

# L'école a besoin de l'échec<sup>1</sup>

Walo Hutmacher

Service de la recherche sociologique &  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,

Genève, juillet 1992

L'association de la notion d'échec scolaire avec celle d'illettrisme dans le cadre de ce séminaire de politique sociale est en soi indicative d'une évolution récente des mentalités puisqu'elle indique que l'échec scolaire doit être considéré comme un problème de politique sociale, dans la mesure où, au delà du cadre strictement scolaire, il engendre l'illettrisme qui, par l'absence de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être fondamentaux, engendre chez les adultes des manques, des carences, des privations, des exclusions, des désavantages durables. Entendu comme incapacité totale ou partielle de lire et d'écrire, l'illettrisme ne concerne pas n'importe quel échec scolaire, quelle que soit l'étape de la scolarité. L'échec dans les formations de niveau secondaire ou supérieur ne contribue sans doute que très faiblement à l'illettrisme. C'est de l'échec des premiers cycles de formation qu'il s'agit ici et particulièrement de l'enseignement primaire, là où sont sensés s'acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être fondamentaux considérés comme bagage minimum indispensable tout au long de la vie.

D'autres l'ont dit ici même, parmi les adultes de nos pays l'illettrisme, ne résulte pas seulement de l'échec scolaire. D'autres sources y contribuent notablement; on a mentionné l'immigration depuis des régions moins scolarisées du monde et aussi, chez les autochtones, la perte des techniques culturelles de base au cours de la vie, notamment faute d'occasions de les pratiquer régulièrement. Mais lorsqu'on observe un certain analphabétisme chez des jeunes ou chez de jeunes adultes récemment issus de nos systèmes éducatifs, il faut bien admettre que, pour une part, l'échec scolaire contribue à l'illettrisme dans nos pays.

## L'échec, une catégorie institutionnelle

Cette notion d'échec scolaire est d'usage courant de nos jours, même si (et peut-être parce que) elle n'est en fait pas très clairement définie. Viviane Isambert-Jamati, rappelle fort à propos qu'*"on parle aujourd'hui de l'échec scolaire dans l'absolu comme on parle de "la drogue", comme on parlait naguère de "l'avortement". On désigne là, autrement dit, un problème social."* (1989). Cet auteur montre en outre que dans l'usage français, le recours à la notion d'échec scolaire est relativement récent. Il apparaît au début des années cinquante de ce siècle, d'abord comme "échec du bon élève", c'est-à-dire de l'élève "normalement doué" du point de vue de l'intelligence mesurée par des tests psychométriques et qui, pourtant, ne réussit pas "normalement" à l'école. Cela rappelle utilement qu'on ne peut parler d'échec que lorsqu'on s'attend à une réussite.

L'usage de la notion d'échec scolaire est pourtant aujourd'hui beaucoup plus large puisqu'on désigne par là toutes situations d'élèves en difficulté grave du point de vue des standards de l'école. Tout se passe comme si l'attente de

---

<sup>1</sup> Exposé présenté au Séminaire de politique sociale "Echec scolaire - illettrisme", février 1992

réussite n'était plus limitée aux seuls "bons élèves", comme si l'on s'attendait dorénavant à ce que, mis à part quelques cas pathologiques, tous les enfants puissent "réussir à l'école" au moins au niveau élémentaire. Une hypothèse volontariste ou une "utopie scolaire" (Bouillé, 1988) qui, depuis plusieurs décennies, est à la base des politiques éducatives de nos pays industrialisés qui ont tous cherché les moyens d'élever les taux de réussite du projet scolaire pour améliorer le niveau de formation des nouvelles générations et qui d'ailleurs continuent de chercher encore<sup>2</sup>.

### La réussite de tous, une utopie moderne

A l'issue de la Seconde Guerre mondiale, dans les pays industrialisés, l'accès à l'école primaire était déjà gratuit, généralisé et même obligatoire depuis près d'un siècle. A la faveur d'une convergence de forces sociales diverses (Hutmacher, 1989), d'importants moyens ont été engagés par tous ces pays dans une croisade d'expansion de la formation secondaire, professionnelle et supérieure qui, à son tour, a justifié aussi un important effort de lutte contre l'échec scolaire au niveau primaire. Au gré de ces politiques on a par exemple augmenté l'accessibilité (géographique et sociale) des écoles et particulièrement des scolarités exigeantes de niveau secondaire et supérieur, on a retardé le moment de la première sélection et réduit son caractère irréversible, rénové les programmes d'enseignement, modernisé les approches pédagogiques, introduit dès l'école primaire des dispositifs de pédagogie compensatoire (appuis, soutien, etc.), réduit très sensiblement le nombre d'élèves par classe pour favoriser l'individualisation de l'enseignement, etc.

L'utopie institutionnelle que je viens d'évoquer informe aussi de nombreuses critiques du système éducatif, dont l'efficacité est mise en doute à la lumière précisément d'une exigence de "réussite pour tous". Rien ne doit plus s'opposer à l'acquisition par tous au moins d'un niveau élémentaire de compétences scolaires et on suppose même volontiers que rien ne s'y oppose de fait. Dans l'ouvrage qu'il vient de publier sur "Le savoir réel de l'homme moderne" (1991), Roger Girod affirme que *"n'étant pas soumis aux contraintes de la rareté, puisque quand quelqu'un acquiert une connaissance il n'en prive personne, le savoir devrait être parmi les choses les mieux partagées, du moins dans les sociétés développées où les possibilités d'apprendre abondent. Là, chacun ou presque, devrait avoir une fort honnête culture générale et de bonnes qualifications dans son métier."*

Dans un premier temps cette affirmation convainc, elle semble irréfutable. On est prêt à s'étonner avec l'auteur que dans nos sociétés si fortement scolarisées, il n'en soit pas ainsi et qu'il faille au contraire constater que *"chez beaucoup, le niveau de connaissance soit particulièrement bas"*, inférieur au niveau que prévoient les plans d'études de la scolarité obligatoire, voire même simplement primaire.

