

CAS DE FIGURE

François Dubet

---

# Faits d'école

---

ÉDITIONS DE L'ÉCOLE DES HAUTES  
ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES

# Faits d'école



Cas de figure

François Dubet

# Faits d'école

---

Éditions de l'École  
des Hautes Études  
en Sciences Sociales

---

## Cas de figure 6

[www.editions.ehess.fr](http://www.editions.ehess.fr)

© 2008, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris  
ISBN 978-2-7132-2166-8

Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

*Maquette et couverture, Michel Robmer*

# Sommaire

---

<b>Introduction</b> .....	13
<b>Première partie. L'expérience scolaire</b> .....	29
<b>1. Sociologie de l'expérience scolaire</b> .....	31
La « crise » de l'école .....	32
L'expérience des élèves .....	34
L'expérience enseignante .....	38
Expérience, système et domination .....	42
<b>2. Mépris et authenticité</b> .....	51
Le mépris .....	52
L'authenticité .....	60
Le malheur .....	67
<b>Deuxième partie. Les mutations de l'école</b> .....	73
<b>3. Les paradoxes de l'intégration scolaire</b> .....	75
École, société et inégalités .....	75
Entre l'intégration limitée et l'élitisme démocratique: le modèle républicain .....	79

L'école de l'égalité des chances .....	83
Individualisation et inégalités .....	86
<b>4. Mutations du système scolaire et violences à l'école .....</b>	<b>91</b>
Institutions ajustées et déviances tolérées .....	92
Les mutations du système .....	98
Quelques formes de violence à l'école .....	105
<b>5. Mutations de l'institution et/ou néolibéralisme? ..</b>	<b>113</b>
Institutions .....	114
Le programme institutionnel .....	117
Le déclin du programme institutionnel .....	125
Néolibéralisme ou changement endogène? .....	130
<b>Troisième partie. L'école et ses débats .....</b>	<b>137</b>
<b>6. Les épreuves du collège unique .....</b>	<b>139</b>
Une épreuve de justice .....	141
Une épreuve culturelle .....	142
Une épreuve politique .....	145
Une épreuve civique .....	147
Une épreuve professionnelle .....	149
Des épreuves déléguées aux acteurs .....	151
<b>7. Quelle laïcité dans l'école? .....</b>	<b>155</b>
L'école laïque française, entre le mythe et l'histoire .....	156
L'école de masse .....	161
Laïcité, justice et « différences » .....	167
<b>8. L'avenir est-il derrière nous? .....</b>	<b>175</b>
Réforme ou contre-réforme .....	175
L'institution républicaine .....	177
La force des intérêts .....	180
Les enjeux de l'autorité .....	182



<b>Quatrième partie. L'école juste</b> .....	189
<b>9. L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse</b> .....	191
Les tensions de l'école démocratique de masse .....	193
Les stratégies des élèves .....	203
De l'expérience scolaire aux principes de justice .....	209
<b>10. La tragédie de la justice scolaire</b> .....	219
De l'égalité de l'offre à l'égalité des chances .....	220
Critique de la justice méritocratique .....	221
L'égalité de base .....	226
La justice et l'utilité .....	229
Discrimination positive ou <i>empowerment</i> .....	232
Les limites du juste .....	234
<b>Cinquième partie. Réformer</b> .....	239
<b>11. Adaptation ou réforme?</b> .....	241
L'école s'adapte .....	242
Un changement peu maîtrisé .....	244
Le déplacement des tensions du système vers les individus .....	247
Le consentement des acteurs .....	249
La régulation du système .....	252
Le service des enseignants .....	257
À qui appartient l'école? .....	259
<b>12. Pourquoi ne croit-on pas les sociologues?</b> .....	267
Les bonnes raisons de ne pas croire les sociologues .....	268
Les croyances nécessaires .....	272
Connaissances et intérêts .....	276
Les croyances de la recherche .....	280





<b>Conclusion</b> .....	285
<b>Annexe : interventions</b> .....	293
Aller vers un collège pour tous .....	293
Pour un « socle commun » .....	297
Redoutable égalité des chances .....	300
<b>Bibliographie</b> .....	305

CE LIVRE EST LE RÉSULTAT de plusieurs années d'observation et d'interventions sociologiques dans le monde de l'école. Le projet est né de la volonté de proposer une synthèse de ces travaux, pour certains déjà parus sous des formes différentes – dans des revues spécialisées, des ouvrages collectifs ou des journaux –, et pour d'autres inédits – communications prononcées lors de colloques, en France ou à l'étranger. La plupart d'entre eux ont été amendés, certains ont été «rajeunis», afin de tenir compte des changements survenus depuis leur première rédaction.

Écrits à des moments divers et publiés de manière éparse, les textes ici rassemblés dresseront, je l'espère, un panorama nuancé du système scolaire français, du terrain sociologique à la théorie des idées. Ils m'ont du moins permis de mettre en perspective des aspects de mon travail jusque-là passés inaperçus. Leur articulation nouvelle leur apporte un éclairage qui souligne les évolutions ou la permanence de certains «faits d'école».

