

La question des inégalités scolaires : y a-t-il une fatalité ?

*Intervention de Paul Devin, inspecteur de l'Éducation nationale,
secrétaire général du SNPI-FSU,
Rencontres de l'Éducation, CIDEFE, 23-24 octobre 2018*

Y'a-t-il une fatalité qui inscrive les inégalités scolaires comme une réalité indépassable ?

La promesse de l'égalité scolaire s'est inscrite, dès les projets révolutionnaires de 1789, dans la volonté d'une transformation radicale de la société.

Il ne s'agissait pas seulement de permettre, par l'école, que toutes et tous puissent accéder aux savoirs puisque cette égalité annonçait le fondement même d'une nouvelle société que le discours révolutionnaire décrivait comme libre, éclairée, sage et heureuse¹. La généreuse promesse n'était-elle qu'utopie pour que, plus de deux cents ans plus tard, il n'existe guère de rapports décrivant l'école sans en fustiger les résultats inégalitaires et sans que tout le monde convienne que la réussite scolaire reste dans l'étroite dépendance de l'appartenance sociale ?

Pis encore, voilà que désormais le constat d'une persistance de l'inégalité offre à chaque ministre la justification d'une légitimité à engager une nouvelle réforme dont on constate, irrémédiablement, qu'elle ne parvient guère plus que la précédente à rompre avec les mécanismes inégalitaires qu'elle prétendait corriger. Un tel constat alimente bien sûr les affirmations fatalistes d'une impossible égalité.

Mais, tout d'abord, résistons aux déplorations déclinistes et reconnaissons que notre système scolaire a permis, dans la seconde partie du XX^{ème} siècle, une extraordinaire progression

¹ AN, F¹⁷ 1360, pièce 3, 1^{er} nivôse an III. (21 décembre 1794)

du niveau de connaissances et de qualification. Permettez-moi de prendre l'échelle de ma propre vie. Alors que je passais le baccalauréat en 1976, nous n'étions qu'un quart de notre génération à le faire. Aujourd'hui ce sont les trois quarts d'une génération qui y parvient. Et l'accès aux études supérieures s'est largement ouvert à bien des jeunes qui, quelques décennies auparavant, n'auraient pas pu y accéder.

Il faut donc que nous constatons que nous avons été capables de volontés politiques efficaces, dont les effets ont été objectivement ceux d'une plus grande démocratisation des savoirs et de la culture commune. Et cette massification ne fut pas qu'une question quantitative, car la réforme structurelle engagée dans l'après-guerre s'est accompagnée d'une volonté continue de rénovation pédagogique.

Pourquoi sommes-nous aujourd'hui dans l'impossibilité de continuer à mettre en œuvre ce progrès ?

Il faut constater que les discours renonçant à l'égalité persistent. D'aucuns, nous expliquent que l'inégalité est inscrite dans la nature humaine, dans une inégale répartition des dons et des talents. D'autres préfèrent justifier cette inégalité par une nécessaire discrimination guidée par la structure même de l'emploi et de ses rapports avec une hiérarchie sociale. D'autres encore croient pouvoir y lire la récompense du mérite, mérite dont on sait qu'il ne peut avoir de sens que réservé à une élite. Mais tous disent, in fine, que la volonté égalitaire restera vaine. C'est même parfois la sociologie critique qui alimente l'idée d'une stratification sociale inébranlable et fait dire aux acteurs de l'éducation eux-mêmes que les analyses bourdieusiennes porteraient la fatalité du déterminisme. Ce serait oublier ce que Bourdieu lui-même affirmait : « *La sociologie ne conduit pas au fatalisme, elle donne les armes pour une action rationnelle sur le monde social* ».

Pourtant, le discours politique consensuel affichant sa volonté de conduire tous les élèves à la réussite, la prise de conscience sociologique de l'inégalité, la demande sociale d'une école capable de faire réussir tous ses élèves ... tout cela pourrait sembler constituer les vecteurs d'une évolution positive.

