

L'ECOLE FACE AUX PROBLEMES D'EGALITE ET D'EQUITE

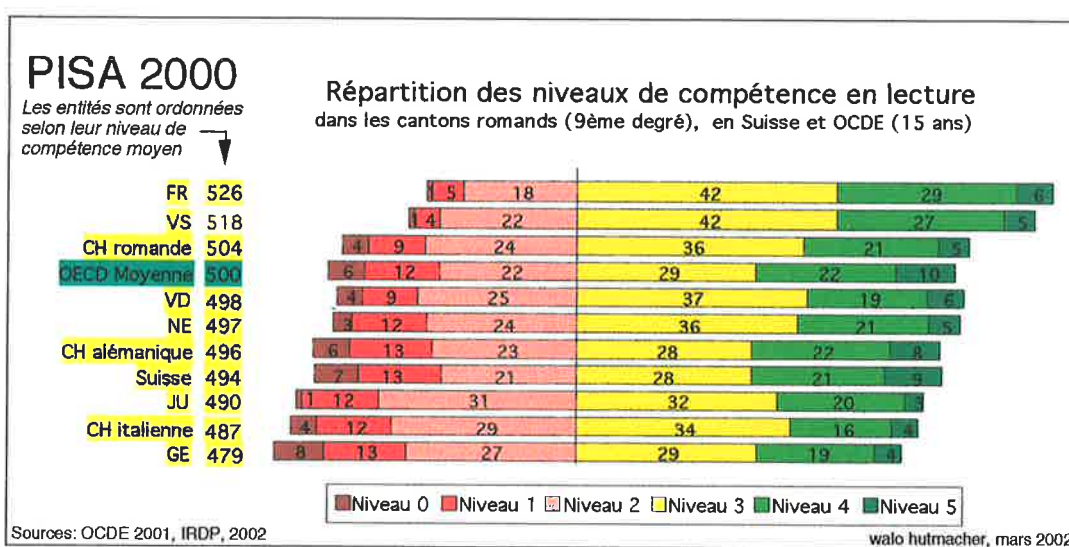
Nous n'y sommes pas trop attentifs parce que c'est courant, mais l'inégalité se trouve en fait au cœur du fonctionnement des écoles et des systèmes éducatifs qui distribuent inégalement des biens désirables :

- durant toute la scolarisation, les élèves ont des performances inégales au regard des standards qui ont cours à l'école, ils reçoivent des notes et des récompenses inégales, obtiennent accès à des filières et des curricula inégalement valorisés, acquièrent des savoirs et des compétences inégales, et finalement des diplômes d'inégale valeur.
- une fois la scolarité ou la formation acquises, les retours sur investissement sont inégaux ; parce que les différents niveaux et types de formation ont typiquement des conséquences importantes en termes d'inégalités économiques, sociales et culturelles.

Quelques données : *travaux sociaux*

Les jeunes n'acquièrent pas seulement des compétences différentes mais inégales

Cf les inégalités de niveaux de compétence lectrice des jeunes à la sortie de scolarité obligatoire dans et entre les cantons romands et les régions suisses (PISA)



Partout des niveaux inégaux, échelonnés en cinq niveaux (1 et 5), selon le principe de "qui peut le plus peut le moins, mais pas vice-versa" (= inégalité).

Niveau 1: jeune capable de localiser une information unique dans un texte simple et d'établir des liens avec les connaissances déjà disponibles, mais pas capables d'utiliser un texte à des fins d'apprentissage (compétences rudimentaires). Il y a des % plus ou moins importants de jeunes de 15 ans

Niveau 5: jeune capable de comprendre en détail des textes peu usuels, d'en trouver les informations centrales, de porter des jugements critiques et d'échafauder des hypothèses même s'il s'agit de textes spécialisés (compétences supérieures).

Vision positive : CH romande : 87% des jeunes atteignent au moins le niveau 2.

Il y a aussi de fortes différences entre les collectivités en termes de % des jeunes se situant aux divers niveaux Cf FR et VS / GE

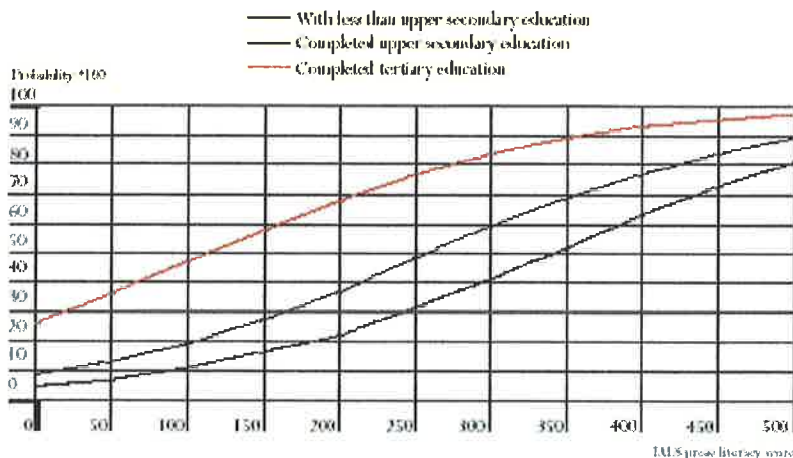
Des compétences inégales se répercutent en chances professionnelles inégales (OCDE)

Compétences lectrices et chances professionnelles

Probabilité de travailler dans le secteur tertiaire à haut niveau de compétences, entre 26 et 35 ans

Vingt pays de l'OCDE qui ont participé à l'enquête internationale sur la littératie des adultes (CH compris) réunis

- Axe vertical: probabilité des jeunes de 26 à 35 ans de travailler dans le secteur tertiaire à haut niveau de compétences
- Axe horizontal : niveau de littératie (Littératie : "connaissances mobilisables en situation pratique" (pas seulement scolaires)



Source: OECD and Statistics Canada (2000).