On doit toutefois se demander s'il ne faut pas précisément prendre au sérieux le constat de la (relative) rareté de la maîtrise, même des techniques culturelles de base, et par conséquent inverser le regard en partant du point de vue que

- puisque "chez beaucoup, le niveau de connaissance est particulièrement bas",
- contrairement aux attentes - contrairement au sens commun et à l'utopie institutionnelle - ce savoir est probablement soumis à des contraintes de rareté,
- contraintes dont il s'agit de décrire la nature et les modalités de mise en oeuvre.

---

<sup>2</sup> La dernière réunion des ministres de l'éducation des pays de l'OCDE (novembre 1990) n'avait-elle pas pour thème "Une école de qualité pour tous" ?

Je conviens que s'il existe, le principe de rareté qui régit la maîtrise des savoirs scolaires de base est particulièrement difficile à repérer de nos jours, tant la doctrine officielle est pregnante, tant le sens commun admet comme une donnée d'évidence - un "cela va de soi" - que non seulement tout le monde a accès à l'apprentissage et tout le monde peut apprendre, mais encore que, quitte à engager des ressources toujours croissantes, l'école autorise ces apprentissages chez tous.

Pourtant, on peut constater aussi que la lutte contre l'échec scolaire, engagée depuis les années soixante en tous cas, n'a jamais entièrement réussi. Un certain taux d'échecs est régulièrement observé dans les écoles, et cette régularité même devrait nous interroger. Ainsi, pour prendre un indicateur courant dans l'enseignement primaire, une fraction des élèves redoublent chaque année le degré scolaire qu'ils viennent d'achever, d'autres sont orientés vers des classes spécialisées destinées à des élèves en grande difficulté. En courte période, cette fraction est relativement stable, oscillant autour d'une valeur moyenne. En longue période, on peut observer des variations plus amples, le phénomène changeant d'ordre de grandeur (en plus ou en moins) sans disparaître, sauf dans les pays qui, comme la Suède, ont purement et simplement aboli la possibilité de redoublement sans qu'on puisse savoir d'ailleurs si on a ainsi soigné la fièvre ou seulement cassé le thermomètre.

### **L'école ne fonctionne pas sans principe de rareté**

Malgré des moyens importants engagés dans la lutte contre l'échec, aucun système scolaire connu ne fonctionne sans échecs. Dans la terminologie de Girod je serais tenté de dire qu'aucun système scolaire connu ne fonctionne sans principe de rareté. Lorsqu'une caractéristique de fonctionnement d'une organisation sociale est aussi régulière, le sociologue peut être tenté de partir du point de vue qu'elle fait partie intégrante de l'ordre de cette organisation, de son fonctionnement normal.

L'histoire de l'éducation et de l'école permet plus facilement de repérer les contraintes de rareté. On les trouve, me semble-t-il, au moins dans deux dimensions importantes des systèmes d'enseignement: celle de la définition sociale des savoirs considérés comme dignes et susceptibles d'être enseignés opportunément à tout un chacun (et par conséquent aux "enfants du peuple") d'une part, celle de la spécialisation sociale des cursus scolaires d'autre part. L'enseignement primaire étant destiné à tous les enfants, quelle que soit leur origine et leur destinée sociales, la seconde dimension semble devoir y être moins importante. Nous verrons que ce n'est pas si simple.

Quelle instruction, quels savoirs, quelles croyances, quelles compétences intellectuelles est-il opportun d'enseigner aux gens du peuple? La question n'est plus guère posée en ces termes de nos jours. Elle l'était au début du XIXe siècle, une période marquée par la multiplication des écoles élémentaires, dans les villes notamment. On ne sait pas grand chose de ce que les gens du peuple en pensaient eux-mêmes. Tout au plus, les taux de fréquentation croissants des écoles élémentaires permettent-ils de supposer une importante soif de savoir, un désir d'alphabétisation chez un grand nombre (Furet et Ozouf, 1977).

Le débat que l'on peut reconstruire, parce qu'il a laissé des traces écrites, n'est pas celui qui aurait opposé le peuple et les dirigeants mais celui qui opposait des groupes dirigeants entre eux. C'est ce débat aussi qui importe le plus historiquement puisque c'est son issue qui a déterminé la définition des institutions d'instruction publique et particulièrement le bagage minimum à enseigner dans les écoles primaires. En gros s'opposaient des milieux progressistes de l'industrie et de la science, favorables à l'instruction de tous, et des fractions dirigeantes (politiques, intellectuelles, morales et religieuses) plus conservatrices, réalistes peut-être, en tous cas rétives à une trop large instruction du peuple et souhaitant que l'on s'en tienne en cette matière au

"strict nécessaire" tant du point de vue des contenus enseignés que de l'accessibilité des institutions conçues pour les diffuser. (Mützenberg, 1974).

Aux questions confessionnelles près qui, selon les pays et les régions, enflammaient encore les esprits, la définition des contours de la culture scolaire opportune pour tous était pratiquement achevée au début du dernier quart du XIXe siècle, au moment du débat sur l'obligation d'instruction. Un accord était fait autour d'un optimum entre le minimum toléré par les uns et le maximum souhaité par d'autres dans le domaine cognitif: lire, écrire, compter, un peu d'histoire et de géographie. S'agissant d'obligation d'instruction il fallut choisir entre l'obligation d'accomplir un programme minimum, c.-à-d. d'acquérir un certain bagage de connaissances d'un côté et simplement l'obligation de fréquenter l'école durant un certain temps, c'est-à-dire jusqu'à un certain âge de l'autre côté. On connaît la réponse. Partout il apparut plus pratique de définir l'obligation en termes d'âge, c'est-à-dire de l'accrocher à l'horloge solaire plutôt qu'à la possession d'un bagage minimum de connaissances (Moradpour, 1981). Cette décision de principe, encore en vigueur aujourd'hui est évidemment lourde de sens et de conséquences. Si elle atteste qu'il faut du temps pour apprendre; elle laisse aussi entendre que ce qui est obligatoire c'est d'aller à l'école, pas d'apprendre le minimum de connaissances qui figurent à son programme.

