chute du niveau » dans leurs diverses disciplines. Mais la division traverse largement les filières et les types d'enseignement.

Les deux bords ont leurs extrémistes. D'un côté ceux qui cultivent un rapport sectaire, quasi-religieux, à une chapelle pédagogique particulière. De l'autre, ceux qui ne jurent que par « l'école républicaine » en la réduisant à ce qu'elle avait de plus détestable, la sélection élitiste. D'un côté ceux qui se gaussent du « professeur détenteur et transmetteur du savoir ». En quoi ils ont évidemment tort car, quelle que soit la stratégie pédagogique utilisée, le but de tout enseignement est bien de faire accéder l'apprenant à des savoirs et, pour ce faire, celui qui fait apprendre, celui qui enseigne, doit forcément les posséder, ces savoirs. De l'autre côté ceux qui ont pareillement tort en crachant leur venin sur les sciences de l'éducation : comme si, dans l'ensemble des activités humaines, seul l'acte pédagogique devait échapper à toute tentative de rationalisation (et dire cela ne signifie pas prendre pour argent comptant toutes les théories – souvent contradictoires – élaborées par les diverses écoles pédagogiques).

Entre les deux pôles militants, une masse d'enseignants tiraillés par les contradictions et sommés de choisir leur camp.

Cette rupture est d'autant plus inquiétante à l'heure où les uns et les autres devraient se mobiliser, ensemble, face aux menaces de marchandisation de l'école : l'instrumentalisation de l'enseignement au service de la compétition économique, la croissance des inégalités sociales devant la scolarité et la conquête de l'éducation par ceux qui n'y voient qu'un nouvel objet de profit.

Pour sortir de cette querelle stérile, il faut changer de point de vue et penser l'école, non comme un but en soi, mais comme un levier de transformation sociale. Cette conception, que j'appelle progressiste, part de l'idée fondamentale que les enjeux majeur des problématiques éducatives se situent en dehors du champ éducatif : le problème ce n'est pas l'école, c'est la société.

La planète est devenue une bombe qui menace d'exploser à tout moment. A moins qu'elle n'explode déjà ? Un cinquième de la population du globe s'approprie 86% des richesses pendant qu'un autre cinquième doit se contenter d'un pourcent seulement. Un milliard et demi d'habitants de la Terre survivent avec moins d'un euro par jour. Survivent ? Pas toujours : toutes les heures, une tour du WTC, remplie d'un millier d'enfants affamés ou mal soignés, s'effondre dans l'indifférence générale, sous les coups d'un avion nommé « globalisation capitaliste ». Seule différence avec le 11 septembre : le pilote ne meurt pas, il s'engraisse du sang de ses victimes. Le développement anarchique que ce mode de production impose à l'humanité produit des catastrophes humaines et écologiques dont nous commençons seulement à mesurer l'ampleur : les 5 années les plus chaudes depuis qu'existent des relevés de température se situent toutes après 1990. Seule note d'espoir pour l'environnement, mais annonciatrice d'une barbarie guerrière croissante : les réserves connues de pétrole seront épuisées dans 50 ans (au mieux ! à condition que l'on continue d'empêcher la moitié des habitants du globe d'en profiter).

Ce monde-là ne doit pas être « reproduit », mais radicalement transformé. Et on ne le fera pas sans mobiliser à cette fin toutes les connaissances, toutes les compétences possibles. Le rôle de l'école devrait être d'apporter à tous – et en priorité à ceux qui, de par leur position sociale défavorisée, constitueront des forces de changement – les armes du savoir : les rendre capables de comprendre le monde dans toutes ses dimensions et toute sa complexité, les doter des compétences qui donnent force pour œuvrer à sa transformation, instituer en eux le citoyen futur d'un monde plus juste et réellement démocratique. Dès lors, l'école échoue lorsqu'elle prive précisément ces couches populaires de l'accès au savoir. L'école échoue lorsqu'elle introduit une sélection hiérarchisante reproduisant les inégalités sociales qu'il s'agit justement de combattre. L'école échoue lorsqu'elle abaisse l'instruction des enfants du peuple à une étroite formation professionnelle qui ne fera d'eux que des exécutants efficaces et non des adultes critiques, conscients et capables d'agir.

Des programmes ambitieux

De quels savoirs auront-ils besoin, ces citoyens-là ? Permettez-moi de commencer par deux histoires vécues.