- **Rouge** : niveau de formation tertiaire (uni et éc.prof.sup.)
- Intermédiaire : formation sec. II (gén. Et prof.) achevée
- Bas : moins que sec. II

La probabilité de travailler dans le secteur tertiaire à haut niveau de compétences, entre 26 et 35 ans augmente

- avec le niveau de formation (les courbes ne se croisent jamais).
- mais aussi, à chaque niveau de formation, le niveau de littératie fait une nette différence : la probabilité augmente régulièrement avec le niveau de littératie.

Tout n'est donc pas joué lorsqu'on a un diplôme ou lorsqu'on n'en a pas, mais il faut une bonne littératie. La littératie peut handicaper (voir niveaux entre 0 et 100) mais aussi largement compenser (voir niveaux entre 450 et 500 points).

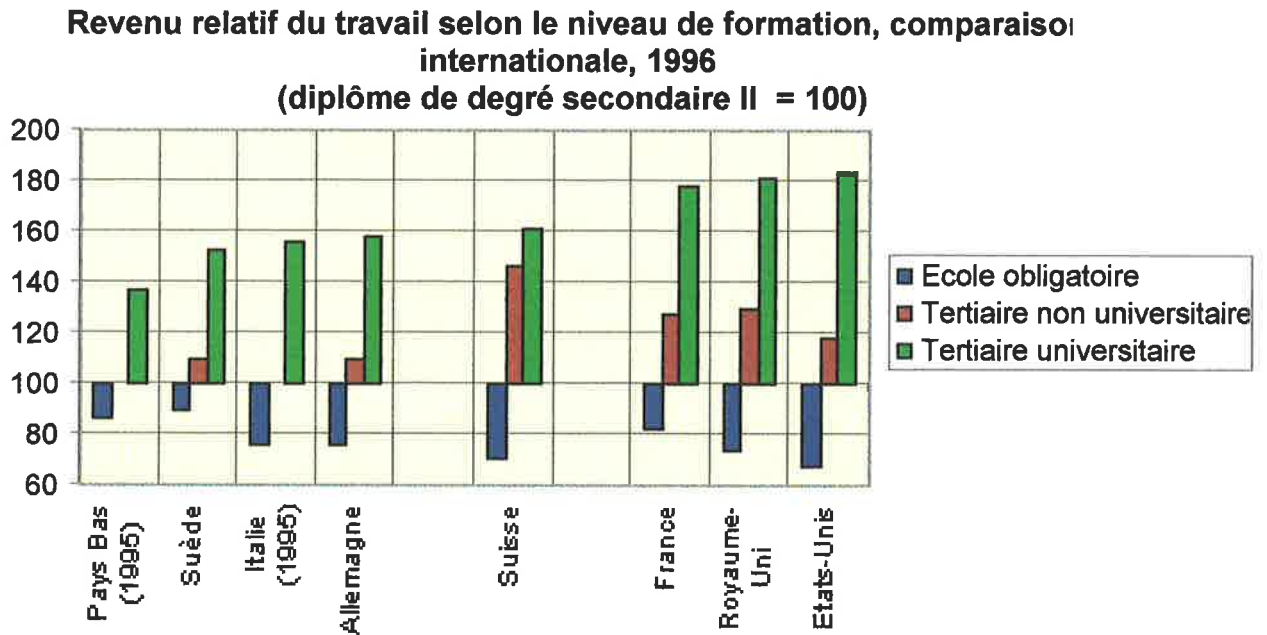
Souligne l'importance de l'acquisition de compétences en rapport avec l'acquisition de diplômes.

Et dans la distribution de revenus inégaux.

Expliquer Vert-rouge-bleu, diplôme de sec.II = 100 de référence

(“Par rapport à un diplôme sec.II (CH = majoritairement CFC ou équivalent), une personne qui en Suisse n’a achevé que la scolarité obligatoire gagne 30% de moins en moyenne, qu’une personne qui a un dipl. de niveau sec.II”

Quelques pays



Tendanciellement, l’école fabrique de l’inégalité sociale ou du moins joue un rôle central dans le processus de redistribution des places et des positions sociales entre les générations et dans la légitimation des inégalités sociales et économiques.

Et cela ne s’arrête pas à la carrière professionnelle et à l’argent.

Nous savons que le niveau de formation et d’éducation apporte aussi des avantages ou des inconvénients dans le domaine

de la santé,

de la longévité,

du prestige et de l’autorité,

de l’influence sur les autres,

de l’accès aux centres de décision et de la participation à ces centres, etc.

Comment est-ce possible dans des sociétés démocratiques, fondées sur les principes de liberté et d'égalité de droits et d'obligations et de dignité de chacun ?

L'option historique pour une **école publique ouverte à tous** est au **fondement des démocraties modernes**. L'instruction universelle est reconnue comme une condition nécessaire au suffrage universel. Réciproquement, la décision démocratique légitime les options politiques, en particulier aussi celles qui portent sur les buts, les structures, les règles et les méthodes des institutions éducatives. En tant qu'elle est **publique**, **l'école doit garantir le principe d'égalité des droits**.

[Mais quels droits au fond : égalité d'accès, de traitement, de résultats ?]

