carnetsrouges 24
La revue du réseau école du Parti Communiste Français
janvier 2022

École et élitisme

Jean-Michel Barreau, Romain Bodin, Thierry Delcourt, Paul Devin, Romain Gény, Florian Gulli, Erwan Lehoux, Pierre Merle, Sophie Orange, Jean-Yves Rochex, Agnès Van Zanten, Viviane Youx

8€
CARNETSROUGES.FR
contacts@carnetsrouges.fr

édito

Paul Devin

Les habiletés du discours républicain sur l'égalité des chances cherchent à nous faire croire à l'existence d'une équité de traitement capable de dépasser les discriminations scolaires qu'elles soient liées à l'origine sociale ou aux stéréotypes de race ou de genre. Sans doute la massification de l'accès aux études scolaires a-t-elle permis une remarquable élévation du niveau de connaissance et de qualification mais, pour autant, elle n'a guère modifié le recrutement des élites, continuant à réserver aux élèves d'origines privilégiées l'accès aux diplômes et aux emplois liés à de hautes responsabilités et à de forts revenus. L'égalité des chances n'aura pas été le vecteur de la justice sociale.

Dans un tel contexte, l'argument de la méritocratie individuelle cherche à nous convaincre que l'accès aux élites ne serait qu'affaire de travail et de volonté, voire de don ou de potentialités. Il masque mal une réalité où la mobilité sociale reste largement entravée par les origines. Nous sommes bien loin d'une composition sociale des élites qui aurait quelque ressemblance avec celle de la société entière. Pour tenter de masquer l'incapacité des choix politiques à modifier la structure même des inégalités scolaires, sont exposés, dans les discours institutionnels, les itinéraires exceptionnels de ceux qui, en dépit de leurs origines sociales modestes, finissent par accéder aux études habituellement réservées aux classes favorisées. Mais cette stratégie de « l'excellence » n'est qu'une tentative hypocrite de justification : au-delà de ces quelques exceptions brandies comme des trophées, la reproduction sociale persiste pour la quasi-totalité des élèves. L'existence de parcours singuliers et remarquables ne vient aucunement à bout d'une réalité globale d'enfermement dans une destinée scellée par des injustices qui dépassent largement la question scolaire.

Certains de nous défendront un refus radical qui conteste l'idée même d'élite, lui affirmant une nature fondamentalement contraire à l'égalité. D'autres exprimeront une vision plus modérée qui doute de la possibilité de renoncer aux élites sans pour autant faire fi des principes égalitaires. Mais nous devons, a minima, nous rejoindre sur l'analyse que, sous prétexte de la nécessité fonctionnelle de garantir qualitativement l'accès aux emplois de responsabilité, l'élite obéit aujourd'hui essentiellement à un principe de reproduction par lequel les classes dominantes entendent bien garder la maîtrise du pouvoir politique et financier.

Cela constitue d'évidence, un obstacle à concilier toute volonté élitiste avec la fonction émancipatrice de l'école qui, au-delà des emplois et des métiers auxquels elle permet d'accéder, œuvre pour que toutes et tous puissent penser et agir le monde grâce à un jugement raisonné, éclairé par les savoirs. Les perpétuels renoncements des politiques scolaires laissent de plus en plus clairement entendre que quelques savoirs fondamentaux suffisent aux citoyens ordinaires et que l'expérience culturelle n'est plus une visée indispensable du parcours scolaire de chacune et chacun. Plutôt que de se mobiliser sur quelques stratégies d'accès aux classes préparatoires pour les enfants des classes populaires, le véritable enjeu est de lutter contre l'assignation des élèves les moins favorisés à des parcours de formation pour lesquelles les obsessions patronales à préparer à l'employabilité ont fini par faire renoncer aux ambitions d'une culture scolaire capable d'émancipation sociale et intellectuelle. Nous devons craindre que la justification de l'élite se nourrisse d'une méfiance à l'égard des classes populaires jugées irrémédiablement ignorantes et donc potentiellement dangereuses. C'est pourquoi nous voulons lui préférer une école égalitaire et émancipatrice qui garantit à chacun ses choix d'orientation et de vie, sans hiérarchisation.

Paul Devin

Sommaire

École et élitisme

carnets rouges n°24

2 Paul Devin
Édito

4 Florian Gulli
La question des élites

6 Pierre Merle
L'élitisation du système éducatif français. Fondements idéologiques et politiques scolaires.

10 Agnès van Zanten
Le double élitisme de l'école française

13 Jean-Yves Rochex
L'élitisme et l'égalité des chances contre la démocratisation

16 Paul Devin
Soft skills : pour l'école du bonheur et de la croissance !

19 Erwan Lehoux
Des officines marchandes au monde associatif : l'individualisation comme élitisme ?

22 Thierry Delcourt
Contraintes de norme et d'adaptation scolaire : une machine à fabriquer du handicap

25 Viviane Youx
Oral et compétences langagières : des choix inégalitaires

28 Jean Michel Barreau
L'élite masculine contre l'élite féminine. L'exemple de l'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République

31 Romain Gény
Réforme du lycée : des inégalités sociales qui se maintiennent

35 Romuald Bodin Sophie Orange
Démocratisation des licences universitaires : les effets possiblement désenchanteurs de la secondarisation et de la mise en œuvre des « parcours accompagnés »

38 **Entretien avec Annabelle Allouch**

42 **Entretien avec Marie-Aleth Grard**

45 **Propositions de lecture**

Carnets Rouges :
Erwan Lehoux, directeur de publication.
Christine Passerieux, rédactrice en chef.

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Gilbert Boche, Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Adrien Martinez, Régis Ouvrier-Bonnaz, Christine Passerieux, Frédérique Rolet, Patrick Rayou, Patrick Singéry.

Conception/réalisation : yoann.boursau@fat4.fr

Publication quadrimestrielle éditée par l'association Carnets rouges
33, rue Édouard Pailleron- Appartement 3bis- 75019 PARIS

Imprimée par Public Imprim
20, rue Croix des Vignes- 92230 Gennevilliers

Abonnement annuel (France) : 20€
N° ISSN : 2800 7824
Dépôt légal à parution

La question des élites

Florian Gulli

Le terme « élite » n'est pas courant dans la tradition marxiste. Aucune entrée « élite » dans le pourtant très volumineux Dictionnaire critique du marxisme de Labica et Bensoussan. L'expression que l'on trouve, par exemple dans L'idéologie allemande de Marx et Engels, et qui pourrait, apparemment, faire figure de synonyme est celle de « classe dominante ».

Pourquoi faudrait-il préférer « classe dominante » à « élite » ? L'expression « classe dominante » est plus précise et dénuée d'ambiguïté. Pointer une domination, c'est viser son dépassement, c'est-à-dire ici viser une « société sans classe » (expression aujourd'hui délaissée, qui n'a pourtant pas la naïveté qu'on lui prête souvent). Le mot « élite », en revanche, est beaucoup plus positif. « Élite » désigne une forme de dignité, le fait d'avoir été choisi, élu, ce qui suppose de s'être distingué par ses qualités. La critique des élites, dès lors, est toujours ambiguë. Que vise-t-elle en effet : à débarrasser la société de toute élite ou à remplacer une élite par une autre ? C'est en effet l'un des ressorts classiques de la critique des élites : dénoncer une élite corrompue et en même temps en appeler aux véritables élites. La critique de l'élite « cosmopolite » ou « enjuivée » comme préalable à la restauration d'élite nationale et non corrompue.

Le mot « élite » va néanmoins faire retour parmi les marxistes. Les choses se passent au début du XXe siècle en Italie. La sociologie et la science politique, Vilfredo Pareto et Gaetano Mosca en particulier, développent alors toutes sortes de considérations sur les élites[1]. Robert Michels (1876-1936), militant social-démocrate, enseigne à Turin depuis 1907. Il applique ces réflexions sur les élites aux partis sociaux-démocrates. Ceux-ci seraient animés de tendances oligarchiques. Les dirigeants des partis de masse, bourgeois ou anciens ouvriers, constitueraient une sorte d'« élite ouvrière », ou d'oligarchie, dotée d'un pouvoir sur les masses.

Mais c'est surtout à partir des années 1930 que le thème va finir par s'imposer. Dans un article consacré à la question des « élites », le philosophe Denis Collin écrit :

« Entre les deux guerres, surtout au cours des années 30, se développe une discussion de la plus haute importance sur les rapports entre le communisme soviétique, les diverses formes de fascisme et la montée d'un État interventionniste même dans les bastions du libéralisme, comme aux États-Unis avec le New Deal de Roosevelt. Face à la crise du capitalisme (il faut avoir à l'esprit le véritable traumatisme qu'a été le krach de Wall Street à l'automne 1929), ces trois formes de régimes développaient des politiques qui, au-delà de leurs différences notables sur le plan humain ou moral, n'en étaient pas moins étrangement convergentes. L'étatisme et l'intervention de la bureaucratie politique dans la planification économique, la reconnaissance de la nécessité de se préoccuper du bien-être des travailleurs et de leur offrir des protections légales (allant ainsi à l'encontre des sacro-saintes lois du marché du travail), le rôle croissant des techniciens et des managers de l'économie, voilà quelques-uns de ces traits communs. On remarquera aussi, dans le désordre, que Mussolini vient du socialisme et qu'il a su attirer à lui des éléments parmi les plus radicaux (cf. Michels !), que le NSDAP de Hitler se dit « socialiste » et prétend offrir aux travailleurs allemands la réponse à leurs aspirations socialistes, ou encore que le Dr Schacht, le premier ministre de l'économie de Hitler était un disciple de Keynes, inspirateur du New Deal ou encore

(1) Les détails de ce débat sont présentés dans un article COLLIN Denis, « La théorie des élites », disponible à cette adresse : http://denis-collin.viabloga.com/news/la-theorie-des-elites, 2010

que la gauche a joué un rôle important dans l'administration Roosevelt : on commence à avoir le tableau d'une situation qu'on a bien oubliée aujourd'hui ».

Ce que nous retiendrons de ces évolutions historiques et de ce débat est le point suivant : l'opposition capital / travail ne semble pas épuiser le tableau des rapports de pouvoir et de domination dans les sociétés modernes. Il existerait donc, à côté du pouvoir fondé sur la propriété des moyens de production, une autre forme de pouvoir que le mot « élite » chercherait à désigner. Ce pouvoir est le pouvoir de l'organisation, il est le pouvoir d'un savoir. Bureaucrates, managers, organisateurs, directeurs, sont les noms qu'on utilise alors pour désigner cette nouvelle couche sociale.

Cet autre pouvoir a été thématisé par d'autres traditions que le marxisme. On citera au moins Foucault et Bourdieu. Le premier développe la conception d'un savoir-pouvoir irréductible à la production, disséminé dans les institutions publiques, de la caserne à la prison en passant par l'hôpital. Le second développe le concept de « capital culturel » pour complexifier des analyses de l'espace social trop centrées à ses yeux sur le « capital économique ».

La question est prise en charge aussi du côté des marxistes. Nous voudrions ici, sans aucun souci d'exhaustivité, nous intéresser aux élaborations de l'un d'entre eux : le philosophe Jacques Bidet. Ce dernier propose une approche renouvelée de la structure de classe de nos sociétés. C'est l'une des facettes de ce que pourrait être un « altermarxisme »[2] pour reprendre le titre d'un ouvrage qu'il a rédigé avec Gérard Duménil.

Voilà ce qu'écrit Jacques Bidet dans son dernier ouvrage : « la théorie marxiste des classes est, à mes yeux, fautive sur un point décisif : il lui manque de distinguer, au sein de la classe dominante, ces deux « pôles », tout à la fois convergents et divergents »[3], le pôle du capital et le pôle de la compétence, le pôle de la « finance » et celui de l'« élite »[4] (technocratie, cadres, technostructure, management, etc.). Il n'y aurait donc pas seulement deux forces sociales primaires, le travail et le capital, mais trois : la finance, l'élite, le travailleur collectif. Les deux premières constituant les deux pôles d'une même classe dominante.

L'élite ne fonde pas son pouvoir sur la propriété du capital mais sur la « compétence » reconnue socialement. A l'intérieur de l'entreprise, les deux pouvoirs sont intimement liés, le pouvoir-compétence étant subordonné au pouvoir-capital. Dans la société entière, dans les institutions publiques par exemple, ce pouvoir existe par lui-même, indépendamment du capital : « pouvoir managérial, administratif, pédagogique, médical, militaire, judiciaire ou autre ».

Cette analyse, outre qu'elle éclaire des pans entiers des évolutions sociales contemporaines, a aussi un intérêt en terme de stratégie politique. Sur la base de cette structure de classe repensée, Jacques Bidet propose d'envisager la dynamique des alliances entre ces trois forces sociales : lorsque l'élite est alliée à la classe des travailleurs ou lorsqu'elle se rapproche du pôle capitaliste de la classe dominante.

Loin des facilités d'un discours qui déclare obsolète l'idée de « gauche », au motif que le mot ne ferait plus rêver personne, Jacques Bidet fournit des clefs pour comprendre, en termes de classes et d'alliance de classes, les ambiguïtés de ce concept. La « gauche », sans majuscule, désigne la « gauche élitaire », le gouvernement des élites reconnues pour leur compétences, « élites » alliées à la « finance » (typiquement le Parti socialiste français depuis 1983, Delors et Rocard). Mais la gauche ne se réduit pas à celle-ci. Il existe une « Gauche populaire », la gauche avec une majuscule, qui s'enracine dans une alliance entre l'élite des compétents et les classes populaires organisées.

La stratégie d'une Gauche populaire consiste donc à tenter d'opposer sans cesse les deux pôles de la classe dominante, en vertu du principe « diviser pour mieux régner ». Et en même temps, à tenter de nouer une alliance avec cette force sociale élitaire, alliance sans laquelle la force des travailleurs demeure isolée.

On le voit le concept d'élite s'avère tout à fait utile pour comprendre la structure de classe de nos sociétés et pour s'orienter politiquement.

(2) Jacques Bidet, Gérard Dumenil, Altermarxisme. Un autre marxisme pour un autre monde, Paris, PUF, 2007
(3) Jacques Bidet, « Eux » et « nous » ? Une alternative au populisme de gauche, Paris, Kimé, 2018, page 18
(4) Jacques Bidet, « Classe, parti, mouvement – classe, "race", sexe », PUF, Actuel Marx, 2009/2 n° 46, page 118

Florian Gulli
Professeur de philosophie

L'élitisation du système éducatif français

Fondements idéologiques et politiques scolaires

Pierre Merle

L'élitisation du système éducatif français se caractérise par une forte surreprésentation des enfants des catégories aisées scolarisés dans les « très grandes écoles ». Cette élitisation résulte d'un double processus : la prégnance des idéologies du don et du mérite ; une organisation scolaire qui donne plus à ceux qui ont plus.

L'élitisation du système éducatif français est comparable au phénomène de gentrification ou d'embourgeoisement de certains quartiers des grandes métropoles françaises. Les catégories sociales favorisées se sont accaparé certains quartiers et, de la même façon, certains parcours scolaires. La connaissance de cette élitisation nécessite une investigation statistique relative à l'origine sociale des élèves scolarisés dans les principales formations de l'enseignement supérieur. Cette connaissance statistique doit être complétée par l'analyse des idéologies du don et du mérite qui contribuent au maintien d'une école inégalitaire et, aussi, par l'analyse d'une organisation scolaire et sociale qui favorise la scolarité des enfants des catégories aisées.

Un enseignement supérieur particulièrement hiérarchisé

L'enseignement supérieur français est particulièrement hiérarchisé. Dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), spécificité du système scolaire français, la sélectivité à l'entrée est forte et les enfants d'origine aisée nettement surreprésentés. Les conditions de scolarisation sont particulièrement favorables à la réussite scolaire. Contrairement à l'université, les cours ne sont donnés que dans le cadre d'une classe et les élèves bénéficient d'évaluations hebdomadaires et d'interrogations individuelles.

Le coût annuel par étudiant de cette scolarité est de 15 710 €, soit 50 % de plus que le coût

annuel de la formation d'un étudiant de l'université (10110 €) (RERS, 2021). Les CPGE, classes de bachotage où sont nommés les professeurs les plus diplômés et jugés les plus compétents, permettent de façon privilégiée d'accéder aux grandes écoles les plus prestigieuses.

Le dernier rapport de l'Institut des Politiques Publiques (Bonneau et alli, 2021) relatif à l'origine sociale des élèves des 234 grandes écoles est éclairant. Parmi les jeunes âgés de 20 à 24 ans, 23 % sont des enfants d'origine aisée (Professions libérales, cadres, professeurs, ingénieurs…). Les enfants de cette catégorie socioprofessionnelle (CSP) représentent 47 % des étudiants inscrits au niveau bac + 3 à bac+5 et 63 % des effectifs des grandes écoles, soit presque trois fois plus que leur part dans la population des jeunes du même âge. Les élèves scolarisés dans la région Île-de-France et dans les CPGE et les grands lycées parisiens sont fortement surreprésentés dans les admis aux grandes écoles.

Parmi les formations les plus prestigieuses, les enfants des catégories populaires sont particulièrement sous-représentés. Les Instituts d'Etudes Politiques scolarisent moins de 5 % d'enfants d'ouvriers (Ugo Lozach, 2020). Dans les très grandes écoles, « les écoles de pouvoir », telles que Polytechnique, ENA, HEC et les Écoles Normales Supérieures, les enfants des catégories populaires sont encore plus sous représentés. En 2014, l'École polytechnique n'accueillait que 1 % d'élèves enfants d'employés ou d'ouvriers. Dans les ENS, en 2020-2021, seuls 2,4% des admis sont des enfants d'ouvriers (RERS, 2021).

Du collège aux très grandes écoles, les parcours scolaires des élèves se caractérisent par l'élimination progressive des enfants des catégories populaires, essentiellement les enfants d'employés, d'ouvriers et d'inactifs. Si ce phénomène d'élimination est présent dans tous les systèmes scolaires, il est particulièrement marqué pour l'école française. Il est relativement peu contesté en raison de la force des idéologies qui le justifient.

La prégnance des idéologies innéiste et méritocratique

Toutes les organisations, institutions et hiérarchies sociales sont fondées sur des systèmes de justification qui ne sont rien d'autre que des représentations idéologiques du monde. Sur cette question, La République de Platon constitue une référence classique : « Dieu vous a formés différents. Ceux d'entre vous qui ont la capacité d'exercer l'autorité sont le produit d'un mélange où Il a fait entrer de l'or, et ils sont d'une très grande valeur ; les auxiliaires ont un mélange d'argent ; le fer et le bronze ont servi pour la création des paysans et des autres métiers (…). En principe vos enfants doivent vous ressembler ». Pour Platon, cette justification du monde n'est qu'un « mensonge ». Censée éviter la ruine de la Cité, cette fable a une finalité politique : supprimer toute revendication sociale et maintenir chacun à sa place.

Cette métaphore des métaux est à la fois une justification divine du monde – « Dieu vous a formés différents » – et une justification de type biologique : les chefs, produits d'un mélange composé d'or, ont une très grande valeur. Alexis Carrel a poussé à l'extrême cette métaphore des métaux en supprimant la référence déclinante en Dieu pour privilégier une pseudo explication biologique : « La répartition de la population d'un pays en différentes classes sociales n'est pas l'effet du hasard, ni de conventions sociales. Elle a une base biologique profonde. (...). Ceux qui sont aujourd'hui des prolétaires doivent leur situation à des défauts héréditaires de leur corps et de leur esprit »[1]

Plus récemment, Richard Herrnstein (1971), longtemps professeur de psychologie à Harvard, a transféré dans le domaine éducatif la thèse radicale d'Alexis Carrel : « L'affaire est entendue : l'échec scolaire est dû au caractère héréditaire des facultés intellectuelles ». Cette thèse est typique de la pensée conservatrice : il n'existerait pas d'inégalités scolaires, seulement des différences de nature qui s'imposent à chacun. Albert Jacquard (Jacquard, 1978) a montré « l'absurdité » d'une telle affirmation qui, en cumulant les confusions conceptuelles, notamment en négligeant la différence essentielle entre phénotype et génotype, a substitué une justification idéologique des hiérarchies scolaires à l'exigence de la preuve scientifique.

Dans son ouvrage Le Maître ignorant (2004), Jacques Rancière a montré le caractère

(1) Alexis Carrel, L'Homme cet inconnu, Plon, 1935

Bibliographie

Cécile Bonneau, et alii, **Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?** Rapport IPP, n°30, 2021.

Sébastien Grobon et allii, **Inégalités socio-économiques dans le développement langagier et moteur des enfants de deux ans**, INED, 2019.

Albert Jacquard, **L'inné et l'acquis, Journal de la société statistique de Paris,** t. 119, n° 3, 1978

Pierre Merle, **La ségrégation scolaire, Repères**, La Découverte, 2012.

Pierre Merle, **Parlons école en 30 questions**, La Documentation française, 2021.

tautologique des discours usuels sur « l'intelligence » : « L'un réussit mieux que l'autre, c'est un fait. S'il réussit mieux dites vous, c'est parce qu'il est plus intelligent. Ici l'explication devient obscure. Avez-vous montré un autre fait qui serait la cause du premier ? (…) En disant il est plus intelligent, vous avez simplement résumé vos idées qui racontent le fait. Vous lui avez donné un nom. Mais le nom n'est pas sa cause. Vous avez une première fois raconté le fait en disant : " il réussit mieux ". Vous l'avez raconté une seconde fois en affirmant : " il est plus intelligent ". Mais il n'y a pas plus dans le second énoncé que dans le premier ».

La pertinence des critiques à l'égard de l'idéologie du don a progressivement fait reculer celle-ci au profit de l'idéologie du mérite. Sa force argumentative est plus grande. La réussite individuelle ne serait pas liée à des caractéristiques génétiques mais seulement aux différences d'efforts fournis par chaque individu. L'idéologie méritocratique tire son succès de sa conformité aux principes d'égalité et de justice propres à l'idéal démocratique. Elle fait cependant l'objet de fortes critiques.

Pour reprendre la formule de John Rawls, « nul ne mérite pleinement son mérite ». Les travaux sur les différences de développement cognitif des enfants selon leur origine sociale le montrent suffisamment. Ainsi, confirmant des travaux antérieurs, Grobon et al. (Grobon, 2019) ont montré que le développement langagier des enfants était sensiblement différencié selon l'origine sociale dès l'âge de deux ans. Les enfants d'origine aisée disposent notamment d'un lexique plus étendu. Dès l'école maternelle, leurs compétences sociolinguistiques plus grandes favorisent une meilleure compréhension des enseignements. Si, dans tous les systèmes scolaires, les enfants d'origine favorisée réussissent mieux que les autres en raison d'une socialisation familiale généralement plus favorable à leur développement cognitif, la spécificité de l'école française est d'accroître particulièrement les chances de réussite des enfants d'origine aisée. Par quels mécanismes ?

Séparatisme social et séparatisme scolaire

Le collège unique est un mythe. Les collèges classés « plutôt favorisés » et « très favorisés » scolarisent principalement des élèves d'origine aisée. Dans ces établissements situés généralement dans les centres-villes, les élèves en retard scolaire sont peu nombreux (moins de 5 %) ainsi que la part des boursiers (moins de 6 %). Plus de 75 % des collèges classés « très favorisés » sont des établissements privés. La situation des collèges « plutôt défavorisés » et « très défavorisés », qui scolarisent majoritairement des enfants d'origine populaire, est strictement inverse. Dans les collèges « très défavorisés », la part du privé est limitée (6,5 %), 17,5 % des élèves sont en retard et 64 % sont boursiers (Merle, 2021).