Ce bref rappel historique montre d'abord que le minimum de formation scolaire réputé indispensable pour tous n'est pas une donnée stable et qu'elle n'est pas non plus socialement indifférente. Elle suggère aussi que l'obligation légale d'instruction n'a jamais porté sur un bagage minimum. Enfin, le recul historique met en lumière le contraste entre l'époque de la naissance des sociétés industrielles modernes et notre situation actuelle. Il y a cent cinquante ans, la question de l'opportunité d'apprendre à lire et à écrire à tous n'était pas tranchée. Aujourd'hui il est socialement, politiquement et pédagogiquement problématique que ce projet scolaire minimum ne réussisse pas pour tous. Entre-temps, la structure des sociétés s'est bien sûr radicalement modifiée.

Dans une société où abondaient les positions sociales et notamment les places de travail exigeant peu de culture formelle et mobilisant peu les techniques culturelles de base, le minimum indispensable pour gagner sa vie se situait de fait en dessous des exigences formelles des plans d'études élémentaires pour un grand nombre de jeunes. Qu'ils n'aient pas acquis les techniques culturelles de base n'était pas perçu comme un problème social grave. Au contraire, pourrait-on dire, dans la mesure où l'école devient progressivement un des lieux où sont sélectionnés les quelques enfants du peuple destinés à des positions moyennes ou élevées de la hiérarchie sociale, elle devient en même temps celui où sont légitimement désignés ou confirmés ceux qui occuperont les positions sociales les plus désavantageuses. "L'agriculture a besoin de bras" avaient l'habitude de dire les régents. En revanche, dans une formation sociale comme la nôtre, où de telles positions deviennent l'exception, les risques d'exclusion augmentent puisque même l'accès au marché du travail devient difficile pour les illettrés. Dans ce sens, la montée récente des préoccupations au sujet de l'illettrisme pourrait bien être non pas le signe d'une augmentation du phénomène comme le suggèrent certains discours sur la "baisse du niveau", mais au contraire un effet de sa diminution et des risques accrus de stigmatisation et de marginalisation sociale qui sont associés à la raréfaction des positions sociales compatibles avec l'illettrisme. Les travaux récents de Baudelot et Establet (1991) suggèrent en effet que "le niveau monte". Mais la barrière de l'excellence scolaire socialement minimale s'élève aussi. Les travaux genevois sur l'entrée en apprentissage (Amos, 1984) illustrent parfaitement cette spirale ascensionnelle. Vue du point de vue du coût scolaire à payer pour accéder à certains places, elle peut apparaître comme un sorte d'effet pervers de la démocratisation des études.

### Démocratisation de l'accès aux études ou aux connaissances?

La démocratisation des études, voilà un des accents majeurs du débat scolaire depuis les années soixante, marquées par la découverte (ou faudrait-il parler de ré-émergence) du problème de l'inégalité sociale devant les études. D'une certaine façon c'était aussi le dossier de l'instruction du peuple qui était rouvert à ce moment-là, dans la mesure même où il devint patent que l'inégalité sociale était importante non seulement sous l'angle de l'accès à l'enseignement secondaire et universitaire mais déjà au niveau de l'école primaire, pourtant gratuite et accessible à tous. Les redoublements, les "retards scolaires" et les relégations en classes spécialisées étaient en effet (et sont aujourd'hui encore) fort inégalement distribués selon l'origine sociale des élèves. (Roller et Haramain, 1961; Hutmacher, 1992). Je n'allongerai pas, ce dossier est connu et ne peut pas être approfondi ici.

Sans vouloir jouer abusivement sur les mots, on peut toutefois souligner que la volonté de démocratisation portait - et porte encore - sur "les études", pas sur les connaissances, même dans la définition minimale. Les optimistes escomptaient bien sûr qu'une démocratisation de l'accès aux cursus de formation secondaire générale ou professionnelle ou encore aux études supérieures aurait un effet d'élévation du niveau culturel avec même, en prime, une amélioration de la vie sociale et de la société. Toujours est-il que même chez les plus ardents défenseurs de la démocratisation, le cheval de bataille n'a pas été une plus large acquisition des connaissances ni même l'acquisition généralisée par tous des compétences culturelles élémentaires. Ce n'est qu'en 1990 qu'on a par exemple vu apparaître le thème de la "*démocratisation de l'accès aux connaissances*" au programme politique du département genevois de l'instruction publique.