L'inégalité de compétences et connaissances ne figure nulle part explicitement parmi les buts de l'école et des systèmes de formation, alors même qu'avec l'intégration sociale, elle est un effet, en fait une **contribution majeure même**, de l'école au fonctionnement des sociétés inégalitaires. Ce n'est pas le moindre des paradoxes auxquels elle est confrontée.

Dans le débat **actuel sur le pilotage des systèmes par les finalités**, cela nous oblige à **différencier plus clairement** entre

- Des **objectifs** de l'école qui définissent des attentes, des effets explicitement recherchés par l'institution. Ils se formulent de façon plus ou moins générale et floue, en termes de savoirs et de compétences (factuels, processuels, relationnels, etc.) qui sont réputés faire l'objet d'un travail éducatif délibéré.
- Des **"fonctions"** (à défaut de meilleur terme), c'est-à-dire un ensemble d'effets réels de l'école, indépendamment de leur inscription formelle dans des textes. Ces effets résultent pour la plupart de la simple existence de l'école, de l'expérience et des interactions qui s'y vivent et sont davantage de l'ordre de la socialisation que de l'instruction.

La **cohérence** entre objectifs et fonctions est **loin d'être garantie**.

Objectifs

- Longtemps l'école n'avait pas d'objectifs explicitement inscrits dans la loi. Ex. GE : seulement en 1941, un moment où, en situation de guerre Mondiale et après les années de passion avec le front populaire de Léon Nicole, il paraissait nécessaire de réaffirmer la vocation utilitaire et patriotique de l'école ("faire acquérir des connaissances utiles à la jeunesse et l'amour de la patrie). Pas eu le temps de vérifier pour VD.
- Entre temps, les attentes explicites à l'égard de l'école ont augmenté : davantage d'élèves doivent apprendre davantage, non seulement de connaissances mais aussi de plus en plus de compétences d'un niveau taxologique élevé, y.c. des compétences méta-cognitives. Ces attentes et ces projets s'inscrivent tantôt dans la loi, tantôt dans des règlements, tantôt dans les plans d'études, les méthodologies et les matériels d'enseignement.

L'école n'atteint pas tous les buts qui lui sont fixés, mais elle a des effets qui ne figurent pas explicitement dans ses objectifs:

- La **garde** (physique, sécurité physique et morale) des enfants et des jeunes serait un exemple simple et qui figure très tôt dans les discussions politiques sur l'école, notamment autour de la question de l'obligation d'aller à l'école. Elle a récemment gagné en importance avec l'augmentation du travail professionnel des femmes et celle des familles

mono-parentales dans un monde moins sûr. Demande d'extension du temps de service de garde par l'école (p.ex. écoles de jour).

Deux grandes fonctions

- Fonction d'**intégration culturelle et sociale beaucoup affichée** (homogénéisation culturelle et linguistique, construction d'une identité et d'un sentiment d'appartenance). Après le **déclin des Eglises et de l'armée**, l'école obligatoire est devenue la **seule et dernière institution où les enfants de toutes conditions sociales** partagent sur la longue durée une commune expérience d'une commune discipline.
- Mais l'école ne fait pas qu'enseigner, elle évalue aussi, elle classe, hiérarchise et certifie. La certification est à la fois un rite de passage initiatique pour les élèves et étudiants et une attestation à l'égard de tiers (autres enseignants, autres écoles, parents, employeurs, etc.) des connaissances et compétences acquises. Les diplômes sont d'ailleurs de plus en plus nécessaires et de moins en moins suffisants comme **passesports socio-économiques**.
- Avec cette fonction de sélection et la certification, l'école se trouve au cœur du processus de **fabrication et de légitimation (subjective et objective) de l'inégalité des conditions sociales dans une société démocratique**, où le principe de l'égalité des droits et de la dignité de tous s'est diffusé à travers toutes les couches de la population, mais l'inégalité des conditions subsiste.
- Les parents et les élèves sont de plus en plus conscients qu'il y va de la redistribution des cartes entre générations et de plus en plus inquiets. La question de l'équité de cette redistribution sera de plus en plus critique à l'avenir.

Mais l'inégalité sociale devant l'école est devenue depuis les années 1960 un des thèmes majeurs du débat de politique de l'éducation et de recherche en éducation. L'éventail des mesures destinées à la lutte contre l'inégalité sociale depuis 50 ans est impressionnant dans tous les pays : allocation d'études, retardement du moment de la première sélection dans le parcours scolaire des élèves, mesures de compensation des "handicaps" socioculturels, discrimination positive, etc. visent toutes à réduire ou à corriger des inégalités. Les exemples de projets de grande envergure qui visent la démocratisation des études ne manquent pas (Head Start aux USA, Zones prioritaires en France, Educational priority areas au Royaume-Uni, etc.).

Ces réformes ont eu des succès variés dans les différents contextes nationaux, mais dans l'ensemble, le **bilan est ambigu** :

La démocratisation des études au sens large, toutes classes et catégories sociales confondues, a réussi

- En conjonction avec des conditions économiques et démographiques favorables, l'**accès à une formation secondaire supérieure** – générale ou professionnelle – a considérablement augmenté depuis les années 1970 dans tout le monde industrialisé. A l'**issue de la Seconde Guerre Mondiale**, la **moitié au moins des jeunes sortant de scolarité obligatoire** entraient directement sur le marché du travail. A la fin du XXème siècle, cette part était **inférieure à 20% dans 20 des 28 pays** de l'OCDE, et **inférieure à 10% dans six** (dont Autriche, Allemagne, Pays Bas et Japon). Dans la foulée, l'**accès à la formation de niveau tertiaire** a aussi rapidement augmenté, atteignant au moins 40% dans 19 des 22 pays de l'OCDE pour lesquelles les données sont disponibles, et même 60% et plus dans 9 d'entre eux. CH en queue.

