

L'école et le rituel démocratique

Verne E.

Ecole et formation

Paris : CIHEAM
Options Méditerranéennes; n. 20

1973
pages 47-53

Article available on line / Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://om.ciheam.org/article.php?IDPDF=CI010524>

To cite this article / Pour citer cet article

Verne E. **L'école et le rituel démocratique**. *Ecole et formation*. Paris : CIHEAM, 1973. p. 47-53
(Options Méditerranéennes; n. 20)



<http://www.ciheam.org/>
<http://om.ciheam.org/>

Etienne VERNE

 Directeur
de la revue
Orientations

L'école et le rituel démocratique

UN PROJET :

LA DÉMOCRATISATION PAR L'ENSEIGNEMENT

Il n'y aurait aucune difficulté à établir l'inventaire des mesures administratives et pédagogiques prises depuis une centaine d'années pour assurer la démocratisation de l'enseignement et de la formation (1). L'obligation faite à tous les enfants d'aller pendant un certain nombre d'années, et à temps plein, suivre des programmes obligatoires sous la direction de professionnels de l'éducation a été avec constance une mesure prise pour assurer la démocratisation des sociétés où dominant le mode industriel de production et la division technique et sociale du travail. C'est, en effet, pour assurer la démocratisation de ces sociétés qu'on a fait du droit à l'éducation l'obligation d'aller à l'école. On sait aujourd'hui qu'entre l'intention démocratique des promoteurs de l'école obligatoire et la démocratisation réelle de l'instruction, il y a plus qu'un écart, vraisemblablement une impossibilité, que des mesures administratives et pédagogiques de plus en plus accélérées ne sont toujours parvenues à dépasser. Il y aurait d'ailleurs beaucoup à dire sur les discours tenus par les promoteurs de l'école obligatoire au XIX^e siècle pour montrer, par exemple, que le discours idéologique, le discours de l'intention, cachait mal une autre nécessité, celle des promoteurs de l'industrialisme affrontés à la nécessité de la reproduction de la force de travail avec celle des moyens de production. Et rendre compte, en même temps, du fait que les promoteurs de l'école obligatoire se recrutaient aussi dans les forces progressistes. Ainsi l'illusion liée au concept de « l'école libératrice » dont le prophète dans le mouvement ouvrier est Jaurès lui-même. C'est alors une évidence qu'en France l'institution de l'école laïque, gratuite et obligatoire va contribuer au progrès de la démocratisation (parlementaire) du pays et permettre en retour de nouveaux progrès de la démocratisation (quantitative) de l'école et ainsi de suite. C'est cette perspective réformiste qui fait de l'école primaire de 1881 une conquête importante du mouvement ouvrier et démocratique. De fait, cette tradition en cache une autre, constamment présente mais toujours réprimée, celle des luttes du mouvement ouvrier contre l'école (2).

La promulgation de l'obligation d'aller à l'école (1882 en France), au nom du droit de tous les enfants à l'éducation, et du partage des privilèges auxquels seul l'héritage donnait droit, a été la première mesure qui s'est révélée bientôt insuffisante. On a donc procédé à des prolongations successives de cette scolarité obligatoire constamment proposées comme des mesures de démocratisation. On a assisté ensuite à l'énorme extension de la scolarisation au niveau primaire dans tous les pays en voie de développement (3), à la généralisation de la gratuité de l'école primaire publique, à la suppression des droits de scolarité dans les écoles du second degré, à l'introduction progressive de la gratuité des fournitures et livres scolaires, à l'inscription dans les écoles du second degré en fonction du mérite déterminé à l'aide de tests ou d'examens, à des campagnes d'information massive du public pour essayer d'assurer l'« égalité du prestige » des diverses catégories d'enseignement, des différentes filières, par exemple, de l'enseignement technique par rapport à l'enseignement secondaire classique ou moderne, à la création d'écoles secondaires communes à tous les enfants jusqu'à 14 ou 15 ans, voire 16 ans, et maintenant au-delà (cf. par exemple les Collèges d'Enseignement Secondaire français, les *Comprehensive Schools* anglaises, etc. (4). Pour arrêter cette énumération, il serait moins dispendieux de chercher dans les répertoires de l'innovation pédagogique celles qui ne se réclameraient pas directement du critère et du label de la démocratisation. Tout se passe comme si l'obligation faite à tous les enfants dans les pays industrialisés, d'aller à l'école, et d'y rester le plus longtemps possible au nom d'un projet démocratique, renvoyait constamment à l'impossibilité d'une démocratisation par l'école d'abord, aux difficultés de démocratiser l'école elle-même ensuite. L'outil choisi et imposé ne semble guère à la mesure du projet quand il ne le contredit pas dans son fonctionnement même.

