

« PLUS D'ÉCOLE » ET APRÈS ?

François Dubet

ERES | *Enfances & Psy*

2001/4 - no16
pages 21 à 26

ISSN 1286-5559

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2001-4-page-21.htm>

Pour citer cet article :

Dubet François, « « Plus d'école » et après ? »,
Enfances & Psy, 2001/4 no16, p. 21-26. DOI : 10.3917/ep.016.0021

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



François Dubet.....

« Plus d'école » et après ?

S'il ne fallait retenir qu'un fait dans l'histoire scolaire des trente dernières années, c'est de la massification qu'il s'agirait. Celle-ci a totalement transformé la nature de l'école en accroissant son emprise sur la vie de chacun. Comment caractériser les effets de cette révolution ?

MASSIFICATION

La massification scolaire a rompu avec le vieux modèle de l'école républicaine qui séparait les élèves, dès le départ, en fonction de leurs origines sociales. Les enfants du peuple allaient à l'école élémentaire, les enfants de la bourgeoisie allaient au lycée. Seule une petite minorité des enfants du peuple pouvaient rejoindre la voie royale du lycée. Aujourd'hui tous les élèves vont dans la même école jusqu'à 16 ans. La massification nous a fait passer de l'idéal de l'élitisme républicain à celui de l'égalité des chances. Alors que le premier modèle ne mettait pas tous les élèves en concurrence, le second les place tous dans la même compétition.

La massification se mesure aussi dans le temps. Alors que la plupart des élèves entraient à l'école au cours préparatoire ou en grande section maternelle, et quittaient l'école à 12, puis à 14 ans, le temps de la scolarisation s'est considérablement allongé. Près de 75 % des jeunes sont scolarisés à l'âge de 20 ans et il semble que le diplôme soit devenu indispensable, y compris quand certains diplômes sanctionnent un parcours scolaire difficile.

La massification scolaire a été conduite au nom d'idéaux qui ne sont guère contestés, l'égalité des chances, le rôle libérateur de la culture et de l'éducation, et personne ne souhaite réellement revenir en arrière. En même temps, cette massification a confronté l'école à de nouveaux enjeux et à de nouvelles épreuves.

*François Dubet, sociologue,
est professeur à l'université
Victor Ségalen, Bordeaux 2,
directeur d'études à l'École
des hautes études en sciences
sociales, chercheur au
CADIS (Centre d'analyse et
d'intervention sociologiques,
EHESS/CNRS).*



François Dubet a publié récemment

Les Inégalités multipliées, éd. de l'Aube, 2001.

L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique (avec Marie-Duru-Bellat), Le Seuil, 2000.

Pourquoi changer l'école ?, Textuel, 1999, réédité en 2001.

SÉLECTION

Du point de vue des élèves, la nature des épreuves sélectives a changé. « Autrefois », la plupart des élèves pouvaient croire que les destins scolaires n'étaient que la manifestation des destins sociaux. Ceux qui échouaient pouvaient trouver dans l'injustice structurelle du système social certaines formes de consolation ; tout simplement, ils n'avaient pas été « programmés » pour réussir. Les injustices et les inégalités des parcours scolaires pouvaient être expliquées par les inégalités et les injustices sociales, sans que la dignité et l'estime de soi des élèves soit mise en cause. Quant à ceux qui réussissaient, ils pouvaient avoir l'impression d'accomplir un exploit et leur attachement à l'école n'en était que plus fort. Aujourd'hui, ces formes d'explication et de consolation ne sont plus possibles puisque tous les élèves sont invités à réussir. Tous placés dans des conditions formellement identiques, les élèves « doivent » tous réussir et surtout, parce que les élèves sont considérés comme tous égaux, ils ne peuvent attribuer leurs échecs qu'à eux-mêmes. Dès lors, l'échec scolaire provoque un sentiment intense de culpabilité : si j'échoue, je ne peux m'en prendre qu'à moi-même, qu'à mon manque de courage, de ténacité, de sérieux, de talent. Dans ce contexte, l'école démocratique de masse accentue la concurrence entre les élèves et elle fait de chacun d'eux l'auteur et le responsable de son propre destin. C'est le courage de l'individu démocratique : libre et responsable, il ne peut s'en prendre qu'à lui-même. Face à cette épreuve, les élèves qui connaissent des difficultés ont trois types de réaction.