La **démocratisation au sens étroit**, d'égalisation entre classes et catégories sociales:

- L'inégalité d'accès aux études, de traitement et de résultats **entre femmes et hommes** a très rapidement diminué, sans aucune doute sous l'effet du mouvement de protestation et d'affirmation féminin. Une part prépondérante de l'augmentation des effectifs du secondaire supérieur et du tertiaire est en fait due à la participation féminine croissante.
- En revanche, des inégalités d'accès, de traitement, de résultats et de certification subsistent entre jeunes issus de **milieux socio-économiques et culturels différents**. Dans tous les pays, l'origine sociale et/ou ethnico-raciale des élèves constitue le principal facteur de la discrimination scolaire. De plus, les avantages et désavantages éducationnels qui résultent de ces facteurs sociaux tendent à se prolonger au sein des générations par une moindre participation à la formation continue et à se reproduire à travers le cycle des générations. (PISA, graphique gradient comme exemple)

L'**élévation du niveau général** de formation est ainsi parfaitement **compatible avec la persistance** des inégalités de réussite et d'orientation scolaires entre classes sociales et entre groupes ethniques majoritaires et minoritaires, entre ville et campagne aussi. **L'échelle dans un ascenseur**.

Il faut ajouter que, **lorsque le niveau général de formation s'élève**, les **standards de référence prennent aussi l'ascenseur** sur le marché du travail et dans la société (ex. certificat de fin de scolarité obligatoire). La **compétition** autour des biens éducatifs se joue alors à un niveau plus élevé, mais **l'inflation des diplômes tend à en déprécier** la valeur sociale et économique différentielle, actuellement surtout celle des diplômes de niveau moyen. Pour faire la différence, il faut se former de plus en plus longtemps.

Mais **au bas de l'échelle**, aux niveaux de formation les plus bas, obtenir ce qui correspond maintenant à des qualifications minimales, demande davantage d'investissement en temps et effort qu'il y a 30-40 ans, mais pour des retours sur investissement moindres qu'auparavant.

Clarification conceptuelle

Deux questions me semblent se poser :

- Comment l'inégalité d'accès, de traitement et de résultat est-elle **possible du point de vue du faire** ; par quels processus, par quels mécanismes se produit-elle ?
- Comment l'inégalité d'accès, de traitement et de résultat est-elle **possible socialement** ? Comment est elle tolérable dans une société par ailleurs fondée sur l'égalité de droits ? Comment n'est-elle pas considérée comme injuste ? Comment ne provoque-t-elle pas des révoltes dans les écoles, des mouvements d'humeur et de protestation dans les médias ou les rues, etc. ?

Je traiterai **surtout de la première**, mais brève incursion dans la seconde.

Egalité / inégalité

Si l'égalité c'est **l'absence de différence**, de distance entre deux termes, l'inégalité c'est d'abord une différence. Toutes les différences ne seront toutefois pas considérées comme des inégalités (couleur des cheveux, etc.). Pour qu'on parle d'inégalité sociale, il faut qu'il s'agisse d'une **différence de ressources qui importe** (qui fait la différence) dans les interactions et les transactions sociales, du point de vue des contraintes et des opportunités, des chances offertes aux uns et aux autres et des risques encourus par les uns et les autres.

Pierre Bourdieu a essayé de **formaliser** un peu cette question. Il a proposé de penser les inégalités sociales en distinguant trois types de ressources qu'il appelle trois formes de capital. Chaque capital peut se mesurer en termes de plus ou moins et les individus ou les groupes peuvent les mobiliser dans leurs transactions, leurs interactions et pour leurs stratégies, y compris naturellement à l'égard de l'école et en son sein.

Fortement condensé: (**powerpoint**)

1. Le premier de ces types de capital est le **capital économique**. Nous entendons par là la somme des ressources matérielles, notamment des revenus et fortunes, qui déterminent l'accès à des biens fondamentaux comme la nourriture, le logement, l'équipement, une meilleure santé, une meilleure information, le confort et la sécurité, des loisirs, aussi bien qu'à des biens culturels (billets d'opéras, de théâtre, visites de sites, excursions, etc) ou plus immédiatement en rapport avec l'école : des livres, des ordinateurs ou des leçons privées. C'est le facteur d'inégalité **le plus évident et le plus familier** dans les sociétés.
2. Le deuxième type est le **capital culturel** où Bourdieu propose de distinguer trois formes :
 - la *forme incorporée*, qui réside dans les **compétences et les dispositions du corps et de l'esprit qui ont été apprises au sens général du terme** (intériorisées) et **incorporées** comme une seconde nature par le biais de l'expérience prolongée au contact avec des environnements sociaux déterminés (la famille, la parenté et ses ramifications, le voisinage, les communautés religieuses, l'école, le monde du travail, les associations et groupements de toutes sortes, etc.). Notion **d'incorporation** rendue **plus plausible** avec ce que nous apprenons progressivement sur le **fonctionnement du cerveau**. Bourdieu utilise le concept d'*habitus* pour désigner ces systèmes relativement stables et durables de dispositions, qui sont en quelque sorte de l'histoire individuelle incorporée, rarement tout à fait conscients, mais qui prédisposent de façon assez souple mais stable les interactions et les stratégies futures de chacun;
 - la *forme objectivée* comme des biens culturels, des livres, des œuvres d'art, etc.; et
 - la *forme institutionnalisée* qui est matérialisée dans des diplômes et/ou des qualifications et compétences formellement reconnues.
3. Enfin, le troisième **type de capital**, c'est ce que Bourdieu appelle le *capital social*. Il réside dans les **réseaux de relations sociales**. Son **volume dépend 1) de l'étendue des réseaux** de relations qu'un individu (ou un groupe) peut effectivement mobiliser dans la poursuite de ses buts et 2) du **volume de capital économique, culturel et social que les membres de ces réseaux** possèdent à leur tour. Il y a à ces réseaux un aspect quantitatif (le volume) mais aussi une dimension qualitative essentielle : qui concerne les degrés variables de loyauté, de solidarité, de fiabilité, de confiance et de fidélité entre et dans les réseaux de relations sociales.