Dans les collèges favorisés, l'offre pédagogique est abondante : section bilangue, section européenne, langues étrangères rares. Les équipes pédagogiques sont stables et les professeurs majoritairement certifiés. La situation est strictement inverse dans les collèges « très défavorisés ». L'offre pédagogique est limitée, les équipes pédagogiques sont instables et la part des enseignants contractuels, peu formés et avec une expérience limitée, plus élevée. À l'exception d'un nombre d'élèves par classe légèrement plus réduit dans les collèges défavorisés, différence trop faible pour exercer un effet positif sur les apprentissages, l'organisation du système scolaire français donne moins à ceux qui ont moins.

Les différentes filières des lycées prolongent la différenciation sociale et scolaire des collèges. Ainsi, avant leur suppression, les terminales scientifiques scolarisaient 67 % d'élèves d'origine moyenne et favorisés et 33 % d'élèves d'origine favorisée alors que les terminales professionnelles scolarisaient 69 % d'enfants d'origine défavorisée et 31 % d'origine favorisée et moyenne (Merle, 2021). Si la nouvelle organisation du lycée brouille les cartes des inégalités sociales de parcours scolaires, ces inégalités demeurent présentes. La triplette d'enseignement de spécialités « mathématiques, physique chimie, SVT » reconstitue l'ancienne terminale scientifique et demeure la plus choisie par les élèves d'origine aisée.

Le séparatisme scolaire a notamment sa source dans le séparatisme territorial des catégories sociales les plus aisées, le communautarisme des plus riches. Ceux-ci sont fortement concentrés dans les quartiers centraux des grandes

métropoles. Ces quartiers se caractérisent par une forte surreprésentation des « grands lycées » publics et privés (Merle, 2012) qui scolarisent principalement les enfants de catégories aisées. Cette concentration des meilleurs élèves dans les mêmes établissements favorise des effets de pairs positifs et une émulation individuelle et collective qui renforce la force du modèle parental de l'excellence scolaire. À l'exception du dédoublement des classes des CP et CE1 qui concerne une minorité d'écoliers, y compris d'origine populaire (Merle, 2021), l'organisation du système scolaire donne plus à ceux qui ont plus. En ce sens, le modèle méritocratique est une mystification.

Telle qu'elle a été conçue en 2021, la réforme de l'Affelnet parisien, en réduisant le choix possible des élèves de chaque collège à seulement cinq lycées définis nominativement, constitue une véritable assignation à résidence. Même les excellents élèves scolarisés dans certains collèges des 19e et 20e arrondissements ne pourront pas accéder aux meilleurs lycées du centre-ville parisien qui permettent un accès privilégié aux meilleures CPGE et, in fine, aux très grandes écoles. Le fonctionnement de l'Affelnet parisien est représentatif de l'organisation scolaire. A compétences scolaires égales, les enfants d'origine aisée ont, en moyenne, de meilleures carrières scolaires que les enfants des autres origines sociales (Estelle Herbaut, 2019). En ce sens aussi, le modèle méritocratique est une mystification, une forme de storytelling.

Combiné avec le dénigrement des études sociologiques, le modèle méritocratique, par sa simplicité séduisante et son adhésion formelle au principe démocratique de justice, aboutit de fait à discréditer, voire à empêcher, l'analyse de l'inégale répartition des ressources éducatives et des mécanismes de sélection territoriale et scolaire au fondement de la surreprésentation des enfants des catégories aisées parmi l'élite scolaire.

Conclusion

L'élitisation du système scolaire français n'est pas une fatalité mais le produit de politiques éducatives et sociales favorables aux catégories aisées. La construction de logements sociaux dans les quartiers des centres-villes, une offre pédagogique équivalente dans tous les collèges, le maintien de professeurs expérimentés dans les collèges de l'éducation prioritaire grâce à des primes attractives, la modification de la carte scolaire avec des secteurs plus larges, comprenant deux collèges de façon à procéder à des affectations sources de mixité sociale (Grenet et al., 2021), un calcul des ressources des établissements, non au prorata du nombre d'élèves, mais en prenant en compte la proportion d'enfants d'origine défavorisée, etc. favoriseraient une répartition plus équitable des ressources éducatives et une égalité des chances particulièrement réduite dans l'école française.

Pierre Merle
Professeur émérite de sociologie
Institut Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE) de Bretagne

Le double élitisme de l'école française

Agnès van Zanten

Pour comprendre l'élitisme de l'école française, et son rôle dans le maintien des inégalités, il est utile de se pencher sur les différentes modalités qu'il épouse. Il est également important de saisir aussi bien les racines historiques de ce phénomène que les visages différents qu'il peut prendre au fil des évolutions sociales et de celles des institutions d'enseignement.

Malgré une ambition égalisatrice hautement affichée, l'école française reproduit voire renforce des inégalités liées aux ressources économiques et culturelles des familles qui lui confient leurs enfants. Régulièrement confirmé par des enquêtes internationales et nationales, ce constat n'est guère contesté mais donne lieu à diverses interprétations. Dès les débuts de la sociologie de l'éducation, l'orientation élitiste du système éducatif français a été pointée du doigt comme un des principaux ressorts de ces inégalités. Toutefois, la polysémie du terme n'a guère favorisé une vision claire des processus à l'œuvre. Pour mieux les appréhender, le cadre théorique élaboré par le sociologue américain Ralph Turner s'avère très pertinent à condition de revisiter ses principales propositions en tenant compte des changements sociaux et scolaires et des modes de théorisation des inégalités d'éducation intervenus depuis son élaboration[1].

L'élitisme revendiqué : logique de tournoi et excellence de quelques-uns

Cet auteur[2] distingue deux modalités de mobilité ascendante par l'école : la compétition (contest mobility) et le parrainage (sponsored mobility). L'idéaltype de la compétition, dont la représentation la plus appropriée est la course sportive, correspond à une vision du statut social comme conquis grâce à des efforts individuels, les carrières scolaires étant organisées de manière à garantir des épreuves équitables aboutissant à une sélection incontestable des meilleurs. Celui du parrainage met au centre l'idée de cooptation, dont l'image la plus pertinente est celle du club, et l'idée que le statut est conféré en fonction des qualités que les élites souhaitent trouver chez les nouveaux prétendants à leur position, les carrières scolaires étant caractérisées par la sélection précoce des « élus » et l'exclusion des autres.

Cette typologie originale garde un fort pouvoir explicatif du rôle que jouent deux modalités différentes d'élitisme dans la reproduction scolaire des inégalités mais à plusieurs conditions. La première est de ne pas considérer que l'un ou l'autre type prédomine dans un cadre national donné mais qu'ils sont souvent étroitement imbriqués. Cette imbrication s'explique notamment par la diffusion des normes de compétition au sein des pays où dominaient auparavant des logiques de parrainage, la méritocratie scolaire devenant au cours des 19e et 20e siècles le principe légitime d'organisation des carrières scolaires et professionnelles. Le cas de la France relève clairement de ce processus mis en avant de façon précoce et violente par les révolutionnaires afin d'effacer toute trace des formes de parrainage héritées de l'Ancien Régime.

(1) Pour une présentation plus élaborée de cet argument, voir A. van Zanten, « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de la mobilité sociale en France », L'Année sociologique, 66, 1, 2016, p. 81-114.
(2) Ralph Turner, « Sponsored and contest mobility and the school system », American Sociological Review, 25, 6, 1960, p. 855-867.

Pour comprendre les modalités de cette imbrication dans le contexte français, il est utile également d'adopter la distinction introduite par un autre sociologue américain entre la compétition inclusive, privilégiant le maintien de tous dans la course jusqu'aux étapes les plus avancées de la scolarité, à laquelle Turner fait le plus souvent allusion, et une « mobilité de tournoi » (« tournament mobility »)[3]. Dans celle-ci, au contraire, les chances d'ascension des candidats s'amenuisent au fil des épreuves, les perdants étant exclus du système ou orientés vers des voies moins valorisées. En France, c'est ce deuxième type de compétition qui a prévalu en lien avec la rupture profonde dans l'organisation sociale que souhaitaient introduire les révolutionnaires, mais aussi avec une certaine vision agonistique de la gloire déjà présente auparavant parmi certaines fractions de l'aristocratie et dont Durkheim[4] attribue l'importation dans le système scolaire aux collèges jésuites.

Pour mieux saisir l'imbrication, voire l'hybridation, de la compétition et du parrainage dans le système éducatif français, il faut aussi se pencher sur la définition du mérite. S'intéressant à l'exemple étatsunien, Turner l'associe exclusivement aux notions d'effort et d'ambition. Or en France, comme l'ont souligné Bourdieu et Passeron[5], le mérite a été davantage perçu comme l'expression du « talent », valeur aristocratique liée à la naissance, que de l'effort, valeur bourgeoise méprisable, et associé à une vision substantielle de l'excellence renvoyant à l'ethos et à la culture de la noblesse puis de la bourgeoisie. Les élèves d'origine modeste y subissent de ce fait une « violence symbolique » qui tient à la fois à la dureté des épreuves, au travers desquelles l'école impose ses règles à la société, et à leur contenu, qui permet aux groupes au pouvoir d'exercer une domination culturelle sur les autres.

Les transformations de rapports de force entre fractions de classes dominantes et les vagues successives de massification de l'enseignement secondaire et supérieur, n'ont pas conduit à l'abandon, loin s'en faut, de la logique de tournoi, mais les évaluations à caractère définitif ont été reportées à des niveaux supérieurs, leur nature ayant parallèlement évolué. D'une part, l'examen, au sens d'épreuve terminale permettant la confrontation interindividuelle des mérites des élèves, n'est plus la forme canonique de sélection. Il est concurrencé par une appréciation des « dossiers » de ces derniers, qui confronte chaque élève séparément aux exigences de l'institution. D'autre part, et corrélativement, les critères d'évaluation portent moins sur des savoirs associés aux fractions culturelles des classes dominantes que sur des traits de personnalité valorisés par les fractions économiques. Adoptant le visage plus managérial de la performance, l'exigence en termes de résultats renvoie désormais les perdants à leur incompétence mais aussi à leur manque de stratégie.

L'élitisme dissimulé et externalisé : la « canalisation » des carrières scolaires

Le parrainage au sens de Turner consiste plutôt en l'existence de voies de scolarisation distinctes, restreignant l'accès à la culture de l'élite et aux positions les plus prestigieuses et mieux rémunérées aux héritiers des groupes dominants. Ce type de parrainage a fortement structuré le système éducatif français. S'il a formellement disparu de l'enseignement secondaire moyen avec l'instauration du collège unique, il perdure au lycée où les trois voies existantes s'adressent à des publics différents, forgent des identités sociales distinctes par le biais de curricula spécifiques et structurent des parcours séparés, la filière suivie déterminant encore largement l'accès à celles du supérieur et, pour les sortants, le type d'emploi. L'enseignement supérieur est lui aussi depuis longtemps marqué par la hiérarchie entre les grandes écoles et l'université, à laquelle s'est ajoutée, à la faveur du développement d'un enseignement technologique et professionnel supérieur, celle entre les filières longues et courtes.

Ce parrainage a pu cohabiter avec le principe de compétition méritocratique grâce à des modes de justification qui ont évolué dans le temps. Jusqu'à la première moitié du 20è siècle, l'existence d'institutions scolaires distinctes était sous-tendue par une vision sociale conservatrice, la mobilité individuelle par l'école ne devant pas bouleverser un ordre social hiérarchique garant de la cohésion sociale, et par une vision économique adéquationniste, l'école ayant pour mission de préparer les individus à des emplois correspondant à la division du travail. Alors que l'idéologie conservatrice perdait du terrain, celle liée à l'efficacité économique monta en puissance pendant les Trente Glorieuses avec la mise

(3) James E. Rosenbaum, , « Tournament mobility: Career patterns in a corporation », Administrative Science Quarterly, 24, 2, 1979, p. 220-242
(4) Émile Durkheim, L'Évolution pédagogique en France, Paris, Puf, 2014 [1938].
(5) Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Minuit,1970

en avant des besoins d'une économie planifiée et en expansion, offrant des emplois requérant des niveaux d'études hiérarchisés. La « mise en système » des institutions d'enseignement par les réformes structurelles de la Cinquième République, permit l'introduction d'une forme plus puissante encore de légitimation grâce à un autre mode d'hybridation des logiques de compétition et de parrainage : la justification de l'orientation entre les différentes filières par les « aptitudes » différentielles des élèves, autrement dit par une évaluation objective des « talents ».

A partir du milieu des années 1970, les bouleversements économiques et sociaux et la massification scolaire ainsi que la mise en lumière dans les recherches du caractère peu méritocratique de l'orientation ont contribué à discréditer le dirigisme et la centralisation des décisions ainsi que l'imposition de parcours par les agents scolaires et leur uniformisation. S'en est suivie non pas une disparition, mais une transformation des mécanismes de canalisation des élèves dans le système d'enseignement. On assiste en effet à l'émergence, à côté des filières, de formes plus détournées et plus incertaines de maintien de parcours distincts, notamment l'offre plus large de cours optionnels et la plus grande possibilité de choix des établissements. Ces nouveaux arrangements institutionnels permettent à l'État central de dissimuler son rôle dans le parrainage des futures élites en renvoyant la responsabilité d'une part aux échelons locaux, notamment aux établissements scolaires et, d'autre part, et surtout, aux usagers.

La ségrégation scolaire et sociale des publics qui en résulte est déplorée mais justifiée, d'une part par le caractère méritocratique de la sélection, l'accès aux options et aux établissements les plus prestigieux étant conditionné par le dossier scolaire de l'élève et, d'autre part, par le respect de l'autonomie des acteurs locaux. Cette autonomie est valorisée au nom de l'adaptation de l'école aux besoins différenciés des territoires et d'une plus grande efficacité. Elle est aussi valorisée chez les élèves — par exemple chez les lycéens baccalauréat général qui peuvent désormais construire des parcours personnalisés en « panachant » des options associées aux anciennes sections — qui exerceraient ainsi leur liberté et apprendraient à construire leurs carrières scolaires et professionnelles. Elle est plus critiquée en revanche chez les parents vers qui l'État externalise la responsabilité de ses effets négatifs. Or, s'il est évident que les plus dotés en ressources sont engagés dans un parrainage familial intensif qui porte préjudice aux autres parents, ils le sont d'autant plus qu'ils doivent faire face aux exigences renouvelées de la compétition méritocratique et du parrainage scolaire.

Conclusion

Le système scolaire français se caractérise ainsi par un double élitisme : un élitisme revendiqué, fondé sur un principe de compétition méritocratique censé faire émerger les « meilleurs » mais doublement biaisé par l'association des contenus d'enseignement, des méthodes de transmission et des critères d'évaluation à la culture des groupes dominants et par l'action externe de ces mêmes groupes pour maintenir l'avantage de leurs enfants ; un élitisme fondé sur la séparation précoce, sur une base plus ouvertement sociale, d'un petit groupe d'« élus », devenu partiellement illégitime mais ayant pu se maintenir par l'adoption de modes formellement méritocratiques de cooptation et la délégation de sa construction aux établissements, aux élèves et aux parents. Ce double élitisme joue un rôle essentiel dans la perpétuation voire l'accentuation des inégalités. Il entretient aussi la défiance des exclus à l'égard du système d'enseignement et, par le même mouvement, du système social dont il est censé soutenir la légitimité.

Agnès van Zanten,
Directrice de recherche CNRS à l'Observatoire Sociologique du Changement (Sciences Po)

L'élitisme et l'égalité des chances contre la démocratisation

Jean-Yves Rochex

Au nom de la « diversification » et de « l'ouverture » du recrutement des « élites », mais aussi de la « personnalisation » des parcours scolaires, se met en œuvre depuis vingt ans une reconfiguration des politiques publiques d'éducation et de la politique d'éducation prioritaire, qui substitue à l'objectif de démocratisation une rhétorique de « l'égalité des chances » qui lui tourne le dos.

« Après la révolution de la démocratisation qui, voilà trente ans en France, avait relevé le défi de la quantité et de la diversité en accueillant tous les enfants dans le second degré, nous avons lancé celle de la personnalisation » ; « Personnaliser, ça veut dire quoi ? Ça veut dire que dans une classe aujourd'hui, vous avez à détecter les cinq élèves qui ont du potentiel et qui doivent aller loin, qu'on doit porter le plus loin possible dans le système éducatif. Moi je crois en l'école de l'excellence, je crois au mérite républicain » : ainsi s'exprimait en 2011, Luc Chatel, alors Ministre de l'éducation nationale, dont le Directeur des enseignements scolaires était un certain Jean-Michel Blanquer. La circulaire de rentrée 2011 reprenait alors le propos de Nicolas Sarkozy affirmant que les internats d'excellence, créés en 2008 pour offrir à une minorité d'élèves « méritants » des quartiers en difficulté de réaliser leur « potentiel » en vue d'une promotion sociale exemplaire, étaient « l'avant-garde de l'éducation prioritaire ». Une telle orientation n'est pour autant pas l'exclusivité des ministres et gouvernements de droite et la politique dite « d'excellence » visant à promouvoir l'accès d'une minorité d'élèves de ZEP aux filières les plus élitistes s'affirme en février 2000 avec la création par circulaire de « pôles d'excellence », soit donc sous le ministère de Ségolène Royal, dont la conseillère chargée de l'éducation prioritaire affirmait qu'il s'agissait ainsi de « pousser plus résolument la jeune élite scolaire qui émerge des quartiers populaires ». Un an plus tard, Sciences Po Paris met en place une procédure spécifique de recrutement pour des élèves de « lycées ZEP », début d'une série d'initiatives, qui seront souvent regroupées sous le label « Cordées de la réussite », visant à « l'ouverture sociale » des grandes écoles ou du recrutement des « élites ». Un tel mouvement connaîtra son point d'orgue en janvier 2005, avec la signature de la « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence »[1].

Une reconfiguration des politiques publiques d'éducation

Au nom de la « diversification » et de

(1) Charte signée entre le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, le Ministère délégué à l'Intégration, à l'Égalité des chances et à la Lutte contre l'exclusion, la Conférence des Présidents d'Université, la Conférence des Grandes écoles, et la Conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs.

(2) L'usage de ces termes, dans lesquels convergent les doxas puéro-centriques et les idéologies néo-libérales, est d'autant plus fréquent qu'ils ne sont jamais définis ou conceptualisés.

« l'ouverture » du recrutement des « élites », mais aussi de la « personnalisation » des parcours scolaires censée s'adapter à la « diversité » des élèves et de leurs caractéristiques individuelles (talents, mérites, intérêts, potentiels, rythmes…[2]), se met ainsi en œuvre une reconfiguration des politiques publiques d'éducation, notamment de la politique d'éducation prioritaire, qui substitue à l'objectif initial de démocratisation de celle-ci une rhétorique de « l'égalité des chances » qui lui tourne le dos. Aller dans le sens de « l'égalité des chances », ce serait faire que chaque élève, chaque famille, notamment ceux des milieux populaires, adoptent les valeurs et comportements qui leur permettent de devenir les « entrepreneurs » de leur propre carrière scolaire, et que le système éducatif diversifie et élargisse son offre pour leur permettre de donner « la pleine mesure » de ce dont ils sont porteurs. Il s'agit dès lors bien moins d'œuvrer à la réduction des inégalités sociales et sexuées en matière de formation scolaire et d'accès aux savoirs et à leur exercice critique, que de promouvoir une approche individualisante et des dispositifs qui n'interrogent guère les modes de fonctionnement de notre système éducatif (pourtant l'un des plus inégalitaires du monde) en visant à la maximisation des chances de réussite de chacun (cf. Rochex, 2010).

Il convient tout d'abord de dire que ces dispositifs « d'ouverture sociale » sont bien loin de réaliser les objectifs affichés. Ainsi les conventions ZEP – Sciences Po n'ont-elles concerné, depuis leur création, qu'environ un élève de ZEP sur 1 500. Et une récente étude de l'Institut des Politiques publiques montre que la démocratisation des grandes écoles est loin d'être au rendez-vous : « Malgré les dispositifs d'ouverture sociale qui ont été mis en place par certaines grandes écoles à partir du milieu des années 2000, on constate que leur recrutement a très peu changé, qu'il s'agisse du profil social et scolaire de leurs étudiants, de leur origine géographique ou de la répartition filles/garçons » (Bonneau & al., 2021). Ce qui n'empêche pas les grandes écoles concernées de tirer profit de ce type de dispositif, en termes d'image et d'accroissement de leur clientèle et de leurs ressources.

Outre son caractère illusoire, cette politique « d'excellence » ou « d'ouverture sociale » repose sur des présupposés pour le moins discutables. D'une part, elle consacre le fonctionnement et les filières élitistes de notre système éducatif, que la politique ZEP se proposait justement de transformer, notamment en interrogeant les modèles de réussite. Parler dorénavant – y compris quand on est sociologue – de « formation des élites » quand naguère on aurait parlé de « formation des classes dominantes » n'est par ailleurs pas neutre et contribue à masquer que le bilan de ces supposées élites, formées par les grandes écoles telles que Sciences Po, l'ENA ou l'ESSEC, en matière de conduite des affaires du pays ou du système éducatif est loin d'être brillant. D'autre part, les promoteurs et thuriféraires de cette politique, que Viviane Isambert-Jamati (1973) nommait « les hommes de bonne volonté de l'orthopédie sociale », soucieux de développer l'ambition et l'esprit de compétition des élèves méritants des milieux populaires, et prétendant ainsi « apporter des valeurs à ceux qui n'en ont pas, ou qui n'ont pas celles qu'il faut avoir », partagent à la fois volontarisme (caritatif plutôt que politique) et illusions ou aveuglement (volontaire ou non) sur l'apolitisme de la pédagogie et des modes de fonctionnement du système éducatif.

Le déni de la question sociale

Envolées dès lors, non seulement toute visée de transformation scolaire et sociale, mais aussi toute approche en termes d'inégalités et de rapports sociaux. N'existe plus que la diversité des individus et des territoires, et tout questionnement sociologique est disqualifié ou vidé de sa substance, au profit d'une alliance entre psychologie individualisante (voire neurosciences) et théorie du capital humain. Considéré comme inatteignable et obsolète, l'objectif politique de démocratisation ne peut alors que disparaître derrière celui de mobilité, comme dans cette citation du discours d'Emmanuel Macron à Roubaix en novembre 2017, mise significativement en exergue du dossier de presse présentant le dispositif des Cités éducatives : « L'éducation est le premier terrain de cette bataille pour la mobilité géographique et sociale ». D'où, trois ans plus tard, en septembre 2020, cette autre déclaration stupéfiante du même Emmanuel Macron devant un parterre d'élus de milieux ruraux réunis à Clermont-Ferrand : « J'ai la conviction que les inégalités de situation sont les mêmes (entre quartiers populaires et zones rurales) » ; « Quand vous êtes en banlieue parisienne en

difficulté vous êtes très loin de la capitale car vous n'avez pas de transports publics. Et c'est vrai d'un jeune de votre département » (le Puy de Dôme). Plus de question sociale donc, plus d'objectif de lutte contre la ségrégation sociale et scolaire et pour la démocratisation ; tout est affaire de fluidité et de modernisation, de facilitation des initiatives et des entreprises individuelles. L'idéologie fondamentale est que tout est du ressort des individus, que « quand on veut, on peut », qu'il s'agit avant tout de promouvoir les valeurs de compétition, et que la réussite des « premiers de cordée » ne peut être qu'un encouragement et un modèle pour les autres. Les expériences américaines d'affirmative action ont pourtant montré que des mesures ne profitant qu'à une très faible minorité d'élèves de milieux populaires contribuent à creuser les inégalités internes aux catégories de population censées en être bénéficiaires, accroissent très sensiblement la dégradation des conditions de scolarisation et accentuent l'effet de disqualification et de relégation pour la grande majorité des autres (Wilson, 2004).