C'est un article de foi de l'actuelle religion de l'école qu'une éducation scolaire pour tous est la voie royale vers une plus grande égalité entre les citoyens. Il serait déjà intéressant de se demander pourquoi les visées égalitaires se sont ainsi reportées sur l'école, et à la suite de quels avatars des progrès de l'idée de démocratisation. C'est dans le prolongement de l'abolition des privilèges féodaux que Condorcet

- (1) On trouvera un répertoire de mesures pédagogiques récentes in *Orientations*: Les statistiques de compensation, n° 46 avril 1973. On pourra consulter aussi : HASENFORDER (J.). — *L'innovation dans l'éducation*, Éd. Castermann, 1973.
- (2) Cf. LINDENBERG (D.). — *L'internationale communiste et l'école de classe*, Éd. Maspero 1972. PROST (A.). — *L'enseignement en France, 1800-1967*. 2^e éd. A. Colin, 1968. ISAMBERT-JAMATI (V.). — *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Éd. P.U.F. 1970. RUBINSTEIN (D.), STONEMAN (C.). — *Education for Democracy*, London 1970.
- (3) Cf. COOMBS (Ph.). — *La crise mondiale de l'éducation*. P.U.F., 1968.
- (4) Cf. KING (E. J.). — *La démocratisation de l'enseignement secondaire*. UNESCO, Commission internationale pour le développement de l'éducation, série B, Opinions n° 8, 1971. LE GALL (A.), LAUWERYS (J. A.), HOLMES (B.) et al. — *Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaires et supérieurs*. UNESCO, 1973.

présente un rapport à l'Assemblée législative le 20 avril 1872 pour dire qu'une « entière égalité entre tous les habitants de la France » suppose une instruction publique commune à tous les citoyens. Et il n'y a pas d'école nationale qui n'ait à l'origine des déclarations de ce type, combinées aujourd'hui, pour les pays en voie de développement, avec celles sur le lien rituel entre le développement de la scolarisation et le développement de la croissance industrielle et urbaine. De Condorcet aux débats actuels sur l'éducation permanente, ce sont toujours les mêmes espoirs qui sont mis dans les institutions éducatives. Si la machine scolaire n'a pas d'effet démocratique, alors *il faut* espérer que les institutions éducatives relevant de la formation permanente assureront ce que les institutions scolaires n'ont pas réussi (5). Il y a dans ce volontarisme, et cette fuite en avant, une nouvelle illustration du fait que c'est moins aujourd'hui les systèmes scolaires dont il importe de critiquer les dysfonctionnements mais l'idée même d'éducation, au moment où s'impose un consensus sur la crise de l'école. Les avatars historiques de cette idée devraient amener à dire qu'elle est probablement impensable dans les termes dont on rend compte depuis le XVI^e siècle, à savoir l'action que des personnes exercent sur d'autres personnes pour les élever et, plus récemment, l'action que les adultes exercent sur les jeunes générations pour les socialiser.

Ces insuffisances théoriques, cette difficulté à démasquer les pièges tendus par l'idée même d'éducation, ont aussi leur origine dans l'absence de théorisation en ce qui concerne les pratiques et les institutions éducatives. Les théoriciens révolutionnaires du XIX^e siècle, à commencer par MARX, n'ont jamais imaginé ce développement de la scolarité obligatoire. Et il semble que, dans la pratique révolutionnaire, c'est bien après qu'on a cherché à gagner sur les lieux de la formation les batailles perdues sur le terrain de la production.

A cet égard les démocraties populaires ne sont pas à meilleure enseigne que les pays socialistes. M^{me} MARCKIEWICZ-LAGNEAU (6), interrogeant la réalité des pays socialistes sous le rapport de la mobilité sociale, remarque d'abord que l'idéologie officielle n'offre que l'éducation comme canal de promotion sociale : « dans un régime qui a aboli l'héritage et fait disparaître à peu près complètement l'entreprise privée, le talent ne peut guère compter sur la naissance ou le capital pour se prouver ou se pousser; il lui faut passer par la peau d'âne » (p. XI). Sans doute parce qu'elle a laissé intact le système scolaire tsariste il est remarquable de voir se (re) constituer en U.R.S.S., grâce au développement de l'école après la révolution en 1917, une stratification nouvelle née d'une révolution qui voulait abolir les classes, et de voir ensuite la pratique socialiste dans ce pays se résigner à voir ces nouvelles strates se reproduire grâce à l'école. Alors que le fossé social entre le « peuple » d'une part, les *sparatchiki* et l'intelligentzia, d'autre part, n'est pas comblé, on s'interroge maintenant de plus en plus sur les chances de l'égalité dans une société de spécialistes. La division

technique du travail s'ajoutant à celle, sociale, des compétences impose l'idée d'une hiérarchie fonctionnelle inhérente au développement des sociétés modernes. Devant ce fatalisme et jusqu'à sa forme pathologique dans la bureaucratie, il semble bien que l'école soit impuissante à redistribuer les chances. Le seul recours ici est d'évoquer les malheurs inhérents à l'époque transitoire de construction du socialisme et de justifier par là, moralement, les inégalités réelles en régime socialiste parce qu'elles sont les conditions socialement nécessaires de tout développement économique à cette phase.

Tous les experts ne sont pas également d'accord déjà sur la contribution de l'éducation au développement économique (7). Quant au-delà de la difficulté du bilan économique de la scolarisation on s'essaie à celui de son effet sur la structure sociale, les difficultés ne font qu'augmenter. La première constatation ici est que si l'école a pu assurer de brillantes promotions individuelles, elle n'a jamais été l'occasion d'une promotion collective des classes ouvrière et paysanne. La promotion professionnelle cache mal la rigidité de la hiérarchisation sociale. De même que la prolongation de la scolarité obligatoire n'arrive pas à dissimuler ce que c'est l'Université qui tend de plus en plus à régler les processus de différenciation sociale. En conclusion de son étude sur les pays socialistes le même auteur avance que « tout semble se passer à l'Est comme en Occident ». L'entrée à l'Université apparaît ici et là comme un barrage, avec les mêmes formes de l'examen de passage amodié par la prise en compte de la réussite scolaire antérieure. Là comme ici, la neutralité formelle des procédures dissimule le jeu réel de la variable sociale; les enfants de parents cultivés ont de plus grandes chances objectives de se retrouver sur les bancs de l'Université ou d'une grande école que les autres.