Wenda – elle seule se reconnaîtra sous ce pseudonyme – a 17 ans et se trouve, avec une année de retard, en cinquième secondaire. Ses parents sont arrivés en Belgique voici 18 ans, en provenance du Congo. Lors d'une pause, entre deux problèmes sur le mouvement orbital des planètes, je découvre incidemment que Wenda ignore l'histoire des Noirs d'Amérique. Elle croit qu'ils ont, comme ses parents, émigré en fuyant la misère de l'Afrique. Elle ignore qu'on les y a traînés de force, comme esclaves, et que c'est là une des causes de l'état de pauvreté où se trouve son continent d'origine. Pendant ce temps, au cours d'histoire, en application des nouveaux programmes basés sur les « compétences », Wenda est sensée apprendre à effectuer une « analyse critique de sources documentaires »....

Stéphane a 20 ans. Après avoir doublé la deuxième, puis la troisième générale, il s'est retrouvé orienté dans l'enseignement professionnel, section « assistant sanitaire ». Après l'obtention de son diplôme de qualification, il a choisi d'effectuer une 7^e année professionnelle, afin de décrocher le certificat d'études secondaires supérieures. Depuis trois

ans, Stéphane n'a eu aucun cours de physique ou de chimie, guère de mathématiques. En une année et à raison de deux heures par semaine, je suis chargé d'amener Stéphane à découvrir, comprendre, maîtriser et mémoriser ce que d'autres ont appris en trois années d'enseignement général. Mission impossible.

N' imaginez pas que ces cas soient isolés ou extrêmes. Wenda est une bonne étudiante : elle a toujours soigneusement étudié ses leçons d'histoire. Stéphane est un privilégié de l'enseignement professionnel : il a achevé sa formation et a la chance de faire une 7^e.

Trop de jeunes sortent de l'école sans connaître le passé qui éclaire le présent ; sans connaître et encore moins comprendre l'origine des problèmes majeurs qui se posent à l'humanité : les inégalités nord-sud, l'exploitation, l'instabilité économique, l'accès à l'eau et au logement, le gaspillage des ressources, etc. Les enfants issus de l'immigration passent douze années à l'école sans que jamais on ne leur parle de leur culture d'origine et de l'histoire de leur peuple. Wenda est une navigatrice dans le brouillard, qui ne sait ni d'où elle vient ni où elle va.

Dans l'enseignement général on forme de véritables analphabètes technologiques, ignorants de la place du travail productif dans la création de richesses.

Dans beaucoup de filières, les contenus scientifiques sont totalement absents ou largement insuffisants. Or, ces savoirs permettent non seulement de développer une approche rationnelle de la réalité, ils sont aussi essentiels à la compréhension des bases matérielles de l'activité économique : les moyens de production, dont le développement conditionne toute l'évolution de la société. Comment Stéphane pourrait-il appréhender les enjeux de la Guerre d'Irak s'il n'a jamais compris le rôle de l'énergie dans les transformations mécaniques et chimiques, s'il ignore la place du pétrole dans la production énergétique ? Comment pourra-t-il prendre position dans le débat sur les OGM s'il n'a pas reçu une formation sérieuse en biologie ?

Poursuivons. Même dans le domaine étroit de la socialisation, l'école actuelle est loin d'apporter les connaissances de base qui sont indispensables pour vivre dignement. Ainsi n'apprend-on rien, ou presque, sur le droit et les lois sociales, sur la santé, la médecine, l'hygiène, la sécurité domestique, les techniques et technologies de la vie quotidienne. On n'y apprend pas davantage à élever ses enfants, à voyager, à participer à la vie démocratique de son quartier, de sa commune, à rencontrer et à comprendre ceux qui appartiennent à une autre culture. Bref, on accède à la vie adulte sans mode d'emploi et débrouille toi comme tu pourras.

L'accès à une formation littéraire et philosophique est devenu l'apanage exclusif de ceux qui fréquentent les établissements réputés « d'élite ». Et encore... Pourtant, la maîtrise des Lettres devient vite une porte d'accès incontournable aux autres savoirs, à l'analyse, à l'abstraction, à la formulation précise d'idées complexes et donc à la complexité elle-même. Il en va de même des multiples formes d'expression artistique.

Dans le domaine des langues et de la littérature étrangères, un poids excessif est donné à l'Anglais – langue exclusive de la mondialisation capitaliste – au détriment des langues pratiquées majoritairement par les peuples : espagnol, arabe, chinois et russe. Plus de diversité dans ce domaine encouragerait davantage les contacts et les échanges entre les peuples et les cultures.

Bref, cessons de mépriser les enfants du peuple par une vision étriquée de ce qui, prétendument, « les intéresse ». Dans l'exercice de mon métier de professeur de physique je peux témoigner de l'immense soif de savoir qui peut motiver les élèves, pour peu qu'on leur propose des contenus réellement stimulants. Des étudiants qui avaient fait preuve, au mieux, d'une attention polie face à de bien ennuyeux problèmes répétitifs sur, mettons, le branchement de résistances électriques en série ou en parallèle, se découvrent une passion

soudaine pour la physique lorsque, au mépris des programmes imposés, je m'aventure dans des domaines fondamentaux comme la physique relativiste ou la mécanique quantique.