La démocratisation n'est pas l'égalité des chances

On voit ainsi que non seulement l'idée d'égalité des chances est bien loin de rimer avec celle de démocratisation, mais qu'elle peut lui tourner résolument le dos. Il n'est dès lors pas inutile de rappeler la manière dont, il y a plus de soixante ans, Henri Wallon critiquait la conception méritocratique de la démocratisation scolaire, fondée sur l'idéologie d'égalité des chances, y compris en se démarquant de certaines formulations utilisées dans le plan qui porte son nom. « Il y a deux façons de concevoir l'enseignement démocratique. Il y a d'abord une façon individualiste qui paraît avoir prédominé dans la période d'entre les deux guerres : c'est de poser que tout homme, tout enfant, quelle que soit son origine sociale, doit pouvoir, s'il en a les mérites, arriver aux plus hautes situations, aux situations dirigeantes. (…) C'est en fait une conception qui reste individualiste en ce sens que, si les situations les plus belles sont données aux plus méritants, il n'y a pas, à tout prendre, une élévation sensible du niveau culturel pour la masse du pays », écrivait-il en 1946, dans un article intitulé « L'Éducation nouvelle et la réforme de l'enseignement ». Pour les tenants d'une telle conception, « que l'effectif de la future élite se rétrécisse avec les années de scolarité n'est pas pris comme un signal d'alarme, comme la preuve d'un échec pédagogique, mais comme un fait fatal et naturel. Au lieu de s'en prendre aux méthodes et aux programmes, d'en chercher qui soient ajustés au but essentiel, à la scolarisation culturelle de toute la jeunesse, qui soient en rapport avec l'orientation actuelle de ses curiosités et de ses intérêts, la solution est cherchée dans des "enseignements courts", dans des enseignements réduits aux rudiments indispensables » ; « Ce n'est plus d'élites dirigeantes et profiteuses qu'il (est) question, mais de chacun dans la dignité de sa personne et de son rôle professionnel et social. (…). La justice scolaire c'est l'école travaillant à la révélation et à l'épanouissement de toutes les activités virtuelles qui peuvent se rencontrer chez un enfant », poursuivait-il dans une préface de 1960 à la réédition du plan Langevin-Wallon. Ce qui requiert de repenser la culture scolaire comme principe de culture commune, bien au-delà de l'idée de socle minimum, en remettant en cause la hiérarchie sociale et de légitimité culturelle des différentes filières, disciplines et spécialisations, et des différents domaines d'activité. Ainsi écrivait-il que, si « la triade théorie-technique-pratique paraît bien avoir des applications en pédagogie », ce ne doit pas être « comme principe de différenciation scolaire entre les enfants, mais bien au contraire comme une obligation d'organiser pour chacun d'eux toutes les formes possibles de leur activité » (Éducation et psychologie, 1961) pour aller à l'encontre de « cette mutilation de l'homme en Homo sapiens et Homo faber (qui) a longtemps pesé sur l'organisation de notre enseignement » (1945, La Réforme de l'Université, Enseignement et Culture). Rappel éminemment salutaire en cette période de très grande confusion politique et idéologique !

Jean-Yves Rochex
Professeur émérite,
Université Paris 8 Saint-Denis
Laboratoire CIRCEFT-ESCOL

Bibliographie

Philippe Bongrand, **« L'introduction controversée de "l'excellence" dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005) »**, Revue française de pédagogie, n° 177, 2011.

Cécile Bonneau, Pauline Charousset, Julien Grenet et Georgia Thebault, **Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ?** Institut des Politiques Publiques, 2021.

Viviane Isambert-Jamati, **« Les "handicaps socio-culturels" et leurs remèdes pédagogiques »**, L'Orientation scolaire et professionnelle, n° 4, 1973 ; repris dans Revue française de pédagogie, n° 206, 2020.

Jean-Yves Rochex, **« Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? »**, in Choukri Ben Ayed (dir.), L'école démocratique. Vers un renoncement politique ? Paris, Armand Colin, 2010.

William J.Wilson, **Les oubliés de l'Amérique**, tr. fr., Desclée de Brouwer, 2004 (édition originale 1987).

Soft skills : pour l'école du bonheur et de la croissance !

Paul Devin

L'importance croissante donnée aux compétences comportementales prétend changer la donne d'une réussite scolaire et sociale que l'on affirme désormais fondée sur la révélation des talents et l'épanouissement des potentialités. Elle prétend en finir avec l'élitisme des savoirs et des diplômes en éduquant aux « compétences douces » qui ouvriraient les portes du bonheur et de la croissance !

Vouloir assigner à l'école des finalités éducatives qui outrepassent la transmission des savoirs académiques n'est pas chose nouvelle. Notre école républicaine a connu les tentations des catéchismes citoyens qui prétendaient parfois « instruire des moyens d'être heureux sur terre[1] ». Et ne nous méprenons pas… dénoncer l'éducation comportementale ne sous-entend pas qu'il faudrait renoncer aux finalités éducatives de l'école mais veut considérer qu'elles résultent d'un exercice de la raison fondé sur les connaissances et la culture commune et construites par la sociabilité scolaire et la liberté. Nombre d'écrits pédagogiques, sociologiques et philosophiques ont, dans les perspectives ouvertes par Durkheim, cherché à définir les conditions pour que l'éducation morale ne puisse pas se confondre avec un asservissement idéologique. Cependant, les classes dominantes voient dans la transmission de comportements normés le moyen le plus sûr de garantir la reproduction d'un ordre social utile à leurs intérêts particuliers.

Apprendre versus apprendre à être

On peut constater depuis les années 1970, des tentatives réitérées d'affirmation du primat absolu de la finalité éducative aux dépens de la transmission de savoirs. Dans un rapport coordonné par Edgar Faure pour l'Unesco, où il est désormais question d'« apprendre à être », cette finalité est affirmée comme préférable à celle « d'acquérir, de façon ponctuelle, des connaissances définitives[2] ». L'époque est traversée par les illusions de l'éducabilité cognitive de Feuerstein même si, très tôt, des études doutent fort des effets positifs de la méthode[3]. L'idée même de pouvoir enseigner des compétences transversales semble des plus fragiles[4] dès lors qu'on constate leur faible transférabilité. On peut fantasmer la boîte à outils… mais cela ne suffit pas à la rendre efficiente. Quant aux évaluations, elles ne constatent généralement que de faibles progrès, limités aux effets immédiats et circonscrits de l'entraînement intensif à une situation particulière. La question reste entière

(1) Charles Renouvier, Manuel républicain de l'homme et du citoyen, chap.1, 1848
(2) Lettre de Edgar Faure au directeur général de l'UNESCO in Edgar Faure et al., Apprendre à être, UNESCO, 1972, p.XVI
(3) Michel Huteau, Jacques Lautrey, Daniel Chartier et Even Loarer, Apprendre à apprendre…la question de l'éducabilité cognitive, in Gérard Vergnaud, Apprentissages et didactiques, où en est-on ? Hachette, 1994, p. 151-178
(4) Bernard Rey, Les compétences transversales en question, ESF, 1996

de la pertinence d'un apprentissage procédural sans contenu. Cela n'empêche pas PISA de vouloir intégrer ces « compétences douces » en s'inscrivant dans l'obsession d'une opposition binaire simpliste : « développer la participation, la créativité, la résilience » plutôt que de « remplir le cerveau des élèves[5] ». Mais à chaque fois, c'est au nom de la démocratisation de la réussite scolaire que ce renoncement aux savoirs académiques est affirmé nécessaire. On peut craindre pourtant qu'au-delà de la générosité apparente de l'intention, nous soyons face aux risques d'une pédagogie plus élitaire encore. Ce n'est pas d'une question de méthode dont il s'agit ici : défendre la nécessité d'une centration de l'école sur les savoirs ne présume pas de la manière avec laquelle on les enseigne et ne renonce pas à permettre à l'élève de construire le sens de son activité scolaire. Par contre, on peut craindre qu' « apprendre à apprendre » ne soit qu'une illusion procédurale fort éloignée de l'élucidation des enjeux de l'activité scolaire et qu'elle reste donc une activité socialement très discriminante.

Démocratisation de l'accès à l'emploi ?

Transformer le marché de l'emploi pour ouvrir à tous les métiers d'avenir : Ashoka présente ainsi les finalités de startups qu'il a accompagnées et dont la création a été soutenue par des organismes publics, des grandes entreprises ou leurs fondations. La raison énoncée est toujours celle de la justice sociale mais elle masque mal les objectifs d'utilité, d'adaptabilité et autres nécessités dictées par des besoins de l'économie libérale et les desideratas du patronat. La sociologie critique[6] avait pourtant clairement alerté sur les risques que cet apprentissage du « savoir être » puisse être prédéterminé par des rôles sociaux assignés par l'origine : la subordination pour les uns, l'inventivité pour les autres …

L'entreprise défend aujourd'hui une « pratique inclusive » du recrutement qui la conduit à embaucher non plus en fonction de la qualification mais du « talent » évalué intuitivement. Tout cela se pare d'un discours d'humanité, d'égalité mais laisse vite transparaître que l'attitude attendue est essentiellement celle de l'engagement. Sous couvert de coaching, de « management capacitant », la question de la qualification disparaît sous celle des potentialités. On peut y voir un formidable espoir de démocratisation du recrutement capable de donner sa chance à chacun… ou une forme d'asservissement qui, en échange d'une relation apparemment plus humaine et plus libre, fabrique une dépendance particulière avec l'employeur qui vous a choisi et qui prétend exiger, en échange du développement de vos talents, la disponibilité la plus engagée et le salaire le plus réduit ! Sous une forme d'apparence moderne, ce sont les vieilles mythologies d'un accès à la richesse par les talents et le mérite qui ressurgissent ici.

L'école, l'entreprise et l'éducation comportementale

Mais pourquoi l'idée de renforcer les finalités comportementales de l'école intéresse autant les entreprises ? La fondation Bettencourt finance, dans la perspective de son développement en France, le programme « Savoir être à l'école » pour former, « grâce à une approche comportementale et neurocognitive », des enseignants « passeurs d'enthousiasme et de sérénité[7] ». Au-delà des perspectives de défiscalisation permises par les fondations ou de la recherche des bénéfices d'une image sociale de générosité, les enjeux idéologiques ne sont pas des moindres.

Tout d'abord, faire croire à une réussite scolaire dénuée de toute origine sociale : ce qui serait en jeu ne se fonderait que sur des stratégies comportementales réputées capables de faire émerger des potentialités personnelles. La démocratisation scolaire est ainsi déconnectée de toute vision sociale. L'éducation socio-comportementale s'inscrit parfaitement dans ce discours de générosité apparente qui proclame s'intéresser à l'enfant pour lui-même en révélant ses potentialités. On ne sait pas trop si ces potentialités sont issues d'une prédétermination naturelle, une sorte de don, ou si elles résultent des expériences de la petite enfance, mais comment imaginer qu'une telle conception ne soit pas profondément inégalitaire ?

Outre cette volonté idéologique d'abandon de toute problématisation sociale, l'apologie du « savoir-être » s'inscrit dans un discours de modernité entrepreneuriale qui veut laisser croire à l'humanisation des rapports par le management. En réalité, sous un discours mettant en avant la confiance et le respect, se joue

(5) Propos de Miyako Ikeda, analyste PISA cité par Laura Berny, Éducation : dans les coulisses du classement Pisa, Les Échos, 29 novembre 2019
(6) Samuel Bowles, Herbert Gintis, Schooling in Capitalist America, Basic Books, 1977
(7) FUNDP, Savoir-être à l'école, Rapport d'évaluation, 2009

une application exacerbée du taylorisme dont les effets sont délétères sur les conditions de travail[8].

Algan, Blanquer : l'école au service de la croissance économique

Dans un tel contexte, en confiant à Yan Algan l'organisation d'un colloque[9] au cœur du Grenelle de l'éducation, Jean-Michel Blanquer franchissait une étape nouvelle dans la place donnée aux questions socio-comportementales dans le travail enseignant. Mais agissant ainsi, il élucidait une bonne part des doutes qui pouvait subsister sur leur enjeu réel.

Yan Algan est l'économiste qui conçoit l'État comme une start-up[10]. Dans la synthèse qu'il rédigera au lendemain du colloque de Grenelle, Algan réaffirme un postulat qu'il avait déjà développé en 2013[11] puis en 2018[12] : les résultats des élèves français aux évaluations internationales sont dus à un déficit des compétences socio-comportementales et sont donc indépendantes des moyens investis dans le service public d'éducation. L'enjeu, au-delà des résultats scolaires en eux-mêmes, est celui de la croissance économique : l'insuffisante maîtrise des compétences socio-comportementales entraîne une « défiance » défavorable à la croissance. La motivation première de cette éducation aux soft-skills est donc clairement annoncée : servir les visées de l'économie libérale. En échange, une vie meilleure est promise.

Aux perspectives d'une éducation citoyenne fondée sur la raison et les savoirs se sont substituées les alchimies douteuses du bonheur résultant de la croissance. Ce n'est plus en construisant une égalité réelle que nous chercherons à dépasser les difficultés de nos concitoyens à vivre et travailler dignement mais en leur donnant les capacités comportementales d'un « bien-être émotionnel ». On comprend mieux pourquoi les analystes de PISA, pris dans les idéologies libérales de l'OCDE, veulent mesurer les capacités de résilience !

En proclamant la « confiance » comme le mot clé de sa mandature ministérielle, Jean-Michel Blanquer n'avait pas l'intention de réaffirmer l'importance de la liberté pédagogique. Il se situait sur un tout autre plan, celui des affirmations de Kenneth Arrow, Yann Algan et Pierre Cahuc qui tentent de construire une culture citoyenne nouvelle dédiée à soutenir la croissance économique plutôt qu'à affirmer les droits à l'égalité. Leur logique libérale veut emporter l'école dans cette mutation, quitte à renoncer aux ambitions d'une éducation citoyenne que l'école républicaine tente, tant bien que mal, de viser. Car, Yann Algan résume lui-même l'essentiel des enjeux : « À résultats scolaires égaux, les compétences socio-comportementales continuent à être cruciales après la formation initiale, sur le marché du travail. Elles sont associées à un meilleur taux d'emploi, à des salaires plus élevés[13] ».

Rarement l'école n'avait connu un tel renoncement !

Paul Devin
Président de l'Institut de recherches de la FSU

(8) Danièle Linhart, La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale, Erès, 2015
(9) « Quels professeurs pour le XXIe siècle ? », 1er décembre 2020
(10) Yann Algan, Thomas Cazenave (dir.), L'État en mode start-up, Eyrolles 2016
(11) Yann Algan, Pierre Cahuc, Andrei SHLEIFER, Teaching Practices and Social Capital, American Economic Journal, vol. 5, n° 3, 2013, p. 189-210
(12) Yann Algan, Élise Huiller, Corine Prost, Confiance, coopération et autonomie, pour une école du XXIe siècle, Les notes du conseil d'analyse économique, n° 48, octobre 2018
(13) Op.cit. p.5

Des officines marchandes au monde associatif : l'individualisation comme élitisme ?

Erwan Lehoux

Que le soutien ou le coaching scolaires marchands soient profondément inégalitaires relève de l'évidence. Cependant, cette forme individualisée d'accompagnement, dont la réussite scolaire et le développement des potentiels constituent la finalité explicite, s'est progressivement imposée comme un modèle au sein de l'école et même dans le cadre de ce qui relevait auparavant de l'éducation populaire.

Les enfants de cadres sont trois plus nombreux à bénéficier de soutien scolaire payant que les enfants d'ouvriers et d'employés[1]. Au-delà de ce constat implacable, les modalités même de cet accompagnement sont plus rarement interrogées. Or, c'est bien son caractère individualisé qui explique son succès, y compris chez les fractions supérieures des classes populaires lorsqu'elles en ont les moyens. Le soutien scolaire participe ainsi d'un ensemble de stratégies d'investissements[2] et de placements[3] scolaires dont l'objectif est d'optimiser la rentabilité de la scolarité des enfants. C'est en ce sens que je l'avais qualifié de produit dopant, en opposition aux actions traditionnelles d'accompagnement scolaire, jouant plutôt le rôle de voiture balai ramassant les élèves plus en difficulté dans la compétition scolaire[4].

Un contexte institutionnel favorable

Ces stratégies ne sont pas nouvelles mais elles sont désormais déployées dans un contexte qui contribue à les légitimer. Longtemps resté à « l'ombre du système éducatif »[5], le soutien scolaire s'affiche désormais publiquement. Pour de nombreux élèves, il n'est plus l'objet d'un tabou ; il apparaît au contraire comme une preuve de l'investissement dans sa scolarité.

Si les campagnes publicitaires des grandes entreprises du secteur[6] ont sans aucun doute contribué à ce processus de légitimation, les politiques éducatives ont également encouragé le développement de ces stratégies scolaires, en mettant au centre de l'école la réussite et l'épanouissement individuels de l'élève. Ainsi, la réponse aux difficultés scolaires rencontrées par les élèves prend la forme de dispositifs individualisés et externalisés en dehors de la classe tandis que l'orientation est pensée en termes de « projet personnel ».

La loi de 1989, qualifiée par Lionel Jospin de « révolution copernicienne », si elle s'inscrit dans la logique d'une évolution déjà en cours, a cristallisé ces transformations de l'école7. Avec des nuances, parfois quelques divergences, les

(1) INSEE, Enquête Permanente sur les conditions de vie des ménages, Partie variable : Éducation et famille, octobre 2003.
(2) Du coaching et des séjours linguistiques aux activités proposées à l'enfant, aussi bien dans le cadre familial que dans un cadre extérieur
(3) Choix de l'établissement, choix des options, des spécialités, des filières, etc.
(4) Erwan Lehoux, Payer pour réussir. Le Marché du soutien scolaire, Syllepse, Paris, 2018, 94 p. Voir aussi « Le soutien scolaire, un outil au service de l'égalité ? », Carnets rouges n°2, janvier 2015, p. 34-36
(5) Mark Bray, À l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation, Institut international de planification de l'éducation (IIPE, Unesco), Paris, 1999, 107 p
(6) Voir Erwan Lehoux, « Quand le néolibéralisme récupère l'éducabilité et concurrence le tous capables sous de faux airs progressistes », Carnets rouges n°5, décembre 2015, p. 16-18
(7) Sylvie Aebischer, « Mettre l'élève et le management au centre du système » : sociologie d'un moment réformateur : le ministère Jospin » (1988-1989), Thèse de doctorat, sous la direction de Jean-Louis Marie, soutenue à l'université Lyon 2, 2010, 638 p

(8) Stéphane Boiteux, « Admission Post Bac est mort, vive Parcoursup ! », article publié le 14 janvier 2018 sur son profil Linkedin
(9) Anne-Claudine, Oller Le coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi, Presses universitaires de France, Paris, 2020, 270 p
(10) Scarlett Salman, « Le coaching est-il porteur d'une psychologisation des rapports sociaux dans l'entreprise ? », Raison présente, n°162, 2e trimestre 2007, Nouveaux aspects du travail, p. 76
(11) Olivier Leproux, « Sociologie de la « Réussite éducative » : un cas d'école des nouvelles politiques éducatives », Thèse de doctorat, sous la direction de Patrick Cingolani, soutenue à l'université Paris 10, Nanterre, 2017, p. 97 98
(12) Discours prononcé le 16 octobre 2006 par Gilles de Robien à la Maison Méditerranée des Sciences de l'Homme. <En ligne : https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20575/operation-100-000-pour-100-000-lancement-de-la-campagne-nationale-de-recrutement-des-etudiants-tuteurs.html>

réformes poursuivies depuis ont confirmé ces principes généraux. Ces dernières années, les réformes du lycée, du baccalauréat et de l'entrée dans l'enseignement supérieur ont contribué à imposer une conception de l'orientation selon laquelle chaque élève devrait se comporter comme l'entrepreneur de son propre parcours. La liberté de choix affichée se heurte non seulement aux possibilités effectives de répondre favorablement aux vœux des élèves mais aussi et surtout à la rationalité sur laquelle ces choix devraient reposer.

Le développement du coaching scolaire ou l'individualisation à son paroxysme

Stéphane Boiteux, fondateur de Motivsup, organisme de coaching scolaire, ne disait pas autre chose lorsqu'il écrivait, aux lendemains du lancement de la plateforme Parcoursup que « le gouvernement a fait un choix audacieux, celui de donner aux lycéens la responsabilité de leur orientation et donc celui du choix »[8]. Et de préciser : « La nouvelle plateforme d'orientation baptisée Parcoursup […] va permettre aux futurs bacheliers […] de formuler leur projet personnel d'orientation à travers des choix argumentés […]. Parcoursup invite à une démarche réfléchie, sérieuse et argumentée. »

La pratique du coaching scolaire, que l'on peut définir comme une forme spécifique de soutien scolaire, non-disciplinaire, visant davantage à acquérir une certaine méthodologie, à favoriser le bien-être et l'épanouissement personnels et à construire son projet d'orientation, s'est développée plus récemment. Si la pratique demeure encore marginale, elle concerne en très grande majorité des enfants des couches supérieures et des strates les plus favorisées des couches moyennes[9].

D'abord issu des milieux sportifs avant d'être adopté dans les entreprises à destination des cadres, le coaching, malgré ses déclinaisons multiples, reste associé à la recherche de la performance individuelle dans un cadre compétitif. Non seulement, l'accompagnement proposé est individualisé mais, surtout, l'individu est désigné comme une fin en soi. Or, comme le montre Scarlett Salman, la force du coaching est précisément d'amener l'individu à accepter une part de responsabilité au nom de son propre développement. Ainsi, « accepter d'endosser une part de la responsabilité, accepter de se faire coacher, c'est […] agir, "évoluer autrement", même s'il s'agit surtout d'évoluer personnellement, de modifier ses attentes ou ses choix, de se changer soi au lieu de changer le monde» [10]. Le coaching, malgré les apparences, a ainsi une fonction éminemment conservatrice, de légitimation de l'ordre social.

Quand l'individualisation gagne le champ associatif

Depuis 1989, les réformes n'ont pas seulement promu l'individualisation des parcours scolaires et des enseignements, elles ont également encouragé l'intervention des acteurs socio-économiques dans l'école, au nom de son ouverture sur le monde extérieur. Ce sont en particulier des associations qui ont profité de cette aubaine pour retrouver une certaine légitimité, alors même que les organisations traditionnelles de l'éducation populaires connaissaient un certain essoufflement. Or, la multiplication de ces partenariats a sans doute transformé l'école autant qu'elle a transformé les organisations parties prenantes, parfois au prix de certains renoncements. En outre, des acteurs souvent issus du monde de l'entreprise ont su profiter de la nouvelle donne institutionnelle pour créer de nouvelles associations, rompant avec l'héritage traditionnel de l'éducation populaire.