### Variations sur les causes

A mesure que le souci de l'échec scolaire se développait, on s'est évidemment interrogé sur ses causes, notamment à l'école primaire. Nous ne nous intéresserons pas ici directement aux causes (réelles ou supposées) d'un phénomène encore mal cerné, mais plutôt aux variations des explications causales au sein de l'institution scolaire et dans son environnement, aux variations des attributions causales à propos des parcours scolaires qui ne correspondent pas à la norme. A la fin du XIXe siècle, l'école publique était déjà confrontée à des élèves réfractaires ou médiocres du point de vue de la norme d'excellence scolaire. Elle traitait alors de ces élèves comme si leur peu de désir ou leur incapacité à satisfaire aux attentes disciplinaires ou intellectuelles de l'école étaient dus strictement à des caractéristiques personnelles, à leur "caractère". Les catégories scolaires qui les désignaient avaient tantôt un évident caractère moral (élèves vicieux, réfractaires, rebelles, paresseux, ascolaires ou asociaux) tantôt elles se référaient à "l'intelligence" conçue comme innée (élèves peu doués, médiocrement intelligents, bêtes ou débiles). Fonctionnant sur ces deux paradigmes (moral et/ou biologique), aidée et légitimée par la psychométrie naissante, l'école n'était censée jouer qu'un rôle de révélateur de qualités et de tares, considérées comme propres aux élèves et sur lesquelles l'école avait peu de prise, soit parce qu'elles étaient le fruit d'une éducation familiale désastreuse, soit parce qu'elles étaient déterminées par les lois de la transmission génétique. L'école classait certes les élèves selon qu'ils "suivaient ou ne suivaient pas", mais elle n'était pas impliquée dans la production de ce qu'elle classait. A noter que cette explication des difficultés scolaires, socialement et pédagogiquement légitime par ailleurs, ne laissait pas place à la notion d'échec: il n'y a pas d'échec tant que l'on ne s'attend pas à la réussite et tant que la non réalisation du projet de formation peut être légitimement référée à la fatalité de l'origine familiale ("avec les parents qu'il a !") ou au hasard de la distribution des chromosomes.

Dans le courant idéologico-politique favorable à la démocratisation des études, ces paradigmes explicatifs sont devenus socialement fragiles dès les années cinquante-soixante. On mit en doute que la réussite scolaire ne soit qu'une affaire d'intelligence, du moins telle que la mesuraient les tests tels que le QI. La psychologie de l'intelligence en usage dans les écoles se transforma elle-même, la théorie piagétienne par exemple est progressivement reçue dans les milieux pédagogiques. La critique de "*l'idéologie du don*", (Bourdieu, 1966) est saluée avec empressement, particulièrement dans les milieux politiques et pédagogiques progressistes où l'idée d'une transmission génétique des facultés intellectuelles devint insoutenable au double sens du mot. Confiants dans la plasticité de l'être humain et réaffirmant son éducabilité, les protagonistes de la démocratisation des études basculèrent vers de nouveaux paradigmes explicatifs de ce qu'on commençait à appeler l'échec scolaire ou le retard scolaire: les causes résidaient principalement dans les conditions de vie économique, sociale et culturelle d'origine des élèves, dans leur héritage culturel et social.

En une centaine d'années on peut ainsi distinguer une série de paradigmes dominants d'explication de l'insuccès du projet scolaire: du paradigme moral on est passé au biologique, puis à l'économique, au culturel et finalement au social. Aucun de ces paradigmes n'a totalement disparu; l'observation quotidienne suggère plutôt qu'ils se sont surajoutés les uns aux autres, qu'ils coexistent entre les gens et chez chacun avec des pondérations différentes selon les moments et les circonstances. Ils ne sont pourtant pas indifférents du point de vue de leurs conséquences, car selon la causalité dans laquelle les enseignants, les parents, les autorités scolaires, etc. inscrivent l'insuccès scolaire, celui-ci est susceptible ou non d'être prévenu, traité, agi. De ce point de vue, la transition du paradigme biologique à un modèle culturel et/ou social est particulièrement significative car elle arrache le problème au domaine de la fatalité et le fait entrer en principe dans l'aire du faisable, du maîtrisable. Quelles que soient ses limites, la lecture des difficultés scolaires en termes de "handicap socio-culturel" a ainsi autorisé l'avènement de la pédagogie compensatoire et des stratégies de discrimination positive.

### **Le point aveugle de la théorie**

On l'aura sans doute noté: malgré leurs évidentes différences, toutes ces lectures causales ont pourtant une double caractéristique commune. D'une part, elles centrent le regard sur les élèves, comme si les causes de l'échec ne résidaient que chez eux, et d'autre part elles se donnent exclusivement des élèves apprenants, jamais des élèves évalués. La première de ces caractéristiques, la localisation des causes de l'échec chez les élèves, on peut y voir une parfaite illustration de ce que nous apprend la théorie des attributions causales (Deschamps, 1982, 1992): dans une situation d'échec, le dominant en attribue la cause au dominé tandis que le dominé tend à se l'attribuer à soi-même. Quant à l'absence de l'évaluation, c'est-à-dire du jugement scolaire, elle ne concerne pas seulement l'explication de l'échec; elle est en fait beaucoup plus générale. L'image que l'école tend à se donner d'elle-même est celle d'une institution qui enseigne et où on apprend, pas où on évalue, juge, classe. Au point qu'on peut se demander si l'évaluation n'est pas la face cachée, le lieu inavouable de l'école, peut-être parce qu'il s'y gère le principe de rareté que nous cherchons.

Car, c'est l'évidence, un élève ne réussit ou n'échoue pas à l'école seulement parce qu'il apprend ou n'apprend pas, mais parce que l'école l'évalue, mesure, juge et finalement le déclare, voire le proclame en réussite ou en échec. On ne *"songe pas à nier l'ampleur des différences et même des inégalités de tous ordres entre élèves. La perspective sociologique consiste simplement à rappeler qu'à elles seules ces différences n'expliquent rien. Seule leur confrontation aux*

*attentes, à l'organisation et aux pratiques de l'école peut rendre compte de l'échec scolaire"* (Perrenoud, 1989).

Chacun de nous a l'expérience de l'école; pour la plupart nous avons connu une seule école primaire, parfois deux; chacun se souvient d'un ou deux bâtiments, d'un(e) ou deux enseignant(e)s, de quelques camarades, des joies et des peines dans un univers restreint, familial et presque familial. Aucun élève n'a jamais l'expérience du système scolaire dans son entier. Or, en parlant d'école ici, je considère évidemment l'ensemble d'un système scolaire ou au moins un ordre d'enseignement. Dans cette perspective, l'école, ce n'est pas un ou deux enseignants mais, selon l'espace considéré, plusieurs milliers, voire des centaines de milliers, pas quelques élèves mais des dizaines de milliers, voire des millions. C'est dire l'ampleur de l'"entreprise" scolaire, terme que j'utilise au sens le plus général d'organisation de travail orientée vers un projet collectif.