Il n'en n'est rien, et je pense, bien au contraire que la rhétorique d'une communication égalitaire peut constituer le plus habile des vecteurs pour engager les discriminations les plus marquées. Je n'ai jamais entendu aucun ministre parler autant de justice sociale que Jean-Michel Blanquer dont la politique, pourtant, semble relever d'autres préoccupations majeures que celles de l'égalité. Regardez le projet de loi visant l'obligation scolaire à 3

ans. Tous ceux qui connaissent bien l'école maternelle savent qu'il ne changera rien en termes de fréquentation scolaire et donc d'accès à la réussite. Par contre, il fondera l'obligation de versement du forfait communal pour les écoles maternelles privées sous contrat. Sous le prétexte de l'égalité, voilà une politique qui favorisera l'entre-soi social, réduira la mixité sociale de l'école publique ... donc réunira toutes les conditions d'un renforcement des inégalités !

Luc Chatel parlait d'engager les réformes de l'éducation nationale « à bas bruit » : le libéralisme n'avance effectivement pas toujours à visage découvert et sait parfaitement renforcer les clivages sociaux tout en affirmant une volonté de justice sociale.

On pourrait donner d'autres exemples. L'affirmation des volontés de Parcoursup à permettre un accès plus juste aux études supérieures ne réussit pas à masquer sous ses certitudes discursives, la réalité d'une orientation fortement discriminante dont on commence à mesurer les effets réels, par exemple sur les lycéens des banlieues populaires.

Revenons à la question du fatalisme de l'inégalité. Dans ces temps où la doxa veut nous imposer la représentation d'un primat de la neuropsychologie sur la manière de penser les apprentissages, il faut être particulièrement vigilant sur la régression que cela pourrait permettre. Celle d'un retour à une représentation basée sur la différence naturelle entre les intelligences. Il ne s'agit évidemment pas de nier qu'il existe des différences entre les individus en matière d'apprentissage. Mais, on ne peut les expliquer par un modèle de dons naturels qui prédéterminerait la réussite.

Lucien Sève² défendait l'idée d'une intelligence qui ne se fondait pas sur des données de nature mais sur des acquis d'histoire. Nos capacités supérieures, disait-il, ne sont pas « *en nous* » comme un « *dedans biologique* » mais « *hors de nous* » comme un « *dehors social* ». Son combat pour convaincre que les destins scolaires n'étaient pas produits par la nature s'articule avec l'affirmation de la VIème thèse sur Feuerbach : « *L'essence de l'homme n'est pas une abstraction inhérente à l'individu isolé. Dans sa réalité, elle est l'ensemble des rapports sociaux*³ ».

C'est pour cela que la question de l'inégalité naturelle s'efface devant ce qui constitue la caractéristique même de l'appropriation des savoirs : ils s'inscrivent dans une dimension collective qui rend légitime la proclamation d'une finalité égalitaire. Pour le dire autrement, peut-être que des différences

² Lucien SEVE, *Destins scolaires, science du cerveau et néolibéralisme*, Carnets Rouges, n°5, décembre 2015

³ Karl MARX, *Thèses sur Feuerbach*, VI

naturelles existent ... mais elles ne sont en rien déterminantes pas plus que la couleur de nos yeux ne serait fondamentale pour décider de notre avenir. Mais notre époque est au contraire obsédée par l'épanouissement individuel, souvent sans être consciente qu'en agissant ainsi elle nourrit à nouveau le fantasme des dons et l'inscription des inégalités dans un ordre naturel.

L'école doit être d'abord le lieu de l'émancipation collective. C'est la première condition de l'égalité.

Celle qui veut que nous renoncions à vanter l'exception méritocratique comme le témoignage d'un engagement individuel parce que nous savons qu'elle traduit d'abord et avant tout la reproduction sociale au service des classes dominantes. Celle qui veut au contraire que nous pensions cet accès à la culture commune comme l'œuvre d'une coopération, d'une relation sociale. Pour reprendre le terme de notre devise républicaine comme la résultante de la fraternité.

Quelles seraient alors les conditions d'une école plus égalitaire ?

La condition essentielle est celle d'un choix politique global, celui d'engager une politique déterminée qui sans s'obséder de la volonté de réduire les coûts de l'action publique déciderait, au contraire, de penser la dépense scolaire comme un investissement.