Je remercie les éditeurs qui m'ont permis de reprendre ici des textes déjà publiés et Mireille Gaultier pour sa relecture minutieuse de l'ensemble.

## Sources et copyrights :

- Conférence au colloque de sociologie mexicaine de l'éducation, Hermosillo, octobre 2005 ;
- « Chapitre VII », in François Dubet, *Les lycéens*, Paris, Le Seuil, coll. « L'Épreuve des faits », 1991 ; coll. « Points », 1996 ;
- Communication au colloque *École et société : les paradoxes de la démocratie*, Université de Paris-IV-GEMAS, 21-22 juin 1999 ;
- « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 15, 1994, p. 11-26 ;
- Conférence donnée au ministère de l'Éducation de Buenos Aires, octobre 2003 ;
- « Les épreuves du collège », in Jean-Louis Derouet (ed.), *Le collège unique en question*, Paris, PUF, 2003, p. 353-366 ;
- « La laïcité dans les mutations de l'école », in Michel Wieviorka (ed.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte, 1996, p. 85-112 ;
- « L'avenir de l'école est-il derrière nous ? », *Études*, n° 5, tome 408, 2008, p. 616-627 ;
- « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2, 2000, p. 383-408 ;
- « Chapitre 8 », in François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Le Seuil, coll. « L'Épreuve des faits », 2000 ;
- « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? », *Éducation et Sociétés*, n° 9, 2002, p. 13-25 ; <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-1-page-13.htm> ;
- « Rebonds », *Libération*, 22 mars 2001, 18 octobre 2004 et 12 janvier 2006.

## Introduction

---

DES ANNÉES 1960 aux années 1980, la sociologie de l'éducation française s'est consacrée, pour l'essentiel, à la question des inégalités scolaires. Il s'agissait d'expliquer pourquoi, en dépit de l'ouverture croissante de l'enseignement secondaire et supérieur, se maintenaient de fortes inégalités sociales dans les performances et les parcours des élèves alors que, *a priori*, l'école traite tous les élèves de la même manière ou presque. Les grands paradigmes se sont constitués sur ce problème en considérant que l'école était une sorte de boîte noire reproduisant, par divers mécanismes, les inégalités sociales. Cette question a d'autant plus dominé la sociologie de l'éducation française qu'elle était aussi une manière d'étudier la mobilité sociale dans une société portée à croire que seule la promotion due à l'école était véritablement honorable. Au-delà de la diversité des théories et des modèles, cette pensée sociale pouvait être tenue pour une sociologie sans acteurs s'efforçant de mettre au jour les « lois » du système – qu'il s'agisse de lois déterministes comme chez Bourdieu ou de lois agrégatives comme chez Boudon. La quantité et la qualité des travaux produits sur cette question permettent aujourd'hui de les considérer comme des acquis de la sociologie et les pages qui suivent ne les mettent pas en cause.

Cependant, tout en reconnaissant notre dette à l'égard de cette tradition multiple, il faut en souligner quelques points aveugles. Le premier tient à l'absence ou à la quasi-absence de l'école elle-même car tout se passe comme si les formes d'organisation de l'école, les pratiques pédagogiques, les projets et les politiques n'étaient que des variables très secondaires au regard des mécanismes déterminant les parcours des individus. Dans bien des cas, toutes ces intentions pouvaient être considérées comme des illusions ou des anecdotes<sup>1</sup>. Aussi est-ce relativement tard que l'on s'est intéressé au fonctionnement de l'école, à son organisation, à ses pratiques, à ses méthodes. La sociologie s'est alors éloignée d'une position critique surplombante pour tendre vers une expertise plus pratique et plus politique, dès lors que l'on admet que l'école peut faire des différences.

Le second de ces points aveugles, bien plus étonnant, est l'absence des acteurs et notamment l'absence des élèves. Étrangement, la sociologie de l'école a été une sociologie sans éducation, l'école étant réduite au statut d'appareil ou de marché reproduisant plus ou moins exactement les inégalités sociales. Au fond, les élèves et les enseignants n'avaient pas véritablement de place dans un projet intellectuel les considérant du simple point de vue de leurs performances et de leurs parcours tels que les donnent les statistiques<sup>2</sup>. La vie des individus, leur subjectivité, leurs pensées, leurs relations et leurs émotions étaient « déduites » du fonctionnement du système bien plus qu'elles n'étaient étudiées pour elles-mêmes. Il ne semblait pas utile d'aller y voir de près, comme si toute l'expérience subjective des individus était contenue dans leur position sociale.