RÉACTIONS À L'ÉCHEC

Les uns s'acharment à respecter les consignes et les attentes scolaires et, ne réussissant guère, ils s'enfoncent dans une longue « dépression », chaque nouvelle difficulté inscrivant plus fortement une image négative d'eux-mêmes. Les autres ont une réaction *a priori* plus rationnelle et « choisissent » de ne plus travailler. Dans ce cas, ils se protègent de toutes les atteintes à leur dignité car ils peuvent se convaincre du fait que leurs échecs ne les invalident pas. Ces deux réactions sont souvent invisibles aux adultes qui s'acharment à penser que ces élèves ne travaillent pas assez ou, plus secrètement, qu'ils ne sont pas « doués ». Enfin, d'autres élèves refusent le stigmate de l'échec en le retournant contre les enseignants et « choisissent » la violence et la révolte. Ils refusent de jouer le jeu de l'école et s'opposent aux jugements scolaires qu'ils perçoivent comme des agressions et des insultes. Il ne faut pas se cacher qu'une grande partie de la violence scolaire procède de ce mécanisme qui a d'autant plus de chances de se renforcer que la scolarisation de masse accroît mécaniquement le nombre d'élèves en échec. Il va de soi que cette conduite, qui ne procède pas nécessairement de plus de souffrance que celles que l'on ne perçoit guère, est très mal supportée par les adultes qui ne manquent pas d'en faire le symbole des difficultés de leur métier.



L'ÉCOLE POUR QUOI ?

Pour les enseignants et les adultes en général, la scolarisation de masse entraîne deux grands types de difficultés. La première est la généralisation d'un problème de « motivation » puisqu'une grande partie des nouveaux élèves ne sont plus disposés à répondre facilement aux attentes scolaires par la grâce de leur socialisation familiale. Pour eux, l'école n'est pas leur monde et, avant même que de transmettre des connaissances, les professeurs sont tenus de motiver leurs élèves et cette tâche est d'autant plus difficile que l'école a perdu sa situation de monopole culturel. Bien des jeunes ont le sentiment qu'ils peuvent s'ouvrir au monde et qu'ils peuvent « grandir » en dehors de la culture scolaire, par le biais de la culture des médias et de la culture juvénile. Ajoutons à cette difficulté celle de l'hétérogénéité croissante des élèves dans une école de masse.

La seconde difficulté est plus mécanique encore puisque, avec l'allongement de la scolarité, tous les problèmes sociaux dont l'école était relativement protégée y entrent massivement. Ouverte à tous et longtemps, l'école ne peut plus ignorer les problèmes de l'adolescence, ceux de la sexualité notamment, mais aussi ceux du chômage, de l'immigration, des quartiers difficiles, des familles désunies... Ces problèmes ne sont pas tous nouveaux, mais ce qui est nouveau, c'est que l'école ne peut plus les ignorer en se débarrassant des élèves qui ne correspondent plus à ses attentes. Souvent, les enseignants ont une image catastrophique de la vie sociale ; bien sûr, tout n'est pas parfait, loin de là, mais le fait essentiel tient à ce que l'école est plongée au cœur de la tourmente sociale parce qu'elle n'est plus un « sanctuaire ».

COMMENT LES DIFFICULTÉS SONT-ELLES EXPLIQUÉES ?

Ces nouvelles conditions de la vie scolaire entraînent une étiologie spontanée des difficultés. L'une de ces étiologies est d'ordre « sociologique ». Les échecs et les difficultés des élèves s'expliquent par l'influence négative du milieu social. Quand un enfant d'origine étrangère échoue, il est rare que l'on s'interroge sur la pédagogie utilisée, sur le climat de la famille ou sur tout autre facteur « universel ». Généralement, c'est la distance supposée de la culture familiale et de la culture scolaire qui est mise en avant, même quand il s'agit d'un enfant de la troisième génération, même quand les parents manifestent toute la bonne volonté du monde. Une sorte de « fatum » emporterait l'élève et bien souvent, on sait que le monde scolaire n'attend pas les difficultés des élèves pour les anticiper par des choix d'orientation ou des niveaux d'attente très faibles. De ce point de vue, les parents en font toujours trop ou pas assez ; ils ne s'intéressent pas assez aux études de leurs enfants et manquent d'ambitions ou, au contraire, ils sont trop ambitieux et attendent tout de l'école.