Si on veut bien considérer les élèves comme des travailleurs, les systèmes de formation sont les plus grandes entreprises dans n'importe laquelle des unités socio-politiques du premier monde. Même dans une communauté restreinte comme le canton de Genève, l'école primaire compte quelque 2500 travailleurs salariés, environ 27'000 travailleurs non salariés (rémunérés en notes) et environ 200 lieux de travail. C'est plus gros que Migros-Suisse!

De tels systèmes ne se gèrent pas au jour le jour, ne se régulent pas sans un ensemble de règles, de directives, de prescriptions et de dispositifs propres à en garantir l'identité et l'unité et aussi, notamment parce que le travail porte sur des gens, propres à en garantir l'autorité, la légitimité et la crédibilité.<sup>3</sup>

### **La double face de la qualification**

Quand on me demande ce que ces "entreprises" produisent, je réponds de plus en plus volontiers qu'elles produisent des qualifications. Cette notion familière dans le domaine du sport est devenue usuelle aussi dans le monde professionnel où elle évoque des ensembles de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être liés à l'exercice d'une activité professionnelle. Que ce soit dans le sport ou dans le monde professionnel, la notion est en usage dans des contextes sociaux où se posent de façon permanente, aiguë et souvent particulièrement conflictuelle des problèmes de justification des catégories dans lesquelles des personnes sont qualifiées, dans lesquelles leurs caractéristiques (performances, qualités, savoirs, compétences, etc.) sont perçues, pensées, mesurées et valorisées. Les marchés du sport et du travail modernes sont des lieux d'échange de rétributions (symboliques ou matérielles) contre des qualifications, où, en courte durée, les termes de l'échange, les règles, les typologies, les niveaux sont définis de façon relativement indépendante des personnes directement concernées: ceux qui qualifient et ceux qui sont qualifiés. Qu'elles désignent des compétences ou des caractéristiques intellectuelles, techniques, physiques, cognitives, affectives, sociales, esthétiques, artistiques ou éthiques, et quel que soit le niveau de sophistication des procédures de construction, les qualifications n'existent évidemment pas en tant que telles, c'est-à-dire indépendamment d'un marché, d'un jeu de rapports sociaux qui leur donne force et sens. En longue durée, s'opère un important travail social de (re)définition de types, de catégories ou de critères de qualification (des professions nouvelles, des profils plus affinés, des niveaux plus exigeants, etc.) ainsi que d'équivalences et de distances. Ce travail n'est jamais achevé. Théâtre d'échanges de qualifications contre des rétributions, le marché du travail est aussi, à un second niveau, celui d'un débat quasi permanent autour la

---

<sup>3</sup> En même temps, pour bien les comprendre il vaut souvent mieux partir du point de vue qu'ils ne fonctionnent jamais totalement selon les règles, qu'ils sont traversés par la diversité malgré l'apparence d'homogénéité, qu'ils sont le lieu de tensions comme toute entreprise collective.

(re)définition des qualifications et autour de leur valeur réciproque en termes de rémunération, d'avantages, de privilèges, etc. un débat dont les enjeux centraux sont, à un troisième niveau, les principes de *justesse et de justice* (Boltanski, Thévenot, 1991) qu'il est légitime de faire valoir à un moment donné dans un espace social donné.

Si cette notion de qualification a pris corps dans le monde sportif et professionnel avant tout, il n'est pas illégitime de l'utiliser plus généralement pour désigner les catégories dans lesquelles sont perçues, repérées, pensées, codifiées et évaluées les compétences et les caractéristiques de personnes individuelles dans le commerce social de tous les jours, par exemple dans la famille, sur le marché matrimonial, dans la rue, et bien sûr dans les écoles.

L'évaluation scolaire repose précisément sur des construits sociaux qui désignent des ensembles plus ou moins complexes, plus ou moins généraux ou spécifiques de caractéristiques ou de qualités repérés dans le cadre scolaire chez des élèves: des savoirs, des compétences, des savoir-faire, des habiletés, des goûts, des manières d'être, pas toujours explicitement désignés, catégorisés ou codifiés d'ailleurs (à l'école aussi l'évaluation comporte une part d'implicite ou d'intuition). Une partie de ces caractéristiques et compétences sont apprises à l'école, certaines par le biais d'un enseignement, d'autres par le simple fait de l'expérience scolaire. Mais d'une part l'école évalue toujours plus qu'elle n'enseigne (Perrenoud, 1984) et d'autre part elle n'évalue pas exhaustivement toutes les caractéristiques et compétences des élèves; elle opère une sélection de celles qu'elle juge pertinentes. Au même titre que toute sélection de traits culturels, ces construits sont donc relativement arbitraires, mais depuis la fin du XIXe siècle, leur logique d'ensemble tend à s'articuler autour des qualifications reconnues et valorisées sur le marché du travail. L'école opère ainsi un double classement, d'abord en sélectionnant (et consacrant) certains ensembles ou types de qualifications à l'exclusion d'autres (les mathématiques ou la lecture plutôt que le football, le *skate* ou la musique), ensuite en hiérarchisant les élèves selon le degré auquel ils possèdent ou maîtrisent les qualifications de ce type (p.ex. en mathématiques ou en lecture). La plus ou moins grande coïncidence entre d'une part les caractéristiques et compétences que les élèves ont développé en dehors de l'école, notamment dans leur famille, et d'autre part celles qui font partie des qualités scolairement pertinentes et valorisées définit une distance culturelle entre eux et l'école, distance que l'école ne prend toutefois que faiblement en compte.