Si l'on compare l'école à l'usine, c'est comme s'il n'avait jamais été nécessaire d'aller voir dans les ateliers sous prétexte que toutes les relations de travail et toute l'expérience des

1. Évidemment, ce jugement est trop péremptoire et souffre quelques exceptions notables, comme les travaux de l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) sur les mécanismes inégalitaires internes à l'école elle-même.
2. Sous l'influence de l'interactionnisme, la sociologie anglaise de l'éducation a cependant choisi une tout autre voie (Forquin, 1989).

ouvriers étaient contenues dans les mécanismes du capitalisme, dans les conditions de travail, dans les rapports entre l'exploitation et la technique. Mais ce qui ne manquerait pas de nous choquer dans le monde du travail est bien plus surprenant encore dans le domaine de l'éducation. Il est d'autant plus étonnant de n'aborder les élèves que sous l'angle de leurs performances scolaires que, sans romantisme aucun, l'éducation ne saurait être réduite aux seuls apprentissages tels que les mesurent les tests et les diplômes. Il n'est pas nécessaire d'en appeler aux mannes de Condorcet, de Rousseau, de Dewey ou de Durkheim pour affirmer que l'on apprend à l'école bien d'autres choses que les mathématiques et la géographie, pour dire que l'on s'y forme, que l'on s'y construit comme individu et comme sujet, bien au-delà des seules acquisitions de connaissances.

Pour savoir ce que fait véritablement l'école, il faut se pencher sur ce qu'elle fait aux élèves et aux enseignants et sur ce que, à leur tour, les élèves et les enseignants font à l'école. Il est donc nécessaire de sortir de l'imaginaire d'un ajustement parfait de l'acteur et du système, de la subjectivité et de l'objectivité. Dès lors, il devient indispensable de s'intéresser directement à l'expérience des élèves et de leurs enseignants puisque les seconds ont pour fonction et pour objectif de transformer les premiers en les instruisant sans doute, mais pas seulement.

## L'expérience scolaire

L'expérience des élèves est l'unité élémentaire à partir de laquelle on peut essayer de penser l'éducation, puisque c'est là que se mesure ce que l'école « fait » réellement. Cette expérience doit être étudiée comme l'activité par laquelle les élèves se construisent, avec plus ou moins de bonheur, comme les sujets de leurs études dans un système scolaire où l'« offre » et la « demande » ne sont plus accordées sous les deux figures cardinales des héritiers et des boursiers qui dominèrent longtemps. Il faut donc se demander comment des individus rencontrent l'école et comment cette rencontre les forme et les transforme. Les interventions sociologiques,

les longues discussions de groupes que nous avons construites avec des lycéens, puis avec des collégiens et des étudiants dès la fin des années 1980, démontrent que les élèves doivent construire eux-mêmes les systèmes de motivations et de significations susceptibles de donner du sens à leurs études. Les élèves sont moins confrontés à un « métier » qu'ils doivent apprendre, qu'à un problème qu'ils doivent résoudre ; les catégories et les valeurs scolaires ne s'imposent pas comme des évidences à la plupart d'entre eux, elles sont travaillées, interprétées et construites sur un certain nombre de registres. Le premier de ces registres est défini par la distance entre les diverses cultures scolaires et les cultures sociales et juvéniles auxquelles les jeunes s'identifient. Conformément aux analyses classiques en termes de dispositions culturelles, les élèves doivent combler une distance plus ou moins grande entre plusieurs mondes sociaux. Mais les élèves font aussi des calculs stratégiques en mesurant sans cesse l'utilité des « sacrifices » que leurs études supposent. Dès le lycée et parfois avant, cet utilitarisme se présente comme un mode de régulation des conduites scolaires bien plus efficace que la simple adhésion à la morale de l'institution ; plus précisément, les anticipations de gains ou de pertes sont antérieures à l'adhésion au jeu scolaire. Enfin, les élèves ont aussi un rapport proprement intellectuel aux connaissances scolaires dans lesquelles ils engagent plus ou moins leur subjectivité et leur personnalité. Ils se demandent en quoi l'école les aide à grandir, à comprendre le monde et à se comprendre. C'est la dissociation de ces grammaires de motifs qui constitue les épreuves que les élèves doivent surmonter afin de se construire comme les sujets de leurs études.

Évidemment, ces épreuves-là sont socialement et scolairement construites et hiérarchisées, mais dans tous les cas elles se présentent comme une expérience singulière, comme un travail de subjectivation obligeant l'individu à élaborer sa propre expérience. Ainsi, la socialisation scolaire ne peut plus être considérée, à la manière « fonctionnaliste », comme un apprentissage de rôles et d'habitus, mais comme une expérience obligeant l'élève à se saisir lui-même comme l'auteur de son éducation. De la même façon, le travail des enseignants

consiste moins à accomplir un rôle professionnel qu'à bâtir une relation avec les élèves, laquelle ne va jamais de soi dès que l'on s'éloigne du monde protégé des bonnes classes et des bons établissements où les proximités culturelles, la perception des utilités et les rapports aux savoirs formatent les relations.