La ventilation sociale des enfants de Novosibirsk, classés selon leur réussite en fin d'études secondaires, illustre le même phénomène « d'héritage culturel » qu'on a décelé en France. Toutefois on peut dire aussi légitimement que tout se passe différemment. L'action puissante de l'État s'exerce avec constance pour avantager systématiquement et ouvertement les enfants socialement et culturellement désavantagés en compensant l'inégalité pédagogique des établissements secondaires et en contrebalançant le jeu des critères universitaires de sélection par des privilèges qui vont des quotas obligatoires au système des points supplémentaires. Si ces efforts n'ont pas abouti à une situation inverse de celle que nous connaissons, c'est-à-dire à l'exclusion des couches les plus cultivées des institutions de haute culture, faut-il en conclure que des phénomènes de « barrière culturelle » ont joué à l'encontre du volontarisme officiel? Il ne le semble pas, car l'influence du milieu familial est fortement contrebalancée ou remplacée dans les pays socialistes par un réseau d'organisation politico-culturelles qui renforcent ou corrigent l'action de l'école et de la famille dans le sens d'une promotion des groupes défavorisés » (pp. 144-146).

Si, dans les pays socialistes, les chances des différents groupes sociaux, entre les-

(5) BACHY (J. P.), DELFAU (G.) et al. — *Éducation permanente et socialisme*. Éd. Téma-Action, 1973.

(6) MARCKIEWICZ-LAGNEAU (J.). — *Éducation, égalité et socialisme*. Éd. Anthropos, 1969.

(7) Cf. COOMBS. — Op. cit. PHILIPS (H. M.). — *Éducation et Développement, in Les aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation*. UNESCO 1965.

quels se partagent officiellement les sociétés socialistes, ne sont pas égales quant à l'accès à l'enseignement supérieur, si les possibilités de promotion varient en fonction de la position sociale d'origine, rien ne les différencie de ce point de vue des pays capitalistes (8). On y retrouve les mêmes fonctionnements encore accusés par la faiblesse des interventions de type volontariste destinées à masquer ces effets. Si l'école produit bien partout où elle est implantée les mêmes effets, si elle se reconnaît aux mêmes phénomènes, il faudra bien l'interroger au niveau même de sa fonction sociale et du projet social sur lequel elle est construite et s'est développée. Personne ne met en doute que l'école ait été rendue obligatoire précisément pour lutter contre l'inégalité sociale. Mais, après cent ans de scolarité obligatoire, il devient clair que l'école ne peut honorer la fonction dont on l'avait alors investie. Ce n'est pas dire qu'on ose déjà avouer publiquement cet échec. S'ils sont nombreux à répéter, par exemple, que l'échec à l'école est d'abord un échec social, et ensuite un échec de l'école, très peu concluent qu'il devient urgent de changer l'outil universel et obligatoire que s'est donné notre société pour répondre à ses besoins éducatifs en liant l'équité sociale à l'expansion de l'enseignement. Plus grave, on ne voit pas que la rigueur des analyses produites en ce domaine a déclenché des mouvements sensibles de transformation. Une fois encore faudra-t-il faire confiance à des éléments non répertoriés mais présents et actifs qui, sûrement, amènent à la fois un processus de dépérissement de l'école et l'apparition de phénomènes éducatifs nouveaux. Les partis politiques sont un bon indicateur d'une conscience collective qui a bien du mal à se faire à propos de l'école. Préoccupés d'être « crédibles », ils ne voient pas, ou voient trop bien, qu'on puisse mettre en doute la crédibilité du système scolaire. Et s'ils reprennent à leur compte toutes les affirmations sur les inégalités scolaires, reflets d'autant d'inégalités sociales, les solutions proposées ou les ripostes prévues restent dans le domaine du conventionnel, et souvent du pédagogique, perpétuant l'illusion que des mesures pédagogiques puissent avoir des effets sociaux. Peu en tout cas en viennent à estimer que c'est le mythe de l'éducation lui-même qui est en cause.

Ils persistent à croire que changer l'école est d'abord affaire de pédagogie, ou encore que l'école changera dans sa structure et dans ses effets parce qu'il y en aura davantage, en aval en multipliant les centres pour l'enfance et en étendant l'éducation pré-scolaire, en amont en allongeant la scolarité obligatoire et en ouvrant toutes grandes les portes de l'Université, quitte à placer les barrages un peu plus loin. Aucun d'entre eux ne sait très bien quand pourrait s'arrêter le programme éducatif scolaire, et aucun ne s'essaie à fixer la limite supérieure qu'en aucun cas il ne conviendrait de dépasser. Il est clair aujourd'hui que cette limite est d'ailleurs dépassée. Comme l'a montré Ivan Illich, au-delà d'un certain seuil d'expansion, les institutions, à commencer par l'école, produisent plus d'effets négatifs que

d'effets positifs. Le système scolaire se développe aujourd'hui sans repères suivant un modèle qui n'a qu'à reproduire sa structure de base, identique à elle-même, aux différents âges de la vie. L'échec de l'école est ici le même que celui d'un certain développement, celui du rituel du progrès et du mythe de la croissance.