L'AFEV apparaît comme une association à la charnière entre deux générations d'associations. Si elle reste issue du milieu militant traditionnel, elle opère un certain nombre de ruptures. En particulier, alors que l'accompagnement scolaire tel que défini dans la charte de 1992 consistait plutôt en une prise en charge des élèves en groupe par un professionnel[11], l'accompagnent à la scolarité proposé et défendu par l'AFEV est individuel et réalisé par un accompagnateur bénévole. En 2005, l'AFEV sera l'un des principaux partenaires du gouvernement lors de la mise en œuvre du plan « 100 000 pour 100 000 » qui consiste selon les mots de Gilles de Robien à « inciter, partout en France, les étudiants des universités et les élèves des grandes écoles à accompagner la scolarité de collégiens et lycéens des quartiers défavorisés » [12]. Dans la suite de son propos, le ministre de l'époque précise l'esprit de ce programme, qui annonce déjà les politiques d'excellences qui se multiplieront

les années suivantes, sous les présidences de Nicolas Sarkozy puis de François Hollande : « Tous ces jeunes les aideront à mieux imaginer leur avenir scolaire, ils les aideront à oser envisager des études peut-être plus longues et plus ambitieuses. Car, je crois aux vertus de l'ambition. Le drame de certains établissements, c'est que l'ambition scolaire s'y est étiolée. Parfois elle y a presque disparu ! […] Nous avons besoin de passeurs, et ces 100 000 étudiants le seront. Ils seront des passeurs de l'ambition et de l'excellence. [13] »

Or, l'AFEV a contribué à construire le cadre dans lequel se sont développées de nombreuses associations, plus récentes, appartenant très clairement au pôle entreprenant du monde associatif, dont Article 1 est sans doute l'exemple idéal-typique. Le nom de l'association est une référence à l'article premier de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789 : « Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune. » Selon le commentaire proposé sur le site internet de l'association, l'égalité, ici, « ne signifie pas qu'il n'existe pas de différences, mais qui rappelle que les distinctions ne peuvent pas, ne doivent pas, être fondées sur l'origine ». Ainsi, l'objectif de l'association est notamment « de faire en sorte que notre pays reprenne le pouvoir sur son avenir […] en donnant leur chance à toute la jeunesse, qui apportera et exprimera demain ses talents[14], pour faire la richesse de nos entreprises et de notre pays » [15].

Le nouveau visage de l'élitisme

L'exposition « Les visages de la réussite » est révélatrice de ce renversement des valeurs dans une partie du champ des associations éducatives. À l'initiative d'Article 1, avec le soutien de la mairie de Paris, le photographe Ferrante Ferranti brosse les portraits de 60 jeunes accompagnés par l'association, afin de « mettre en évidence toute la force et la détermination de ses jeunes qui font de l'égalité des chances une réalité » [16]. Tout se passe comme si l'expression des différences et la valorisation de la diversité se substituaient à l'exigence d'égalité tandis que le développement des potentiels de chacun et la réalisation individuelle remplaçaient la construction du commun comme finalités de l'école. De sorte que la lutte contre les déterminismes sociaux camoufle à peine un renversement fondamental des valeurs, au profit d'un élitisme assumé.

Or, cet événement n'est pas isolé. Ces dernières années, un réseau d'associations similaires (Chemins d'avenir, Socrate, Télémaque, etc.) s'est structuré, largement subventionné par le ministère mais aussi par de grandes entreprises, intervenant dans un certain nombre d'établissements scolaires, en proposant notamment d'accompagner les élèves dans la construction de leur projet d'orientation. Ces associations entretiennent par ailleurs des liens avec d'autres organisations aux objectifs différents, tels que Le Choix de l'école ou encore Éloquentia[17], qui ont cependant en commun de proposer une vision de l'école et de la réussite scolaire individualiste, élitiste et finalement très libérale.

Du coaching scolaire marchand aux opérations proposées par ces associations, reste à estimer les effets performatifs des discours et des pratiques sur les élèves. Sous couvert de lutter contre les déterminismes et de donner aux jeunes le pouvoir sur leur propre avenir, à quel point leur font-ils porter la responsabilité de leur propre parcours ? Dans quelle mesure contribuent-ils ainsi à légitimer l'idéal d'égalité des chances et, finalement, l'ordre élitiste du monde ?

Erwan Lehoux
Doctorant en sciences de l'éducation
CIRCEFT-ESCOL (EA 4384), Université Paris 8
Membre de l'Institut de recherches de la FSU

(13) Idem
(14) À propos de l'usage de ce terme, voir Jean-Yves Rochex, « Talents », Carnets rouges n°20 : Abécédaire critique de la "novlangue" éducative, octobre 2019, p. 32
(15) Sur le site internet d'Article 1 : https://article-1.eu/tout-savoir-article-1/
(16) Sur le site internet d'Article 1 : https://article-1.eu/les-visages/expo/
(17) Ces dernières sont d'ailleurs hébergées au sein de l'Ascenseur, siège social qu'elles partagent avec Article 1

Bibliographie

Dominique Glasman et Georges Collonges, **Cours Particulier et construction sociale de la scolarité**, CNDP et FAS, Paris, 1994, 269 p.

Erwan Lehoux, **Payer pour réussir. Le Marché du soutien scolaire**, Syllepse, Paris, 2018, 94 p.

Anne-Claudine Oller, **Le coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi**, Presses universitaires de France, Paris, 2020, 270 p.

Scarlett Salman, **Aux bons soins du capitalisme. Le coaching en entreprise**, Presses de Sciences Po, Paris, 2021, 318 p.

Contraintes de norme et d'adaptation scolaire : une machine à fabriquer du handicap

Thierry Delcourt

La contrainte de norme et d'adaptation scolaire de plus en plus contrôlée est une machine à fabriquer du handicap. Le trouble neurodéveloppemental en est l'instrument qui participe à une duperie, l'exclusion inclusive. L'élève ne peut faire de sa différence sa force. Que faire ? Changer l'école pour que l'enfant ne soit pas réduit à un disque dur à réinitialiser.

L'enfant en difficulté ou différent vit aujourd'hui un moment critique entre l'ambition d'inclure tout enfant en milieu scolaire et l'obsession de l'Éducation nationale (EN) à évaluer selon une norme standardisée à laquelle l'élève doit correspondre selon l'âge. Le contrôle de ses capacités et du comportement, prescrit par l'école dès la maternelle, exige qu'il se plie à des évaluations scolaires, sociales, instrumentales. Si le comportement et les apprentissages dévient par rapport aux normes définies par l'EN, les parents sont sommés de faire passer des bilans à leur enfant (neuropsychologique, orthophonique, psychomoteur). Cela devient injonction qui conditionne l'accueil de l'enfant dans la classe. Or, ces bilans sont biaisés par leur orientation organiciste qui conclut systématiquement à un trouble neurodéveloppemental. Ce TND relevant du handicap, il nécessiterait rééducations et traitements médicamenteux. Si un enfant présente des difficultés à suivre le programme ou manifeste un comportement gênant, son inadaptation à la norme, de causalité multifactorielle, en fait un handicapé. Il subira un programme rééducatif. L'équipe éducative enclenche le processus en pointant l'inadaptation et en dictant les bilans. Les conclusions sont validées par la Maison départementale des personnes handicapées[1] qui assure le financement rééducatif et dirige vers les professionnels ayant reçu son agrément.

Le trouble neurodéveloppemental est un jeu de dupe

Une difficulté rencontrée avec ou par l'enfant devient inadaptation… qui devient anormalité… qui devient TND… qui devient handicap… la boucle est bouclée ! Par une série déductive de conclusions réductrices erronées, l'enfant à problème devient enfant en situation de handicap. Ce procédé relève d'un algorithme simpliste et d'un arbre décisionnel homogénéisant. Cela est présenté aux parents comme La vérité. Or, la proposition est simple donc facile à faire accepter : « votre enfant est en situation de handicap. Nous devons le traiter et le rééduquer. Vous bénéficierez d'aide financière à condition de suivre le parcours défini par les spécialistes validés par la MDPH. Votre enfant restera dans le milieu scolaire normal avec adaptation. Il aura auprès de lui une AESH,[2] ce qui facilitera son inclusion et sa progression scolaire ».

Le désarroi des parents

Pédopsychiatre, je reçois de plus en plus de parents

(1) MDPH : https://handicap.gouv.fr/les-aides-et-les-prestations/maison-departementale-du-handicap/article/maison-departementale-des-personnes-handicapees-mdph
(2) AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap) remplace l'AVS (auxiliaire de vie scolaire)

en désarroi qui viennent pour leur enfant : « Jules a 4 ans, la maîtresse dit qu'il n'est pas normal et incapable de suivre le programme, que ça sera pire en primaire ; il aurait un trouble neurodéveloppemental ». « Théo a 5 ans, il est hyperactif. La maîtresse ne peut plus le garder car elle a 25 élèves et il perturbe la classe. Il a besoin d'un traitement. Le pédiatre dit qu'il est TDAH. Il a prescrit de la Ritaline[3]. Ça nous fait peur, il n'a pas l'âge de prendre ça mais il est obligé. » Si l'enfant résiste, on y adjoint un antipsychotique, Rispéridone[4] dont les effets secondaires sont encore plus dramatiques. À ces verdicts d'autant plus brutaux que les enseignants sont aux abois dans des classes surchargées où l'inclusion met en péril leur travail, correspondent 3 catégories : le TSA, trouble du spectre de l'autisme, le TDA/H, trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité et les troubles d'apprentissages liés aux multiples DYS.

L'utilisation fallacieuse du TND sans tenir compte de la dimension psychosociale et le recours systématique à la MDPH font que nombre d'élèves sont jugés handicapés et abusivement traités. On peut se réjouir que l'élève en difficulté bénéficie d'aide spécialisée mais l'étiquette handicap et ses retombées délétères pénalise l'enfant plutôt que de l'aider. L'inclusion devient exclusion par stigmatisation et surdité aux causes réelles du trouble de l'enfant, sans relativiser la fréquence du côté transitoire de décalage de maturité. Anxieux, passif, rebelle, insécurisé, l'enfant demande à être entendu et le symptôme resitué à sa juste place. Souvent, l'obstacle relève de facteurs psychosociaux.

Les enseignants n'en peuvent plus d'avoir à se plier aux protocoles standardisés et aux contrôles de l'EN, d'avoir à subir l'inclusion d'enfants en grande difficulté dans leur classe, ce qu'ils supporteraient si des moyens leur étaient accordés pour l'assumer. Or, cela leur est imposé sans réduction d'effectif, sans réels moyens matériels et humains, sans formation digne de ce nom pour réaliser un enseignement adapté.

Intérioriser le handicap : un processus d'exclusion inclusive

En quoi l'enfant en difficulté ou différent est-il gênant ? Il a le tort d'être singulier. Son attitude est statistiquement décalée, ce qui en fait l'anormal-inadapté-handicapé. Dérouté, il réagit de façon passive ou agressive car sa difficulté redouble face aux autres élèves qui affrontent bien, face à ce jugement qui le met en échec. L'enseignant et l'équipe scolaire entrent dans une spirale infernale qui conduit l'élève à se sentir rejeté, surtout si les parents anxieux se désolidarisent de lui, aggravant la situation d'échec là où il n'y avait qu'obstacle. Si l'enfant ne parvient pas - pas encore- à accéder à certains apprentissages relationnels et intellectuels, il a des aptitudes que l'école, corsetée dans ses références et ses programmes, n'est pas capable de valoriser et n'en a pas le désir. L'enfant doit se conformer. Il faut le rééduquer alors qu'il est en voie d'éducation. Il faut le traiter alors qu'il est plus souvent qu'on ne le pense, maltraité, non pas par ses parents - ce qui arrive et c'est facteur de trouble de comportement et d'apprentissage - mais par l'abstraction de programmes élitistes, par les évaluations (source d'anxiété des jeunes élèves par définition immatures), par l'enseignant qui « en a un dans le nez », par d'autres élèves qui ne manquent pas de pointer toute faiblesse.

Que peuvent les parents ?

Il est indispensable que les parents se repèrent face à la diversité des troubles et différences que présentent l'enfant, qu'ils puissent les identifier et les comprendre sans les nier ni les dramatiser. Les parents n'ont pas à se laisser impressionner par les injonctions d'un système scolaire rigide. Ils doivent lutter contre la stigmatisation de leur enfant sans se laisser abuser par la procédure du handicap, de prescription médicamenteuse et de rééducations. Pour cela, ils ont besoin d'être aidés par les professionnels d'éducation et de santé. L'autorité parentale doit être respectée, elle n'a pas à être contournée par des enseignants non formés à l'intelligence biopsychosociale des troubles, et otages du système normatif d'inclusion relié au handicap et à son corollaire, l'obligation rééducative et médicamenteuse. Il arrive que l'enseignant et l'équipe éducative utilisent l'arme fatale, l'information préoccupante à la CRIP[5], signalement pour maltraitance, contre le parent qui s'oppose aux bilans et aux directives de l'équipe éducative et de la MDPH.

Pour trouver l'accompagnement qui conviendra le mieux à l'enfant, les parents doivent choisir des spécialistes qui comprendront les difficultés et y répondront sans se soumettre au parti pris systématique du dysfonctionnement cérébral. L'enfant est un être bio-neuro-psycho-social. Il peut présenter un trouble transitoire lié au décalage de maturité dont la résolution ne justifie pas de l'évaluer ni de l'étiqueter. Sa différence relève d'une singularité qui n'a pas lieu d'être normalisée. Ceci dit, on peut s'attarder à des pathologies multifactorielles qui nécessitent des soins différents.

(3) AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap) remplace l'AVS (auxiliaire de vie scolaire)
(4) Méthylphénidate, dérivé amphétaminique censé lutter contre les troubles de concentration et l'agitation.
(5) Prescrit abusivement pour le redoutable trouble oppositionnel avec provocation (TOP du surréaliste DSM5).

(6) Voir l'analyse d'un professeur en SEGPA, Rachid Zerrouki, Les Incasables, Robert Laffont, 2020
(7) REP, réseau d'éducation prioritaire. REP+, renforcé.

Bibliographie

Thierry Delcourt, **La fabrique des enfants anormaux**, Max Milo, 2021

Thierry Delcourt, **Je suis ado et j'appelle mon psy**, Max Milo, 2015

Patrick Landman, **Tous hyperactifs,** Albin Michel, 2015

Philippe Meirieu, **La riposte**, Autrement, 2018

Rachid Zerrouki, **Les Incasables**, Robert Laffont, 2020

Faire de sa différence une force

Que signifie faire de la différence d'un enfant sa force ? En extraire une qualité valorisante alors qu'elle est pointée comme handicap. C'est une utopie dans le système scolaire actuel rigide, élitiste, pourvoyeur, amplificateur d'inégalité sociale.[6] Il ne s'agit pas de banaliser le problème de l'enfant ni de lui refuser une aide mais de ne pas en attendre LA solution car c'est un élément parmi d'autres, notamment tout ce qui peut déployer son potentiel sans vouloir le faire entrer à tout prix dans les cases standards des normes scolaires.

L'apparition d'un trouble relève de 5 facteurs. Le hiatus entre milieu familial et milieu scolaire est un motif fréquent de difficulté précoce de l'enfant lors de son adaptation scolaire avec le risque d'aggravation lié au comportement de l'enseignant et des autres élèves. Le conflit entre la maturité de l'enfant et l'exigence des programmes et du cadre scolaire est un pourvoyeur de troubles d'apprentissage et de comportement. Le décalage culturel et social est une réalité qui fait obstacle à l'exigence scolaire d'homogénéiser le groupe classe, ce qui ne fait que creuser les disparités entre élèves, donc l'opposition aux règles et les réactions négatives au programme scolaire. C'est la spirale de l'échec scolaire et du trouble du comportement. La tyrannie élitiste de l'enseignement général et la dépréciation des filières professionnelles est un grave obstacle à l'épanouissement d'élèves qui se vivent stigmatisés, découragés, dévalorisés. Les conditions d'enseignement dans des classes surchargées, avec des enseignants mal formés alors qu'ils le demandent, les exigences irréalistes de l'EN quant à la rigidité des programmes, à l'obsession d'évaluer et de contrôler, au formatage algorithmique et au repérage du décalage statistique.

Que faire si ça ne fonctionne pas : changer l'école ou changer d'école ?

Une vraie inclusion suppose des classes adaptées avec des enseignants formés qui bénéficient de supervision, avec des aides spécialisées intégrées dans la classe, avec une pédagogie souple et des évaluations a minima, avec une ouverture des classes aux parents qui peuvent être source d'apport pédagogique. Si tout le monde veut le bien de l'enfant, il faut s'en donner les moyens. S'il est question d'inclusion, cela ne peut se faire qu'avec des classes à petit effectif avec des enseignants ayant reçu une formation et volontaires. Une école de la République doit prendre en compte la diversité et les différences. Ça coûte cher mais c'est le meilleur investissement. C'est le prix à payer pour inclure des enfants en difficulté psychique, neuropsychique et/ou sociale. Cela requiert une audace politique contre la ghettoïsation et pour l'accès à l'éducation adaptée pour tous.

Les aménagements, plutôt que de faciliter l'accès aux programmes de l'EN, le complexifient. Aujourd'hui, l'enfant qui pose problème est inclus à temps partiel. Il se vit exclu à cause de l'inadéquation des programmes et de sa présence en pointillé. Il vit mal le nomadisme entre classe adaptée et classe normale, ponctué de séances de rééducation. Le dédoublement des CP et CE1 en REP+[7] est un premier pas pour lutter contre l'exclusion et les inégalités sociales mais pourquoi le limiter aux REP alors que cela devrait s'appliquer à toutes les classes de maternelle et primaire, dédoublées avec des enseignants formés. Cela ne va pas sans un effort de mixité sociale tenant compte de la diversité culturelle et valorisant la filière professionnelle.

L'enfant n'est pas un disque dur

Si le repérage précoce d'un trouble est nécessaire, il ne doit pas occulter sa contextualisation sociale, l'analyse du fonctionnement de sa classe, de son école, le diagnostic d'inadéquation du programme scolaire. L'enfant ne se réduit ni à un objet, ni à un sac à remplir de savoir, ni à un disque dur à réinitialiser. Le comprendre nécessite de contextualiser ses difficultés ; et l'aider oblige à trouver une solution en lien avec ses facteurs de perturbation.

La plupart des neuroscientifiques sont d'accord pour nommer scientiste, ni prouvée ni validée, l'assimilation de tous troubles à un trouble neurodéveloppemental, un handicap à rééduquer sur des conclusions de bilan orientées et erronées. Si la communauté scientifique et les praticiens s'élèvent contre cette dérive, on constate la marche forcée d'une politique du cerveau assise sur une vision de l'enfant-computer. Les scientistes agissent sur les associations de parents et font la part belle à des praticiens instrumentalisés qui servent la soupe handicap au peuple par le canal des médias. Les politiques n'ont plus qu'à suivre ce train et légiférer pour ne pas déplaire.

Thierry Delcourt
Pédopsychiatre
Reims

Oral et compétences langagières : des choix inégalitaires

Viviane Youx

Donner la parole aux élèves pour contrer l'infox : le pouvoir magique de l'École ! Alors que le débat et la parole sont un objet d'enseignement en français, l'institution scolaire préfère l'injonction aux moyens. Au détriment de l'objectif affirmé de démocratisation par la parole partagée, c'est la connivence d'une parole élitiste du champ public qui s'impose, à la place d'une parole citoyenne.

Enseigner l'oral : vecteur de démocratisation dans les programmes de français

L'allongement de la scolarité dans les années 1960 vise une démocratisation de l'enseignement qui impose très vite l'oral dans les programmes. La commission Rouchette[1] anticipe en mettant l'accent sur la communication et « la primauté de l'oral sur l'écrit ». L'égalité entre tous les élèves est alors au centre des nombreux débats qui agitent les acteurs de l'École, le Manifeste de Charbonnières[2] affirme les principes d'une école égalitaire, ouverte sur le monde et les méthodes actives. Plus vivante au primaire, la mise en activité des élèves qui vise leur épanouissement par la parole gagne peu à peu l'enseignement technique et par ricochet le collège. C'est en effet dans l'enseignement technique-professionnel que la primauté de l'oral s'impose pour débattre, argumenter, communiquer. Les programmes de lycée professionnel, notamment à l'occasion de l'ouverture du bac pro en 1985, instituent les compétences de l'oral à travailler pour la soutenance orale. En 1992, La maitrise de la langue à l'école énonce comme compétence première dans les trois cycles l'élaboration, l'acquisition et les usages du langage oral. Puis, le Collège des Années 2000 affirme comme priorité « la maitrise des langages, au cœur du processus des apprentissages » avec cette injonction : « La pratique de la lecture et l'apprentissage de l'oral concernent l'ensemble des disciplines. Tous les enseignants doivent s'y impliquer. » Injonction inégalement respectée, mais c'est une étape que les dispositifs interdisciplinaires au collège et au lycée – travaux croisés, parcours diversifiés, itinéraires de découvertes, travaux personnels encadrés, projet pluridisciplinaire à caractère professionnel – investissent pour faire de l'oral un outil de collaboration entre disciplines.

L'oral devient, en quelques décennies, vecteur de démocratisation : en apprenant à prendre la parole et à débattre, les élèves sont pris en compte dans leur dimension sociale et citoyenne. L'enseignement-apprentissage de l'oral connait son apogée avec les programmes de 2015 de l'école et du collège qui placent les langages comme premier domaine interdisciplinaire, et « Comprendre et

(1) Marie-France Bishop, Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972, Le Télémaque n° 34, p. 59-72, Presses Universitaires de Caen, 2008

(2) Élaboré collectivement en septembre 1969 par l'AFPF, association française des professeurs de français, qui deviendra AFEF, association française des enseignants de français, puis plus récemment association française pour l'enseignement du français, publié en février 1970, n° 9 du Français Aujourd'hui

(3) Yvan Attal avec Daniel Auteuil, 2017
(4) Stéphane De Freitas, Ladj Ly, sur le concours Eloquentia de l'Université Saint-Denis, 2017
(5) En dernière minute, après avoir insisté, elle avait été « oubliée » lors de la consultation du groupe disciplinaire Lettres…
(6) Programmes de CAP 2019

s'exprimer à l'oral » comme la première des compétences travaillées en français dans les trois cycles (2-3-4). Les programmes de français ne peuvent plus se concevoir sans le travail de l'oral. À l'exception des derniers programmes de lycée de 2019 qui le réduisent à « un entrainement méthodique et régulier » en vue des épreuves anticipées de français du bac, et à des activités formelles d'expression orale, bien loin des exigences du collège et du lycée professionnel. Au même moment où le « nouveau bac » introduit le Grand Oral présenté comme égalitaire !

Prise de parole : un nouveau leitmotiv

Depuis une décennie, pour répondre à cette injonction adressée à l'École de prise de parole et débat pour contrer les discours de désinformation et l'intox, l'enseignement moral et civique est introduit et pensé comme interdisciplinaire. Mais, si cette injonction est répétée après les attentats de 2015, paradoxalement les moyens de l'interdisciplinarité ne sont pas mis en place. L'EMC est confié aux professeurs d'histoire-géographie, avec des compétences communicationnelles qui relèvent plus de la spécificité du professeur de français, et des postures à développer occultées par les connaissances à évaluer. Le débat est renvoyé du côté des contenus, négligeant les compétences langagières indispensables pour que les élèves soient armés pour débattre et confronter leurs arguments. Ainsi, les plus habiles renforcent leur compétence individuelle souvent acquise dans la sphère familiale et socioculturelle, et les plus démunis restent face à leur incompréhension des débats d'idées qui les dépassent.