Ce type de socialisation scolaire n'est pas sans risques car les élèves ne sont pas seulement menacés d'échouer, ils courent également le danger de ne pas être les sujets de leur propre scolarité. Bien sûr, certains se construisent dans l'école, mais d'autres se protègent derrière un ritualisme assurant leur seule survie dans le système, alors que d'autres encore se construisent contre l'école; ne pouvant surmonter les épreuves qui leur sont imposées, ils les refusent. Quand on se place du point de vue des élèves, le monde scolaire est dominé par le risque d'y être méprisé, et pas uniquement parce que le mépris structure les dignités scolaires, mais aussi parce que l'on y court toujours le risque de se mépriser soi-même en étant incapable de grandir dans l'école et de s'y former. Aussi le collège et le lycée sont-ils structurés par un face-à-face opposant toujours plus ou moins les catégories scolaires aux mondes juvéniles et aux quant-à-soi des individus qui se révèlent à eux-mêmes en ne se laissant réduire ni aux cadres de l'école, ni au conformisme de leur groupe de pairs. La domination sociale y est moins l'emprise d'une culture légitime et arbitraire sur des jeunes qui en sont éloignés qu'une structure des épreuves imposées aux individus. La régulation s'y fait moins par la morale et le contrôle social que par le sens des intérêts bien compris. L'autonomie y est moins définie comme une conquête de son propre jugement, étayée par une culture universelle progressivement intériorisée, que par sa capacité à maîtriser les tensions de l'expérience scolaire elle-même. En ce sens, l'école se transforme comme bien d'autres mondes sociaux, ceux de la famille ou du travail par exemple, en transférant les mécanismes de socialisation des institutions vers les individus.



## Les mutations de l'école

De manière générale, les transformations du mode de production scolaire sont vécues comme une longue série de crises et de désajustements croissants de la relation pédagogique elle-même. Cette représentation, qui fait l'essentiel des essais, des pamphlets et des débats publics, doit être examinée de près car si, en France notamment, on ne peut se défaire de la nostalgie d'un âge d'or scolaire à jamais perdu, il importe moins de déplorer les difficultés actuelles que de regarder comment l'école se transforme.

Une première ligne de raisonnement met en lumière la tendance la plus évidente et la plus lourde : la massification scolaire, la croissance démographique du nombre des collégiens, des lycéens et des étudiants, a provoqué un véritable changement de la nature de l'école. En quelques décennies, nous sommes passés de l'école républicaine à l'école démocratique de masse. En effet, bien qu'elle en appelât à l'égalité de tous et à l'instruction de tous les citoyens, l'école républicaine, celle de Jules Ferry et de la Troisième République, reposait sur une organisation assez nettement clivée. L'école élémentaire était l'école du peuple où la moitié des élèves obtenait le certificat d'études primaires. Le collège était réservé aux catégories sociales moyennes et le lycée aux enfants de la bourgeoisie. Entre 1900 et 1950, le taux de bacheliers d'une classe d'âge est passé de 2 % à 6 %. Bien sûr, au nom de l'élitisme républicain les enfants les plus vertueux et les plus « doués » des catégories populaires et moyennes pouvaient s'élever jusqu'au lycée, mais le flux des boursiers distingués par les maîtres d'école était bien plus mince que ne fait accroire la légende dorée rapportée par les seuls survivants de ce processus. Un tel système était donc très fortement régulé par une double sélection, sociale d'abord, scolaire ensuite, l'enseignement secondaire ne retenant que les élèves disposés à en jouer le jeu. De plus, ce système malthusien garantissait une forte utilité aux diplômes généralement plus rares que les emplois qualifiés. Ainsi, l'école républicaine faisant monter quelques élus et ne déclassant personne, pouvait-elle paraître plus juste que la société d'alors.

La massification amorcée dans les années 1960 et 1980 a totalement bousculé ce mécanisme scolaire. En cinquante ans, tous les enfants sont entrés au collège et le taux de bacheliers a été multiplié par dix. L'école a donc été « envahie » par des élèves peu sélectionnés et, surtout, par des élèves sélectionnés par l'école elle-même davantage que par leur naissance. L'explosion du nombre de diplômés a entraîné une dévaluation relative des diplômes et, plus encore, un déplacement de leur utilité tenant à l'allongement des études ; il faut toujours plus d'années d'études pour obtenir le même gain. Enfin, l'école secondaire, qui pouvait se protéger des problèmes sociaux et des difficultés personnelles de nombre d'élèves, a dû les affronter directement. Au terme de ce long processus est ressorti une dérégulation des relations pédagogiques, désordre d'autant plus mal supporté par les acteurs de l'école que cette véritable révolution s'est accomplie sans que nous en mesurions réellement les conséquences, comme si l'on pouvait multiplier indéfiniment le nombre des élèves sans changer la nature de l'école.

On peut se demander pourquoi la France, celle des syndicats et des ministres de droite et de gauche, s'est engagée dans une telle mutation tout en voulant maintenir l'école dans sa forme républicaine canonique. C'est là qu'il faut introduire un second raisonnement nous éloignant du seul thème de la massification : au-delà, ce qui est en jeu, c'est la *nature* même du mécanisme de socialisation scolaire, c'est le dispositif symbolique de l'éducation. L'école républicaine française a été pensée et construite comme une *institution* chargée de fabriquer des citoyens autonomes par la grâce de l'intériorisation de valeurs et de principes vécus comme universels ; cette ambition l'a emporté sur les projets plus modestes de produire du capital humain ou des individus épanouis. Les anciens maîtres d'école sont devenus des instituteurs chargés d'instaurer un autre universel et un autre sujet que ceux dont l'Église avait eu le monopole durant des siècles. Mais la concurrence avec l'Église a conduit le projet républicain à se réaliser dans une forme, dans un *programme*, dont l'Église avait forgé l'économie symbolique. Tenu de combattre l'Église, l'école républicaine en a repris quelques-uns des mécanismes essentiels.