UN ÉCHEC :

LA DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT

L'emploi, à propos de l'enseignement, du terme de « démocratisation » n'est pas toujours clair. ISAMBERT-JAMATI en propose une définition opératoire que nous utiliserons pour étudier la signification de quelques faits concernant la démocratisation du système scolaire lui-même : « Un segment du système scolaire pourrait être dit démocratique si les enfants de la classe ouvrière (et de toutes les couches de la classe ouvrière) avaient des chances d'y accéder (et de le parcourir en un temps donné) égales à celles des enfants issus de la bourgeoisie, à condition que dans le segment considéré la population scolaire soit exactement l'image, du point de vue des origines sociales, de la population totale des enfants des âges correspondants. La démocratisation, elle, est le processus par lequel, dans tel segment, la sur-représentation des enfants issus de la bourgeoisie diminue » (10).

Il ne s'agit pas de rappeler ici la totalité des faits amassés ces dernières années attestant que la démocratisation du système scolaire est un échec, voire un leurre (11). Je m'attacherai plutôt à rappeler les questions que pose l'inégalité des chances d'accès à l'école, l'inégalité des chances de réussite à l'école, l'inégalité des chances dans la vie : une plus grande égalité sur le plan éducatif, dans l'hypothèse où on y parvient, n'amène pas nécessairement une plus grande égalité dans les conditions sociales et économiques c'est ce que je rappelai précédemment à propos des pays socialistes.

Aussi étonnant que cela paraisse, le meilleur indicateur de la réussite scolaire d'un enfant n'est pas son intelligence mais la classe sociale de ses parents. Ceci reste toujours vrai même dans notre société démocratique et scolarisée. Après bientôt deux siècles d'abolition des privilèges et près d'un siècle d'obligation scolaire, la démocratisation par l'expansion scolaire est un échec. On pouvait espérer encore en 1882 que l'accès de tous aux « lumières » permettrait de redistribuer les cartes acquises jusqu'ici par héritage et de donner à chacun suivant ses mérites. Il est vérifié aujourd'hui que ces espérances n'ont pas résisté aux caractéristiques de l'école. D'une part, à sa marque *élitiste* : la réussite de quelques-uns ne peut être assurée que par l'échec du plus grand nombre; d'autre part, à son caractère *reproductif* : ces quelques-uns n'appartiennent pas à n'importe quelle classe sociale. L'expansion scolaire, même lorsqu'elle devient une explosion scolaire, n'a jamais véhiculé ou supporté que des illusions démocratiques.

(8) Cf. MALIZIA (G.). — *Problemi e politiche della democratizzazione della scuola nei paesi industrializzati dell'occidente*, in *Orientamenti Pedagogici*, 157, anno XX, n° 3, maggio-giugno, 1973, 387-407.

(9) ILLICH (I.). — *Tools for conviviality*. New York, 1973; *Convivialité*, éd. du Seuil, 1973.

(10) ISAMBERT-JAMATI (V.). — *Brève histoire d'une notion incertaine: la démocratisation* in *Cahiers Pédagogiques*, 107, oct. 1972, 3-7.

(11) On pourra consulter : *Démocratisation de l'enseignement, Inégalité des chances, Inégalité sociale*, *Orientations*, n° 41, janvier 1972 (art. de E. Verne, D. Hameline, M. Vial, G. Latreille, P. Bourdieu, I. Illich...); *Étude statistique sur les déperditions scolaires*, UNESCO, BIE, 1972 : Le milieu social des élèves et leurs chances de succès à l'école, in *Documentation et information pédagogiques*, UNESCO, B.I.E., n° 179, 1971, HUSEN (T.). — *Origine sociale et éducation*, CERI, O.C.D.E. 1972. COLEMAN (J.S.). — *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D. C. 1966. GIRARD (A.). — « *Population* » et l'enseignement, Éd. P.U.F. 1971, etc.

La manière dont l'école a esquivé la menace et le risque démocratique, le fonctionnement des mécanismes qui ont assuré sa fonction sociale conservatrice, sont aujourd'hui bien connus et analysés : comment l'école transforme dès l'entrée au cours préparatoire des privilèges sociaux en privilèges scolaires, pour retransformer ces privilèges scolaires en privilèges sociaux à la sortie; comment elle contraint les élèves des classes sociales défavorisées à sortir de l'école ou les convainc de s'éliminer eux-mêmes; comment la différenciation des établissements ou des filières à l'intérieur d'un même cycle permet de donner à tous l'apparence d'une promotion scolaire alors qu'ils ne sont que relégués dans les lieux ou les couloirs les moins relevés; comment le système des examens maintient la cohésion et la cohérence de l'ensemble sous les apparences d'une technique équitable qui préserve les chances de chacun derrière un anonymat que « l'examen de l'examen » permet de dénommer à l'avance; comment l'école condamne irrémédiablement des cohortes d'enfants qui n'ont pas eu le privilège d'être imprégnés par la « culture » et le beau langage pendant leur première enfance, en ne reconnaissant et en ne légitimant qu'une seule culture... autant de phénomènes que l'on ne peut plus ignorer, même si on ne sait toujours pas y remédier, au moins par des voies pédagogiques. Il était temps que des sciences qui avaient contribué jusqu'ici à donner l'apparence du sérieux aux pratiques pédagogiques de la sériation, de la différenciation, du classement et du rejet en les approvisionnant de concepts et en les instrumentant au moyen de techniques qui, pour être exactes dans leur ordre, n'en sont pas pour autant rigoureuses, dénoncent maintenant l'utilisation qu'on fait d'elles et le peu de sérieux d'une démarche scientifique qui se donnait pour fin d'enregistrer les pratiques sociales pour mieux les conforter (12).