Enfin, s'agissant plus spécifiquement de la Belgique francophone, il faut d'urgence soumettre à la critique certaines réformes qui ont eu un effet dramatique sur les apprentissages de base. Il faut renouer avec un enseignement systématique de l'orthographe, du vocabulaire et de la grammaire. En calcul et en mathématique il faut réintroduire le minimum indispensable de « drill » pour assurer la maîtrise des règles de base et restaurer la saine pratique des résolutions de problèmes (oui, les bons vieux problèmes de robinets qui coulent et de baignoires qui fuient !).

Le salut réside-t-il pour autant dans un simple retour en arrière ? Suffit-il d'en appeler à « sauver l'école » ? Mais de quel retour en arrière, de quel sauvetage parle-t-on au juste ? S'agirait-il seulement de remonter le niveau des exigences ? C'est un peu court si l'on ne dit pas également comment atteindre ces nobles objectifs. S'agirait-il d'en revenir à la sélection précoce qui, dès l'entrée au collège, divise les enfants en filières hiérarchisées ? Cela reviendrait à résoudre le problème à la façon de Georges W. Bush quand, pour empêcher les incendies de forêts, celui-ci suggérait d'en abattre les arbres. Les enfants du peuple échouent à l'école des élites où les a jeté la massification ? Eh bien, qu'on les en éjecte ! La belle solution que voilà !

Dans une « pétition contre le collège unique » diffusée par des enseignants français au printemps 2001, le projet de démocratiser l'école était qualifié d'utopie et de « dogme idéologique ». Le texte concluait sur trois revendications. Premièrement, « déterminer de réels niveaux de classes ». Cela est fort bien et j'y souscris. Le problème, c'est qu'on cherche en vain, dans la pétition, les revendications et propositions qui permettraient de faire également en sorte que tous puissent effectivement atteindre ces niveaux. Or, c'est tout de même là que réside l'enjeu ! Deuxièmement, la pétition demandait de « considérer le redoublement comme une chance et non comme une sanction ». C'est aussi insensé que de vouloir supprimer, administrativement, les redoublements. Car, de nouveau, le problème n'est pas d'être pour ou contre les redoublements, mais bien de savoir comment les rendre inutiles. Pour finir, la pétition suggérait, derrière le paravent d'une formule complexe de « classes de réflexion », d'en revenir à une sélection précoce des élèves en difficulté « vers une formation temporairement ou définitivement plus concrète et plus courte ».

Voilà comment, au départ d'un objectif ambitieux et généreux (relever le niveau), mais à défaut de réfléchir sur les moyens de le faire atteindre par tous ou, ce qui est plus grave, parce qu'on ne croit pas à la possibilité de le faire atteindre par tous, on se réfugie dans des mesures administratives inopérantes (le redoublement) ou inadmissibles (la sélection précoce). Le niveau s'en trouvera sans doute relevé pour une minorité, mais au prix de quel abrutissement intellectuel pour les autres ? Si pour sauver les lettres, la philo et les mathématiques dans l'enseignement général, il faut expédier la moitié des jeunes dans un enseignement professionnel qui réduit leur formation générale comme une peau de chagrin, alors décidément non, cela ne m'intéresse pas. Car c'est précisément à cette moitié-là que je veux apporter la philo, les lettres et les maths.

A isoler la question du « niveau » de celle de la démocratisation de l'enseignement, on se retrouve d'ailleurs bien vite en étrange compagnie : celle des élitistes anglo-saxons pour qui tout le mal provient du caractère public de l'école, du manque de liberté de choix des parents, pour qui la solution passe par le chèque scolaire et les *Charter schools*, ces écoles publiques gérées par des managers privés sur le principe de la compétitivité. En ces temps de dérégulation, de conquête de l'éducation par les marchés, le fossé se rétrécit dangereusement entre le prétendu élitisme républicain et le bien réel élitisme de l'école marchande.

Comment innover sans casser ce qui fonctionne ?

Chez les ultras de la tendance « républicaine », l'ennemi juré porte désormais un nom : « sciences de l'éducation ». Les pédagogues porteraient la responsabilité de tous les maux de l'enseignement. Ce jugement est à la fois unilatéral et excessif. Premièrement, on ne peut mettre toutes les pédagogies dans le même sac. Deuxièmement, il faut établir une distinction nette entre la pensée pédagogique et l'utilisation, la récupération des façades de son discours, par le pouvoir. Enfin, même s'agissant des pires dérives de certaines écoles de pensée pédagogique – je pense notamment à celles qui s'inspirent du behaviorisme ou de la non-directivité – c'est leur faire beaucoup trop d'honneur que de leur attribuer le pouvoir de façonner, seules, le destin de l'École.