Cette injonction à la prise de parole s'inscrit aussi dans un courant plus large : s'exprimer individuellement partout, oralement en vidéo, par écrit dans les posts sur les réseaux. L'anonymat et l'absence de modération qui y règnent donnent le pouvoir à qui le veut d'émettre toute idée qui, étant énoncée, devient vérité. Et la prise de parole publique est si libérée que l'autocensure jusque-là évidente face à l'autorité – âge, fonction… – ne fonctionne plus. Sans apprentissage de communication orale, les élèves sont la proie des contrevérités et du harcèlement.

Parallèlement se répand un engouement pour l'éloquence, qui passe des prétoires à l'École. Des concours sont organisés pour les lycéens et étudiants, on en trouve des illustrations dans un film Le Brio[3], et un documentaire À voix haute, la force de la parole[4]. Il s'agit bien d'oral, mais sous la forme d'une prestation, d'un oral de prestance, de posture, de joute en face à face plus que d'un oral quotidien, de communication dans les situations professionnelles et sociales. Il met en place une posture différente, à visée individuelle, de performance, dans laquelle le meilleur gagne. Nous sommes loin de la démocratisation visée par l'introduction de l'enseignement-apprentissage de l'oral dans les programmes.

Grand oral : de l'espoir aux illusions perdues

La réforme du bac, grand chantier du nouveau ministère Blanquer en 2017, avait pour objectif de casser les filières en ouvrant plus largement les possibilités grâce au tronc commun, et, pour ce qui concerne l'oral, de mettre fin au psittacisme de l'oral du bac de français – par cœur régurgité sans souci de communication. Ce chantier a été ouvert par une longue consultation des acteurs, associations, syndicats et Pierre Mathiot ne se cachait pas de son intérêt à faire entrer à l'École le Grand Oral sur le modèle de Sciences Po. L'AFEF, dans une entrevue faussement constructive[5], avait approuvé cette idée d'un oral à la fin de la terminale, à la condition qu'il soit travaillé durant les trois années du lycée, et avec la contribution des professeurs de français pour la formation à la communication et aux compétences langagières de l'oral travaillées par exemple au lycée professionnel en interdisciplinarité.

Au LP, en effet, les soutenances orales font partie de l'évaluation en contrôle continu depuis longtemps, sur la période de formation en entreprise ou du projet professionnel et personnel. Elles sont présentées, dans les programmes de français, comme nécessitant la contribution de toutes les disciplines, et avec cette précision[6] : « l'expression orale trouve notamment sa place dans le cadre de la co-intervention, où le français développe plus spécifiquement les compétences suivantes : entrer dans l'échange oral ; prendre sa place dans le quotidien de la classe […] dans un débat […] ; identifier les différents usages de la langue […] ; trouver sa place dans les échanges ; adopter des attitudes appropriées […] ».

Les programmes de l'école et du collège de 2015, revisités en 2018, formulent aussi des compétences de l'oral et des exemples de situations et activités :

- porter attention aux éléments vocaux et gestuels lors de l'audition d'un texte ou d'un message
  - pratique de jeux d'écoute (pour réagir, pour comprendre, etc.)
  - écoute à partir de supports variés s (textes lus, messages audio, documents vidéo, leçons magistrales) et dans des situations diverses [...]
- identifier et mémoriser des informations importantes, leurs enchainements, mettre en relation ces informations, avec les informations implicites
  - restitution d'informations entendues
  - utilisation d'enregistrements numériques, de logiciels dédiés pour travailler sur le son, entendre et réentendre un propos, une lecture, une émission [...][7]

Ces précisions visent la mise en place d'un véritable enseignement-apprentissage de l'oral pour que les élèves y acquièrent l'aisance et les techniques de la prise de parole en public, auxquelles un grand nombre n'a pas été confronté dans son milieu.

La description du Grand Oral cite bien des compétences orales : « capacité à prendre la parole en public de façon claire et convaincante », « apprendre à s'exprimer, argumenter, écouter » et précise qu'elles « vont être travaillées tout au long de la scolarité et d'une manière plus poussée encore au dernier trimestre de la classe de terminale dans le cadre des cours d'enseignement de spécialité (12 heures) ».

Mais sans véritables indications pour la mise en place d'un apprentissage, tout est laissé à la discrétion des professeurs, déjà en prise avec des programmes pléthoriques.

De belles initiatives ont pourtant eu lieu. Des professeurs, dans différentes disciplines, ont pu s'emparer de cette occasion du Grand Oral pour en faire de nouvelles situations d'apprentissage. C'est ce qu'ont pu nous montrer des collègues, notamment en mathématiques[8]. Mais, pour cette année 2021, ils se sont aussi offusqués de consignes incompréhensibles : l'interdiction pour les élèves de présenter un support et de développer leur démonstration au tableau fait de cet oral une épreuve superficielle et bien peu scientifique. Alors qu'il était censé évaluer à la fois des savoirs et des postures, il ne permettait ni l'un ni l'autre, comme si on avait voulu des consignes sclérosantes pour remplacer l'absence de moyens pour une préparation à l'oral.

La pandémie de Covid 19 n'a pas facilité la première passation du Grand Oral, et une conclusion hâtive serait malvenue. Mais il est clair que le nouveau bac risque fort de passer à côté de son objectif de démocratisation en ne se donnant ni les moyens d'une préparation langagière indispensable au Grand Oral, ni de casser les filières par l'absence de mathématiques dans le tronc commun, ce qui ne permet pas un choix ouvert.

Un oral dévoyé de ses fonctions émancipatrices

On ne parle pas de la même manière d'une suite numérique, des motivations d'un personnage, du schéma d'une molécule ou des régimes totalitaires. Faire de l'oral une prestation formatée aux règles d'une présentation efficace, c'est négliger les savoirs disciplinaires qu'il est censé évaluer et certifier. En faire une récitation de leçons prédigérées c'est oublier les spécificités extrêmement formatrices de la prise de parole publique qui constituent le fondement-même de l'oral. Pour atteindre cet idéal affirmé de préparer les élèves à prendre la parole et à débattre, il y faut un travail sur les compétences langagières dans les disciplines, des temps de travail sur la prise de parole, et une formation à la didactique de l'oral dans chaque discipline.

Les compétences langagières ne sont pas innées, non plus que la confiance en soi, l'aptitude à parler en public, l'aisance, la diction. En renvoyant l'oral du côté des contenus disciplinaires juxtaposés, l'institution scolaire nie la nécessité d'un travail scolaire sur les compétences langagières, certaines transversales, d'autres spécifiques à chaque discipline, auquel les enseignants ne sont ni formés ni préparés. Et met en échec le projet d'une École équitable qui permette à tous, de la maternelle à l'université, de s'élever grâce aux langages.

En l'état actuel des choses, le Grand Oral risque fort, lui aussi, d'être dévoyé en un simple rite de passage, une prestation orale insipide, à l'instar de l'oral de français de première.

Viviane Youx
Présidente de l'AFEF
(Association française pour l'enseignement du français)
http://www.afef.org

(7) Programmes du cycle 3, novembre 2018
(8) « L'oral, questions de langages - le Grand oral » http://www.afef.org/loral-questions-de-langages-le-grand-oral-partenariat-apmep - webinaires organisés au printemps 2021 par l'AFEF en collaboration avec l'APMEP (association des professeurs de mathématiques)

L'élite masculine contre l'élite féminine.

L'exemple de l'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République.

Jean-Michel Barreau

La création de l'enseignement secondaire des jeunes filles par la loi Camille Sée du 21 décembre 1880 fut l'objet d'une lutte sévère de la part de l'élite masculine contre l'élite féminine. Cette élite masculine tremblait majoritairement à l'idée qu'instruire les filles ce serait les trahir, les pervertir, les détruire.

Cette politique scolaire républicaine était paradoxale. Elle était assurément novatrice en instituant ce que le ministre Victor Duruy avec ses cours d'enseignement secondaire n'avait pas réussi à aboutir sous le Second Empire[1]. Elle ne manquait pas d'envolées déterminées pour exiger une égalité éducative entre le féminin et le masculin : « Cette égalité, je la réclame, je la revendique pour les deux sexes », disait Jules Ferry dans sa conférence à la salle Molière en 1870. Mais elle était conservatrice en maintenant la femme dans son identité traditionnelle. Elle émanait d'une peur qu'avec une instruction et un diplôme trop élevé soit perdue la jeune fille ingénue, la femme dévouée au mari, la ménagère attentive à sa maisonnée, la mère éducatrice de sa progéniture. L'académicien Ernest Legouvé, posait les limites de cet engouement républicain en parlant « d'égalité dans la différence »[2].

Ces « élites de la République »[3] , toutes hautement diplômées et solidement établies - l'avocat Jules Ferry, le juriste Camille Sée, le philosophe Jules Simon, le médecin, physiologiste et anthropologue Paul Broca etc. -, ne voulaient pas accorder aux élites féminines en puissance, ce dont ils étaient pourtant eux-mêmes les bénéficiaires : un enseignement secondaire avec un baccalauréat qui leur avait ouvert les portes universitaires. Les adversaires monarchistes ou bonapartistes, non moins diplômés que leurs congénères, menaient également grand train dans cette lutte conservatrice. Les clivages dépassaient les camps politiques. On trouvait sous la plume de ces élites rivales, des propos identiques.

Cette bataille autour de l'enseignement secondaire féminin fut une lutte acharnée contre un triple danger supposé : instruire les filles, c'était les

(1) Jean-Charles Geslot, Victor Duruy. Historien et ministre (1811-184), Presses universitaire du septentrion, 2009
(2) Françoise Mayeur, L'éducation des filles au 19ème siècle, Perrin, 2008, p. 231
(3) Christophe Charle, Les élites de la République 1880-1900, Fayard, 1987

trahir, les pervertir, les détruire.

Instruire, c'est trahir

Trahir, c'était trahir la « Nature » qui faisait la femme foncièrement différente de l'homme. Ces contempteurs étaient volontiers rousseauistes ; au sens du sort que Jean-Jacques Rousseau réservait à Sophie, la compagne de son Émile. Le philosophe ne transigeait pas sur la différence originelle entre l'homme et la femme et le respect que l'on devait aux inégalités qui s'en suivaient inéluctablement : « En suivant les directions de la nature, ils doivent agir de concert, mais ils ne doivent pas faire les mêmes choses »[4]. Ces républicains étaient aussi positivistes[5], avec un Auguste Comte en référence qui liait « la noble destination sociale » des femmes à leur « auguste vocation domestique »[6]. Il se réclamaient des idéaux de 1789, tout en étant rattrapés par leur rousseauisme/positivisme. Leurs enthousiasmes s'arrêtaient aux portes d'un « naturel » féminin intime : la grâce, la douceur, la modestie autant qu'à celles d'un « naturel » féminin familial : l'époux, le foyer, les enfants. Les références au théâtre de Molière émergeaient souvent dans ces débats passionnés. Femmes studieuses : femmes précieuses, femmes prétentieuses. Infidèles à leur innocente et belle ignorance.

Cet impératif de fidélité à la Nature était maintes fois décliné. Le jeune Jules Ferry, dans une conférence qu'il tenait à la salle Molé en 1858 sur la fonction de la femme disait : « Il faut qu'elle reste elle-même, c'est-à-dire qu'elle se tienne à l'écart de la vie active qui gâte le cœur ». Camille Sée, dans son rapport fait au nom de la commission nommée pour sa proposition de loi[7], précisait le propos : « Elle est née pour être épouse, elle est née pour être mère [...] C'est la nature qui renferme la femme dans le cercle de la famille ». Du haut de sa notoriété médicale, Paul Broca admettait que beaucoup de jeunes filles pourraient suivre avec succès le programme des lycées. Mais il rajoutait qu'il était « préférable d'insister sur ce qui convient le mieux à la nature de leur esprit et à leur condition de mère de famille ». De son côté, le très catholique journal Le Français du 24 janvier 1880 expliquait : « Au lieu de faire aimer à la femme le rôle secondaire, inférieur, mais encore si grand qui est le sien propre, on lui répète qu'elle a le droit à partager avec l'homme le premier rôle [...] c'est là tout simplement le renversement des lois de la nature, et c'est un véritable oubli des conditions d'une société régulière tels que la religion chrétienne l'institue ».

Instruire, c'est pervertir

Instruire les filles, c'était les pervertir. Les métamorphoser, les enlaidir, les dépraver. Femme studieuse : femme hideuse.

Ce discours n'était pas neuf dans ce 19e siècle (ni même dans les siècles antérieurs). Joseph de Maistre, Barbey d'Aurevilly, Proudhon ou les frères Goncourt se chargeaient de jouer de la métaphore animale, sexuelle ou émeutière pour mieux prévenir des périls à venir. Ils écrivaient que les femmes instruites n'étaient que « le singe de l'homme », des « hermaphrodites », qu'elles ne pouvaient devenir que « laides ou guenons », qu'elles « démissionnaient leur sexe », n'étaient que des « bas-bleus » ou des « bas-rouges ». George Sand, Louise-Michel et quelques autres eurent à subir ces prophéties insultantes.

Les rapports et discours à la Chambre des députés et au Sénat qui accompagnaient la loi de 1880 bruissaient d'une rhétorique semblable. Camille Sée se défendait des dangers que brandissaient les opposants : « Elles n'en sont pas moins femmes pour être instruites. La culture de l'esprit ne détruit pas la grâce ; au contraire elle la développe ». Cela ne l'empêchait pas d'avoir les mêmes finalités qu'eux : « Il ne s'agit ni de détourner les femmes de leur véritable vocation, qui est d'élever leurs enfants et de tenir leurs ménages, ni de les transformer en savants, en bas-bleus, en ergoteuses. Il s'agit de cultiver les dons heureux que la nature leur a prodigués, pour les mettre en état de mieux remplir les devoirs sérieux que la nature leur a imposés »[8].

Dans L'ouvrière (1861) ou dans La femme du vingtième siècle (1891), le républicain modéré Jules Simon avait souvent défendu l'idée qu'elles avaient tout à gagner à faire des études secondaires. Leurs connaissances devaient pourtant s'arrêter aux portes de leur foyer. Trop instruites, elles perdraient leur belle abnégation maternelle qui ne manquerait pas d'être traversée des accents ridicules d'une savante prétentieuse : « Je soutiens qu'il est parfaitement inutile d'enseigner la chimie et la physique aux filles. Elles ne manqueront pas, à un moment donné, et c'est grotesque en vérité, de s'écrier en molestant la nourrice de leur enfant - car elles ne nourriront certainement plus

(4) Rousseau, Emile ou de l'éducation, Flammarion, 1966, p. 473
(5) Claude Nicolet, L'idée républicaine en France (1789-1924), Gallimard, 1982, p 187-248
(6) Auguste Comte, Discours sur l'ensemble du positivisme, Flammarion, 1998, p. 262
(7) Lycées et collèges de jeunes filles : documents, rapports et discours à la Chambre des Députés et au Sénat. Décrets, arrêtés, circulaires, etc. relatifs à la loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles. Préface par M. Camille Sée, Conseiller d'état, 1884
(8) Lycées et collèges de jeunes filles. Op.cit.

(9) L'Abbevillois, 28 juillet 1882 in TDC, « L'école de Jules Ferry », n° 647, 1993
(10) Françoise Mayeur, L'éducation des filles au 19ème siècle. Ouvrage déjà cité, p. 25 et 480
(11) Lycées et collèges de jeunes filles : documents, rapports et discours à la Chambre des Députés et au Sénat. Op.cit., p. 204-205
(12) Le Gaulois, « Fleurs et fruits », Octave Mirbeau, jeudi 25 novembre 1880, Mona Ozouf, L'école, l'église et la République 1871-1914, Jean Ofredo, 1982, p. 100
(13) Vincent Troger, Une histoire de l'éducation et de la formation, Sciences humaines éditions, 2006, p. 135
(14) Marie Odile Mergnac, Cécile Renaudin, Histoire du baccalauréat, Archives et culture, Paris, 2009, p. 98

elles-mêmes - : « Avez-vous donné à mon fils son potage sacchariné ? »[9].

Instruire, c'est détruire

Instruire, c'était détruire. Détruire l'ordre social et l'ordre intime. Il se disait que trop de science, de philosophie, de diplômes conduiraient ces jeunes filles à la folie, à la prostitution, au suicide. Femmes studieuses : femmes dangereuses.

La deuxième délibération sur la proposition de loi relative à l'enseignement secondaire des jeunes filles fut l'objet d'une passe d'arme serrée entre plusieurs sénateurs. Quand le républicain Jean-Baptiste Ferrouillat voulait « faire cesser l'inégalité choquante entre garçons et filles », son adversaire bonapartiste, Eugène Poriquet, agitait le chiffon rouge des « pétroleuses » à venir : « ... pour moi, le modèle [...] de la femme française, même améliorée par la République, ce n'est pas la femme savante, électeur et orateur, la Louise Michel du présent et de l'avenir ». De son côté, le député légitimiste Joseph Bourgeois[10] rajoutait qu'il en serait fini des petits bonheurs tranquilles des maris dans leurs foyer et prédisait la mort de ces ménages bouleversés : « Enfin, vous figurez-vous un médecin rentrant fatigué et trouvant sa femme occupée de hautes études [...] et ses habits déchirés, son rôti brulé, son pot au feu manqué. Mais le médecin, messieurs, n'est pas le seul. Le commerçant, l'industriel, le percepteur etc. seraient médiocrement flattés d'avoir une compagne si savante ! Cela ferait assurément un sensible plaisir à notre collègue M. Naquet, car les partisans du divorce augmenteraient considérablement. En ce qui me concerne, je serais très porté à voter le divorce, s'il en était ainsi que je viens de l'indiquer »[11].

Octave Mirbeau, le journaliste et critique d'art, poussait plus loin cette pensée conservatrice. Dans le journal Le Gaulois, il magnifiait la belle insouciance de la jeune fille qui avait échappé jusqu'à présent aux velléités du savoir : « Elle grandissait parmi les sourires et les joies, comme une fleur dans le soleil, elle grandissait dans une poétique ignorance des mystères des choses et demeurait pure avec cette timidité rougissante... ». Il prophétisait les dégâts des changements à venir : « Et cette paix candide de jeune fille, cette délicieuse floraison de pudiques désirs, ces élans d'idéale beauté qui plus tard font l'amour de l'épouse, le dévouement de la femme et le sacrifice de la mère, tout ce charme exquis, toute cette poésie [...] tout cela va disparaître ! on va supprimer la jeune fille et faire produire le fruit avant l'épanouissement de la fleur ». Il dramatisait le futur de ces bouleversements : « Elle se donneront [...], au premier homme qui passera, ou elle se tueront »[12].

Lutte idéologique, lutte politique

La politique scolaire de la Troisième République fut fidèle à sa lutte idéologique. L'enseignement secondaire féminin qu'elle créa était plusieurs fois différent de l'enseignement masculin. Son cursus de cinq années de scolarité était plus court que celui des garçons[13]. Il privilégiait l'enseignement ménager, qui n'existait pas pour eux. Il n'incluait dans son programme aucun cours de philosophie et de langues anciennes. Or, ces matières étaient obligatoires au baccalauréat : « pas de bac possible sans latin »[14] . La fin du cursus donnait accès à « un diplôme de fin d'études secondaires » qui n'était pas un baccalauréat et ne permettait pas aux filles d'accéder à l'université. Les élites masculines avaient fermé à double tour l'accès des élites féminines à un enseignement supérieur. « L'égalité dans la différence » d'Ernest Legouvé avait abouti à une politique de la différence dans l'inégalité.

Conservateur, « conservatisme » ?

Les historiens de l'école utilisent massivement les notions de « conservateur » et de « conservatisme », sans rentrer davantage dans l'explication de ce qu'ils nomment. Pour combler ce manque, il est possible d'avancer quelques éléments d'analyse. En refusant aux filles un enseignement secondaire et un baccalauréat à égalité avec les garçons, les élites masculines voulaient conserver la jeune séductrice, la femme du mari, la mère des enfants, la ménagère du foyer. En définitive, ils n'ont fait que conserver les dominations, les inégalités, les injustices et les ségrégations du masculin sur le féminin. Il faudra attendre la loi de Léon Bérard en 1924 pour que les filles puissent passer un baccalauréat identique à celui des garçons. Ce qui ne fut pas non plus sans bagarres conservatrices.

Cette recherche prend les conservatismes contre la scolarisation des femmes comme un objet d'histoire à part entière.

Jean-Michel Barreau
Professeur émérite de l'université de Lorraine.
Historien de l'école et de l'éducation

Réforme du lycée : des inégalités sociales qui se maintiennent

Romain Gény

Les réformes du lycée général et technologique (LEGT), du baccalauréat, et de l'accès à l'enseignement supérieur (Parcoursup), menées à marche forcée par JM. Blanquer et F. Vidal depuis 2017, sont en cohérence entre elles. Derrière les discours sur la « liberté » et le « projet », elles créent un système « bac-3 / bac+3 » potentiellement plus sélectif et plus inégalitaire.

Le système d'enseignement secondaire et supérieur a connu, depuis 2017, de profondes réformes : réformes du LEGT qui supprime les séries du baccalauréat général ; réforme du baccalauréat qui introduit une forte dose de contrôle continu et remodèle le calendrier de l'examen ; réforme de l'accès à l'enseignement supérieur, avec le dispositif Parcoursup qui introduit des pratiques de sélection pour l'entrée à l'Université. Ces réformes font système, au moins parce qu'elles sont marquées par une idéologie libérale assez claire : chaque élève, « libéré » du « carcan » des séries, fait des choix « libres » de parcours au lycée, et se voit ensuite sélectionné (ou pas) par les formations d'enseignement supérieur. La logique faisant des élèves des « entrepreneurs d'eux-mêmes » plus ou moins « méritants » dans la conduite de leur « projet d'orientation », logique qui travaille le système scolaire depuis un certain temps, trouve ici une concrétisation assez frappante.

S'il faudrait, donc, une analyse de la cohérence d'ensemble de ces réformes - déjà élaborée dans ces pages par Claire Guéville[1] - on voudrait cependant ici plus spécifiquement se focaliser sur la question des « parcours » au sein du lycée général. Nous voudrions montrer que, derrière la « diversité des parcours » et la « liberté de choix » tant mises en avant par le ministère, se cache probablement, au mieux, une simple recomposition des inégalités sociales au lycée.

Lycée général : une rupture radicale ?

La mesure la plus forte de la réforme du lycée général, entrée en vigueur à partir de la rentrée 2019, consiste en la suppression des séries d'enseignement et de baccalauréat (ES, L, S), qui sont remplacées par une libre combinaison de trois « spécialités » en classe de 1ère, dont deux sont conservées en terminale, parmi 11 spécialités disponibles (et même davantage si on distingue les différentes langues vivantes ou les différents enseignements artistiques). Sans surprise, cette mesure débouche sur une diversification spectaculaire des parcours suivis par les élèves : en lieu et place des trois séries

(1) Claire Guéville, « Réformes Blanquer, l'assaut contre l'école de la République », Carnets Rouges n°17, 2019

(2) Les données chiffrées utilisées dans cet article proviennent de trois Notes d'information de la DEPP : notes n°19.48 (11/19), n°20.38 (11/20) et n°21.22 (05/21)
(3) Voir DEPP, Repères et références statistiques, chapitre 4.3, tableau 2, éditions 2021 et 2019
(4) Histoire-Géographie, Géopolitique, Sciences politiques

générales, on dénombre pas moins de 426 « triplettes » différentes en 1ère, à la rentrée 2019 (406 l'année suivante), et 125 « doublettes » en terminale à la rentrée 2020[2].