La dernière recherche d'importance publiée aux États-Unis sur le thème de l'inégalité (13) montre que tous les efforts pour améliorer les écoles et notamment pour améliorer la scolarisation des enfants défavorisés, ont étonnamment peu d'effets sur leur statut économique une fois qu'ils sont devenus adultes. Comme nous le notions plus haut, là aussi une plus grande égalité sur le plan éducatif, dans l'hypothèse favorable où on y parvient, n'amène pas nécessairement une plus grande égalité au plan des conditions sociales et économiques. Cette recherche menée par une équipe de HARVARD University, disposant d'un fonds de 500 000 \$ de la Fondation Carnegie, montre qu'une meilleure éducation ne donne pas de meilleures chances économiques et ne réduit pas la fourchette des revenus entre pauvres et riches. Les enfants des travailleurs auxquels on apprendrait à lire, à écrire et à compter n'auraient pas pour autant des emplois mieux payés. Tout le rapport est basé sur une analyse extensive des nombreuses données rassemblées ces dix dernières années sur la famille, la scolarisation, les emplois et les revenus. Ni la déségrégation, ni l'éducation compensatoire, ni les programmes pré-scolaires, ni la formation des enseignants, ni les dépenses éducatives supplé-

mentaires, ni les autres stratégies essayées par différentes écoles ou groupes locaux n'ont affecté d'une manière significative les inégalités sociales au niveau de ce que JENCKS appelle les « habiletés cognitives » c'est-à-dire l'aptitude à manipuler des mots et des nombres, à assimiler des informations et à faire des inférences logiques. Les écoles ont surtout solidifié et certifié les inégalités cognitives que les enfants apportent avec eux en entrant à l'école. Les effets de l'école sur les « habiletés cognitives » dépendent d'un seul facteur : les caractéristiques des enfants lorsqu'ils entrent pour la première fois à l'école. C'est pourtant un article de foi de la religion de l'école qu'une éducation égale est la voie royale vers une plus grande égalité entre les citoyens. Il suffit de se référer en France à l'évocation rituelle de l'école dans les débats politiques actuels sur les inégalités sociales. JENCKS démontre que l'école est incapable d'égaliser les capacités intellectuelles et qu'elle ne peut pas, davantage, éliminer les disparités économiques et sociales entre les pauvres. Si chaque enfant des États-Unis recevait une même éducation, la société américaine resterait aussi désespérément stratifiée, inégale et injuste qu'elle l'est aujourd'hui.

On ne peut pas attendre d'une réforme scolaire qu'elle conduise à des changements significatifs de la société. Égaliser les chances scolaires a très peu d'effets sur les disparités entre adultes. Si toutes les écoles élémentaires étaient également efficaces, les inégalités intellectuelles au bout de la sixième année de scolarité diminueraient de moins de trois pour cent. Et si toutes les écoles secondaires étaient également efficaces, les inégalités intellectuelles au bout de la douzième année de scolarité obligatoire (correspondant aux élèves de Terminales) n'auraient pratiquement pas diminué.

On commence à être conscient que l'illusion égalitaire, le mythe de l'école unique, ne tiennent plus. Et Colette CHILAND écrivait que « pour tendre à être démocratique, pour tenter d'égaliser les chances, la pédagogie doit être absolument inégale » (14). C'est encore accorder beaucoup à la pédagogie, et l'organisation qui en découlerait gêne aux entournures; la ségrégation n'est pas loin. Alors? C'est B. BERNSTEIN, un sociologue anglais (15), qui nous semble poser la meilleure question : après avoir remarqué qu'en premier lieu c'est la culture de l'enfant qui devrait être acquise d'abord par l'enseignant au lieu de lui imposer d'en changer, qu'ensuite faire de l'éducation ce n'est pas vouloir faire de tous les enfants des fils de la classe bourgeoise comme le projette l'éducation de compensation, il conclut que la définition de l'éducabilité est, à n'importe quel moment, une conséquence des relations de pouvoir, des relations de force extérieures à l'école, mais qui la traversent, quand il s'agit d'organisation scolaire, de distribution et d'évaluation des connaissances. Il n'est pas inutile d'observer, par exemple, que l'examen de la question pédagogique des compensations comme seule alternative scolaire au fonctionnement non démocratique de l'école, n'apparaît que dans le cadre d'un pouvoir bourgeois.

- (12) Cf. par exemple : BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.). — *La reproduction — Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éd. Minuit, 1970.
 BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.). — *L'école capitaliste en France*. Éd. Maspéro, 1971.
 (13) JENCKS (C.) and SMITH (M.), COHEN (D.), GINTIS (H.). — *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books, 1972, 400 p.
 (14) CHILAND (C.). — *L'enfant de six ans et son avenir*. Éd. P.U.F., 1971.
 (15) BERNSTEIN (B.). — *Class, Codes and Control*, Vol. 1 : *Theoretical Studies towards a sociology of Language*. London, 3^e éd., 1970.