Ces trois formes de capitaux épuisent à peu près les registres de l'inégalité sociale. Ils n'est d'ailleurs pas nécessaire qu'ils soient universels à travers toutes les sociétés humaines. Il suffit qu'il existe un assez large accord pour les considérer comme des critères pertinents de l'inégalité. Et justement, la majorité des gens qui vivent dans des sociétés industrialisées comme la nôtre s'accordent à penser qu'il vaut mieux être riche que pauvre, cultivé qu'ignorant, bien formé plutôt que sans diplôme, de disposer d'un large réseau de connaissances influentes et fiables plutôt que d'être isolé. Si un tel accord existe, les critères d'inégalité partagés obtiennent une

sorte d'objectivité sociale. Tout le monde pensant le monde ainsi, il est difficile d'y échapper, ou du moins risqué.

Deux observations encore :

- Les trois formes de capital peuvent évidemment se compenser (moins de l'un peut contrebalancer plus d'un autre). Mais elles sont aussi convertibles les unes dans les autres. Par exemple, le capital économique permet d'acquérir des objets d'art ou des livres (capital culturel objectif) qui augmentent le prestige et permet d'élargir les réseaux de connaissances (capital social) ; Plus près de nous, nous venons de voir que les diplômes (capital culturel institutionnalisé) se convertissent en un supplément de revenus (capital économique). Il importe donc de toujours prendre en compte la combinaison des trois formes de capital.
- La valeur de chacun des capitaux varie selon les configurations sociales ou les marchés dans lesquels ils sont engagés, et les opportunités et l'habileté de cet engagement dépendent elles-mêmes de la disponibilité des autres formes de capitaux. Un habitus cultivé, par exemple, ouvre la porte de bien des réseaux sociaux qui restent simplement fermés à des gens peu cultivés, mais pas nécessairement à tous les réseaux. Un habitus de "costaud" qui roule les mécaniques fermera certaines portes, mais peut être parfaitement avantageux dans d'autres cercles : lutteurs, armée, sans parler des skin heads, etc.

Cette manière de voir les choses peut paraître un peu matérialiste dans sa terminologie, mais je crois qu'elle est très intéressante et éclairante, parce qu'elle se place sous l'angle d'un commerce social fondé sur des échanges, des interactions et des transactions. Elle permet aussi de penser les questions d'inégalité à l'école, parce qu'on peut considérer les institutions scolaires comme des configurations où il y a des échanges, des interactions et des transactions, comme des marchés où s'investissent et s'échangent des capitaux. Essayons !

L'école et les inégalités de capitaux

Capital économique

Je ne m'attarderai pas trop sur cette question. L'école a toujours été assez attentive aux inégalités économiques entre élèves, cherchant à voiler la pauvreté et l'extraction modeste de certains par l'imposition d'uniformes, ou à la compenser, par la gratuité d'abord et par des systèmes de soutien comme les cuisines scolaires et les vestiaires et aussi des bourses ou allocations d'études. Ces mesures à caractère économique sont en tous cas les premières que les pays aient prises en compte pour lutter contre l'inégalité sociale devant l'école. Souci aujourd'hui : accès aux TIC, compenser à l'école le fait que ces élèves de famille aisée disposent plus facilement d'ordinateurs à la maison que ceux de familles modestes ou pauvres. Toutefois, si le souci de compenser les inégalités économiques est constant à l'école, et ca reste ou redevient très important, on a peut-être trop souvent réduit la problématique de l'inégalité aux aspects purement économiques. Même s'il faut admettre que les allocations d'études s'adressent habituellement à des élèves relativement avancés dans le parcours scolaire et qui ont eu le temps de faire leurs preuves, de donner des gages de leurs mérites, mesurés à l'aune des standards scolaires.

L'école a en effet beaucoup plus de difficultés à prendre en compte les inégalités dues aux différences de capital culturel et de capital social.

Capital culturel

Je passerai rapidement sur les formes objectivées et institutionnalisées. Elles sont très visibles : la disponibilité d'un grand nombre de livres à la maison par exemple, est statistiquement tout à fait liée au niveau de compétence lectrice des jeunes de 15 ans dans l'enquête PISA. Il n'en va pas autrement d'autres objets de culture, sachant naturellement qu'il ne s'agit jamais seulement de possessions mais de l'expression d'intérêts et de sensibilités qui ont cours dans le milieu familial.