D'autres ruptures structurelles sont visibles. Par exemple, la combinaison « Maths / Physique-Chimie / SVT », en 1ère, n'accueille plus que 28,3 % des élèves en 2019, et 23,8 % en 2020, et l'ensemble des triplettes « scientifiques » (incluant « Sciences de l'ingénieur » ou « Numérique et Sciences Informatiques ») accueillent environ 38 % des élèves de 1ère en 2019, alors que la série S scolarisait à elle seule plus de la moitié des élèves du lycée général : cela dénoterait un certain « rééquilibrage » des parcours de formation, avec une moindre prédominance des sciences. L'enseignement de Sciences économiques et sociales (SES), qui n'était suivi que par environ un tiers des lycéens généraux (ceux de la série ES), est désormais choisi par 44 % des élèves de 1ère, dans des combinaisons qui, comme de nombreuses autres (associant des enseignements scientifiques, artistiques, littéraires, etc.), étaient auparavant impossibles dans le cadre des séries.

La fin du « carcan » des séries aurait donc « libéré » les parcours des élèves ? Il faut nettement nuancer cette première impression. Les « choix libres » des élèves sont en réalité très concentrés. A la rentrée 2020, parmi les 406 triplettes choisies en 1ère, 15 regroupent à elles seules plus de trois quarts des élèves (77,6%) ; parmi les 125 doublettes de terminale, 10 regroupent 80 % des élèves, et 15 regroupent environ 90 % des élèves. Et parmi ces combinaisons les plus fréquentes, et qui concentrent les choix d'une large majorité des élèves, peu frappent par leur originalité radicale par rapport aux anciennes séries. Si on se souvient qu'en incluant les différentes « spécialités » qui permettaient de renforcer telle discipline, les trois séries générales correspondaient à 12 parcours, l'ouverture des possibles entraînée par la réforme Blanquer doit être relativisée.

Réforme du lycée et inégalités : quels constats ?

Il est en fait surtout intéressant d'analyser les choix de spécialités et de combinaisons au prisme de l'origine sociale des élèves, car c'est ce qui permet d'évaluer l'effet de la réforme sur les inégalités sociales face au lycée. Notons d'abord que la réforme n'améliore visiblement pas l'inégale répartition sociale des élèves selon les voies de formation. Après comme avant, les élèves d'origine très favorisée représentent plus du tiers des élèves de la voie générale, où ils sont nettement surreprésentés, contre à peine 7 % de ceux de la voie professionnelle, et 16,5 % de la voie technologique. A l'inverse, les élèves d'origine défavorisée sont sous-représentés dans la voie générale, et surreprésentés dans la voie professionnelle[3].

Regardons maintenant les choix de spécialités, prises isolément. On voit très vite que les élèves d'origine sociale très favorisée sont surreprésentés dans deux spécialités en particulier, mathématiques et physique-chimie (PC). A la rentrée 2019, en 1ère, par exemple, si 68 % de l'ensemble des élèves avaient choisi la spécialité maths, c'était le cas de 75 % des élèves d'origine très favorisée, et de seulement 62 % des élèves d'origine défavorisée. A la rentrée 2020, en terminale, les élèves très favorisés, qui représentent 38,8 % de l'ensemble des élèves, représentaient 45,4 % de ceux qui poursuivaient physique-chimie, contre respectivement 21,4 % et 17,7 % pour les élèves défavorisés. A l'inverse, des spécialités telles que « Langues, littérature et civilisation étrangère » (LLCE) ou « Humanités, littérature et philosophie » (HLP) voient une sous-représentation des élèves favorisés, et une surreprésentation des élèves défavorisés, en 1ère comme en terminale. Visiblement, le « libre choix individuel » n'est pas indépendant de l'origine sociale des élèves, ce qui n'est pas vraiment une surprise.

Mais c'est quand on regarde les choix de combinaisons que cette influence de l'origine sociale, et donc des inégalités sociales, apparaît encore plus nettement. Notons tout de suite que les élèves favorisés « dispersent » beaucoup moins leurs choix de combinaisons que les élèves défavorisés : parmi les 15 doublettes les plus fréquentes, en terminale, à la rentrée 2020, les élèves d'origine sociale très favorisée sont surreprésentés dans trois modalités de choix (maths/PC; maths/HGGSP[4] ; maths/SES) ; à elles seules, ces trois

doublettes concentrent plus du tiers (36,7%) des élèves d'origine sociale très favorisée, alors qu'elles n'accueillent en moyenne qu'un quart (27,7%) des élèves. Ces élèves très favorisés ont donc tendance à « concentrer » leurs choix sur un nombre restreint de doublettes qu'ils perçoivent sans doute comme les plus « rentables » ou les plus « prestigieuses » (et qui le deviendront, du fait de leurs choix !). A l'inverse, ces trois doublettes qui ont la préférence des élèves d'origine très favorisée n'accueillent que 20% des élèves d'origine défavorisée.

Les choix des élèves d'origine défavorisée sont plus dispersés : les 5 doublettes les plus fréquentes, qui accueillent 60 % des élèves en moyenne, mais 66 % des élèves très favorisés, n'accueillent que 54 % des élèves défavorisés ; les 110 doublettes les moins fréquentes n'accueillent que 9,7 % des élèves très favorisés, mais 12,7 % des élèves défavorisés. On peut certes dire qu'eux, au moins, « jouent le jeu » de la réforme et de la diversité des choix... Mais ont-ils vraiment raison de le faire ? Ne tombent-ils pas dans un piège, en inventant des combinaisons « originales » qui risquent de ne pas être « rentables » dans la procédure Parcoursup ? Ne s'excluent-ils pas de certaines combinaisons qui vont très vite devenir des « voies royales » implicites, mais bien connues de « ceux qui savent » ?

Il n'y a cependant pas que l'origine sociale qui fasse des différences dans les « libres choix » des élèves : presque sans surprise, observer ces choix au prisme du genre fait apparaître des contrastes assez saisissants. Prenons le cas de la spécialité mathématiques : en classe de 1ère, 61,4% des filles avaient pris maths en 2019, contre 55,2% en 2020, soit une chute de 6,2 points. La chute n'est que de 3,5 points pour les garçons (de 77,8 % à 74,3%). Le passage en terminale creuse encore plus les écarts : si 61,4 % des filles avaient pris la spécialité maths en 1ère en 2019, seules 30,7 % des filles poursuivent cette spécialité en terminale (-30,7 points). Pour les garçons, le taux d'abandon est plus faible, puisque 77,8 % d'entre eux suivaient la spécialité maths en 1ère, contre 54,4 % en terminale (-23,4 points).

Si on élargit l'observation aux choix de combinaisons, par exemple en terminale, on voit en outre réapparaître des « parcours » de formation assez nettement marqués par le genre… Ainsi, les filles représentent 56% des élèves de terminale générale, mais elles ne représentent que 36% des élèves qui ont pris « maths/PC », contre 59% de ceux qui ont pris « maths/SVT » ; elles ne représentent même que 12,1 % des élèves qui ont pris maths/sciences de l'ingénieur. Les garçons représentent 44% des élèves de terminale générale, mais seulement 17% de ceux qui prennent HLP-LLCE, 16% de ceux qui prennent HLP-SES. Ils sont par contre surreprésentés en « maths-PC » et « maths-SES ».

Les « libres choix » des élèves sont donc très nettement marqués par l'influence de certaines variables sociales classiques (l'origine sociale, le genre). A vrai dire, ce n'est pas une surprise : il a déjà été montré ailleurs[5] comment le lycée général britannique, fondé depuis longtemps sur ce type d'organisation, est lui aussi marqué par des inégalités sociales de choix de combinaisons d'enseignement.

Casser le thermomètre pour que rien ne change...

Depuis plusieurs décennies, l'organisation du lycée en séries d'enseignement et d'examen était accusée, sans doute en partie à juste titre, de n'être que formellement égalitaire, et réellement hiérarchisée. Le lycée général d'avant 1993 était symboliquement dominé par la « voie royale » que constituait, au moins dans les représentations, la série C. La réforme de 1993, instituant les séries ES / L / S, n'avait pas fait disparaître cette hiérarchisation[6] : la série S avait le double statut implicite de « voie royale » (notamment la sous-série « S spécialité maths ») et de « série la plus généraliste », attirant beaucoup d'élèves « ne sachant pas trop quoi faire après le bac ».

La réforme Blanquer a fait formellement disparaître ces hiérarchies entre séries. Elle a peut-être répondu aussi à une certaine demande sociale (des familles de classes moyennes et supérieures) d'une plus grande « individualisation » des parcours et des choix. Mais le monde social ayant, comme la « nature », horreur du vide, il n'est pas très difficile de comprendre qu'en réalité, des

(5) Secteur lycée du Snes-Fsu, « Le lycée modulaire, une alternative aux séries du lycée français ? », www.democratisation-scolaire.fr, 20 janvier 2018
(6) Voir Bernard Convert, « Des hiérarchies maintenues », Actes de la recherche en sciences sociales, n°149, 2003

séries informelles, et hiérarchisées, se reconstituent dans le cadre du libre choix. Prenons deux derniers exemples pour illustrer cette idée. Les élèves d'origine très favorisée représentent 38,8 % des élèves de terminale à la rentrée 2020, mais ils représentent 52,6 % des élèves qui ont choisi « maths/PC », et à peine 27,1 % de ceux qui ont choisi « HLP/SES ». Les élèves d'origine défavorisée représentent en moyenne 21,4 % des élèves de terminale, mais 28,8 % de ceux qui ont pris « HLP/SES », et seulement 14,2 % de ceux qui ont pris « maths/PC ». Autrement dit, les élèves socialement les plus proches du système scolaire, et dont les familles maîtrisent le mieux les enjeux scolaires, préfèrent ce qui va devenir une nouvelle « voie royale » (ressemblant étrangement à l'ancienne série C…) par une sorte de magie sociale tautologique (« les 'meilleurs' choisissent telle doublette, donc cette doublette est la meilleure »). Les familles et élèves les plus éloignés du système scolaire se tiennent à l'écart de cette « voie royale », contribuant d'un seul mouvement à légitimer par leur absence cette voie qu'ils ne choisissent pas, et à dévaloriser symboliquement les voies qu'ils choisissent…

Derrière la révolution structurelle apparente, la réforme Blanquer du lycée général est donc essentiellement un tour de passe-passe assez pervers : elle ne supprime pas les hiérarchies scolaires/sociales du lycée général, elle en brouille les logiques, elle les rend moins visibles à l'œil nu, mais peut-être, de ce fait, plus efficaces encore, parce que plus indiscutables (c'est la force symbolique de l'argument libéral du « libre choix »).

Romain Gény
Professeur de SES
Militant syndical Snes-Fsu

Démocratisation des licences universitaires : les effets possiblement désenchanteurs de la secondarisation et de la mise en œuvre des « parcours accompagnés »

Romuald Bodin Sophie Orange

La secondarisation des licences universitaires et la mise en place en leur sein d'une organisation pédagogique proche du lycée ont souvent été avancées comme des leviers à la démocratisation de l'Université. L'analyse croisée du fonctionnement de deux licences universitaires montre les effets ambivalents d'un tel objectif.

Rupture pédagogique et production de l'illusio

Dans le cadre d'une enquête sociologique réalisée en 2018-2019 dans une grande université pluridisciplinaire de province, nous avons étudié les effets de la mise en place de l'application de la loi ORE (loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants) et du déploiement de l'interface Parcoursup dans deux filières de formation. La première filière observée, la licence de droit, n'a pas mis en place de sélection à l'entrée et n'a pas transformé son cursus en L1. La seconde filière, la licence d'Économie-gestion, a quant à elle instauré une sélection à l'entrée en première année et développé un parcours spécifique pour les étudiants jugés les plus loin des attendus de la formation, et acceptés dans Parcoursup via la réponse conditionnelle « oui si ».

D'abord et contrairement à une idée communément admise, ce n'est pas dans la filière ayant mis en place la sélection à l'entrée que les étudiants vivent le plus leur entrée à l'Université sur le mode de l'élection. Un grand nombre d'étudiants de Droit expriment ainsi l'attachement passionné à leur nouvelle filière, quand ceux d'Économie-gestion ne manifestent pas une telle adhésion.

(2) Les données chiffrées utilisées dans cet article proviennent de trois Notes d'information de la DEPP
(3) Voir DEPP, Repères et références statistiques, chapitre 4.3, tableau 2, éditions 2021 et 2019
(4) Histoire-Géographie, Géopolitique, Sciences politiques

Ce qui apparaît dans l'enquête, c'est tout le rôle joué par les modes de présentation de la discipline et d'encadrement des étudiants dans ce rapport enchanté à la formation. L'entrée en Droit se fonde sur une rhétorique du changement pédagogique, marquée par une rupture explicite avec l'enseignement secondaire. Les cours magistraux y sont plus nombreux qu'en Économie-gestion, où les TD sont dominants et où le fonctionnement se calque pour beaucoup sur l'organisation lycéenne ; les étudiants évoquant leur « classe » ou leur « matière ». Il n'y a, dans cette dernière filière, pas un sentiment de rupture mais bien de continuité avec des enseignements et une pédagogie déjà connus. Au contraire, en Droit, la discipline est nouvelle et requiert une méthodologie inédite pour les étudiants, dont une plus grande proportion est d'origine populaire et dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures.

La posture des enseignants agit aussi sur ce sentiment d'élection, puisque d'un côté, en Droit, les enseignants appellent les étudiants « Monsieur » ou « Madame », les vouvoient systématiquement, expriment un haut niveau d'exigence à leur endroit, en leur demandant de reformuler leurs phrases, leur imposant des tournures de phrases (commencer par « en l'espèce ») ; quand en Économie-gestion certains enseignants tutoient les étudiants, et pour certains interdisent les ordinateurs car ils seraient source de dispersion, dans un rapport quelque peu infantilisant. L'élitisme du Droit produit de façon inattendue de l'adhésion et de l'engagement, y compris chez les étudiants d'origine populaire, quand l'égalitarisme de l'Économie-gestion semble à l'inverse produire de la désaffiliation.

La rupture pédagogique agit véritablement comme moteur de la croyance et de l'illusio (Bourdieu, 1997) universitaire (au sens de Bourdieu) et contribue à produire un investissement dans les études très fort des étudiants, qui retravaillent les cours, préparent les séances suivantes, font leurs exercices, là où les étudiants d'Économie-gestion développent un rapport plus distancié aux attendus universitaires, comme s'ils n'étaient pas pris au jeu. Les étudiants prennent ainsi d'autant plus au sérieux leurs études qu'ils se sentent pris au sérieux.

Ce qui est ainsi notable, est que dans les cours magistraux, les étudiants de droit sont extrêmement attentifs, tous les écrans affichant le plan du cours, quand les étudiants d'Économie-gestion se montrent beaucoup plus dissipés et peu concentrés dans les enseignements.

Ces éléments montrent que la secondarisation des enseignements ne constitue pas un gage d'implication des étudiants et donne paradoxalement à voir les effets symboliquement positifs joués par des caractéristiques parfois considérées comme désuètes ou inadaptées aux nouveaux profils d'étudiants, comme la dimension théorique des enseignements, les savoirs fondamentaux non forcément accolés à des applications concrètes, les cours magistraux plutôt que les travaux dirigés.

Les effets ambivalents de la différenciation et de l'individualisation des parcours

Le sentiment d'élection et l'engagement des étudiants dans la filière Droit trouvent leurs limites dans le manque d'accompagnement et de cadrage concret des apprentissages. En Droit, la validation des acquis repose principalement sur les examens de fin de semestre, a contrario de l'Économie-gestion, où elle repose principalement sur des contrôles continus. Dans la première filière, les étudiants sont donc confrontés très longtemps à une forme d'incertitude quant à leur niveau et leur compréhension des attendus. Tant qu'elle pouvait se vivre sur un mode désintéressé, celui de la découverte d'un nouveau monde intellectuel, encore déconnecté des enjeux de validation et de classement, l'expérience universitaire permettait au plus grand nombre d'y croire et de s'y croire, nourrissant une adhésion enchantée à la filière intégrée.

Au moment des résultats du premier semestre, l'enquête révèle le décalage qui existe pour certains entre l'investissement fourni et les résultats obtenus, et les difficultés dans lesquelles cela conduit les étudiants, relativement peu encadrés institutionnellement pour remédier à ces difficultés. Surtout, c'est une forme d'isolement qui apparaît entre les étudiants, et notamment ceux aux origines scolaires et sociales les plus modestes, contribuant à renforcer les inégalités.

A l'inverse, l'importance des contrôles continus et la régularité des notations en Économie-gestion permettent plus facilement aux étudiants d'ajuster le volume et la méthodologie du travail aux résultats obtenus. L'encadrement serré par les enseignants leur permet aussi de pouvoir corriger certaines difficultés. La pédagogie explicite favorise la réussite et atténue les inégalités sociales et scolaires de départ, tandis qu'en Droit, la pédagogie implicite, qui avait pourtant une vertu de croyance, tend à renforcer ces inégalités.

Une autre différence entre les deux cursus est le poids du travail collectif, qui agit comme un élément de réassurance et de maintien de l'engagement, dans le cas de la filière Économie-gestion, où les groupes de pairs sont très institués, quand l'isolement des étudiants de Droit, le travail produit le plus souvent de manière individuelle, renvoie chaque étudiant à ses ressources personnelles et ne tend pas à rééquilibrer les dotations de départ.

L'importance du collectif et de la production d'un sentiment d'appartenance commune, dans la réussite étudiante, se révèle avec d'autant plus d'acuité lorsque l'on analyse les effets des dispositifs de parcours accompagnés sur la réussite des étudiants a priori non forcément ajustés aux attendus de la filière.

La démarche est louable et, à l'inverse d'autres dispositifs d'orientation, se fonde moins sur la gestion des flux et l'éviction des profils non ajustés aux filières, que sur l'objectif de chercher à remédier à la faiblesse de certaines compétences.

Mais la mise en œuvre des accompagnements, dans le cas du dispositif de Parcours accompagné observé, a démontré ses effets possiblement pervers. En effet, le principe de séparation des parcours dits « normaux » contribue parfois moins à remotiver ou à réajuster ces étudiants à la formation, qu'à renforcer encore davantage le décalage qu'ils peuvent ressentir avec les autres étudiants.

Ainsi, sur les 64 étudiants concernés par cette sélection conditionnelle, une trentaine a abandonné avant le mois de novembre. Si les difficultés scolaires rencontrées par ces étudiants peuvent expliquer pour partie leur sortie de formation, l'enquête invite à ne pas sous-estimer la violence symbolique produite par cette catégorisation différentielle des étudiants.

Leur désignation par les enseignants et par les étudiants eux-mêmes comme des « oui si » contribue en effet à réifier leur appartenance à un groupe à part, concerné par une sélection conditionnelle et à leur rappeler qu'ils doivent faire la preuve de leur légitimité à l'Université. L'effet de séparation joue donc ici de manière négative : non pas comme une forme d'opportunité d'accès explicite, mais comme une forme d'exclusion implicite.

Repérés et désignés, ils se savent en première année conditionnelle et ont moins le sentiment d'être des étudiants accompagnés en vue de leur réussite que des étudiants placés dans l'obligation de devoir faire leur preuve. Ce qui diffère entre ces deux situations est la question de la responsabilité qui repose, dans le premier cas, sur l'institution qui doit donner les moyens de la réussite à ces étudiants, et dans le second cas, sur les étudiants, qui sont redevables de la faveur qui leur a été accordée.

Conclusion

Pour conclure, se donne à voir ici toute la complexité liée à la transformation des cursus universitaires en licence, en lien avec la gestion de l'hétérogénéité des publics et en vue d'améliorer la réussite des étudiants. Les solutions toutes trouvées que seraient l'individualisation des parcours, l'hybridation des formations, la secondarisation des enseignements, se heurtent à un certain nombre de limites, et notamment au fait que l'engagement des étudiants dans la formation et leur réussite tiennent beaucoup à la capacité intégrative des filières et à la mise en œuvre des conditions de possibilité d'une croyance partagée en la valeur de ce que l'on fait.

Romuald Bodin
Maître de conférences en sociologie à l'université de Poitiers

Sophie Orange
Maître de conférences en sociologie à l'université de Nantes

(5) Secteur lycée du Snes-Fsu, « Le lycée modulaire, une alternative aux séries du lycée français ? », www.democratisation-scolaire.fr, 20 janvier 2018
(6) Voir Bernard Convert, « Des hiérarchies maintenues », Actes de la recherche en sciences sociales, n°149, 2003

Bibliographie

Pierre Bourdieu, **Méditations pascaliennes,** Paris, Seuil, 1997.

« Le mérite » n'est pas "accessible" pour tout le monde »

Vous avez consacré votre dernier ouvrage au mérite. Comment définissez-vous votre objet ? S'agit-il, selon vous, d'une idéologie ?

Mon travail vise à souligner que le mérite n'est pas seulement une idéologie ou un principe de justice social abstrait, mais qu'il s'incarne au quotidien, dans la manière dont les acteurs sociaux sont invités à se mettre en scène, par exemple dans une lettre de motivation pour avoir une place à l'université. On retrouve également le principe du mérite dans d'autres situations qu'à l'école, par exemple pour obtenir tout type d'allocation sociale (dans un contexte de retrait de l'État-Providence, qui « mérite » véritablement cette allocation ?) ou encore dans des conversations entre amis. Le mérite est pour moi un mode de narration de soi, qui fonctionne parce qu'il est fondé sur l'affect, l'émotionnel et relève de normes sociales que nous avons intériorisées. C'est aussi ce qui explique le succès d'édition des transfuges de classe, d'Albert Camus à Édouard Louis, en passant par Annie Ernaux, qui exaltent une rhétorique méritocratique du singulier capable de s'émanciper (par la souffrance et la tension) des contraintes du social. Ce qui est amusant, c'est de noter que cela n'empêche pas ces auteurs de se revendiquer tout de même d'une lutte contre la rhétorique méritocratique… dont ils reprennent pourtant tous les codes !

l'entretien

Avec Annabelle Allouch

Maîtresse de conférence en sociologie à l'Université de Picardie-Jules Verne. Chercheuse associée à l'Institut national de l'audiovisuel

Bien sûr, mon travail s'inscrit dans la continuité de la sociologie de la reproduction, mais pas seulement… L'apport de la sociologie de la reproduction a consisté à faire du mérite un mode de légitimation discursif des inégalités sociales. Pour Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, il s'agit d'un travail discursif, produit par les élites sociales, et politico-administratif pour légitimer leur domination. Ces dernières l'érigent au statut d'idéologie dans la mesure où elles sont en capacité d'en faire un principe organisateur des institutions politiques et scolaires. La sociologie des sens de la justice, quand elle s'est intéressée au mérite, en a fait un principe de justice sociale qui est mobilisé pour justifier l'accès à des biens ou à des positions sociales. C'est le cas de la sociologie de François Dubet et de Marie Duru-Bellat, lorsqu'ils évoquent l'univers scolaire ou le

monde du travail. Pour eux, il s'agit des deux principaux espaces où l'individu intériorise le mérite comme un principe central qui ordonnance le monde social. Je pense en particulier au très beau livre de François Dubet (en fait le produit d'une enquête collective) intitulé Injustices et qui porte sur les représentations de la justice sociale dans le monde du travail.