Le premier objectif de cet investissement devrait être celui de la **formation des enseignants.**

Soyons bien conscients de la situation actuelle. Nous avons renoncé à une formation digne de ce nom et cela pour une action professionnelle dont on dit par ailleurs qu'elle est déterminante pour l'avenir de notre société. Quel paradoxe !

Qui pourrait supporter d'apprendre qu'il confie sa voiture à un garagiste qui n'a jamais été formé : c'est pourtant la réalité d'une classe tenue par un contractuel qui est chargé d'apprendre à lire à un enfant sans la moindre heure de formation sur le sujet.

Qui pourrait supporter d'être opéré par un chirurgien qui dès les débuts de sa formation professionnelle se verrait confier d'assumer seul une opération chirurgicale : c'est pourtant la réalité des stagiaires dont le temps de formation a été drastiquement réduit pour se réduire à un mi-temps afin de les rendre disponibles, l'autre mi-temps, pour suppléer au manque d'enseignants en assurant la responsabilité d'une classe.

Il n'y a pas de progrès vers l'égalité scolaire qui puisse se penser sans une haute compétence professionnelle qui permet

d'associer les savoirs pédagogiques et didactiques qui sont nécessaires pour permettre aux élèves de dépasser leurs difficultés.

Qui pourrait croire que la réduction progressive des contenus et des temps de formation pourrait être le signe d'une amélioration quantitative ? Or, les projets ministériels en cours en la matière sont loin d'être ceux d'un plus grand investissement. Ils semblent même favorables à ce que, plus tôt encore dans le cursus de formation, on puisse utiliser la main d'œuvre étudiante peu coûteuse au prétexte que son immersion dans la réalité du métier aurait toutes les vertus formatrices !

Qui pourrait croire qu'en supprimant les enseignants spécialisés des RASED, qui avaient une formation particulière, centrée sur les difficultés d'apprentissage, on pourrait mieux aider les élèves en difficulté ?

Et puis quel métier n'affirme pas la nécessité d'une formation continue, d'un développement permanent des compétences. A l'éducation nationale, c'est portion congrue...

La seconde condition d'un progrès égalitaire repose sur un constat largement développé dans la littérature sociologique : la **mixité sociale** est favorable à une démocratisation de la réussite scolaire.

Or, dans une incroyable justification que je ne parviens pas à qualifier autrement que de mensongère, Sarkozy avait voulu assouplir la sectorisation scolaire au nom d'une plus grande mixité ! Les études ont largement prouvé ce que nous annoncions : cette réforme a produit une ghettoïsation des établissements des quartiers les plus pauvres au profit d'un meilleur entre-soi, au profit du droit donné à quelques familles de classe moyenne de jouer les jeux du contournement scolaire au prix de l'appauvrissement sociologique des collèges et des lycées des secteurs les plus populaires.

C'est le contraire qu'il faut faire : mener des politiques déterminées qui contraignent à une plus grande mixité. Les expériences menées à Toulouse, à Paris, à Montpellier ont déjà la vertu d'expérimenter des stratégies volontaires. Entendons-nous bien, il n'y a pas de méthode miracle. Rien ne pourra résoudre définitivement et complètement le problème mais, compte-tenu des enjeux, il y a un devoir d'expérimenter, d'essayer, de tenter, de chercher à parvenir à rompre les stratégies de l'entre-soi.

Et puis, il faut rappeler que l'un des facteurs les plus actifs de la réduction de la mixité scolaire est l'école privée qui peut trier et choisir ses élèves. Va-t-on continuer à la financer avec l'argent

public sans exiger qu'elle cesse de contribuer à l'organisation de la ségrégation sociale entre établissements ?

Enfin, la question touche aussi une part de nos établissements publics, certains grands lycées urbains. Ils coûtent cher pour offrir les meilleures conditions de scolarisation d'une élite dont il a été montré qu'elle se construisait essentiellement sur la reproduction sociale. Et une telle inégalité ne peut se racheter par la promotion exceptionnelle de quelques jeunes de banlieue à qui on rend accessible ces grands lycées parisiens.