De même, il saute aux yeux, que deux parents qui ont un niveau élevé de formation représentent une ressource très avantageuse, autant pour aider aux devoirs que pour donner sens aux études, par le niveau d'information et de familiarité avec le système scolaire, la souplesse et même parfois la nonchalance avec laquelle on "fait avec" les petits et grands problèmes scolaires. De tels parents dessinent aussi pour l'enfant un horizon spécifique de son propre devenir. On peut inverser tout cela pour des familles où les parents ont peu fréquenté l'école et y souvent peu réussi.

et elle
est
devenue
écrite
avec

Je m'attarderai un peu plus sur la forme incorporée – l'habitus – qui joue un rôle crucial, mais est souvent ignoré dans le discours et dans la pratique scolaires. Les élèves ne viennent pas à l'école comme des tables rases. Au cours de leur socialisation familiale – primaire ou première - ils ont appris, intériorisé et incorporé tout un ensemble de dispositions du corps et de l'esprit au contact de leur milieu familial et social d'origine. Ces dispositions correspondent à la culture et à l'identité des groupes et des réseaux qui leur sont devenus familiers à travers mille interactions et expériences de vie. Ces groupes et réseaux y tiennent : c'est leur manière de se reconnaître. Et durant toute leur scolarité les élèves circulent quotidiennement entre ce monde familial et l'école. Les dispositions de chacun sont des manières à chaque fois spécifiques de percevoir, penser, sentir, évaluer, agir. Elles sont bien sûr individuelles, mais liées à des types concrets d'environnement marqués notamment par la disponibilité inégale des trois formes de capitaux. Ces milieux se caractérisent par des urgences et des priorités différentes, des manières différentes de percevoir et de penser le monde et la vie, de leur donner sens, des manières de penser le passé, le présent et l'avenir ou encore la destinée humaine, des manières d'agir et d'interagir avec les autres, des manières différentes aussi de considérer l'enfance et la jeunesse, leur place, le sens qu'ils prennent pour les adultes et aussi de penser tout simplement leurs rapports aux adultes. Ce sont des différences culturelles profondément ancrées dans l'expérience première de la vie, sont issues des interactions avec des conditions de vie et des positions sociales inégales.

De leur côté, les systèmes scolaires ne sont culturellement pas neutres ; ils privilégient tendanciellement les référents culturels, les normes comportementales et les standards de l'excellence humaine, qui ont cours dans les groupes ou classes dominants de la société. Marx avait bien vu – dès 1864 – que l'école était orientée vers les valeurs et les intérêts de la bourgeoisie, mais il a renoncé à proposer une école qui serait définie par le prolétariat et régie par ses valeurs, ses intérêts et ses projets.

Nous n'avons plus une école bourgeoise comme à la fin du 19^{ème} siècle. Nous avons plutôt une école où dominent les valeurs, les orientations et les critères d'excellence de la classe moyenne, moyenne supérieure. Mais cela ne se dit pas, cela va de soi. Cependant, dans les interactions quotidiennes à l'école, les dispositions du corps et de l'esprit (langage, styles comportementaux, ethos de travail, rapport à l'école, à la connaissance et à l'apprentissage, etc.) que les élèves ont acquis dans des entourages familiaux et communautaires différents sont plus ou moins compatibles avec, plus ou moins proches ou distants de ceux qui sont valorisés à l'école et valent à leurs porteurs des reconnaissances et des récompenses inégales.

Parce que ça évalue
ce qui vaut et se reconnaît

Beaucoup se joue là sur le mode de l'implicite. Un exemple d'implicite : je me suis référé tout à l'heure à Pierre Bourdieu en faisant comme si – implicitement - chacun de vous connaissait ce

personnage. Il est possible que ce soit le cas, d'autant que son décès récemment a fait l'objet de commentaires dans les journaux. Mais je ne m'en suis pas assuré. C'est extrêmement courant à l'école. Aussi bien dans l'enseignement proprement dit que dans la vie quotidienne en classe. (J'aurais pu dire au moins qu'il s'agit d'un sociologue français de renommée mondiale qui s'est particulièrement intéressé aux questions d'inégalité sociale et de domination, notamment aussi à propos de l'école). Et c'est lui qui suggère que l'école est inégalitaire parce qu'elle est indifférente à la différence, qu'elle produit l'inégalité parce qu'elle traite également des inégaux. Cela veut dire entre autres que dans le rapport avec les élèves de condition modeste, l'école et les enseignants présument tout un ensemble de choses comme allant de soi, comme évidentes pour tout le monde, depuis les civilités de la vie quotidienne, jusqu'au rapport à la vie, en passant par le rapport à la compétence et à l'autorité.

D'un autre côté, l'école et les enseignants sont en fait extrêmement sensibles aux petites différences entre élèves, mais cela se joue souvent sur le mode de l'affinité élective qui est toujours socialement sélective. On se sent plus proche de certains enfants que d'autres. Rien de plus normal entre humains. Si l'éthique professionnelle enjoint cependant d'éviter les chouchou (problèmes d'équité), des observations fines de la vie dans un assez grand nombre de salles de classe, ont montré par exemple qu'il y avait comme deux circuits de communication socialement distincts.

En dénombrant un peu systématiquement les interactions en classes primaires (en France), Régine Sirota, sociologue, a montré qu'il existait souvent deux circuits de communication. LES maîtresses adressaient plus souvent le regard et sollicitaient plus souvent la communication avec certains enfants qu'avec les autres. Réciproquement, ces élèves entraient plus souvent en communication avec la maîtresse. L'autre circuit était moins sollicité et moins présent. Comme par hasard, les enfants de milieu cultivé avaient davantage de chances de figurer dans le premier circuit que les autres. Ca ne se voit pas, ce n'est pas conscient, bien au contraire, si cela l'était, les maîtresses se sentiraient gênées, voire coupables. Celles qui ont été confrontées aux résultats de la recherche étaient en effet plutôt surprises. Mais c'est aussi cela l'habitus : des préférences intériorisées par les uns et les autres, qui se manifestent spontanément, pratiquement, mais sont peu accessibles à la conscience. Le fait que la grande majorité des enseignant-e-s se recrutent aujourd'hui dans les milieux de classe moyenne diminue encore le potentiel de sensibilité aux différences de classe dans l'école.