La réflexion pédagogique n'échappe pas aux contradictions propres à notre société. Comme toute construction idéologique elle est marquée par les oppositions d'intérêts de classes. Dans son acceptation majoritaire actuelle, l'idée de « placer l'élève au centre » n'est pas étrangère au personnalisme chrétien, qui prétend valoriser l'individu. Or, si cet individualisme répond parfaitement aux intérêts des élites, il est en revanche totalement contraire à ceux des enfants du peuple, qui ne peuvent placer leur espoir que dans l'émancipation collective. Le behaviorisme et les doctrines qui en résultent – visant aux compétences fonctionnelles plutôt qu'à l'accès aux savoirs – reflètent quant à eux la recherche d'employabilité de la main d'œuvre dans un contexte industriel et technique en mutation toujours plus rapide.

Mais en posant cela, on ne dit qu'une partie de la réalité. Car le succès de la doctrine « mettre l'élève au centre » témoigne également du calvaire que vivent trop d'enfants à l'école. Quand les appels à l'aide sont restés sans réponse, quand les échecs s'accumulent, quand le décrochage intellectuel s'accroît, quand chaque nouveau travail, chaque nouveau défi s'avère inaccessible, alors l'école se transforme en prison. De même, la volonté de favoriser les compétences au détriment de l'empilement des connaissances, peut se comprendre lorsqu'on voit le fossé entre les savoirs théoriquement acquis et ceux que les jeunes sortant du système scolaire sont effectivement capables de mettre en œuvre.

La pédagogie soulève de vraies questions. Mais elle y apporte trop souvent des réponses formelles. Si le « respect de l'élève » se traduit par l'acceptation de son nonaccès au savoir, alors loin de le respecter, on le condamne. Si la valorisation des compétences ne s'appuie plus que sur des savoirs réduits, parcellaires, déstructurés, alors on produit un travailleur conforme à ce que réclame à raison de 65% le marché du travail ; mais on ne rend pas le citoyen plus compétent pour comprendre le monde.

Les pédagogies dites « constructivistes » – Vigotsky, Freinet – occupent une place à part. Leur philosophie constitutive est basée sur une vision à la fois matérialiste et dialectique de la relation entre savoir et réalité. Le savoir y est conçu comme une construction, historiquement et socialement conditionnée, reflet d'une réalité objective. Le moteur de la construction des savoirs, du passage de l'objet à sa représentation, est la pratique, source, moyen de vérification et but ultime de la connaissance. La thèse centrale de toute pédagogie constructiviste est celle-ci : pour accéder pleinement au sens, c'est-à-dire à la compréhension et à la maîtrise des savoirs, il faut participer à l'activité de leur construction. Cette thèse est fondamentalement correcte. Le danger est de prétendre en tirer des conclusions formelles ou réductrices en termes de méthodes pédagogiques.

A vrai dire, tous les bons pédagogues de terrain pratiquent le constructivisme comme monsieur Jourdain pratiquait la prose. L'enseignant qui, même dans un cours frontal, traditionnel, fait découvrir l'historicité des notions, l'enseignant qui questionne ses élèves pour les amener, à partir de leurs propres représentations, à ébaucher les concepts nouveaux

qu'il souhaite aborder, cet enseignant est un pédagogue constructiviste. Et il l'était déjà bien avant que la pédagogie ne développe et ne formalise des travaux dans ce sens. Dire cela n'enlève d'ailleurs rien au mérite de ces travaux. D'abord parce que la formalisation théorique de cette approche permet de la légitimer et de la diffuser. Ensuite parce qu'elle permet d'orienter les recherches vers des pratiques plus efficaces. Mais c'est aussi là que le danger pointe son nez : quand l'épistémologie de la connaissance commence à faire place au sectarisme de la méthode. Ainsi, « l'auto-socio-construction des savoirs » sur des « chantiers de problèmes », ou les « pédagogies du projet » sont assurément des méthodes intéressantes. Mais lorsqu'on cherche à les transposer mécaniquement à l'enseignement de toutes les disciplines, de toutes les notions, lorsqu'on cherche à les imposer dogmatiquement à tous les enseignants, alors on court vite à la catastrophe.