L'école devait promouvoir des valeurs indiscutables et éternelles tout aussi « sacrées » que celles de l'Église. Comme les prêtres incarnant la présence de Dieu, les enseignants tiraient leur légitimité de leur *vocation*, du fait qu'eux aussi incarnaient les principes peu contestables de la raison, du progrès, de la nation et d'une grande culture nationale. Comme l'Église encore, cette école a été bâtie et pensée comme un *sanctuaire* préservé des passions et des intérêts du monde. Comme l'Église enfin, l'école républicaine n'a cessé d'affirmer que la soumission des élèves à une discipline rationnelle et universelle était le seul chemin de leur liberté; dès lors, l'école républicaine s'intéressait à des élèves, à des raisons apprenantes, plutôt qu'à des enfants ou des adolescents – reproduisant ainsi la vieille coupure de l'âme sacrée et du corps profane. L'école républicaine portait un projet moderne, mais inscrit dans une forme de travail sur autrui issue de l'institution religieuse. L'autorité, les valeurs, les relations personnelles, les exercices scolaires, l'organisation de l'école procédaient d'un programme dont les « pères fondateurs » de l'école républicaine, à commencer par Durkheim, ont eu une conscience assez claire.

Ce programme a été assez puissant pour que la sociologie critique des années 1960 et 1970 le désenchante et le retourne, sans en briser pour autant l'économie fonctionnelle : la culture universelle est devenue un arbitraire culturel, le sanctuaire une illusion d'autonomie, l'autonomie un habitus scolaire... En revanche, le caractère vertical du programme institutionnel n'est pas concerné, et l'élève y reste la table rase sur laquelle s'inscrit la marque d'une socialisation scolaire toute puissante. Comme si elle avait voulu montrer que le roi était nu sans mettre en cause l'institution, la critique a fini par entrer dans le programme de cette institution. D'ailleurs, depuis quelques années déjà, les héritiers de cette sociologie critique en oublient tout particulièrement la dimension critique, afin de défendre simplement une école républicaine qui serait menacée par le néolibéralisme, le « pédagogisme », le « consumérisme », etc. – toutes ces forces profanes qui la décomposent.

Ce qu'on appelle la crise de l'école n'est pas seulement l'explosion d'un cadre ancien face à la massification, elle est une mutation du cadre lui-même. Elle procède du déclin du programme institutionnel par lequel la France républicaine s'était construite contre l'Église, en en reprenant la « forme » pour mieux en combattre le « fond ». Ce fut une révolution considérable que de remplacer le catéchisme par le *Tour de la France par deux enfants*<sup>3</sup> et Bossuet par Kant, mais cette révolution n'a pas affecté la relation du maître et de l'élève, son mode de légitimité et son cadre symbolique. Aujourd'hui, le déclin de ce programme institutionnel participe du récit même de la modernité : déclin du sacré, fût-il celui des Lumières, effritement des sanctuaires, transformation d'un individu qui ne se confond plus avec sa capacité d'intérioriser des valeurs universelles, professionnalisation des vocations enseignantes, etc. Alors, l'expérience des maîtres et des élèves ne peut plus être mesurée par sa distance à un modèle qui s'épuise fatalement ; elle est le travail sourd d'une nouvelle manière de produire des acteurs sociaux et, au-delà, elle s'inscrit dans une transformation de la société elle-même, quelle que soit la manière dont on la nomme – modernité tardive, seconde modernité, etc. –, elle signifie que l'ordre social et les subjectivités personnelles ne sont plus suspendus à des principes perçus comme transcendants. Rappelons que les pionniers de la sociologie n'ont jamais dit autre chose et n'ont jamais défini la modernité autrement, non sans angoisse d'ailleurs.

## Quelques débats

Cette longue mutation commande la plupart des débats scolaires, débats particulièrement vifs dans un pays qui a placé l'école au cœur de son identité politique et de son imaginaire national. Parce que l'école est au fondement de la République et de la nation moderne, parce qu'elle a porté la plupart de nos espoirs de justice et de mobilité sociales, parce qu'elle fut l'école libératrice incarnant à la fois la culture, le progrès et

---

3. Livre de lecture de l'école républicaine écrit par Augustine Fouillée sous le pseudonyme de G. Bruno (Belin, 1877).

l'espérance de salut des plus faibles, bien des débats scolaires français revêtent une allure « théologique ». On y discute plus facilement des principes que des faits, comme si les intérêts des uns ou des autres et les problèmes les plus pragmatiques ne pouvaient ni se dire, ni être entendus en dehors du cadre des valeurs et des principes qui ont fondé l'école, enfin comme si, chaque fois, l'ensemble de la nation, de la société et de la culture était en jeu. Or les débats n'ont de sens et ne sont utiles que s'ils s'insèrent dans des problèmes « réels » et dans les pratiques elles aussi « réelles » des acteurs. Sans cela, on ne peut s'inscrire que dans le récit d'une distance infranchissable entre les faits et les principes fondateurs, qu'il s'agisse du récit de la décadence ou de l'imprécation récurrente sur l'échec d'une école ayant cristallisé tant d'espoirs.