L'IMPASSE DE LA DÉMOCRATIE : L'ÉCOLE

Qu'est-ce qui pousse les élèves hors de l'école ou dans les établissements ou sections de relégués, sinon l'acceptation inconsciente de leur infériorité de classe inculquée par l'éthique compétitive et la formation intellectuelle essentiellement consommatrice de la plupart des écoles. Les conservateurs ont raison de craindre que cette éthique soit abandonnée avec ses implications. Ils savent qu'en s'accrochant à cette caractéristique sociale, ils défendent leur monopole de classe à travers la qualité de leur éducation. Ils peuvent bien défendre des habitudes éducatives qui brutalisent et stigmatisent la majorité des élèves que l'école rejette, tout en leur inculquant le sentiment de leur infériorité et de leur insuccès, proclamant que ce racisme est nécessaire au salut de la minorité des plus intelligents dont dépend le sort du pays, puisqu'il en a toujours dépendu jusqu'à maintenant; ils oublient que la seule sorte d'intelligence, d'habileté et de culture qu'ils reconnaissent est celle dont ils croient d'une manière narcissique avoir le monopole.

Y a-t-il une solution démocratique à cette impasse anti-démocratique à laquelle sont conduits tous ceux qui s'enferment dans la masse scolaire? L'école peut-elle faire autre chose que de confirmer la plus-value de quelques-uns en dévaluant tous les autres? L'histoire récente des politiques de l'éducation montre qu'on a pu instaurer la scolarité obligatoire en développant le mythe du salut par l'accession au pouvoir. La vraie question reste de savoir qui a développé et entretenu ce mythe éducatif et le rituel scolaire qui lui a donné consistance. La démocratisation de l'enseignement s'est faite au nom de l'accès de tous à l'école sans qu'on observe que la scolarisation ait changé la stratification sociale, permis une plus grande mobilité et assuré de nouveaux modes de vie, alors qu'elle n'a confirmé que des niveaux de vie. Pour ne prendre qu'une illustration, le fait d'en savoir plus et plus tôt que leurs aînés, n'autorise toujours pas les jeunes à exercer leur responsabilité politique; l'accès d'un plus grand nombre à des diplômes autrefois réservés n'a pas élargi la compétence et l'assise sociale des nouveaux diplômés, la structure des examens permettant de reporter constamment à un niveau supérieur les droits qu'accordait auparavant un niveau inférieur, au fur et à mesure que de nouvelles couches sociales atteignent ce degré.

Pour des raisons diverses, tout le monde, ou presque, admet aujourd'hui l'ampleur de la crise du système scolaire ou de la « crise de l'éducation ». Cette crise n'affecte en rien, nous l'avons dit, le mythe de la démocratisation par le développement de la scolarisation obligatoire. Il semble même, au contraire, que plus on admet que le système scolaire est en crise, plus progresse l'idée d'éducation : au moment où la crise de l'école est évidente il est de bon ton de parler d'éducation permanente, c'est-à-dire de l'extension à toute la vie des modes scolaires de formation. La formation initiale n'ayant pas abouti aux

effets espérés, on récidive avec la formation continue. Cette extension de l'idée d'éducation, le développement concomitant des systèmes de formation destinés à tous les jeunes, progressivement à tous les adultes, et déjà aux vieillards, ne peut apparaître comme socialement justifiable que parce qu'on a réussi à lier la notion d'égalité et de démocratisation à celle de scolarisation. On oublie que ce lien cache une contradiction, à savoir qu'on lie l'égalité à une institution qui ne sait que produire de la différence et la légitimer; qu'il dissimule aussi une frustration, à savoir que l'école n'a jamais réussi à apprendre aux plus défavorisés que ce qu'ils ne pouvaient pas légitimement espérer. Pour paraphraser Ivan Illich, je dirai que l'éducation prise en charge par des institutions séparées et distinctes des autres institutions sociales, confiées à des éducateurs qui ont le monopole radical de ce service, destinée à des clients réduits au rang d'« usager », indique le degré de frustration provoqué par le développement des modes scolaires de formation et consacre l'illusion que l'on peut arriver à une société équitable en substituant à la puissance de l'homme celle de l'outil chargé de satisfaire les besoins éducatifs (16). En répandant ce mythe de la démocratisation par l'enseignement obligatoire, les riches font encore plus de tort aux pauvres, aux handicapés, aux défavorisés; les pauvres oublient qu'en acceptant avec le concept d'éducation l'outil destiné à la produire, ils se dotent du même coup d'un handicap insurmontable dans la course qu'on leur impose à une égalité par le haut. Contraints à la course par les plus favorisés et les plus riches, contraints par l'image de l'école promotionnelle que ceux-ci ont réussi à leur imposer, contraints par la légalité bourgeoise qui confond universellement le droit à l'éducation avec l'obligation scolaire, contraints de participer avec un handicap sérieux au départ à une course à laquelle ils n'ont pas, le plus souvent, demandé de participer et dont on prend bien garde de leur cacher l'enjeu, ils se dotent du même coup du privilège d'accroître leur tolérance à la frustration et à l'inégalité. L'école leur enseigne sûrement l'irrecevabilité de cette prétention à être des « égaux parmi les égaux » (17).

Le concept de démocratisation, traduit par celui d'égalité des chances au départ n'a jamais servi au mieux qu'à préparer l'évidence de celui d'inégalité à l'arrivée; il a toujours consisté pour les plus favorisés à concevoir l'égalisation comme un alignement sur les mieux nantis. L'égalité des chances d'accès, l'égalité des chances de réussite ne sont jamais que des concepts forgés par les technocrates des systèmes scolaires établis, destinés en dernier ressort à servir les intérêts de ceux qui ne veulent rien perdre de leurs privilèges culturels et sociales quand ils ne les dissimulent pas. L'égalité des chances peuvent être dépassées, ils n'aboutissent jamais qu'à légitimer les différences sociales quand il ne les dissimule pas. L'égalité n'a jamais consisté pour les riches, et les plus favorisés, à abandonner leurs privilèges, pour l'élite à rejoindre la masse et à se laisser contrôler par elle. Et la phrase de Mgr DUPANLOUP à l'adresse de la gauche de l'Assemblée Nationale

(16) ILLICH (I.). — *Énergie et équité*. Éd. Seuil, 1973.