Une stratégie pédagogique efficace dans telle discipline, voire dans l'approche de tel point particulier d'une discipline, ne l'est pas forcément dans une autre. Je peux mettre les élèves au travail sur des chantiers de problèmes mathématiques qui les conduiront à découvrir et tenter de formuler des concepts comme la limite ou la dérivée d'une fonction, et ce de manière « autonome » (les guillemets sont nécessaires puisqu'en réalité c'est moi qui ai choisi adéquatement les « situations-problèmes », je les ai donc manipulés en les guidant à leur insu là où je voulais les amener – il n'y a absolument rien de « non-directif » dans cette démarche et l'autonomie de l'élève n'est qu'un leurre). Par contre, je ne peux guère espérer leur faire découvrir de cette manière un concept complexe comme celui de champ électrique, fruit d'un siècle de développements et de tâtonnements de la science physique. Tout au plus puis-je leur faire effectuer des calculs particuliers, à partir de la force électrostatique, et leur dire, après coup, que ce qu'ils viennent de calculer c'est un champ. Sur le plan de la compréhension cela n'apportera pas beaucoup plus de clarté que de commencer, très classiquement, par définir ce qu'est le champ avant de faire les calculs en question. A l'inverse, et toujours au nom d'une approche constructiviste, il est essentiel à mes yeux d'inscrire une notion comme celle du « champ » dans son développement historique, de Newton à Einstein. Par contre, l'histoire de l'élaboration des outils modernes d'analyse mathématique risque d'apporter plus de confusion que de sens au niveau d'un enseignement secondaire.

Poursuivons. Une pédagogie efficace dans tel contexte ne l'est souvent plus dans un contexte différent. Il ne suffit pas de mettre les élèves au travail sur un chantier de problèmes. Encore faut-il que je puisse y suivre et y guider leur progression (ce qui sera d'autant plus difficile s'ils sont nombreux) ; encore faut-il aussi que les élèves soient disposés à accepter la démarche, qu'ils jouent le jeu, que la recherche les motive (ce qui n'est guère évident face à des jeunes qui ont depuis longtemps renoncé à trouver la moindre motivation à leur activité ou leur inactivité scolaire). Il faut donc tenir compte du contexte humain – type de public et motivation des élèves – et matériel – nombre d'élèves par classe, présence de matériel didactique adéquat, nombre d'heures de cours disponibles pour enseigner cette matière, etc.

Poursuivons encore. Une pédagogie qui s'avère efficace lorsqu'elle est mise en œuvre volontairement par tel enseignant, ne le sera sans doute plus si on cherche à l'imposer à d'autres. C'est ce que certains militants de mouvements pédagogiques ont parfois du mal à comprendre. Il y a, dans l'efficacité de la pédagogie, une dimension qui rappelle celle de l'homéopathie : ça fonctionne par effet placebo, parce qu'on y croit, parce qu'on s'y investit. Mais cet effet-là fonctionne généralement quelles que soient les méthodes ! L'enseignant qui est passionné par ce qu'il enseigne et par le fait de partager ses savoirs avec d'autres, l'enseignant qui continue de chercher, de se former, qui témoigne de cet enthousiasme par son dynamisme ou son charisme devant la classe, par la recherche constante de nouvelles pistes, de nouvelles explications, de nouveaux problèmes pour ouvrir de nouveaux horizons, l'enseignant qui ne supporte pas de laisser un élève dans l'ignorance ou dans une compréhension imparfaite, cet enseignant sera le plus souvent efficace. Peu importe que son

cours soit frontal ou participatif. Oh, je sais, la plus belle motivation peut être anéantie en quelques minutes par l'exacerbation de difficultés relationnelles. Mais à ce stade, ce ne sont pas les techniques pédagogiques qui pourront y changer grand chose.

Au risque de déplaire à certains compagnons de combat contre la marchandisation de l'école, je pense donc que les sciences de l'éducation ne sont pas notre ennemi, qu'elles sont utiles. Mais il est vrai aussi que certains pédagogues ont tendance à isoler l'objet précis de leurs travaux des conditions d'organisation matérielle et structurelle de l'enseignement et de son contexte économique et social.

Constater scientifiquement que la pratique massive du redoublement est inopérante parce qu'elle n'améliore pas les acquis de ceux qui redoublent est sans aucun doute utile. Mais s'en tenir à cela et laisser un gouvernement supprimer administrativement les redoublements, sous prétexte de lutte contre l'échec – en réalité pour réduire les coûts de l'enseignement –, c'est cautionner une sélection sociale renforcée, car ceux qui « réussissent » sans avoir appris, seront les victimes d'une orientation plus rapide vers les filières de relégation.

Observer et souligner que notre enseignement reste trop souvent formel, qu'il vise parfois davantage la restitution de connaissances que la maîtrise des savoirs, c'est utile et nécessaire. Mais laisser, au nom de ce constat, s'installer une dérive vers la primauté des compétences et ne pas s'interroger sur les motivations des organisations patronales et des milieux économiques dans leur appui sans réserve à cette dérive, c'est, au mieux de l'inconscience, au pire de la complicité dans la transformation de l'enseignement en instrument de la compétition économique.