Quand il s'agit d'élèves vivant des situations sociales difficiles, l'explication aussi va de soi. Les parents sont au chômage, ils sont envahis par la vulgarité et l'incohérence de la culture de masse. Et encore, ce sont là les explications les plus favorables, celles qui font des parents les victimes d'une crise sociale généralisée. Plus souvent, et avec moins de nuances, on dénoncera l'absence d'intérêt des parents, leur immaturité, leur démission. Il n'est pas d'un échec scolaire qui ne soit d'abord expliqué par des pathologies sociales et familiales.

Évidemment, si de telles explications ne sont pas nécessairement fausses, elles ne sont pas forcément justes non plus. Mais elles sont toujours commodes, car elles permettent de penser que les difficultés scolaires des élèves ne sont pas d'ordre scolaire, qu'elles ne relèvent pas des pratiques scolaires, mais de la société elle-même qui ne donne pas ou plus à l'école les élèves qu'elle est en droit d'attendre. Ce type d'analyse, au cœur des rhétoriques professionnelles, syndicales et médiatiques, présente aussi de grands avantages. Il permet de construire une image héroïque d'un métier difficile, il justifie l'appel continu aux moyens, toujours insuffisants, et aux spécialistes, jamais assez nombreux.

Quand la sociologie naturelle est insuffisante, lorsque les difficultés des élèves sont très importantes ou quand il s'agit d'élèves issus des classes moyennes et qui devraient « normalement » réussir, la psychologie naturelle prend le relais. Les fameux « blocages » n'ont pas leur origine dans l'histoire scolaire de l'élève, mais dans le climat de sa famille, dans ses modes d'éducation, dans sa décomposition même. La difficulté scolaire devient alors une pathologie personnelle qui doit être confiée à un spécialiste du RASED, et peu importe si ce sont toujours les mêmes enseignants qui « signalent ». Puisqu'on ne peut pas agir sur la relation pédagogique elle-même, l'enseignant étant seul maître à bord dans sa classe, on agira sur l'élève.

Bien sûr, là aussi il ne s'agit pas de nier la réalité des problèmes psychologiques de certains enfants, mais force est de constater que, pourvue des meilleures intentions du monde, la machine scolaire a le pouvoir et la capacité de transformer toutes les difficultés scolaires en problèmes psychologiques. À terme, l'enfant « à problèmes » ne relève pas du travail normal de l'enseignant, il relève de l'action de professionnels et de réseaux spécialisés. Et comment les parents pourraient-ils s'y opposer, puisqu'il leur est toujours suggéré qu'ils sont les premiers responsables de ces problèmes ?

QUELLES SONT LES LOGIQUES DES ACTIONS ENVISAGÉES ?

Comment l'école française réagit-elle aux difficultés entraînées par l'emprise de l'école démocratique de masse ? Les actions sont



structurées par deux grandes logiques. La première d'entre elles consiste à renforcer l'emprise scolaire. Si les élèves ont des difficultés, c'est parce qu'il n'y a pas assez d'école. Il faut donc que les élèves les plus faibles aient plus de cours, plus de redoublements, plus d'aide aux devoirs, plus de rattrapages, plus de devoirs de vacances, il faut leur donner plus de ce qu'ils ont déjà beaucoup de mal à avaler. Le fait que la plupart de ces mesures ne soient guère efficaces ne change rien à la croyance. Nous sommes même confrontés à un phénomène de réduction des dissonances : si le plus d'école ne marche pas, c'est qu'il n'y en a pas assez. D'ailleurs, quelques bons esprits suggèrent tout simplement de réduire le temps de l'enfance au profit du temps de l'élève. Insensiblement, la grande section maternelle devient une première année de cours préparatoire, et on explique doctement que la scolarisation à 2 ans est indispensable, surtout, cela va de soi, quand les élèves ont eu la malchance de naître dans des familles peu favorisées ou d'origine étrangère. Quant aux élèves qui ne supportent plus l'école, on les fera redoubler et on les orientera jusqu'à épuisement d'eux-mêmes et de leurs professeurs.