En fin de compte, l'action de l'école est qualificatrice en un double sens:

- En un sens pédagogique classique, par l'enseignement notamment, elle est sensée favoriser l'acquisition de qualifications spécifiques, de faire acquérir les savoirs et les compétences scolairement (et socialement) reconnues comme pertinentes et dignes d'être transmises. Par exemple: savoir lire et écrire, calculer, s'exprimer en anglais, connaître le droit, la physique, mais aussi savoir maîtriser ses émotions, aimer la patrie et les institutions démocratiques, manifester du respect envers l'autorité, savoir se taire ou prendre la parole à bon escient, où encore aborder un problème de façon méthodique, etc.
- En un second sens, l'action de l'école est qualificatrice en tant qu'au terme d'un processus d'évaluation plus ou moins formalisé, elle nomme, désigne, déclare, institue socialement les "qualifiés" de quelque chose, ceux qui, en vertu de ses critères, procédures et décisions seront considérés comme qualifiés par elle d'abord, par des tiers ensuite, et qui se considéreront aussi eux-mêmes subjectivement comme qualifiés.

Ces deux faces de la qualification sont indissociablement liées à la mission de l'école dans nos sociétés. Mais il y a une autre double face au processus de qualification, car dans le même mouvement où elle qualifie et parce que, pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons, tous les prétendants ne seront pas

qualifiés, l'action de l'école produit aussi - négativement, par exclusion - de la disqualification. L'école disqualifie - objectivement et subjectivement - tous ceux qu'elle ne qualifie pas.

### **Légitimité et crédibilité de la qualification**

A mesure que la dépendance des gens et des organisations augmente à l'égard des jugements et des certifications scolaires, que les diplômes scolaires sont plus reconnus comme signes de qualification, notamment dans le monde du travail, la face évaluative devient aussi plus cruciale dans le jeu scolaire. Les enjeux se densifient pour les élèves. Quant aux parents, notamment ceux de classes moyennes et supérieures, plus scolarisés, mieux informés des règles du jeu, ils sont aussi plus attentifs aux questions de justesse et de justice des procédures de qualification.

Dans de telles conditions évaluer soulève plus souvent des problèmes de légitimité des juges, de leurs critères, de leurs procédures et de leurs décisions. La montée des enjeux autour de la qualification explique l'inflation de l'activité évaluative dans les écoles que l'on observe au cours des dernières décennies. Même à l'école primaire on a vu se multiplier les épreuves qui entrent dans la composition d'une note trimestrielle, le but affirmé étant précisément d'assurer de meilleures garanties d'équité en multipliant les occasions pour les élèves de démontrer leurs talents. On estime ainsi qu'un élève de l'école primaire genevoise subit actuellement env. 120 épreuves par an, un bon millier au cours de sa scolarité obligatoire. Un sacré apprentissage, soit dit en passant. Pour réussir à l'école il vaut mieux apprendre très tôt les règles du jeu de l'évaluation et savoir accepter de se soumettre avec une pareille fréquence au regard scrutateur du maître. C'est une bonne part du métier d'élève (Perrenoud, 1984).

Mais les parents, les élèves et les enseignants ne sont pas les seuls protagonistes du jeu de la qualification. Ils savent d'ailleurs eux-mêmes que l'essentiel est ailleurs, qu'il se joue bien plus à l'interface entre les différents niveaux et cursus scolaires et, à long terme à l'interface entre le système d'enseignement et le monde du travail. On a pu observer que, malgré une attitude souvent fort critique à l'égard de l'école, au moment où ils recrutent des apprentis, les employeurs témoignent de fait globalement d'une large confiance dans les critères de qualification scolaires (Amos, 1984). Plus généralement, on comprend l'intérêt qu'ont les employeurs de pouvoir faire confiance aux jugements qualificatoires de l'école lorsqu'on considère l'économie des procédures de recrutement du personnel. Inversement, du point de vue de l'école en tant qu'organisation, cette confiance, la crédibilité externe du jugement scolaire de qualification représente un enjeu considérable, elle fait partie de ses conditions d'existence et de reproduction, Que deviendrait cette crédibilité si tous les élèves étaient également qualifiés?

### **Le besoin d'échec**

Le principe de rareté que nous recherchons réside ici. L'échec scolaire subsiste et reste tolérable malgré la volonté affirmée de faire réussir tous les élèves parce que l'école participe au placement social des individus, que son enseignement et ses jugements contribuent à leur qualification sociale par la désignation légitime et crédible de leurs forces (et de leurs faiblesses) appréciées dans des termes qui sont compréhensibles et admis dans la société en général et tout particulièrement sur le marché du travail. Or, on l'a vu, il n'y a pas de qualification des uns sans qu'elle s'accompagne d'une (relative) disqualification d'autres. La valeur d'une qualification n'est appréciable que relativement à celle d'autres.

Ce mécanisme fonctionne dès l'école primaire dans la mesure même où celle-ci est conçue et se conçoit comme une étape préparatoire aux cursus secondaires

et professionnels hiérarchisés qui lui font suite. Il serait faux cependant, comme l'auraient fait trop facilement certaines théories du complot, de n'y voir qu'une influence "abusive" de forces sociales extérieures à l'école. De telles influences existent certes, notamment sur la définition des qualifications attendues au sortir de l'école, mais elles sont en général plus complexes et plus subtils que ne le suggère le modèle de la pression directe. En fait, les institutions scolaires (y compris celles de l'école primaire), telles qu'elles fonctionnent aujourd'hui, ont plutôt intériorisé la double logique de la qualification dans leurs propres schémas de régulation. Ainsi, dans la scansion annuelle des rythmes scolaires, les enseignants et les responsables scolaires sont appelés régulièrement à prendre des options de réussite ou d'échec à propos de leurs élèves en décidant de leur promotion, redoublement ou relégation. Ce faisant, surtout à l'école primaire, ils n'ont en général pas le regard braqué sur le marché du travail. L'observation de terrain montre plutôt que les jeux de qualification et de crédibilité se jouent entre eux dans la mesure même où chacun peut (et doit aussi, réalistement) anticiper les jugements que porteront ses collègues, sa hiérarchie et une fraction informée des parents sur les décisions de qualification qu'il prend à ces moments-là (Hutmacher, 1992).