Chercher comment les technologies de l'information et de la communication peuvent être mises en œuvre afin d'améliorer et de diversifier les formes d'accès aux savoirs n'est nullement critiquable. Mais se faire le chantre aveugle d'une prétendue panacée technologique c'est ne pas voir que, dans les conditions actuelles d'encadrement et de formation des enseignants, l'introduction massive et irréfléchie des TIC à l'école constitue trop souvent un appauvrissement des apprentissages et ne répond dès lors qu'à la demande d'alphabétisation numérique du consommateur et du producteur.

Il est légitime et nécessaire d'avoir davantage le souci de « l'apprenant » : être à l'écoute de ses questions, de ses problèmes, partir de ce qui fait sens pour lui et de ses acquis réels, éviter de fixer des objectifs inaccessibles, laisser à chacun le temps nécessaire pour progresser, éduquer au lieu de réprimer, faire travailler au lieu de se plaindre du manque de travail, instruire au lieu de se lamenter sur le manque d'instruction. Mais si, au nom de ce « recentrage sur l'élève », on en vient à prôner l'individualisation des parcours et des méthodes, alors on ouvre toute grande la porte à une dérégulation dualisante, où les « riches » (en termes de capital reproductif bourdieusien : capital économique, social, symbolique, culturel, informationnel et temps libre) s'enrichiront encore plus vite alors que les pauvres s'enfonceront dans leur pauvreté.

Enfin, les sciences de l'éducation ne témoignent pas toujours du sens de l'autocritique que l'on pourrait en attendre. Ainsi, quand les preuves s'accumulent de l'inefficacité des méthodes dites « globales » dans l'apprentissage de la lecture, quand on découvre que ces méthodes donnent de moins bons résultats que les méthodes classiques, même à origine sociale égale, alors on aimerait observer de la part des spécialistes de la pédagogie autant d'acharnement à défaire ces pratiques inopérantes qu'ils en ont eu, hier, pour les imposer.⁴⁸

⁴⁸ J-M Braibant, *F.-M. Gerard, Savoir lire : question(s) de méthodes ?*, 1996

Repenser l'école

Le programme ambitieux formulé plus haut, l'institution d'un citoyen hautement instruit, capable de saisir dans toute leur complexité la nature et les enjeux des grands problèmes de société qui se posent à l'humanité, capable de devenir, demain, le citoyen d'un « autre monde », réellement démocratique et solidaire, ce programme nécessite au minimum dix années de formation générale et polytechnique. D'autre part, nous l'avons vu, la suppression des filières précoces est une condition essentielle de la démocratisation de l'enseignement. Je plaide donc pour l'introduction d'un tronc commun jusqu'à l'âge d'au moins 16 ans. Au terme de celui-ci, on pourrait envisager deux ou trois années au contenu plus spécialisé, préparant progressivement à l'enseignement supérieur ou à une qualification.

Si une telle revendication ne manque plus guère de partisans en Belgique (cfr l'appel d'un collectif de diverses associations, lancé en mai 2004, à l'initiative de la Ligue des Droits de l'Enfant), il en va malheureusement bien différemment dès que l'on parle de toucher au tabou de la « liberté d'enseignement ». Sans revenir sur tous les arguments développés au chapitre précédent, il me faut insister sur un point : le débat déborde largement la vieille querelle entre enseignement officiel et enseignement confessionnel. Il ne s'agit pas de déterminer quel réseau serait meilleur que l'autre. Il s'agit de briser les marchés et la concurrence scolaires, dont les réseaux et la prétendue « liberté de choix » sont, au mieux, le prétexte.

Formulons donc plutôt l'objectif positivement. Ce qu'il nous faut, c'est l'école commune, où tous les enfants, sans distinction de religion, de langue maternelle (oui, même à Bruxelles !) ou d'origine sociale, sont scolarisés ensemble, de 5 à 16 ans ; la collectivité éducative, lieu de socialisation *et* d'instruction, lieu de vie, de travail et d'instruction ; l'école de petite taille, implantée dans un tissu local, quartier ou village, et que l'on fréquente « naturellement ».

Un découpage adéquat des zones de recrutement pourrait corriger, tant que faire se peut, les inégalités géographiques. Certes, on ne pourra éviter que la composition sociale des écoles de la verdoyante banlieue bruxelloise soit différente de celles des ruines industrielles de la région du Centre. Mais on pourra empêcher que, dans une grande ville comme Bruxelles, se côtoient, à quelques centaines de mètres, des établissements dont le public est exclusivement issu de l'immigration et d'autres dont le fond de recrutement se limite aux 10% de familles les plus riches. D'autre part, si l'on ne peut sans doute éviter totalement que des groupes d'âges différents se retrouvent dans des implantations distinctes, ne fut-ce que pour des raisons de disponibilité de locaux, il est cependant impératif d'en finir avec la rupture brutale entre enseignement primaire et secondaire. Le passage du « maître de classe » au professeur spécialisé doit se faire plus progressivement.