Au collège se nouent la plupart des tensions et des contradictions de notre système, parce que la nature du collège est double depuis la création du collège unique en 1975. D'un côté, il est l'école de tous, comme l'école élémentaire ; de l'autre, il reste le premier cycle du lycée longtemps réservé à une élite. C'est pourquoi l'expérience des acteurs est tendue entre des objectifs contradictoires : il faut former tous les élèves de la même manière et les sélectionner ; il faut articuler une culture commune à tous et maintenir la suprématie de la culture du lycée d'enseignement général. Il faut donner de l'autonomie aux acteurs en fonction des contextes locaux et garantir l'unité du système scolaire ; il faut instruire des élèves et socialiser des adolescents. Puisque l'on ne parvient pas à dénouer toutes ces contradictions, celles-ci sont déléguées aux acteurs ; ces derniers ne pouvant, la plupart du temps, se défaire d'un sentiment d'échec récurrent, le débat sur la nature du collège unique est devenu consubstantiel au collège lui-même.

Il existe un autre débat, celui de la laïcité, dont l'ancrage dans le modèle scolaire français s'est profondément transformé au gré des changements de l'école et de ceux de la nation elle-même. La guerre des deux écoles, laïque et religieuse, s'est refroidie au bénéfice d'un marché scolaire, dans lequel la religion est moins déterminante que la qualité, réelle ou supposée, de l'offre éducative : si 17 % des élèves sont

scolarisés dans le privé, 40 % passent par le privé, tandis que se multiplient les dérogations au sein du secteur public. En ce sens, l'école n'est plus un sanctuaire. Parallèlement, l'installation de l'islam en France a changé la donne de la laïcité au sein d'une société qui se vivait comme tacitement chrétienne, au-delà des conflits avec l'Église. La conjonction de ces deux phénomènes a engendré la formation d'établissements scolaires particulièrement « difficiles », où se retrouvent les élèves les moins bien traités par le marché scolaire, lesquels, bien souvent, sont assignés à une culture musulmane ou la revendiquent. L'appel à une laïcité rigide conduit à nier ce problème et à le renforcer puisque celle-ci vise en fait les plus faibles et les « autres ». La reconnaissance de droits religieux dans l'école renforcerait à son tour les ségrégations qu'elle veut combattre. À terme, même si le statut du foulard semble momentanément stabilisé, l'école est confrontée à de nouveaux enjeux puisque la laïcité est une règle d'indifférence et de neutralité religieuse, mais aussi un impératif d'accueil de tous les élèves.

L'ampleur de tous ces débats – le fait que, chaque fois, la culture et la nation semblent en jeu, le fait que les « poses » idéologiques et morales paraissent écraser les « faits » – ne doit pas nous faire penser que l'école française est immuable. Le cas de l'université est, à cet égard, exemplaire. De manière incrémentale, par adaptations locales successives et par la somme d'initiatives partielles, le système change profondément. Mais ce mode de transformation a cependant ses limites. Il accentue la diversification du système, il contourne les difficultés plus qu'il ne les résout et il creuse la distance entre les pratiques et les règles générales de l'organisation de l'enseignement supérieur. Au final, les mouvements étudiants refusent dans leurs principes des changements qu'ils plébiscitent dans leurs choix individuels. En définitive, ce mode de changement nous invite à ne pas faire l'économie d'une réforme et d'une politique qui engageraient une transformation maîtrisée du système éducatif.

## La justice scolaire

La question scolaire est d'abord celle de la légitimité d'une action et d'un pouvoir visant à agir sur autrui et à le transformer. Tant que nous étions dans l'espace d'un programme institutionnel, la force des valeurs de la culture, du savoir et de la nation pouvait suffire à fonder cette légitimité. C'est moins le cas aujourd'hui et l'ampleur des échecs, des abandons et des violences scolaires suffit à le montrer pendant que l'emprise des stratégies scolaires utilitaristes ne cesse de croître. Dans ce cas, l'école court le risque de n'être légitime que pour ceux qui en tirent de solides bénéfices sociaux.

Quand il n'y a plus d'accord sur le « bien », les sociétés démocratiques sont tenues de fonder la légitimité des institutions sur le « juste ». On doit alors se demander comment fonctionne la justice scolaire et, plus encore, ce que serait une école juste. Cette question est d'autant plus essentielle que le passage de l'école républicaine à l'école démocratique de masse a placé les problèmes de la justice au centre de l'expérience scolaire des maîtres et des élèves. Il faut prendre au sérieux l'impératif de l'égalité des chances scolaires car il implique que tous les élèves doivent être traités de manière égale au sein de l'école afin de mieux hiérarchiser leurs mérites individuels. L'école se charge alors de la tâche de produire des inégalités justes car fondées sur le seul mérite des individus, inégalités justes qui ne doivent pas cependant mettre en cause l'égalité fondamentale qui est à la base de la compétition équitable de l'école méritocratique.