Exemple : rapport à l'autorité dans la relation éducative. Au cours des récentes décennies, les classes moyennes ont adopté un style d'éducation que je pourrais appeler éducation par la négociation. Les adultes cherchent à imposer les contenus et les valeurs moins par le simple rapport de force mais en argumentant, discutant, négociant. Quand les enfants abondent en formules comme "j'ai le droit, j'ai pas le droit", mais aussi "j'ai bien le droit" ils transposent bien cette attitude dans leur perspective. Du côté des milieux populaires, et notamment aussi immigrés, l'éducation table au contraire encore beaucoup plus sur l'imposition autoritaire. Il s'établit là un clivage de classe, pas général bien sûr mais réel : dans toutes les observations les milieux populaires tendent à privilégier davantage le rapport de force autoritaire. Les enseignants étant dans l'ensemble plus proches des stratégies éducatives des classes moyennes, il se trouve que ce clivage traverse aussi la relation éducative à l'école.

Un autre exemples pour illustrer le propos : (enquête Osiek)

Ce sont évidemment des choses qu'il faudrait travailler plutôt en petit groupe ou en colloque singulier, pour mieux comprendre ce que tel enfant nous fait, et pourquoi. (Supervision)

L'école et les enseignants ont un peu davantage pris conscience de ces différences culturelles depuis que plus d'enfants de cultures différentes fréquentent nos écoles. Mais trop souvent, on a pris la culture essentiellement comme un code (linguistique, musical, etc) plutôt que comme un rapport pratique au monde et un mode de vivre pour soi et avec d'autres et surtout une composante d'une identité et d'un sentiment d'appartenance. Et d'autre part, on a réduit les différences culturelles aux différences entre étrangers et indigènes, en ignorant les rapports de classe.

En fait, il est frappant que la pédagogie, comme discours et comme pratique, n'ait pas réussi depuis les années soixante à affronter réellement la problématique de la différence proprement culturelle entre les classes sociales. C'est comme un interdit. Cela ne semble pas impossible puisque par exemple, sur la différence entre garçons et filles, il s'est fait en quelques années un travail formidable de relecture et de révision des pratiques, des méthodologies, des manuels et des matériels scolaires pour réduire l'avantage donné traditionnellement aux garçons et aux images masculines. Cela semble beaucoup plus difficile sur les différences entre origines sociales.

Deux pistes explicatives au moins en plus de celles que je viens d'esquisser :

- il n'y a pas derrière les inégalités de classe l'équivalent de la mobilisation des femmes et des mouvements féministes
- la différence de classe est une sorte de tabou de l'école et dans l'école, une mauvaise conscience de l'école et des enseignants.

En fait, l'école ne fait pas qu'enseigner et éduquer, elle évalue aussi en permanence et "elle évalue toujours plus qu'elle n'enseigne" comme dit Perrenoud (1984). D'une certaine façon, parce qu'on ne peut pas ne pas évaluer.

Mais c'est dans ces multiples évaluations, plus souvent tacites d'ailleurs que formalisées, que les différences se transforment en avantages et désavantages scolaires.

Cela se traduit souvent aussi dans le sentiment des élèves concernés de n'être pas reconnus pour ce qu'ils sont (c'est-à-dire ce qu'ils sont devenus au contact de leur milieu d'origine). Tous les enfants viennent à l'école avec un capital culturel, des dispositions du corps et de l'esprit, qu'ils ont incorporé au contact avec leur milieu d'origine et qui correspond souvent aux attentes et à l'identité de ce milieu. Mais ce capital est très inégalement apprécié à l'école, par le biais des affinités, des complicités culturelles, des implicites de la vie quotidienne et de la reconnaissance. C'est au point que durant de longues années, la maîtrise d'une langue étrangère était considérée comme un handicap dans les écoles suisses.

En tous cas, la conversion du capital incorporé en capital institutionnalisé ne dépend pas seulement du temps et de l'effort mais aussi de la distance que les élèves doivent franchir entre leur culture d'origine et celle de l'école.

Venons en au capital social

Le réseau social d'un élève, a en gros trois composantes :

- Ses parents, ses frères et sœurs, sa parenté et, à des titres divers, leurs réseaux
- Son ou ses enseignants
- Ses camarades d'école

Son capital social dépend donc des ressources économiques, culturelles et sociales que les membres de ce réseau peuvent mobiliser eux-mêmes et plus indirectement de l'étendue des réseaux qu'ils peuvent eux-mêmes mobiliser. C'est de là que chacun tire ses informations, c'est là que chacun apprend à échanger, fait l'expérience de l'aide et du soutien réciproque aussi bien que des conflits d'intérêts, et apprend à définir ses projets et ses standards d'orientation.

J'ai déjà passablement parlé des parents et n'allongerai pas, sinon pour souligner, dans le registre plus qualitatif, le rôle que joue pour l'enfant la confiance qu'il leur fait ou qu'il peut leur faire, leur engagement et leur soutien à ses côtés, pour le confirmer, le rassurer, le consoler, l'aider. La fiabilité de leur solidarité à toute épreuve représente une ressource absolument centrale.