Ce livre est important pour moi parce qu'il fait du mérite non seulement une idéologie imposée « d'en haut » mais aussi une croyance à l'égard de laquelle les individus peuvent développer une certaine distance selon les étapes de leur vie et leur position sociale. Par exemple, il est très clair pour François Dubet que l'on peut réfuter l'existence d'une méritocratie, c'est-à-dire de la reconnaissance d'un effort ou d'un talent individuel pour accéder à une position sociale enviée, tout en continuant, au quotidien, à se réclamer de son mérite. Cette lecture du mérite par la croyance me semble intéressante parce qu'elle permet de réinvestir une lecture compréhensive du mérite, au plus près des pratiques des acteurs. Ces derniers ne sont pas toujours benêts face à l'idéologie méritocratique mais ils ont juste besoin de se signifier à eux-mêmes qu'ils peuvent, s'ils le souhaitent, contrôler leur environnement en des temps d'incertitude écologique, en temps de pandémie, etc. C'est ce que François Dubet appelle « la fiction nécessaire » du mérite.

Alors que je travaillais à ma thèse de doctorat sur l'ouverture sociale dans les Grandes écoles (vers les années 2010), les travaux de Marie Duru-Bellat et d'Élise Tenret sur le caractère socialement situé de la croyance dans le mérite m'ont également beaucoup influencée. A l'époque, j'étais l'assistante d'enseignement de Marie Duru-Bellat et d'Agnès van Zanten, dont j'assurais les séminaires en anglais. Je le mentionne car je me souviens que Marie Duru-Bellat me conseillait toujours d'être « sévère mais juste » avec les étudiants. C'est un conseil qui m'a marquée une fois devenue universitaire : je me demandais toujours ce que signifiait « être juste » pour les étudiants assis en face de moi ! Mon travail comparatif entre la France, la Grande-Bretagne et les États-Unis consiste à pousser encore plus loin cette lecture : on ne croit pas la même chose selon sa trajectoire scolaire et sa position sociale, mais on ne croit pas non plus aux mêmes choses selon son genre, ou l'état des politiques éducatives dans son pays !

Dans « Mérite », je reviens en particulier sur la question du genre, en me fondant sur les archives de Sciences Po (et de son « ancêtre », l'École libre des sciences politiques). Les pratiques des jurys de ce point de vue ne sont pas seulement marquées par une forme de « mimétisme social et culturel » (c'est-à-dire qu'ils chercheraient malgré eux des candidats qui leur ressembleraient) mais aussi par une idée claire du genre des professions associées à telle Grande école. Dans le cas de Sciences Po en 1945, c'est dit clairement : les femmes ne sont pas dignes de se trouver aux manettes de l'État, des grands corps de la haute fonction publique. On crée donc des critères spécifiques pour les écarter de l'accès à la première année. C'est le même mécanisme qui a été finement décrit par Jérôme Karabel dans The Chosen (autre livre fondamental pour moi !) sur les universités d'élite américaines, les Ivy League : on crée des critères de sélection non pas pour permettre à chacun d'accéder aux meilleures formations sur le fondement de son talent individuel, mais bel et bien pour évincer certains publics, et en particulier les étudiants juifs américains dans un contexte où l'élite sociale est avant tout WASP.

Vous montrez que le mérite peut reposer sur différents critères. Existe-t-il une conception du mérite propre à l'univers scolaire ?

Je ne pense pas qu'il y ait une conception propre du mérite comme principe de justice scolaire, dans la mesure où l'École est pour moi une institution politique comme une autre. D'ailleurs, les travaux de Bourdieu et de Passeron consistent à faire de l'étude de l'école une anthropologie d'un pouvoir « comme un autre ». Donc, non, il n'y a pas de conception du mérite proprement scolaire, comme il n'y a pas de formes de violence purement scolaires. Par contre, il existe un nombre d'instruments et de

techniques de gouvernementalité - au sens de Foucault - qui sont propres à l'univers scolaire pris comme bureaucratie et qui sont le produit de son histoire. C'est le cas des examens, des concours, des notes, des classements, etc. La difficulté réside dans le fait qu'il y a une forme d'extrapolation de ces modes de sélection par le mérite scolaire, qui est liée tout simplement à la manière dont les hiérarchies scolaires peuvent structurer la société.

En quoi le mérite, tel qu'il est défini dans le cadre scolaire notamment, participe-t-il d'une forme d'élitisme ?

Comme je l'ai dit, le mérite est une sociodicée qui se fonde sur l'existence et la justification de hiérarchies sociales fondées sur le scolaire. Le mérite ne sert pas l'égalité des positions entre tous les individus, mais l'égalité des chances à pouvoir atteindre telle ou telle position. C'est ce qu'on nomme parfois l'élitisme républicain, hérité de Condorcet et, au-delà, de Diderot. À partir du moment où l'on considère qu'il existe des talents également répartis dans toutes les couches sociales, il faut mettre en place une institution capable de les reconnaître et de les « élever ».

Toutefois, cette capacité à être jugé sur le mérite n'est pas « accessible » pour tout le monde : déjà, parce qu'il n'est pas le seul principe organisateur au sein du système scolaire. Christian Maroy, quand il commente le travail de Marie Duru-Bellat, souligne par exemple l'importance des principes d'égalisation des compétences qui organisent l'école primaire, ou encore celui de l'insertion professionnelle dans les filières professionnelles. Le mérite est, pour lui, avant tout prégnant dans les filières générales (si l'on raisonne dans un système scolaire « pré-Blanquer ») du lycée, qui sont aussi les plus sélectives socialement.

Malgré tout, comment expliquer l'adhésion très large, y compris dans les milieux populaires, au mérite comme principe de sélection scolaire ?

En fait, la croyance dans le mérite dépasse largement l'univers scolaire. Les travaux de Jonathan Mijns, un sociologue néerlandais, soulignent en effet la prégnance, dans de nombreuses sociétés très différentes, de l'idée selon laquelle l'effort personnel devrait être rétribué, notamment par l'accès à un salaire significatif. Il se fonde pour cela sur des bases de données très larges comme l'European Social Survey, qui permettent aussi de souligner que cette croyance s'est également amplifiée au fur et à mesure des effets des vagues de massification scolaire et universitaire. Ces travaux permettent de sortir d'une lecture du mérite comme essentiellement adossé à la question des grandes écoles, ce qui souligne aussi l'importance des configurations institutionnelles dans l'adhésion au mérite.

Pour moi, cette adhésion est l'un des effets de l'accès à l'enseignement secondaire d'une partie de plus en plus importante des 15-18 ans. Ceci dit, je pense qu'il ne faut pas non plus négliger le poids de l'espace public et de l'accès à des biens culturels comme des livres, des films ou bien des répertoires musicaux qui exaltent et diffusent le principe de mérite au plus grand nombre. Je pense à la diffusion de récits singuliers comme ceux des transfuges de classe, qui sont intéressants car ils reprennent les codes littéraires des grands romans d'apprentissage du XIXème siècle, mais aussi à des films populaires grand public comme Rocky, fondé sur la réussite inattendue d'un individu qui déjoue les normes du social. Je pense que c'est à cette aune qu'il faut penser l'adhésion au mérite aujourd'hui, sans la limiter ni aux grandes écoles, ni à la seule question des classes sociales et de la mobilité sociale.

Observe-t-on avec le néolibéralisme une redéfinition du mérite ou, tout du moins, une évolution des critères sur lesquels il repose ? Y a-t-il des liens avec des processus tels que l'individualisation ou encore la promotion de l'individu entrepreneur de lui-même ?

Le mérite est une morale individualisante fondée sur le mythe d'un « homo clausus » bien décrit par Norbert Elias dans la Société des individus. C'est la fiction d'un homme comme « fermé sur lui-même », capable de s'extraire de son environnement social et de ses liens d'interdépendance avec autrui. Les politiques néolibérales de l'éducation en particulier se fondent sur l'idée d'individualisation, de compétition scolaire et de performance déjà présente dans les lectures plus anciennes du mérite, tout en les coupant d'un discours lié à un projet collectif. C'est très bien incarné par la loi Orientation et réussite des étudiants qui instaure en 2018 Parcoursup. Par la sélection de fait dans toutes les filières, il s'agit d'assurer une performance pour soi mais sans qu'il soit nécessaire de participer à une idée de progrès collectif, qu'il soit lié à la croissance économique par la hausse des qualifications des salariées ou à la revendication d'une émancipation par l'école. D'ailleurs, si on étudie les discours de Frédérique Vidal, on s'aperçoit que la question du mérite n'apparaît même pas pour justifier la loi ORE dans un premier temps. Il s'agit essentiellement d'assurer une meilleure efficacité du système en limitant les abandons. On est dans une lecture par la rationalisation gestionnaire où il faut placer l'étudiant à l'endroit, dans la filière où il sera le plus « efficace ».

Plus largement, les politiques néolibérales de l'éducation posent la question de la frontière entre les perdants et les gagnants de la méritocratie dont l'identité tend à varier. La multiplication des épreuves liées à Parcoursup et à la réforme du lycée engendrent à mon avis un sentiment d'incertitude qui n'est pas ou plus l'apanage des classes populaires ou des élèves en situation de relégation scolaire. Dans mes enquêtes, ce sont les parents des élèves de classe moyenne qui s'inquiètent le plus : alors qu'ils ont investi de longue date dans la scolarité de leurs enfants (en termes financiers mais aussi en investissement personnel dans les devoirs, par exemple), il y a la crainte de ne plus avoir accès aux filières qui assurent le maintien d'un capital scolaire entre les générations. C'est en grande partie faux, bien-sûr, mais je pense qu'il faut prendre au sérieux ces discours, parce qu'ils peuvent nourrir une défiance à l'égard d'un système d'enseignement public, un attrait pour le privé, et, plus largement, influencer des comportements électoraux et des modes de mobilisation politique. Derrière la croyance dans le mérite, c'est donc une question de démocratie qui se joue !

l'entretien

Avec Marie-Aleth Grard

Présidente d'ATD Quart Monde

Le système éducatif français est de plus en plus ségrégatif selon les évaluations nationales et internationales. Système élitiste, qui prône le mérite, il est un des maillons forts de la reproduction sociale. Quelle analyse en faites-vous ?

Depuis 18 mois nos inquiétudes se renforcent avec cette crise sanitaire qui fait que des enfants de milieux défavorisés, très défavorisés sont encore plus mis à l'écart. On a fait comme si rien ne s'était passé, pour les enseignants, pour les parents, pour les enfants. On a parlé de la « continuité pédagogique » alors qu'on ne parle jamais de pédagogie aux parents. Et les enseignants comme les enfants se sont retrouvés en difficulté. En PS, un enfant revenu à l'école après le premier confinement est resté quatre semaines sans ouvrir la bouche et sans bouger de sa place. Sans formation et sans le temps d'aborder ce genre de problématique chez des enfants défavorisés, les enseignants peuvent se dire que celui-là est en grande difficulté, qu'il faut envisager autre chose pour lui que le cursus ordinaire. L'enseignante raconte qu'elle lui a redit chaque jour sa confiance, et qu'il pouvait revenir avec les autres. Ce qu'il a fait plus fort qu'avant. Mais quand même ce nombre de semaines… Je vous dis cela parce que nous avons auditionné pour la recherche que nous menons (avec des syndicats, des chercheurs, des mouvements pédagogiques…) sur l'orientation scolaire des enfants défavorisés nombre de professionnels de l'orientation et plus de 90% d'entre eux nous ont dit leurs inquiétudes parce que notre système scolaire devient de plus en plus ségrégatif et qu'ils ne savent plus quoi faire des enfants qui arrivent différents, non pas différents à cause de handicaps mais différents par leur vie sociale. Ça nous inquiète beaucoup car on voit bien la tendance actuelle du système scolaire qui est de faire une école à deux vitesses. On pourrait faire une école pour ces enfants « différents » sans faire perdre de temps pour les enfants plus « brillants ». C'est grave parce que c'est à terme une société à différentes vitesses, c'est être sûr de marginaliser un grand nombre d'enfants et de jeunes. Notre système scolaire est profondément ségrégatif dès le plus jeune âge même s'il se passe des choses merveilleuses en certains endroits. Mais ce n'est pas assez. Parce que pas assez de formation des enseignants pour faire face aux questions qui leur arrivent en pleine figure et qu'ils ne comprennent pas. On ne peut pas comprendre un enfant qui reste prostré comme ça et il n'y a pas que des enfants de maternelle. Après le premier confinement les enfants les plus défavorisés, vivant dans leur grande majorité dans des conditions de logement que l'on n'ose pas imaginer n'en sont pas sortis indemnes pour reprendre le chemin de l'école. Comment oser montrer à l'école que l'on n'a pas fait les devoirs qui étaient demandés, comment oser montrer à ses camarades et aux enseignants que l'on n'a pas du tout suivi ce qui a été demandé. Si ce n'est se mettre dans une position de retrait qui pourrait montrer et faire penser aux enseignants qu'on n'est pas capable.

L'élitisme républicain est présenté comme un gage d'égalité, sur la base de « l'égalité des chances ». Ces deux termes vous paraissent-ils compatibles et pourquoi ?

Pour moi l'égalité des chances consiste à partir de l'enfant qui a le plus de mal dans la classe pour faire réussir tous les enfants de la classe. C'est ça l'égalité des chances et c'est essentiel. Cela

veut dire que ceux qui ont le plus de facilités ne vont pas y perdre. Sinon il n'y a pas d'égalité des chances. Quant à l'élitisme républicain, je ne sais même pas comment on peut oser accoler élitisme et républicain, ça ne va pas du tout ensemble.

On peut considérer que tous les enfants ont des talents, les prendre en compte à égalité. Sinon on voit bien où cela va nous mener si l'on prend les talents de chacun. Ceux qui ont les outils, une fois de plus, le langage, vont s'en sortir bien mieux que les autres. Ce n'est pas ça l'égalité. Il faut aller chercher les potentiels des enfants qui vivent dans des conditions difficiles.

De nombreux dispositifs sont régulièrement mis en place pour combler ce qui est désigné comme manques (internats d'excellence, fondamentaux en primaire, évaluations des plus petits, filières...). Selon vous sont-ils efficaces pour réduire les écarts grandissants entre les élèves selon leur origine sociale ?

Les internats d'excellence ne règlent pas la question et tous ces dispositifs ne font qu'accentuer les écarts entre différentes strates, cliver les populations. Ces internats c'est grave : un jeune, un enfant d'un quartier tout d'un coup va être mis dans un internat... mais quelle position pour lui ? Comment fait-il pour revenir dans son quartier. S'il réussit ce qu'il a véritablement choisi tant mieux mais qu'est-ce que ça veut dire réussir ? Est-ce qu'il a vraiment choisi dans ce parcours son orientation, les études et le métier qu'il voudra vraiment exercer ? Ce que l'on cherche à ATD Quart Monde c'est que tous les enfants puissent développer et exercer leur intelligence. Ils sont intelligents autant les uns que les autres, ils doivent pouvoir choisir leur orientation en toute conscience, en connaissant les codes car ceux qui les maîtrisent savent déjà depuis qu'ils sont petits qu'ils vont faire des études longues. Pour mes enfants je n'imaginais pas un instant qu'ils ne choisiraient pas leur orientation. Pas forcément des études longues car moi-même j'ai un CAP, et je suis un peu une exception dans mon milieu mais j'ai choisi grâce à mes parents, j'ai pu choisir.

On me dit parfois que les jeunes peuvent changer de métier après une orientation non choisie. Mais pas du tout. Quand on a été mis sur une voie particulière tout le long de sa scolarité, tout le long du processus de professionnalisation sans avoir choisi, il va falloir une énergie considérable pour oser à 25, 30, 40 ans dire : je vais changer de filière. Ça vous suit toute la vie de ne pas avoir pu choisir, il faut avoir une sacrée force pour oser dire quand on est adulte que l'on croit en soi, parce que choisir c'est croire en soi, en ses capacités. Pour cela il faut avoir fait un parcours où l'on a été reconnu dans son intelligence.

Quelles sont les conséquences concrètes de la politique éducative actuelle sur les élèves issus des milieux populaires voire pauvres ? Mais aussi sur leurs familles ?

Les enfants ne sont pas dupes sur l'orientation mais il faut vraiment les aider pour qu'ils osent. Sans cesse ils entendent « mais non tu n'es pas capable » et se pensent ainsi. On entend souvent : « Je suis nul ». Au CESE j'ai fait un travail sur l'école de la réussite pour tous, avec un groupe de dix personnes qui ont l'expérience de la grande pauvreté et qui travaillaient avec des chercheurs, des enseignants et des acteurs de quartier. Il a fallu les convaincre, alors qu'ils sont eux-mêmes parents d'élèves, de leurs capacités à travailler avec des chercheurs, des conseillers du CESE, à faire des propositions. C'est lors de ce travail au CESE qu'un père réalise, alors qu'il a trois enfants et que deux sont déjà allés en SEGPA, qu'il n'a jamais discuté avec les enseignants, signé de papier pour le passage en SEGPA. Son troisième enfant ayant la même orientation, il décide alors d'aller rencontrer les enseignants, « je vais me défendre » dit-il. Je n'ai rien contre les SEGPA si elles permettent aux jeunes de choisir leur orientation et un métier à venir. Mais ce n'est pas le cas. Les chiffres nous montrent qu'ils sont 63% à sortir de SEGPA sans rien, ni diplôme, ni avenir (inscrits nulle part).

C'est terrible ce déterminisme, dont souffrent aussi les professionnels. Ceux que nous avons auditionnés entre avril et juin de cette année disent leur souffrance de voir ces enfants et ces jeunes que l'on cherche à orienter ailleurs parce qu'on ne sait plus quoi en faire dans la classe, à l'école, parce que tellement différents des autres. Je siège au conseil de l'INSPE de Paris et suis étonnée de voir combien les discussions n'ont rien à voir avec le quotidien de l'enseignant. Les outils ne sont pas donnés pour construire le sens du métier, la relation avec les parents est oubliée alors qu'elle est très importante.

Les parents qui vivent la grande pauvreté sont ceux qui croient le plus en l'école de la république et dans la capacité de cette école à faire que leurs enfants aient une vie meilleure que la leur. Mais alors quelle violence leur est faite, quand ils réalisent, car il faut du temps pour réaliser, que l'on a mis leur enfant en difficulté dans un autre circuit que le circuit « ordinaire », où il n'arrive pas vraiment à s'en sortir aussi bien qu'ils le pensaient et que l'entonnoir commence à se rétrécir sérieusement pour pouvoir choisir. J'ai en tête une jeune fille qui veut absolument devenir avocate et qui a été orientée en SEGPA, elle réalise le saut qu'elle devra faire pour aller en seconde générale et tout ce qui lui manque, fait des stages y compris chez le défenseur des droits. Mais comment faire en sortant de 3ème SEGPA pour faire du droit après ?

Cela a un goût très amer pour ces parents, ces jeunes, ils ne croient plus en la société et après on dit qu'ils ne votent pas eh bien il ne faut pas s'étonner ; ils n'arrivent plus à prendre part à la société, elle les a bien écartés, mis sur une voie de garage pour qu'éventuellement ils aient un petit boulot qui paye à peine ou se retrouvent au chômage pendant des années.

Quels rôle et place des parents ?

La confusion est totale, on l'a bien vue avec la crise sanitaire. On a parlé de continuité pédagogique. Mais quel gros mot ! c'est incroyable d'oser parler de continuité pédagogique. Les parents les plus meurtris par ça ont été les parents les plus défavorisés. Comment pouvaient-ils oser faire faire les devoirs à leurs enfants alors que depuis qu'ils sont petits on leur dit qu'ils sont incapables, qu'ils n'ont pas de diplôme, et qu'ils n'ont pas été capables d'avoir un emploi digne de ce nom. On a vu se lever les parents de milieux plus favorisés disant pas facile la continuité pédagogique. Eh bien oui parce qu'enseigner c'est un métier. Donc on ne peut pas parler de continuité pédagogique avec les parents. C'est un leurre. Cela montre que l'institution bafoue cette relation avec les parents. Bien sûr des enseignants, des principaux et directeurs ont inventé, ont tenu pendant tous les confinements. Chapeau, vraiment. Ils ont fini comme les personnels soignants, épuisés.

Sur quels leviers est-il possible et nécessaire d'agir pour que l'égalité ne soit pas un vain mot ?

Les professionnels souffrent aussi, se posent des questions, n'ont pas les outils qu'il faut. Pour moi le premier levier c'est revoir la formation de base des professionnels de l'enseignement. Ce n'est pas un problème de bac + 5 c'est un problème de contenu de cette formation. Ils ne connaissent pas les différents milieux sociaux. Ils n'habitent pas dans ces quartiers. Ils ne comprennent pas les réactions des enfants et des jeunes qui vivent des quotidiens tellement différents.

Pour que les enseignants comprennent l'enfant qui n'ouvre pas la bouche, celui qui ne veut pas se séparer de sa maman, devient turbulent et perturbe la classe, il faut savoir se dire les choses et pas forcément connaître la vie des enfants en profondeur. Une enseignante demande à sa maman de garder son enfant l'après-midi. Si l'enseignante avait eu un temps de parole d'adulte à adulte, de parent responsable de son enfant à enseignant responsable de son élève, la maman aurait osé dire qu'elle vient de le retrouver alors qu'il vient de vivre 3 ans à l'Aide Sociale à l'Enfance parce que ses parents vivaient dans la rue. Ils viennent juste d'avoir un appartement et il va falloir du temps pour que l'enfant se rassure. Il faut ce dialogue. Et je comprends qu'un jeune enseignant à qui l'on n'en a jamais parlé ne prenne pas le temps à la rentrée de rencontrer les parents individuellement. Il faut leur donner dans leur formation le goût de tout le temps penser, chercher d'autres choses, dans des collectifs.

L'élitisme veut nous faire entrer dans la tête que les pauvres seraient moins intelligents. Il n'y a pas d'inégalités naturelles. Des établissements plus mixtes sont indispensables car apprendre à vivre avec des milieux différents dès le plus jeune âge c'est vraiment un cadeau.

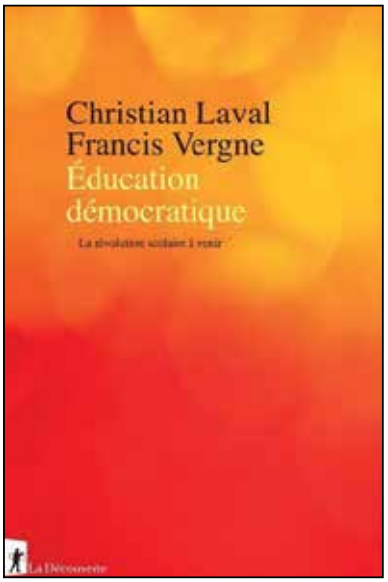
Chacun de nous peut et doit agir. Il n'y a pas d'âge pour soutenir les jeunes, leur donner envie de lire, oser être curieux car pour être curieux il ne faut pas être envahi de contraintes.

notes de lecture

Adrien Martinez : Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir.

Régis Ouvrier-Bonnaz : La naissance de l'orientation professionnelle en France (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation

Littérature jeunesse présentée par Françoise Chardin



Note lecture proposée par Adrien Martinez

Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir.