(17) ILLICH (I.). — *Une société sans école*. Éd. Seuil, 1972.

est toujours aussi vraie « les classes dirigeantes resteront toujours les classes dirigeantes, en dépit de vos efforts, parce qu'elles savent le latin ». L'équité ne peut aller de pair avec la consommation croissante d'éducation. Parce qu'ils sont victimes de cette illusion, les classes dominantes comme les pays riches, ne peuvent poser la moindre limite à l'extension de leurs systèmes éducatifs, et cette extension se poursuit à seule fin de fournir davantage d'éducation à toujours plus de gens pendant un temps de plus en plus long. On ne veut pas voir que la stratification sociale produite, ou reproduite, par le système scolaire reste la même.

Le poids social du baccalauréat en 1968 est le même que celui du certificat d'études primaires en 1945. La valeur du produit de l'économie scolaire obéit aux mêmes lois que celle des marchandises dans l'économie industrielle : plus un produit est abondant, plus il est bon marché; plus il est rare, plus il a de valeur. L'économie de la rareté est en France aujourd'hui le fait des « grandes écoles ». Chaque niveau du cursus scolaire secrétant d'ailleurs irrémédiablement son réseau parallèle qui est toujours une voie de garage : l'enseignement scolaire produit un réseau d'éducation pour handicapés, débiles, caractériels et enfants inadaptés; l'enseignement primaire produit des classes de perfectionnement, de rattrapage, de soutien des classes d'initiation pour enfants de travailleurs immigrés; l'enseignement du 1^{er} cycle produit un cycle III (classe de transition, classes pratiques...) des classes d'apprentissage, du pré-professionnel ou plus simplement de l'apprentissage avant 16 ans « sous statut scolaire »; l'enseignement du seconde degré produit un enseignement technique; l'enseignement universitaire produit des I.U.T... Il y a ainsi une constante dans la présence à tous les niveaux d'enseignement d'un deuxième réseau parallèle, les deux réseaux se recrutant toujours dans des catégories sociales différenciées par le revenu et la culture, et débouchant sur des professions distinctes, travail manuel ou travail intellectuel (18).

CROISSANCE SCOLAIRE ET ÉQUITÉ

Il n'est plus possible aujourd'hui de vouloir atteindre à la fois un état social fondé sur la notion d'équité et un niveau toujours plus élevé de croissance scolaire. Illich a montré dans son analyse de l'outil scolaire que le développement de celui-ci n'a jamais abouti qu'à « l'invention d'une nouvelle catégorie de déshérités et introduit une définition neuve de la pauvreté » (p. 14). Il reste que le mythe de la démocratisation par l'éducation se trouve tellement au nœud d'un ensemble de représentations sociales qu'on le rencontre non seulement avant que le système scolaire soit généralisé et obligatoire, non seulement au moment où dans les différents pays successivement on déclare l'école obligatoire, mais qu'on le reprend aussi pour l'éducation de demain. Ainsi le rap-

port « *Apprendre à être* » (20) publié par l'U.N.E.S.C.O., et préparé par la Commission internationale pour le développement de l'éducation, conclut pour une large part au niveau du constat à l'échec de la démocratisation par l'école et de la démocratisation de l'école, il n'en persiste pas moins au niveau des stratégies à persister dans la croyance au caractère inéluctable du développement de l'école, sans doute pour la reproduction des mêmes effets. Autre illustration : dans la préface au rapport rédigé par Bertrand SCHWARTZ, à l'intention de la Fondation européenne de la Culture dans le cadre du projet « Éducation » du « Plan Europe 2000 », Henri JANNE, président de ce projet rappelle que le premier principe est celui de l'égalité des chances : « le principe d'égalité des chances signifie que toute infériorité, naturelle, économique, sociale ou culturelle doit être compensée — autant qu'il est possible — par le système éducatif lui-même » (p. 12).

Mais l'égalisation des chances par le système scolaire reste un vœu pieux qui aura la vie aussi dure que celui de la permanence de l'éducation qu'on affirme aussitôt après. Et rendre dans cette politique d'égalisation des chances la notion psychologique de « guidance », promue ici au rang de politique sociale avec l'orientation, dont on oublie simplement de signaler la première étape : la fréquentation obligatoire et à temps plein pour tous les enfants de l'école. Obligation scolaire et auto-détermination, obligation scolaire et « caractère démocratique du système » (p. 14), les contradictions dans lesquelles on s'enferme à partir du moment où le langage des intentions inlassablement répétées ne veut rien entendre du langage des faits ne gênent même plus. B. SCHWARTZ a beau se demander plus loin « jusqu'où le système éducatif peut-il corriger les inégalités culturelles ? » (p. 56) et si les mesures qu'il vient de passer en revue vont « en ce qui concerne l'accès à la culture, suffire à enrayer les différences existant entre les catégories sociales » et répondre : « non, bien sûr » à ces deux questions, le projet n'en subsiste pas moins dans l'intention des commanditaires de l'école des temps futurs (21). Faut-il alors rendre compte de la persistance de ce projet comme d'un simple phénomène d'inertie, d'une rémanence aux images les mieux reçues, ou alors se demander qui a intérêt à persister dans cette occultation de l'incapacité de l'école à servir un projet démocratique?