En poussant l'argument à ses limites, on pourrait donc conclure que toute école a besoin de l'échec d'une fraction de ses élèves pour asseoir la crédibilité externe de ses jugements de qualification et que le fonctionnement interne des écoles tel qu'on peut l'observer actuellement est cohérent avec cette exigence. Il ne faut pas trop d'échecs toutefois car sinon c'est l'efficacité formatrice de l'école qui est mise en doute. L'école étant par ailleurs de plus en plus "surveillée" par des parents concernés, informés et agissants, la désignation des "victimes" devient plus problématique. Des élèves qui échouent "vraiment", au sens où tout le monde en convient, des élèves qui par exemple "n'ont même pas appris à lire et à écrire" sont de ce point de vue non seulement tout désignés, mais dans une certaine mesure ils allègent la tâche des juges.

L'échec scolaire est aussi fonctionnel dans le rapport aux élèves ou plutôt dans la gestion du rapport des élèves au travail qui leur est demandé. L'échec n'est pas le lot de chacun. Certains élèves, pour des raisons diverses que je n'analyserai pas ici, réussissent sans effort apparent. Mais la majorité doit travailler, consentir un effort et du temps. Mis à part l'amour de la maîtresse, la menace de l'échec n'est pas pour peu dans la motivation (certes négative ou défensive, mais réelle) des élèves.

La menace de l'échec hante aussi les esprits des parents, d'autant plus sans doute que la réussite ne va pas de soi et que leurs projets sont ambitieux comme l'ont montré Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon, (1991). Les parents auront tendance à accentuer la pression motivatrice en brandissant à leur tour le spectre de l'échec et de ses conséquences.

Mais tout pouvoir sait que la menace n'est crédible et donc opératoire en tant que menace que si, de temps en temps elle est mise à exécution. Il est probable que la menace "sauve" un certain nombre (un grand nombre?) d'élèves, c'est-à-dire les incite à travailler, ce qui fait qu'ils finissent par apprendre, par acquérir ces savoirs, savoir-faire et savoir-être qui les qualifieront. Mais d'autres ne voient vraiment pas le sens, renâclent ou refusent de travailler faute de trouver un sens plus positif au travail que d'éviter les mauvaises notes, les ennuis et l'échec. Ils seront probablement les premières victimes de la loi du milieu scolaire. Leur mise en échec, pour raison de comportement ou d'apprentissage servira d'exemple aux autres. C'est ce qui fait dire à Antoine Prost que *" l'orientation par l'échec ne constitue pas une anomalie, mais au contraire un trait constitutif de notre système scolaire, celui-ci s'en accommode. Mieux, il en tire parti pour faciliter son propre fonctionnement, et peut-être même cesserait-il de fonctionner s'il cessait d'orienter par l'échec, c'est-à-dire s'il perdait le droit et le pouvoir de refuser aux élèves les sections qu'ils demandent. (1989, pp. 186-187).*

Le propos peut paraître désespéré ou cynique. Je ne le présente pas pourtant pour accuser ou stigmatiser l'école et je ne soupçonne notamment aucune forme de stratégie malveillante de la part des acteurs scolaires. Bien au contraire, j'ai l'espoir que, par son caractère provocatif et forcément schématique, il puisse contribuer à la réalisation des buts élevés de réussite pour tous. Mais je suis persuadé qu'il est nécessaire pour cela, dans la réflexion sur l'échec scolaire, d'abandonner le point de vue unilatéralement braqué sur les élèves et de prendre en compte sérieusement la complexité des jeux et des enjeux qui se jouent - souvent sans qu'ils en soient conscients - entre les acteurs professionnels de l'école et entre l'école et son environnement.

## Références

- Amos, J.: L'entrée en apprentissage. Capital scolaire et marché de l'apprentissage (1970.1981), *Cahier du Service de la recherche sociologique* N° 20, Genève, 1984
- Baudelot; Establet : Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles, *Seuil, Paris, 1991*
- Boltanski L., Thévenot, L. (éd): Justesse et justice dans le travail, *PUF, Paris, 1989*
- Bouillé, Michel: L'école, histoire d'une utopie? Ed. Rivages, Paris, 1988
- Bourdieu, P.: L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture, in *Revue française de sociologie*, 1966, 3, pp. 325-347
- Département de l'instruction publique: L'an 2000 c'est demain. Où va l'école genevoise, Genève, 1990
- Deschamps, J.C.; Lorenzi-Cioldi, F.; Meyer, G.: L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élèves?, Favre, Lausanne, 1982
- Deschamps, J.C.: Echec scolaire, une perspective attributionnelle en psychologie sociale, in Pierrehumbert, B. *L'échec à l'école: échec de l'école? Textes de base en pédagogie*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1992.
- Furet, F., Ozouf, J.: Lire et écrire, L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, Ed. Minuit, Paris, 1977
- Girod, R.: Le savoir réel de l'homme moderne, *PUF, Paris, 1991*
- Hutmacher, W.: Enjeux autour de l'école dans une collectivité de type post-industriel, in Plaisance, E.: *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Ed. du CNRS, Paris, 1989.
- Hutmacher, W.: Quand la réalité résiste. Paradoxes de la lutte contre l'échec scolaire, *Cahier du Service de la recherche sociologique*, Genève, 1992
- Isambert-Jamati, V.: Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français, in Plaisance, E.: *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Ed. du CNRS, Paris, 1989. Reproduit aussi dans Pierrehumbert, B. *L'échec à l'école: échec de l'école? Textes de base en pédagogie*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1992.
- Kellerhals, J; Montandon, Cl.: Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents, *Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1991*
- Moradpour, E.: Ecole et jeunesse. Esquisse d'une histoire des débats du parlement genevois, 1946-1961, *Cahiers du Service de la recherche sociologique*, N° 14, Genève, 1981
- Mützenber, G.: Genève 1830. Restauration de l'école, *Grand-Pont, Lausanne, 1974*
- Perrenoud, Ph.: La fabrication de l'excellence scolaire, *Droz, Genève, 1984*
- Perrenoud, Ph.: La triple fabrication de l'échec scolaire, in *Psychologie française*, 34, pp. 237-245. Reproduit aussi dans Pierrehumbert, B. *L'échec à l'école: échec de l'école? Textes de base en pédagogie*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1992.
- Prost, A.: L'échec scolaire: usage social et usage scolaire de l'orientation, in Plaisance, E.: *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Ed. du CNRS, Paris, 1989
- Roller S., Haramain, S.: Enquête sur les retards scolaires. Résultats concernant le 6e degré de la scolarité obligatoire, *Département de l'instruction publique*, Genève, 1961