Est-ce que les enseignants se sentent faire partie du capital social de leurs élèves ? Ils ne le formulent certainement pas ainsi. Mais ils sont évidemment une ressource essentielle dans l'interaction avec l'école et pour la réussite des apprentissages. Cette ressource a naturellement une dimension de compétence professionnelle : savoir organiser, planifier, motiver, suivre, évaluer des processus d'apprentissage. Mais elle a une dimension éthique aussi, d'éthique professionnelle, la question de la confiance, là aussi, et de la loyauté des enseignants à l'égard des élèves. Ce serait un chapitre à creuser. J'ai peu de données à ce sujet, sinon peut-être celles de Sirota que je viens d'évoquer.

Les camarades représentent une ressource importante à de très nombreux titres. Pour de nombreux élèves, ils sont la dernière motivation qui leur reste pour aller à l'école. Là aussi il faudrait élaborer. Souvent le monde des élèves entre eux n'apparaît à la conscience que lorsqu'ils font des bêtises, se battent, se volent ou se rackettent entre eux. Mais l'effet de ces groupes de pairs est non négligeable, même pour la réussite du projet scolaire. La recherche montre par exemple de façon consistante que l'hétérogénéité des origines sociales et des aptitudes représente un avantage tangible pour la réussite scolaire des plus faibles, sans préteriter les performances des plus forts. Même si pour certains autres c'est difficile d'être toujours dernier de classe ou dépassé par les attentes, pour un plus grand nombre d'autres élèves plus faibles, la présence des plus forts représente une ressource (qui peut aider) et surtout un horizon des possibles qui semble souvent orienter de façon stimulante. Dans une classe homogène d'élèves faibles, le plus fort n'est toujours que le plus fort des faibles. Il y a là un levier pour lutter contre l'inégalité de réussite qui n'est pas négligeable car ce sont les adultes qui déterminent la composition de classes plus ou moins hétérogènes. Finlande, Suède, Norvège.

Ces différentes observations ne font qu'amorcer la réflexion et le débat. Elles suggèrent qu'il faut, pour réduire l'inégalité sociale à l'école, penser à un très grand nombre de choses, qui vont de la pratique quotidienne en classe jusqu'à la structure d'ensemble d'un système de formation. Il n'y a manifestement pas une mesure, une seule solution. Tout se tient, là aussi, mais on peut encore progresser.

Justice

Pour finir, je voudrais encore brièvement aborder la seconde question que j'ai posée plus haut. Comment, dans une société qui prône le principe de l'égalité, l'inégalité sociale dans et par l'école ne fait pas scandale, ne soulève pas des vagues de protestation dans l'école et ailleurs. Elle en fait en réalité, à considérer le nombre de mesures prises pour enrayer le problème. En réalité aussi, la lutte contre l'inégalité des sexes a mieux réussie, notamment parce qu'elle était soutenue par un mouvement populaire fort, ce qui n'est pas le cas pour l'inégalité sociale.

Mais pour une part, l'inégalité à l'école est légitime. Notamment celle qui distingue les élèves individuellement. Des notes inégales sanctionnant des travaux d'inégale valeur ne sont pas illégitimes, ne sont pas considérés comme injustes.

Mais tout enseignant sait aussi que des notes inégales requièrent une forme ou une autre de justification, ce qui à son tour suppose qu'il existe un accord sur des principes et des critères pour juger de l'équité ou de la justice des décisions et des inégalités. De tels principes et critères fonctionnent souvent sur le mode implicite, comme partie intégrante du savoir tacite partagé des institutions scolaires, apprises et incorporées par le biais de l'expérience prolongée de l'école plutôt que par l'instruction formalisée. Tel est le cas par exemple de l'équation méritocratique que veut que le succès = dons + effort. Dès qu'il entre à l'école, très jeune donc, l'enfant apprend qu'en dehors de la famille, les récompenses ne sont pas liées aux besoins, mais aux performances. Ce qu'il apprend là ne lui est pas enseigné dans un cours formel, il l'apprend par l'expérience, par le fonctionnement normal, courant de l'école telle qu'elle fonctionne. Et tous ne l'apprennent et ne s'y adaptent pas au même rythme. Mais par le biais de l'évaluation, l'élève apprend donc deux choses, sur un mode plus ou moins implicite : les critères de justesse ou d'excellence que l'école applique à ses performances et les critères de justice en vertu desquels l'école juge ses travaux.

Les jugements d'équité et le sentiment d'être traité équitablement ou non sont des ingrédients permanents de l'interaction en classe aussi bien que des relations famille-école. Ils peuvent évidemment varier selon les composantes de la société et changer à travers le temps.

Je ne peux pas allonger. Mais permettez-moi d'attirer votre attention sur la subtilité du processus. En qualifiant certains élèves de bons, l'école en disqualifie nécessairement d'autres comme moins bons ou mauvais. Qualification et disqualification sont intimement associés. Et cela fonctionne sur le mode objectif et subjectif.

Objectivement, les uns et les autres sont désignés, perçus comme qualifiés ou disqualifiés dans leur environnement : les maîtres, les camarades, les parents, le reste du réseau et cet environnement module ses interactions avec eux en fonction, ajuste les attentes, soutient ou aide différenciellement, prend des mesures de promotion, de redoublement ou de sélection qui correspondent à l'image.

Subjectivement : les qualifiés et les disqualifiés intériorisent le jugement d'autrui d'autant plus qu'il se manifeste objectivement en permanence. Chacun se construit ainsi son image de soi de fort en thème ou de cancre et se trouve ses attributions causales.

Interrogation d'apprentis en difficulté (GE)

Mécanismes extraordinaire de pacification d'une société inégalitaire, en partie au moins appris à l'école ou par l'expérience scolaire.