La seconde logique est celle de la division du travail continu visant, de fait, à distribuer les tâches entre plusieurs corps de spécialistes afin de préserver l'image d'une vocation enseignante essentiellement définie par la transmission des savoirs. Les professeurs des écoles aspirent à être spécialisés dans certaines matières. Les problèmes de disciplines appellent l'accroissement constant des spécialistes en discipline : conseillers d'éducation, surveillants, aides-éducateurs. On souhaite faire intervenir les travailleurs sociaux, les psychologues, les policiers et les magistrats... Quand les parents sont d'origine étrangère, on veut des médiateurs, comme au bon temps des colonies, même s'il s'avère que lesdits parents parlent le français. Là encore, il ne s'agit pas de nier systématiquement l'efficacité et la compétence de ces spécialistes, mais comment ne pas remarquer que, de même que le malade est partagé entre les diverses spécialités hospitalières, l'élève est partagé entre les spécialistes de diverses professions psycho-médico-sociales. Ce qui fait le bonheur de ces professions, peut-être pas celui des élèves concernés. On peut en tout cas se demander si l'enjeu central de ces politiques est bien l'élève, ou s'il ne s'agit pas de préserver ou de retrouver les conditions de travail pédagogiques qui furent celles de l'école républicaine et que n'offrent plus que les lycées d'élite et les collèges chics.

À terme, l'école de tous se fractionne et se divise à l'infini, au point que certaines filières et certains établissements sont plus des structures psychologiques et sociales que des lieux d'enseignement. Mais comme depuis de nombreuses années la tendance est à la scolarisation commune de tous les élèves, y compris ceux qui relevaient de l'enseignement spécialisé, ce qui peut être une bonne chose, on court le risque de voir progressivement certains secteurs scolaires se conduire comme l'enseignement spécialisé, y compris pour les élèves qui n'en peuvent mais.



REPENSER LA CULTURE SCOLAIRE

Dans la mesure où la France a fait le choix du « tous à l'école » et longtemps, il nous faut admettre que l'école a changé de nature. Dans les faits et dans les mentalités, ce changement est refusé, la nostalgie de l'école et de l'enseignant républicains domine et l'on est engagé dans une spirale d'accusations des parents et, bien souvent, des élèves traités comme une population « dangereuse » et pathologique. Or, il faut le rappeler avec force, la plupart de ces élèves en difficulté et malheureux seront les parents, les employés et les ouvriers de demain. Comme on le dit familièrement, ils « s'en sortiront » et l'école ne sera plus qu'un souvenir douloureux qu'ils transmettront d'ailleurs à leurs enfants.

Est-ce bien juste quand on sait que ce sont toujours les mêmes catégories sociales qui sont victimes des difficultés, y compris « psychologiques », et est-ce bien nécessaire quand on sait que la vie ne s'arrête pas à la sortie de l'école ? La survie d'un modèle scolaire doit-elle être payée à ce prix ? Le prix de l'éducation aujourd'hui est-il en accord avec ses résultats ? S'il est bon de scolariser tout le monde longtemps, rien ne justifie que le coût humain, pour les élèves d'abord et pour les enseignants ensuite, en soit aussi élevé. Il nous faut changer notre image de l'école. Il nous faut détendre le jeu scolaire, repenser la culture scolaire, abandonner l'obsession sélective qui se manifeste jusque dans les plus petites classes. Il nous faut aussi avoir le courage de redéfinir la fonction des enseignants, non pas pour évacuer les spécialistes, mais pour éviter qu'ils consacrent leur temps et leur vocation à « soigner » des problèmes que l'école engendre, comme dans un hôpital qui s'épuiserait à guérir les maladies qu'il provoque lui-même.

Mots clés

Massification, sélection, échec scolaire, culture scolaire.

RÉSUMÉ

Les transformations à l'école n'appellent pas directement une réponse en termes de « plus » ou « moins » d'école. Il importe d'abord de comprendre les mutations du système scolaire et d'envisager des changements dans la nature même de la scolarisation.