## La reconstruction du sens de l'école

Mais en attendant, comme le disait Antoine Prost: "*L'échec est à l'enseignement ce que l'essence est au moteur à explosion*". Comment concevoir autrement le quotidien scolaire, l'ordre et le travail notamment, en renonçant à ce moteur que représente pour les élèves et pour les parents la peur de l'échec?

En dernière analyse cela revient à poser aussi la question du sens du travail scolaire, pour les élèves notamment. Les politiques de l'éducation des trente dernières années ont beaucoup investi sur l'accessibilité des filières d'études (Hutmacher, 1990). Elles se sont un peu désintéressées de la question du sens de ces études pour les élèves et de la transformation de ce(s) sens. Bien plus encore, elles ont suivi sinon même accentué la pente d'un utilitarisme qui, pour les élèves de l'école primaire en tous cas, reste sans doute assez abstrait. Pendant ce temps, l'environnement des enfants a globalement changé: l'image que s'en font les parents et leur place dans la famille autant que le volume et la variété des sources d'information qui orientent leur devenir et contribuent à la manière dont ils construisent le sens, celui de la vie, de l'école, du savoir, du travail, etc. Deux questions se posent sans doute aujourd'hui dans ce contexte.

D'un côté, il faut se demander quel est aujourd'hui, dans leurs discours et dans leurs pratiques, *l'éthos de l'école et des enseignants*. L'investissement considérable d'énergies dans le travail de rénovation des méthodes et des didactiques, pour indispensable qu'il soit, n'a-t-il pas en revanche trop unilatéralement orienté l'école et le métier enseignant vers des préoccupations de rationalisation technique en négligeant quelque peu la question du sens? *Qu'est-ce qui fait courir les enseignants d'aujourd'hui?* a-t-on envie de demander. *Qu'est-ce qui les motive?* Dès lors que l'éthos du "hussard de la République" a perdu son lustre et que beaucoup déchantent de l'utopie égalitaire des années soixante, quel est aujourd'hui le sens que les enseignants donnent à leur métier, à l'école, au savoir? Pourquoi enseignent-ils? Que peuvent-ils répondre à leurs élèves à la question "*Pourquoi apprendre?*" Quel sens incarnent-ils en présence de leurs élèves, par la parole et plus encore par la manière concrète et pratique dont ils exercent leur métier en classe?

D'un autre côté, si les conditions de socialisation extra-scolaire ont changé pour tous les enfants, ce n'est certainement pas de façon socialement homogène. Le sens de l'école, du savoir, de la vie, que les élèves apportent à l'école, diffère forcément selon les conditions sociales et culturelles d'existence de leurs familles. Quelle réception l'école et les enseignants ont-ils de ces sens différents et, par la force des choses, plus ou moins éloignés d'eux? Savent-ils les reconnaître autrement qu'en les mesurant normativement à leur propre éthos. Sont-ils en mesure de reconnaître les différences comme des *données* incontournables de leur tâche?

Quel est, en d'autres termes, le degré réel de pluralisme du service public qu'est l'école? Si on parle aujourd'hui beaucoup de multi-culturalisme, c'est sans doute parce que de nombreux étrangers se sont établis dans nos régions et que leur différence est aujourd'hui (heureusement) plus souvent lue comme culturelle que comme raciale ou biologique. Cette différence est aussi plus visible socialement: la langue, l'habillement, l'alimentation, et tant d'autres choses diffèrent et les autochtones ont appris à relativiser une partie de ces différences au gré du développement des voyages et des communications internationales. Mais en réalité, les sociétés industrialisées ont toujours été multi-culturelles, et elles le seraient aujourd'hui même si l'immigration y jouait un moindre rôle, parce qu'elles sont socialement divisées. Parce que les divisions sociales déterminent des conditions d'existence, des expériences et des parcours de vie différents. Entre les élèves de classes sociales différentes, il y a plus que des différences de richesse et d'aisance. Il y a inévitablement des différences de codes, des différences de sens de l'école, du savoir, etc. On le sait bien, mais que fait-on de ce savoir? Comment, dans l'école d'aujourd'hui, ces différences-là se perçoivent-elles, comment se jugent et se négocient-elles dans le quotidien? A voir l'expression de dégoût, voire de mépris de certains enseignants lorsqu'ils évoquent les "milieux frustes" d'une partie de leurs élèves, la tradition du jugement normatif à partir de la position dominante n'a pas disparu (Léger, Tripiet, 1986).