Une troisième condition serait que la question des moyens soit réellement examinée à l'aune des réalités. Ainsi, pendant longtemps, la doxa libérale a répété qu'il n'y avait aucun rapport entre la taille des classes et la qualité de l'enseignement. Ceux qui affirmaient l'inverse étaient accusés de ne raisonner qu'en termes quantitatifs, d'être incapable de faire preuve de la nécessaire créativité réformatrice et de se réfugier dans le confort de leurs conservatismes.

Il semble qu'on ait renoncé à fustiger la revendication de baisse de l'effectif des classes puisque le dédoublement des CP est un axe majeur de la politique actuelle. Mais cela s'opère à moyens constants ! Résultat, l'amélioration qui peut être constatée ici se fait aux dépens du reste. Qui pourra croire que les progrès qui pourraient être obtenus en CP ou en CE1 seraient suffisants pour que, suite à ce moment privilégié de la scolarité, on puisse accepter une croissance des tailles de classe sans conséquences sur les apprentissages des élèves.

On pourrait multiplier les exemples qui témoignent d'une dégradation constante des moyens consacrés à l'enseignement alors que nous constatons par ailleurs sa complexification croissante.

Qui pourrait croire que nous donnons aux élèves non francophones les meilleures chances de réussite quand nous ne disposons pas des places nécessaires dans les dispositifs scolaires destinés à permettre leur apprentissage de la langue ? Qui pourrait croire que nous donnons les meilleures chances de réussite aux enfants porteurs de handicap quand nous ne disposons pas du nombre suffisant d'AVS ou d'AESH pour les accompagner, que nous les méprisons au point de multiplier les retards de paye, et que nous sommes incapables d'une politique de formation suffisamment ambitieuse pour professionnaliser leur action ?

Qui pourrait croire que nous donnons les meilleures chances aux élèves en difficulté quand nous disposons de moins en moins d'enseignants spécialisés ?

Une autre condition serait que nous modifiions l'idée même que nous nous faisons de la **réussite scolaire**.

Tout d'abord en retrouvant les représentations d'une aspiration à la réussite raisonnable, capable de mettre à distance les pressions qui sont exercées aujourd'hui de plus en plus tôt sur les enfants. Qui pourrait croire que la forme d'évaluation choisie pour les élèves de CP constituera un encouragement au progrès plutôt que la désignation de ceux qui échouent. L'évaluation doit se limiter à la fourniture d'éléments de gestion des apprentissages pour l'enseignant, débarrassé de toute pression.

Le succès des résultats des petits singapouriens aux évaluations internationales incite certains à vouloir chercher un modèle dans leur école ? Nous voilà prêts à oublier ce qui constitue pourtant une véritable plaie de leur organisation scolaire : la pression de réussite du diplôme de fin d'études primaires qui crée un insupportable stress sur les élèves et leurs familles à tel point que la pathologisation de ses effets commence à préoccuper les responsables de la santé publique. L'obsession de la réussite est telle au Japon que le stress scolaire a fait du suicide la première cause de mortalité des enfants et des adolescents.

Il ne s'agit pas bien sûr de tomber dans des discours de relativisation absolue qui nous laisserait croire que les apprentissages scolaires pourraient être abandonnés au profit d'une conception libertaire où l'enfant devrait être épargné de toute exigence.

Il s'agit seulement de renoncer à des pressions inutiles et inadaptées, où les résultats individuels obéissent, au prétexte d'excellence, à la pression d'exigences irraisonnables et à un enjeu de performance concurrentielle.

Et puis, autre condition, il nous faut aussi renoncer à l'idée de **l'égalité des chances** pour lui préférer l'égalité réelle et effective de la réussite des apprentissages.

L'égalité des chances considère que, toutes conditions d'équité réunies, c'est la valeur individuelle qui permettra de construire la réussite. Cette conception méritocratique reste dominante dans le modèle républicain. Elle s'inscrit dans un principe fondé par la révolution elle-même et exprimée dans la Déclaration de 1789 : « *Tous les citoyens étant égaux [aux] yeux [de la loi] sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité et sans autre distinction que celle de*

leurs vertus et de leurs talents. ». C'est la suite logique de la nuit du 4 août : fonder les charges sur les compétences et non sur les privilèges.