BOURDIEU et PASSERON ont montré que les plus intéressés au système d'enseignement appartenaient à la bourgeoisie. Les plus intéressés sont ceux qui appartiennent notamment à une certaine fraction de la moyenne bourgeoisie, celle qui attend son ascension sociale du système scolaire beaucoup plus que de la transmission du capital. Ils font donc cette démonstration après avoir administré la preuve que toute la logique du système scolaire tend à poursuivre la reproduction des inégalités. Le système d'enseignement contribue à reproduire les inégalités sociales, mais de façon dissimulée. Une des fonctions du système d'enseignement est de reproduire la division en classes, ou

- (18) Cf. BAUDELLOT & ESTABLET. — Op. cit.
 (19) ILLICH (I.). — *Une société sans écoles*, op. cit.
 (20) FAURE (E.) et al. — *Apprendre à être*, Unesco-Fayard, 1972.
 (21) SCHWARTZ (B.). — *L'éducation demain*. Ed. Aubier-Montaigne, 1973. Cf. aussi REUCHLIN (M.). — *L'enseignement de l'an 2000*. P.U.F., 1973.

plutôt de la reproduire en dissimulant qu'il la reproduit. Plus exactement, il ne la reproduit pas, il contribue à la reproduire; car la reproduction directe du capital est beaucoup plus importante. La contribution la plus subtile du système d'enseignement est cette dissimulation, ce jeu truqué qui se présente comme un jeu équitable. La réussite scolaire est fonction de l'origine sociale, la réussite sociale est fonction de la réussite scolaire. On voit par là qu'il n'est pas facile de briser le mécanisme de reproduction des inégalités. En définitive, ajoute BOURDIEU, les gens du peuple pratiquent une sociologie spontanée très proche de la vérité, qui ne coïncide pas forcément avec ce qu'ils disent. Ils savent bien que l'enseignement supérieur n'est pas pour eux, mais ils n'en donnent pas la vraie raison; c'est le système scolaire qui les empêche de tenir le discours vrai et d'en tirer les conséquences politiques.

Parce que le système scolaire masque ces réalités, et leur fait croire qu'ils doivent obéir aux hauts diplômés, parce que ces derniers sont plus intelligents qu'eux. Alors que la distribution inégale des compétences reproduit simplement la distribution inégale des chances d'accès à l'enseignement supérieur (22).

* * *

C'est sans doute dans l'institution scolaire que l'idéologie de l'égalité a trouvé son meilleur point d'encrage (23). Cette collusion ne manque pas de sens, alors que les embarras du discours psychologique sur l'inégalité des chances viennent encore conforter l'obscurité du concept utilisé (24). Les glissements de sens auxquels les experts sont contraints, à propos du concept de démocratisation, auront sans doute bien du mal à donner consistance à toute cette rhétorique.

Le constat est pourtant simple et l'enjeu tout autant. Ou l'on estime que les insuffisances de la démocratisation tiennent davantage aux insuffisances présentes du système scolaire, et on prépare l'école de l'an 2000 en prévoyant, par exemple, de faire commencer la scolarité obligatoire dès l'âge de 2 ans 1/2 (pour permettre, dit-on, aux enfants des milieux défavorisés de prendre un bon départ), et de la prolonger d'abord jusqu'à l'âge de 18 ans pour acquérir une formation professionnelle ou préparer l'entrée dans les universités. Ou l'on estime que l'échec de la démocratisation à l'école tient à la nature du système scolaire lui-même, et on cherche des alternatives non-scolaires aux besoins éducatifs.

On pourra faire la démonstration que l'obligation d'aller à l'école, le développement de l'école obligatoire et l'extension progressive de cette obligation à tous les âges de la vie, n'ont rien changé à la répartition des revenus, à la stratification et à la mobilité sociale et ne changeront rien au rituel et à la rhétorique de la démocratisation par l'expansion scolaire. Et cette fuite en avant en reculant indéfiniment la fin de la scolarité obligatoire, cette fuite en arrière en la faisant commencer de plus en plus tôt, indique simplement l'effet

d'une logique qu'on présente comme inéluctable, et dont on pourra toujours dire qu'elle ne produira vraiment tous ses effets que lorsqu'elle sera totalitaire. Ce qu'on nous promet — et le processus est bien engagé avec le développement de la formation continue — c'est l'obligation d'être scolarisé toute sa vie et la nécessité impérative de transformer le monde en une vaste salle de classe qui sera enfin démocratique dans le moment où elle s'inscrira dans le cadre d'une emprise totalitaire et contraignante. Nous entrons ainsi plus avant dans le moyen âge de l'église scolaire où l'on va nous éduquer, c'est-à-dire nous priver aussi de la possibilité de nous faire nous-même et de créer avec d'autres notre propre environnement.

(22) Cf. BOURDIEU, PASSERON. — Op. cit.

(23) Cf. LABICA (G.). — De l'égalité, in *Dialectiques*, n° 1-2, 1973, 3-29.

(24) Cf. HAMELINE (D.). — L'inégalité des chances et le discours psychologique in *Orientations*, 41, janv. 1971, pp. 13-40.