S'il n'y a probablement rien à redire à ce principe essentiel aux sociétés démocratiques et cependant confrontées à des hiérarchies sociales et à des enjeux de répartition de biens relativement rares, il faut aussi admettre que ce modèle engendre de formidables tensions puisque les individus veulent à la fois que leur mérite soit reconnu et que leur égalité fondamentale soit assurée. C'est un problème ordinaire que les professeurs et les élèves affrontent sans cesse dans les évaluations et les appréciations quotidiennes, mais un problème en réalité tragique parce qu'il combine deux principes de justice contradictoires. Il faut alors voir comment les uns et les autres surmontent cette

épreuve et quel en est le coût, sachant que plus nous sommes engagés dans une logique méritocratique, plus les individus doivent être responsables de leurs propres performances et donc de leurs échecs, afin que les vainqueurs de la compétition soient, de leur côté, assurés de leur mérite. Bien des conduites d'élèves peuvent être décrites comme des stratégies de résolution de cette épreuve les conduisant à mesurer sans cesse leur propre valeur. C'est en grande partie là que se joue la légitimité de l'école.

La justice scolaire n'est pas seulement une affaire de subjectivité et d'interactions. C'est aussi un problème de politique scolaire car, en même temps que nous devons établir les conditions de l'égalité des chances, nous devons faire en sorte que ce modèle de justice n'engendre pas de nouvelles injustices et ne soumette pas les individus à des épreuves insurmontables, fût-ce au nom de leur égalité et de leur liberté. Soit l'appel incantatoire à l'égalité des chances est un leurre, soit il est pris au sérieux et, dans ce cas, il ne saurait à lui seul être l'alpha et l'oméga de la justice. L'égalité méritocratique des chances n'est acceptable et juste que si elle est pondérée par des principes modérateurs; sans cela, elle ne serait qu'une compétition de type sportif dans le meilleur des cas, ou une lutte darwinienne dans le pire.

Le premier de ces principes modérateurs est celui que Rawls a défini comme le «principe de différence». Dans le champ scolaire, il conduit à affirmer que les inégalités produites par une compétition méritocratique équitable ne sont justes que si elles ne dégradent pas le sort des «vaincus» de cette compétition. En effet, il ne serait pas acceptable que la formation d'une élite justement sélectionnée laisse de côté une masse de vaincus ignorants et méprisés. La compétition équitable ne doit donc pas être le seul critère de justice et le seuil des acquisitions et des compétences garanties à tous – la culture commune – doit être un impératif de justice aussi fondamental que l'égalité des chances. Cela suppose de geler la sélection durant le temps de la scolarité obligatoire, de redéfinir des priorités et de ne pas s'accommoder du fait que plus de cent mille élèves quittent tous les ans l'école sans qualification.



Il demeure un autre problème : celui des effets des inégalités scolaires sur les inégalités sociales. Même dans le cas où la sélection scolaire serait parfaitement méritocratique et juste, elle ne mesurerait que certaines compétences à un certain moment. Dès lors, il ne serait pas juste que les hiérarchies scolaires aient trop d'emprise sur d'autres sphères d'activités, ni que les qualifications scolaires déterminent trop fortement les carrières sociales. De même qu'il n'est pas juste que les inégalités de la sphère sociale pèsent trop sur la sphère scolaire, il ne serait pas juste que les inégalités scolaires déterminent trop fortement les inégalités sociales. Comment trouver la juste mesure et comment faire pour que chacun puisse « jouer » plusieurs fois et dans plusieurs sphères ?

Bien d'autres questions se posent encore. Ce ne sont pas seulement des questions politiques, ce sont aussi des questions sociologiques car il est bien évident que la sociologie de l'éducation n'est pas totalement « désintéressée » et qu'elle est toujours portée par le projet, plus ou moins explicite, de peser sur l'ordre des choses. Il n'est pas de recherche qui ne repose sur un fond normatif, sur une idée plus ou moins claire de ce que serait, sinon une école parfaite, du moins une école meilleure. Sans l'avouer, la sociologie de l'école est une sociologie politique pratique.