Cette conception a conduit la République de Ferry à organiser son système scolaire dans la séparation, d'une part, d'une école communale destinée à donner les connaissances essentielles aux enfants du peuple et d'autre part, des petites classes de lycée destinées à fabriquer les futures élites.

La massification et l'accès de tous au collège unique, n'ont pas réussi à rompre cette distinction parce que l'idée du mérite continue à marquer la question de la réussite scolaire. Que ce mérite, en réalité, soit essentiellement lié à des stratégies de conformité à la norme scolaire, y compris dans le financement du soutien après la classe ou dans les habiletés d'orientation.

Les travaux de sociologie qui ont cherché à mieux l'identifier montrent combien cette conception est intériorisée, combien l'illusion d'une réussite inscrite dans le mérite personnel est ancrée comme un modèle d'explication de la réussite⁴.

L'égalité des chances ne renonce pas à l'inégalité, elle propose de la fonder sur les dispositions de chacun, prétendant annuler les inégalités sociales pour permettre la réalisation individuelle. Ce faisant, elle ne rompt pas avec une culture de la reproduction sauf à se dédouaner des exigences égalitaires en fabriquant quelques contre-exemples. Regardez comment on ouvre par exemple la possibilité à quelques jeunes de banlieue d'accéder aux grandes écoles. Les cordées de la réussite permettent effectivement à des élèves des quartiers d'engager un parcours scolaire auquel ils n'auraient pas eu accès. Que le dispositif ait la vertu de leur permettre de casser les barrières psychologiques d'une autocensure qui les amenait à renoncer a priori, tant mieux ! Mais la question est loin de pouvoir se résumer à une problématique psychologique. Nous le savons, ce qui fait obstacle s'inscrit dans une stratification sociale. La détermination des critères de sélection des rares élus issus des quartiers les plus populaires s'inscrit dans une vision méritocratique, celle de la motivation, du potentiel, de l'épanouissement de capacités individuelles...

Il ne s'agit plus, avec une telle politique, à la différence de la politique d'éducation prioritaire, d'agir sur les territoires et de compenser leur réalité sociale par des moyens spécifiques. Il

⁴ Élise TENRET, *L'École et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, PUF, 2011
Michael YOUNG, *The Rise of the Meritocracy, 1958 (La montée de la méritocratie)*

s'agit de fabriquer un leurre de démocratisation sans remettre en cause les privilèges des classes dominantes à accéder aux fonctions élitaires.

On pourra toujours assigner à l'école de produire une plus grande égalité, peut-elle le faire sans une transformation sociale plus globale ?

Sans doute peut-elle parvenir à une plus grande égalité avec davantage de moyens, davantage de formation mais elle n'en restera pas moins contrainte, en définitive, à se soumettre à une organisation sociale qui la dépasse.

Pour dire les choses simplement, peut-on assigner à l'école d'être plus égalitaire dans une société qui l'est de moins en moins ? Peut-on demander aux professeurs de mieux faire réussir leurs élèves dans un monde qui connaît de plus en plus d'enfants pauvres, exclus, méprisés.

A cette question, devant l'Association Internationale des Travailleurs, Marx répondait en affirmant l'interdépendance du changement des conditions sociales et de la création d'un système d'instruction nouveau⁵ et ne renonçait pas à ce que l'éducation puisse agir sur l'histoire de la transformation sociale.

Il n'est donc pas question de renoncer mais de comprendre que sans cesse, l'école se trouvera confrontée à ce dilemme : constater son impuissance au sein d'un ordre économique où la domination des classes privilégiées ne cesse de s'accroître mais aussi porter l'espoir de la force émancipatrice de la connaissance et de la culture commune et ainsi vouloir que l'école soit le ferment d'un changement des conditions sociales et porte l'espoir d'une transformation égalitaire.

⁵ Cité par Robert DANGEVILLE, *Critique de l'éducation et de l'enseignement, textes de Marx et Engels*, 1976, p.227