Christian Laval et Francis Vergne.
Éditions la Découverte. L'Horizon des possibles. 2021

Dans leur précédent ouvrage paru en 2011, « La nouvelle école capitaliste », Laval et Vergne démontraient en quoi l'école, loin d'avoir été protégée de la révolution néolibérale qui se déploie à l'échelle mondiale depuis la fin des années 70, « se plie de l'intérieur à la norme sociale du capitalisme », tel que nouvellement défini.

Dans l'« Éducation démocratique – la révolution scolaire à venir », si Laval et Vergne poursuivent une réflexion qui se veut systémique, ils s'assignent un autre objectif : « Nous sommes devant l'obligation de rompre avec l'ancien ordre du monde. Et nous savons que la tâche politique des toutes prochaines décennies devra consister à défaire et à dépasser le système capitaliste si l'on veut réduire les inégalités, développer des formes de participation démocratique, protéger et améliorer l'habitabilité du monde ». C'est à dessiner les contours d'une révolution démocratique, sociale et écologique, dans et hors de l'école, que nous sommes invités tant il est nécessaire de « se demander comment l'école et l'université vont former des individus qui seront demain en mesure d'assurer la maitrise de leur destin et la responsabilité du monde » et donc de « concevoir l'éducation démocratique dont nous avons besoin pour nous donner un avenir désirable dans une terre habitable ».

Nos sociétés sont confrontées à une crise planétaire, écologique et inégalitaire. Et si l'école ne peut pas tout, tant pour mettre fin à ce modèle que pour en résoudre les conséquences scolaires, elle a pour les auteurs une part à prendre dont ils identifient les conditions autour de cinq principes.

Le premier chapitre est consacré aux conditions de la liberté de penser qui implique la fondation d'une institution indépendante des pouvoirs que les auteurs nomment « l'Université démocratique », garante « des libertés d'enseignement et de recherche et de l'accès aux savoirs considérés comme des biens communs à l'échelle mondiale. » Défense des libertés académiques contre l'assujettissement aux dogmes économiques ou étatiques, de la laïcité, sont nécessaires à ce que les institutions de savoirs s'érigent en contre-pouvoirs face « aux puissances sociales, économiques, religieuses ou politiques » voulant mettre sous contrôle les savoirs. Les auteurs défendent un « libre commun des savoirs » critiques permettant de penser les dominations et les rapports sociaux dans leur lien avec l'enjeu climatique.

Partant d'un rappel du corpus de « connaissance sociologique des destins scolaires » et des fausses réponses aux inégalités dont l'essentialisation, le chapitre consacré à l'égalité en éducation situe la difficulté scolaire comme un des aspects d'une désaffiliation sociale auxquels participent l'individualisation de la formation et l'affaiblissement du collectif scolaire. Agir pour l'égalité en éducation nécessite « une égalisation puissante des conditions sociales et économiques » de vie des élèves, une action forte sur les conditions d'encadrement du travail scolaire dans le cadre familial pour ne pas laisser les seules familles à fort capital scolaire et culturel apporter l'étayage pédagogique nécessaire aux apprentissages scolaires. Mais cela nécessite aussi d'agir contre un système scolaire construit comme espace de compétition, de lutte ouverte entre les classes sociales travestis par les termes d'égalités des

chances. Du fait de la ségrégation résidentielle, du financement des filières d'excellence, l'école donne plus à ceux qui ont déjà plus. Rompre avec cela nécessite une politique d'égalité d'enseignement, de mixité sociale, qui traite par ailleurs les stéréotypes de genre et le fait que, face aux savoirs, nous sommes engagés en tant qu'être social entier, et donc de façon inégalitaire. Les auteurs promeuvent des pédagogies qui pensent la construction de savoirs vivants dans leur utilité pour transformer le monde dans un but émancipateur. « Faire sens », c'est construire un sens plein et entier des savoirs dans ce qu'il permet, étant sujet, d'agir sur le monde.

Dans les chapitres suivants, les auteurs traitent de « la culture commune [nécessaire] à une démocratie sociale et écologique », et de la recherche « d'une pédagogie instituante, sociale et démocratique » avant d'envisager les conditions de « l'autogouvernement des institutions des savoirs ». Visitant l'histoire des mouvements pédagogiques, Laval et Vergne pointent l'importance des pratiques induisant « un pouvoir d'agir non pas seulement dans l'institution mais sur elle, afin que cette institution puisse être regardée comme le résultat d'une activité collective », permettant d'envisager la classe comme espace coopératif où le savoir est identifié comme « le résultat d'une activité collective » et son appropriation le fait d'une articulation entre « des savoirs institués et les épreuves sociales et historiques que les élèves sont à même de se représenter ». C'est une vision politique et émancipatrice de l'acte pédagogique qui est développée, comme celle d'une culture commune qui doit intégrer « l'autonomie individuelle, l'autogouvernement populaire, et la responsabilité envers la terre ». Les savoirs mis en jeu à l'école sont objets d'un rapport de force, dont l'imposition du modèle utilitariste et inégalitaire d'un socle commun de compétences, la défense d'une culture au service d'un nationalisme identitaire, ou d'un curriculum pléthorique accessible uniquement à ceux qui ont socialement les outils pour réussir à l'école, sont des aspects. Face à cela les auteurs défendent une culture commune dénationalisée, traduisant une nouvelle alliance entre sciences sociales et sciences de la nature, où les savoirs techniques seraient revalorisés et où serait mis fin à la hiérarchie des savoirs.

Ce livre, aux références abondantes, s'il peut être vu comme une mise en synthèse de ce que la pensée critique en éducation a produit, invite surtout à s'approprier et poursuivre le travail entamé par les auteurs pour définir les contours d'une école égalitaire et démocratique, à même de participer de l'élaboration d'un monde vivable à l'heure de l'urgence sociale et environnementale. Le chantier est à la fois colossal et d'une urgence palpable. Mais comme l'énoncent Laval et Vergne : « Notre ouvrage se veut un appel à un nouvel expérimentalisme éducatif dans la perspective de la révolution démocratique et dans les limites du possible. Il est temps de comprendre que le sens du réel rejoint aujourd'hui le sens du possible ».

Note de lecture proposée par Régis Ouvrier-Bonnaz

La naissance de l'orientation professionnelle en France (1900-1940).

Aux origines de la profession de conseiller d'orientation.

Jérôme Martin, L'Harmattan, 2020.

Ce livre, résultat du travail de thèse revisité d'histoire de Jérôme Martin, tombe à point à un moment où l'existence même des centres d'information et d'orientation et leurs personnels, dépositaires de l'histoire de l'orientation, est remise en cause. Cette publication est d'autant plus importante que les historiens, à de rares exceptions près, se sont peu intéressés à l'histoire de l'orientation scolaire et professionnelle, la plupart des travaux significatifs concernant cette histoire ayant été réalisés par des psychologues ou des sociologues ayant appartenu aux services publics d'orientation[1].

Travail d'un historien, cet ouvrage nous donne l'occasion de mieux appréhender « pourquoi et comment cette notion d'orientation a été élaborée » (…) et, à quels problèmes sociaux ou scolaires elle prétend répondre. La structuration de l'ouvrage, en trois grandes parties d'égale importance, « l'émergence de l'orientation (1900-1922) », « la naissance du conseiller d'orientation » et « vers l'institutionnalisation », organise l'approche de la naissance et du développement de l'orientation. Ce qui est privilégié, ce n'est pas l'étude de l'orientation en tant que concept ou méthode mais son usage social. Procédant ainsi, l'auteur fait de l'orientation, « un objet globalisant d'histoire » au sens donné par Jacques Le Goff et Pierre Toubert (1977)[2] pour la penser en lien avec l'ensemble des dimensions qui structurent et organisent la société de la première moitié du XXe siècle. La perspective proposée vise à resituer l'orientation dans un contexte politique et culturel large montrant, tout à la fois, les initiatives d'un certain nombre d'intellectuels dans le champ d'une psychologie naissante mais aussi les différentes initiatives de la société civile relayées par les pouvoirs publics pour favoriser l'apprentissage et l'insertion professionnels des jeunes.

Dans la première partie, l'auteur revisite la liaison entre l'orientation et le travail pour faire des questions adressées au monde du travail à la fin du XIXe siècle le fondement de l'orientation. Trois problématiques organisent cette liaison : la première, économique, interroge les modalités de répartition de la main d'œuvre dans « le fonctionnement du mécanisme industriel » qu'accompagnent la diminution « des métiers à bras » et le déclin de l'apprentissage domestique ; la seconde étudie l'articulation entre l'école, la formation et l'insertion professionnelle de la jeunesse populaire ; la troisième revisite les tentatives de constitution de la psychologie en tant que science pour essayer de comprendre comment celle-ci tente d'apporter une base théorique à l'orientation. Pour discuter chacune de ces problématiques de nombreuses références sont mobilisées et de nombreux fonds d'archives consultés à Paris et en province. Certaines peu connues ouvrent sur des champs d'investigation nouveaux, ainsi de l'analyse de la place prise par les patronages dans l'aide au placement des jeunes quittant l'école obligatoire ou l'étude des enjeux de la rivalité entre républicains et catholiques dans l'accompagnement de la transition entre école et monde du travail, la Ligue de l'Enseignement jouant alors un rôle déterminant à côté d'un catholicisme social en plein développement.

Dans la deuxième partie, l'auteur revient longuement sur l'apport du réseau de scientifiques à l'origine de l'institutionnalisation de la psychologie en France et de la constitution d'une matrice disciplinaire de l'orientation professionnelle et scolaire autour de la figure tutélaire d'Henri Piéron (1881-1964) et de l'Institut d'orientation professionnelle créé en 1929. Pour ces scientifiques, l'orientation est une des modalités concrètes des politiques à mener par les Républicains d'où une présentation particulièrement éclairante des liens tissés entre le mouvement de l'orientation et celui de la réforme sociale dans la première partie du XXème siècle. Dès lors, l'approche historique de la construction de l'orientation permet de mieux comprendre comment celle-ci a été « un puissant levier » du développement de l'école obligatoire en France parce que « précisément, l'orientation s'appuie sur les mêmes conceptions que celles mises au service de l'école … elle poursuit les mêmes objectifs : l'intégration des individus à un ordre social juste » (p. 208), d'où l'importance accordée aux travaux de docimologie. L'orientation est ainsi perçue comme « un outil d'intégration sociale » qui « participe au projet humaniste d'éducation-émancipation de la classe ouvrière sous l'égide de l'État central pour former l'homme et le citoyen par le travail » (pp 110-111).

De cette analyse découle la troisième partie « Vers l'institutionnalisation ». Jérôme Martin y analyse les oppositions à une extension de l'orientation à l'enseignement secondaire au nom de la liberté de choix des familles mais aussi les réticences d'un corps médical opposé à l'utilisation des tests préconisant une orientation faite par le chef de famille, le médecin et l'enseignant. Chemin faisant, il établit un lien avec les raisons qui ont entraîné, sous le Ministère Jean Zay, l'échec des classes d'orientation en 1938 dont l'objectif était d'instituer une période d'observation des élèves au moment de l'admission en classe de sixième. A partir de ces réticences, il analyse comment « l'alliance indéfectible entre orientation et qualification » se renforce et se développe faisant progressivement de l'orientation « une affaire d'État » soutenue par tout un dispositif législatif portant l'orientation professionnelle « au rang de service public » (p. 241).

Si cet ouvrage par l'ampleur des données mises à disposition et la rigueur des analyses intéressera les chercheurs, les enseignants et les étudiants du domaine, il est aussi un outil essentiel pour celles et ceux qui refusent, aujourd'hui, de cautionner les remises en cause du service public d'orientation en les aidant à donner du sens à leur combat.

(1) Voir à ce sujet l'importante bibliographie de fin d'ouvrage.
(2) Jacques Le Goff & Pierre Toubert, Une histoire totale du Moyen Age est-elle possible ? Actes du 100e Colloque national des sociétés savantes (pp. 31-44). Paris, 1977.

Notes de lecture proposées par Françoise Chardin

La maison qui parcourait le monde

Sophie Anderson. traduction de l'anglais par Marie-Anne de Béru.
L'école des loisirs, 2020.

Que deviendrait un Chaperon rouge qui en aurait assez d'aller nourrir sa Mère Grand, ou un Poucet qui refuserait d'enfiler des bottes par crainte d'attraper des ampoules ?

Marinka, l'héroïne de notre premier roman, est engluée dans l'univers des contes folkloriques russes. Là où tous les confinés du monde l'envieraient d'habiter une isba aux pattes de poulet qui se déplace sans cesse à grande vitesse, elle ne rêve que d'enraciner ses pieds dans le monde banal et stable des simples mortels. Et d'échapper à la succession promise de sa Baba Yaga de grand-mère comme future Gardienne de la porte de l'éternité et guide des Morts vers cet ultime passage : ceux-ci ne peuvent partir définitivement qu'après une soirée très slave, où le kvass coule à flots, et où ils doivent choisir d'emporter ce qui a fait le prix de leur vie. Deux rencontres décisives transforment son destin : celle d'un jeune voisin d'étape, Benjamin, intrigué par cette fillette qui bâtit une clôture en tibias et fémurs en lui expliquant tranquillement que s'il n'avait jamais remarqué sa maison, c'est qu'elle venait d'arriver en marchant ; et celle de Nina, jeune morte de son âge, qui se révolte contre sa vie trop brève et refuse de franchir la fameuse porte. Pour celle-ci, elle transgressera les règles des Gardiennes en se faisant complice de sa tentative d'évasion, et devra composer avec ses conséquences : la disparition de sa grand-mère et la découverte de sa réelle identité.

Toutes ces aventures, Marinka les vit avec sa maison. Celle-ci habite Marinka autant que Marinka l'habite. Elle donne au roman toute sa dimension fantastique et humoristique. Sa porte est la frontière ténue entre le monde des morts et celui des vivants. Sa détresse est pathétique lorsqu'elle a les pattes liées par Marinka pour la contraindre à l'immobilité. Sa dégaine improbable et son mauvais caractère conviennent à merveille au double rôle de geôlière et de protectrice qu'elle joue auprès de l'adolescente. Leurs disputes sont à la fois touchantes et comiques, ainsi que leurs âpres négociations :

-Très bien, dis-je finalement. Je vais guider les Morts et je n'essaierai plus de franchir la Porte.

La maison entrouvre une fenêtre et me regarde d'un air soupçonneux.

Plus loin, elle fait la moue et les fenêtres se plissent mais sait aussi se montrer approbatrice : la maison hoche du toit, et je souris.

Elle mérite bien son rôle-titre et la superbe couverture qui lui est dédiée. Ainsi que la retraite qui lui est accordée en fin de roman : une fin paisible de petite maison dans la prairie, un peu déconcertante pour cette isba débridée, mais qui pourra satisfaire, après tant d'émotions et de scènes parfois très angoissantes, des lectrices et des lecteurs entrant dans l'adolescence.

Notes de lecture proposées par Françoise Chardin

La fleur perdue du Chaman de K

Davide Morosinotto, traduction de l'italien par Marc Lesage. L'école des loisirs, 2021.

Quand Laïla, fille de diplomates scandinaves arrive à l'hôpital de Lima, son principal problème est de s'isoler dans la grande salle commune peuplée d'enfants déroutants, voire un peu dégoûtants à ses yeux. Et quand El Rato, jeune pilier du service, dont personne ne sait au juste pourquoi il est hospitalisé depuis sa naissance, voit arriver cette jeune fille blonde un peu guindée, il n'a de cesse que d'attirer son attention par des blagues d'un goût douteux.

Mais non, ce n'est pas l'ouverture d'une comédie américaine des années cinquante qui réunirait la jeune aristocrate et l'enfant des rues. Tout bascule vers du très sombre lorsque Laila apprend qu'elle est atteinte d'une maladie génétique dégénérative incurable, dont la seule issue est une dégradation rapide de la vue et du cerveau, puis une mort très prochaine.

Vous n'y êtes pas, ce n'est pas non plus Love Story, mais le point de départ d'une odyssée fantastique pour les deux adolescents. Alors que tout horizon semble fermé, ils découvrent dans la bibliothèque de l'hôpital le carnet de voyage de deux explorateurs partis à la recherche d'une plante aux vertus médicinales extraordinaires utilisée par un certain chaman établi au cœur de la forêt amazonienne, et qui ne sont jamais revenus.

Il n'en faut pas plus pour que les deux adolescents se lancent dans une fugue au long cours, celui de l'Amazone, portés par l'espoir que la fleur pourrait guérir Laila. Après des aventures à rebondissements multiples, ancrées dans une réalité géographique et sociologique très documentée, Laila et El Rato, sauront enfin s'ils ont atteint leur but, ou s'ils devront sans capituler modifier les contours de leurs rêves respectifs. Finement, on reste dans l'incertitude entre croyance dans le mythe, délires liés à la maladie, ou fascination consolante devant la splendeur des légendes de la forêt amazonienne. La puissance du récit fait partager au lecteur espoir et illusions des personnages.

Et il lui faut bien la splendeur de ce livre objet pour supporter les émotions de ce parcours initiatique : la matière du papier est pour l'auteur essentielle dans le récit, la typographie trouble par moment épouse et donne à ressentir la baisse de vision de Laila, le cours du fleuve fait ondoyer les lignes du texte, les trames foncées nous font entrer dans l'univers des chamans, les multiples voix des différents narrateurs forment le chœur qui accompagne Laila et immortalise sa voix. Lorsque la fin approche, il ne reste plus d'images du souvenir ; il ne reste plus que des mots : c'est cette citation de Borges qui ouvre le livre et nomme sa raison d'être.

Le roman est le troisième et (en principe) dernier ouvrage d'une trilogie ouverte par Le célèbre catalogue Walker et Dawn qui nous entraîne au fil du Mississipi et poursuivi par L'éblouissante lumière de deux étoiles rouges, qui navigue sur la Neva. De manière très originale, l'auteur ne crée pas cette trilogie autour de personnages identiques ou d'une suite chronologique d'aventures. Laissons- lui la parole pour définir son projet : Des histoires de fleuves et d'aventure, racontées de vive voix par les personnages principaux, avec un travail graphique quelque peu expérimental.

En tout cas, nous sommes partants pour d'autres traversées !

Recevoir carnets rouges en version papier

Bulletin de commande

Tous les numéros de la revue sont consultables en ligne à cette adresse : www.carnetsrouges.fr. Il est également possible de lire carnets rouges en version papier.

Les tarifs de la revue carnets rouges n'ont pas augmenté depuis sa création en 2014. Il paraît désormais difficile voire déraisonnable de retarder ce qui désormais s'impose : une augmentation des numéros et abonnements liée à l'augmentation des frais de tirage et d'expédition.

Le nombre de lecteurs croît, les retours que nous recevons à chaque numéro sont très stimulants et confirment la place qu'occupe notre revue, comme espace d'informations, de débats, de questionnements. Il s'agit donc de se donner les moyens de continuer dans un contexte qui nécessite plus que jamais la réflexion individuelle et collective.

Nous vous proposons les tarifs suivants :

Prix au numéro : 8 €
Abonnement à 3 numéros : 20 €
Abonnement tarif réduit chômeurs, étudiants : 10 €
Abonnements de soutien : 40 €

Adresse de livraison

Nom et prénom : .....

Adresse postale : .....

.....

CP : ☐☐☐☐☐ Ville : .....

Adresse mail : ..... Téléphone : ☐☐ ☐☐ ☐☐ ☐☐ ☐☐

Commande à l'unité

1 numéro :

N° : ..... = 8 euros

Plusieurs numéros :

N° : ..... x 8 euros = ... euros

Bulletin d'abonnement : merci de préciser à partir de quel numéro

Abonnement à trois numéros

☐ 1 abonnement = 20 €

☐ Plusieurs abonnements :
..... x 20 € = ... €

Abonnement à trois numéros tarif réduit chômeurs, étudiants

☐ 1 abonnement = 10 €

☐ Plusieurs abonnements :
..... x 10 € = ... €

Abonnement de soutien à trois numéros

☐ 1 abonnement = 40 €

☐ Plusieurs abonnements :
..... x 40 € = ... €

Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre du PCF à l'adresse suivante :
carnets rouges – Réseau école du PCF – 2, place du Colonel Fabien – 75019 Paris

N°	Titre / Thématique	Coût unitaire	Nombre d'exemplaires	Coût
1	Quels programmes pour une culture partagée ? Septembre 2014.	5€ ×	=	€
2	L'égalité, ça se construit. Janvier 2015	5€ ×	=	€
3	L'émancipation au coeur de l'éducation. Mai 2015	5€ ×	=	€
4	La laïcité est-elle encore révolutionnaire ? Septembre 2015	5€ ×	=	€
5	Tous capables ! Mais de quoi ? Décembre 2015	5€ ×	=	€
6	Continuer à penser. Mars 2016		Épuisé	
7	Enseigner : quel travail ? Juin 2016		Épuisé	
8	Chacun pour soi ou savoirs pour tous. Quelle école pour demain ? Octobre 2016	5€ ×	=	€
9	Quel service public pour l'éducation ? Janvier 2017	5€ ×	=	€
10	École et politique. Avril 2017	5€ ×	=	€
11	Questions vives. Octobre 2011	5€ ×	=	€
12	Des fondamentaux pour quelle école ? Janvier 2018		Épuisé	
13	Quelques idées communistes pour l'éducation. Mai 2018	5€ ×	=	€
14	Sciences et éducation. Octobre 2018	5€ ×	=	€
15	Corps, éducation et société. Janvier 2019.	5€ ×	=	€
16	Quand le libéralisme se saisit de l'école. Mai 2019.	5€ ×	=	€
17	Politique néolibérale et rhétorique de la réforme. Octobre 2019.	5€ ×	=	€
18	Enjeux de l'école inclusive. Janvier 2020.	5€ ×	=	€
19	Quelle éducation prioritaire ? Mai 2020	5€ ×	=	€
20	Abécédaire critique de la « novlangue » dans le champ éducatif. Octobre 2020	5€ ×	=	€
21	Lucien Sève et l'éducation	5€ ×	=	€
22	Libertés et responsabilités pour une école démocratique	5€ ×	=	€
23	Le lycée professionnel au coeur des enjeux d'égalité	5€ ×	=	€
			Coût total =	€

Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre du PCF à l'adresse suivante :
carnets rouges – Réseau école du PCF – 2, place du Colonel Fabien – 75019 Paris

Note

carnetsrouges 24

Prochain numéro

Mai 2022

La forme scolaire se modifie, dans une plus grande porosité entre culture scolaire et culture non scolaire. La réduction du scolaire aux « fondamentaux » ou sa dissolution du fait de cette porosité s'accompagne d'une délégation des missions de l'école à des « partenaires », comme ceux du péri-scolaire, différents clubs, des officines privées, voire les familles. Il en résulte aussi une dissolution de ce qui faisait la spécificité des apprentissages scolaires. Cette spécificité est non réductible aux seuls contenus disciplinaires, elle est également constituée par des modalités cognitives et de raisonnement qui les accompagnent et les constituent. Le flou ainsi créé provoque de l'opacité souvent porteuse d'inégalités. Loin de toute nostalgie d'un passé mythifié ce numéro a pour objet d'explorer comment et à quelles conditions les relations entre le « dedans » et le « dehors » de l'école peut entraîner à l'exercice de la pensée, condition d'une réelle émancipation.

CARNETSROUGES.FR
reseau.ecole-pcf@orange.fr