## Réformer ?

Le monde scolaire français a profondément changé durant les trente dernières années. Au même moment, il semble toujours balancer entre un immobilisme le conduisant à rejeter tous les projets de réforme et une frénésie réformatrice tenant à la production intense de directives et de consignes venues du centre. En fait, l'école française s'adapte quand les contraintes deviennent extrêmes, tout en ayant la capacité de dissoudre les tentatives de réforme, soit dans l'opposition frontale, soit dans les sables des routines les mieux établies. De façon étrange, dans un pays où l'école républicaine fut le produit d'un volontarisme politique exceptionnel, l'école semble aujourd'hui échapper au politique. Elle est gérée par l'État de manière assez efficace, mais elle est pilotée de manière ambiguë par un

centre qui ne parvient pas à choisir entre un contrôle bureaucratique par les normes, l'inspection, et un contrôle par les résultats des établissements, entre un centralisme pointilleux et une autonomie très encadrée. Pourtant, le système est de moins en moins régulé et l'on peut parfois craindre que, derrière le décor administratif, l'école française soit beaucoup plus libérale qu'elle ne le croit. Il n'est pas impossible que, par une sorte de ruse de l'histoire, le refus des réformes fasse le lit de pratiques consuméristes favorables aux seules classes moyennes supérieures qui font les différences aux marges du système parce qu'elles disposent d'une capacité de choix dont les autres sont privés et dont elles veulent continuer à se priver au nom de l'unité de l'école. Tant que l'on a la capacité de contourner la carte scolaire, on a intérêt à la défendre, tant que l'on a un quasi-monopole de l'accès aux classes préparatoires et aux grandes écoles, on a intérêt à refuser les réformes des universités, de la même manière que l'on a intérêt à ne pas évoquer le coût des formations quand les plus coûteuses et les plus utiles sont une sorte de chasse gardée. Bien sûr, les écoles privées et les cours particuliers se multiplient pendant que les communes empilent les dispositifs d'aide aux devoirs pour les plus pauvres, prenant ainsi acte du fait que l'école ne peut plus être son propre recours.

Quand il n'est pas inscrit dans une réforme maîtrisée, le changement de l'école suit naturellement le flux des demandes sociales. Ainsi, le système ne cesse de se fractionner et de se hiérarchiser. La démocratisation de l'accès à l'école n'a pas réduit les écarts et l'on finit par s'habituer à voir brûler les écoles de banlieue. Dans une société où l'héritage d'un patrimoine est moins décisif que l'héritage d'une capacité à réussir à l'école pour acquérir ou pour maintenir une position sociale, les intérêts sociaux s'affrontent à l'école de façon particulièrement brutale; on veut bien payer des impôts pour les plus pauvres à condition que nos enfants ne les croisent pas sur les bancs de l'école. Autrement dit, la vieille lutte des classes n'est pas éteinte à l'école et il y a même des chances pour qu'elle y soit plus violente ici que dans d'autres domaines, même quand les grands principes s'efforcent d'en voiler la dureté. C'est pour cette raison que s'impose l'appel à la

capacité de réformer le système scolaire, afin qu'une maîtrise politique freine les dérives que tout le monde condamne mais auxquelles chacun participe obstinément.

Ici, le sociologue prend sans doute ses désirs pour la réalité en cédant à la croyance naïve selon laquelle les analyses « vraies » devraient devenir des pratiques politiques « justes ». Aussi faut-il se demander pourquoi les acteurs de l'école ne croient pas vraiment aux analyses sociologiques. En ce domaine, les enseignants n'ont pas que des intérêts à cacher et des habitudes à défendre. Ils ont aussi de bonnes raisons cognitives de ne pas adhérer aux analyses sociologiques à partir de la position qu'ils occupent dans le système. De leur point de vue, ils voient bien le niveau baisser alors que le chercheur, du point de vue qui est le sien, voit monter ce même niveau. De plus, pour agir, les enseignants ont besoin de s'appuyer sur des croyances dont le sociologue a beau jeu de dénoncer le caractère vain et illusoire : comment ne pas croire que chacun peut réussir en fonction de son travail, quand on est face à une classe et non face à une série statistique ? De son côté, le sociologue ne peut se défaire de ses propres croyances, de ses propres indignations et de ses propres espoirs. En cela, il est un acteur social comme les autres, et c'est peut-être ce qui fait que la sociologie est plus utile aux débats démocratiques qu'aux décisions technocratiques.

# Faits d'école

François Dubet

«L'école est un champ de batailles et de conflits plus ou moins feutrés. Quoi qu'il en pense et quoi qu'il en dise, le sociologue est dans cette bataille et y participe, même quand il veut s'extraire de la mêlée.»

Par-delà les conflits d'intérêts et les querelles d'appareil, François Dubet pose son regard de sociologue sur les «faits d'école».

Comment l'école s'inscrit-elle dans la société? Que fait-elle aux individus? Mutations, crises, débats et réformes sont passés au crible des pratiques et des expériences – celles des élèves et de leurs familles, celles des enseignants et des syndicats, et celles... du sociologue. Observant le monde de l'école, il décrypte ses disputes, analyse ses résistances et tente de comprendre ses explosions de violence.

Loin de toute posture de surplomb, François Dubet revendique ici une sociologie de l'éducation engagée et offre une synthèse de ses réflexions et de ses combats. Voici un livre qui devrait permettre de penser l'école aujourd'hui et de donner à chacun une conscience plus claire des effets des politiques publiques.

*Sociologue spécialiste de l'éducation, François Dubet est professeur des universités (Bordeaux 2) et directeur d'études (EHESS). Il a récemment publié L'expérience sociologique (La Découverte).*



9 782713 221668

ISBN 978-2-7132-2166-8

16 €