L'école commune, disions nous, est un lieu de socialisation et d'instruction. Au sein de la collectivité éducative, enfants, adolescents et adultes, citoyens en devenir, vivent, travaillent, étudient ensemble, développent des liens de collaboration et de solidarité. Education et instruction y sont intégrées dans le processus même de la vie scolaire. Dans la perspective d'une éducation complète mais aussi dans le but de développer un rapport positif à l'école, les élèves participent aux tâches que requiert la vie quotidienne de la collectivité : entretien et embellissement des bâtiments, nettoyage, cuisine, encadrement des plus jeunes par les aînés. Il s'agit notamment d'éduquer à la responsabilité, au respect des autres et à la prise de décision démocratique : les élèves participent à l'organisation de la collectivité, à la planification d'activités, à l'élaboration de règlements, à la prise de décisions disciplinaires. Bien entendu, le degré et la nature de ces responsabilités doivent être adaptés à l'âge des enfants ou des adolescents. Ainsi, la liaison de l'éducation au travail, seule capable de donner

sens aux apprentissages, devient une réalité de la vie scolaire et non plus une excoissance « professionnelle » de l'école.

Il n'est cependant pas question que le temps d'éducation soit pris au détriment du temps d'instruction. En d'autres mots, il faut plus de temps. L'école commune est ouverte en dehors des heures de « cours », des activités y sont organisées en soirée, le week-end, le mercredi après-midi et durant les vacances scolaires. Les élèves ont l'occasion d'y prendre leurs repas, froids ou chauds. Lieu de vie, l'école commune devient la plaque tournante des activités culturelles, sportives ou de bricolage. Cela ne se fait pas nécessairement dans l'établissement, mais en partenariat avec des associations. L'école se chargeant de proposer l'offre d'activités, de stimuler les enfants à y participer, de gérer les inscriptions, le transport et l'encadrement des jeunes. Implantée dans un quartier, une commune, l'école commune participe aussi à la vie de la collectivité locale. Enfin, il va sans dire que tout ceci nécessite l'association étroite des parents à la vie, à l'organisation de la collectivité éducative : je plaide à cette fin pour l'instauration d'un congé parental (payé) d'une demie journée par mois.

Tout cela implique une redéfinition totale de la composition et du volume des équipes éducatives. Enseignants et éducateurs doivent disposer de temps pour le travail d'équipe, de coordination, de réalisation de projets. Mais il faut surtout qu'ils aient du temps pour assurer que les apprentissages s'effectuent dans des conditions optimales, garantissant la réussite de tous. L'élève doit avoir du temps pour étudier. Il doit apprendre à fournir un travail personnel et à l'organiser, mais il doit l'apprendre à l'école, pas à la maison. Un système d'étude dirigée, après les heures de cours, est donc mis en place dans les établissements. Les élèves peuvent y effectuer leurs devoirs, travaux ou études, en jouissant de bonnes conditions de travail, d'un encadrement qualifié et de toute l'infrastructure nécessaire : bibliothèque, ordinateurs. Les enseignants doivent pouvoir remédier aux difficultés dès qu'elles apparaissent, et non quand il est trop tard. Les sanctions d'échec peuvent alors être remplacées par des mesures de remédiation. Tout au long de l'année scolaire, on organise des « rattrapages » collectifs, voire des séances de cours particuliers pour les élèves en grande difficulté scolaire. En cas d'échec, malgré tout, des cours de rattrapage sont également organisés pendant les vacances scolaires d'été. Ils remplacent utilement les examens de passage dans l'enseignement secondaire. Ces propositions visent à supprimer les redoublements, non de manière administrative, comme on a trop souvent voulu le faire, mais en supprimant réellement l'échec.

Dans cette lutte contre l'échec scolaire, c'est l'ensemble de la collectivité éducative qu'il convient de mobiliser : le groupe d'élèves parcourt, de 5 à 16 ans, un itinéraire commun. Il lui appartient, collectivement, de faire avancer les « retardataires » et de rester uni.

Le haut degré d'autonomie administrative, éducative et pédagogique qu'implique ce projet d'école pourrait être perçu comme une porte ouverte, derechef, au développement inégal et à la concurrence scolaire. C'est bien pour cela qu'il faut, d'une part, interdire rigoureusement les marchés scolaires en imposant à chacun la fréquentation de l'école qui lui est assignée, et d'autre part superposer à cette autonomie un ensemble de dispositions régulatrices garantissant la convergence des pratiques.

Il faut en revenir à des programmes formulés en termes d'objectifs stricts (tant cognitifs que de compétences), mettre fin à la dérégulation introduite par la forme actuelle de « l'approche par compétences ». Des manuels scolaires de référence, basés sur les programmes officiels, sont mis à la disposition des enseignants. Des sites Internet officiels fournissent de manière simple, pour chaque discipline et chaque point du programme, une offre complète et diversifiée de matériel didactique : documents de référence, articles de presse, bases de données, images, vidéos, simulations, etc. Des épreuves standardisées sont proposées en vue d'évaluer les acquis des élèves sur chaque point du programme. Elles servent de base à la mise en œuvre de la remédiation telle que décrite plus haut. Elles assurent

que les enseignants des différents établissements ou niveaux soient bien « sur la même longueur d'onde » dans l'interprétation des exigences du programme.

Bref, le principe du pilotage est le suivant : une formulation et un contrôle strict des objectifs cognitifs et des compétences requises, associé à une grande liberté en matière de méthode pédagogique (ce qui n'exclut pas d'encourager la liaison à la pratique, le développement de projets, l'implication des aînés dans l'instruction des jeunes et l'intégration de l'instruction à la vie de la communauté éducative).

On aura compris qu'un tel projet nécessite un encadrement généreux, donc un financement généreux. Une augmentation du budget de l'éducation de l'ordre de 50% est indispensable si l'on veut assurer l'encadrement après les heures de cours, les rattrapages, les guidances, l'organisation des activités ; si l'on veut garantir la gratuité de l'enseignement en fournissant livres et matériel scolaire ; si l'on veut permettre aux établissements de proposer des repas et des boissons aux élèves, de mettre à disposition des lieux de travail et de vie adaptés, des centres de documentation, des ordinateurs ; si l'on veut, surtout, réduire radicalement le nombre d'élèves par classe, notamment dans les premières années d'enseignement.

Ce que je demande fondamentalement pour l'école, pour les enseignants et les éducateurs, c'est du temps : du temps pour coordonner, du temps pour préparer, du temps pour évaluer, du temps pour se former, du temps pour motiver, du temps pour écouter, du temps pour vivre avec les élèves, du temps pour se reposer, du temps pour se passionner, du temps pour découvrir et faire découvrir les formidables richesses culturelles et scientifiques accumulées par l'humanité.

Un projet mobilisateur

L'ampleur du projet peut sembler excessive. Elle est pourtant la clé de son succès. Les petites réformes ne peuvent que miner les équilibres précaires de l'école ancienne et en faire le jouet des évolutions « naturelles », imposées par les déterminants économiques. Ceux-ci poussent les systèmes d'enseignement dans une direction que j'ai longuement développée dans d'autres ouvrages et que j'ai résumée sous le vocable de « marchandisation » : dérégulation et décentralisation, flexibilité des programmes, abandon des savoirs au profit des compétences, dualisation et diversification des filières, utilisation explicite de l'école à des fins de stimulation des marchés, désengagement de l'État et, finalement, privatisation marchande.

Chaque petite déstabilisation du système éducatif accélère cette évolution « dominante ». L'école est comme un ballon posé en équilibre précaire sur le flanc d'une colline. Donnez lui un léger coup de pied, peu importe dans quelle direction, vous ne ferez probablement que le déstabiliser et provoquer sa descente le long des forces dominantes, jusqu'à ce qu'il retrouve un nouvel équilibre un peu plus bas. Équilibre précaire, qui sera à son tour remis à cause à la moindre secousse.

L'enseignement se trouve en équilibre précaire sur la pente de la marchandisation. De petites réformes visant, tantôt à promouvoir un peu plus de souplesse et d'humanité dans les classes, tantôt à relever quelque peu le niveau en « resserrant la vis », ne produiront guère plus d'effet que cette déstabilisation qui livre le système à son évolution « naturelle ». On supprime les redoublements en primaire ? On donne plus d'autonomie aux écoles ? On ne fait qu'accélérer les écarts entre les élèves et les établissements. On introduit au contraire des procédures d'évaluation et d'orientation plus strictes ? On renforce la sélection sociale.

Le va et vient continu, au rythme des changements de ministres ou de conseillers, entre les réformettes démocratisantes et les « retours aux valeurs traditionnelles » fait penser –

permettez-moi cette dernière métaphore – au mouvement de va et vient d'une scie qui ne produit, en définitive, qu'un lent mais inéluctable mouvement vers le bas.

Les propositions élaborées dans ce chapitre paraissent-elles excessivement ambitieuses, par trop radicales et pour tout dire parfaitement utopiques ? C'est donc exactement ce dont l'école en dégingue a besoin : un vaste projet, capable de remobiliser les énergies et capable de redonner du sens à la scolarisation des enfants du peuple : apprendre pour changer le monde, en s'inscrivant pleinement dans les grandes vagues porteuses d'espoir que sont, aujourd'hui, les mouvements altermondialistes, les mouvements pour la paix, les forums sociaux et la politisation des luttes dans le tiers-monde.