

2013

# La Démocratisation De L'Enseignement Secondaire En France : L'Égalité Pour Tous?

Eowyn Groves

*The College of Wooster*, [eowyngroves@gmail.com](mailto:eowyngroves@gmail.com)

Follow this and additional works at: <https://openworks.wooster.edu/independentstudy>



Part of the [International and Comparative Education Commons](#)

---

## Recommended Citation

Groves, Eowyn, "La Démocratisation De L'Enseignement Secondaire En France : L'Égalité Pour Tous?" (2013). *Senior Independent Study Theses*. Paper 187.

<https://openworks.wooster.edu/independentstudy/187>

This Senior Independent Study Thesis Exemplar is brought to you by Open Works, a service of The College of Wooster Libraries. It has been accepted for inclusion in Senior Independent Study Theses by an authorized administrator of Open Works. For more information, please contact [openworks@wooster.edu](mailto:openworks@wooster.edu).

The College of Wooster

LA DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE :  
L'ÉGALITÉ POUR TOUS?

By  
Éowyn Groves

Presented in Partial Fulfillment  
of the Requirement of Independent Study  
French 451-452

Supervised by  
Dr. Harry Gamble

March 15, 2013

## Table des matières

Résumé.....	1
Introduction.....	2
Chapitre I : Le Contexte historique et le progrès du système scolaire.....	7
1. L'Histoire de l'enseignement en France : les grands jalons (1880 - 1980).....	7
2. Progrès récents : la massification et la démocratisation (les années 1980 - au présent).....	17
Chapitre II : Les Inégalités liées au système scolaire.....	22
1. Hiérarchie des filières.....	27
2. L'Orienta­tion.....	39
Chapitre III : La Classe sociale et le lycée.....	49
1. En Amont.....	50
2. Au Lycée.....	60
3. En Aval.....	76
Conclusion.....	80
Œuvres citées et annotées.....	85

## Résumé

*La France est un pays qui se vante de ses principes d'égalité. Dans ce projet, j'analyse comment l'enseignement secondaire actuel en France est bloqué par des inégalités scolaires et sociales. Malgré les discours et valeurs égalitaires, les inégalités restent préoccupantes dans l'enseignement secondaire en France. Il devient clair que tous les problèmes qui ajoutent aux inégalités tournent autour d'un problème central : celui de la classe sociale. C'est à cause de ces problèmes de classe qu'on conteste la réussite de la « démocratisation » scolaire qu'on voit aujourd'hui. Ce que nous allons regarder dans cette étude est comment et pourquoi le système scolaire actuel en France se trouve dans une situation difficile à l'égard des inégalités toujours présentes dans la scolarisation secondaire.*

*France is a country who takes pride in her principles of equality. In this project, I analyze how current secondary education in France is stuck in a rut of scholarly and social inequalities. Despite the egalitarian values and discourses held to strongly by the French, the inequalities in their system of education remain significant and worrisome. It is clear that all of the inequalities in this system revolve around one central issue: that of social class. It is because of these problems of class that we dispute the success of the scholarly democratization that we see in France today. This study focuses on the how and why of the difficult situation the French education system faces in regards to the ever-present and persisting inequalities in its secondary schooling.*

## L'Introduction

*Liberté. Égalité. Fraternité.* La France est un pays qui se vante de ses principes d'égalité. Dans ce projet, nous allons regarder comment l'enseignement secondaire actuel en France est bloqué par des inégalités scolaires et sociales. Malgré les discours et valeurs égalitaires, les inégalités restent préoccupantes dans l'enseignement secondaire en France. Il faut analyser comment ces inégalités compliquent beaucoup la possibilité de réaliser une démocratisation scolaire, qui devrait créer une égalité de chances pour tous. Est-ce qu'on peut même parler d'une vraie démocratisation scolaire en France ? Même dans le XXI siècle, il existe toujours un grand écart entre les réussites des élèves qui viennent des origines sociales favorisées et des élèves qui viennent des origines sociales défavorisées. Dans un pays qui a des ambitions égalitaires, comment est-ce qu'il est possible que les inégalités aussi puissantes se manifestent toujours ? On va regarder comment ces inégalités se produisent et se reproduisent, à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire. Nous allons répondre à ces questions et d'autres en nous situant dans les contextes où ces inégalités se manifestent.

Au cœur de ce projet, nous trouvons la classe sociale et le rôle qu'elle joue dans l'enseignement secondaire. Il devient clair que tous les autres problèmes qui ajoutent aux inégalités tournent autour de ce problème central : la classe. Bien que les inégalités diffèrent selon les situations, elles existent toujours et elles ont les effets les plus grandes et les plus négatives sur les gens venant des classes sociales défavorisées.

L'enseignement secondaire est aussi au cœur de ce projet. J'ai choisi d'analyser le système secondaire parce que je trouve que les enjeux créés par les inégalités scolaires et sociales sont surtout très hauts au lycée. C'est pendant l'enseignement secondaire que l'avenir

d'un élève devient presque concret selon les choix pris, les filières suivies, et les opportunités conférées. Dès la Deuxième Guerre mondiale, on voyait un mouvement pour avoir un lycée pour tous, mais malgré l'ambition de la démocratisation égalitaire et la progression vers l'égalité scolaire que le système a soutenue, il est clair qu'il y a toujours des inégalités d'opportunités scolaires qui restent. Ce qu'on voit dans le système scolaire en France actuel est que le niveau d'inégalité reste étonnamment haut et que les mécanismes de l'inégalité sont fondamentaux à la structure du système secondaire. Les jeux sont faits tôt avec les sélections précoces, et en réalité le secondaire fonctionne à trier les élèves entre des chemins plus et moins prestigieux.

J'ai déjà fait référence à la « démocratisation » scolaire plusieurs fois, parce que dans ce projet nous allons analyser ce concept avec beaucoup d'intérêt. Pourtant, le mot « démocratisation » est ambigu et complexe parce qu'il est utilisé différemment selon les contextes. Dans le contexte scolaire, la définition de la démocratisation a évolué et Antoine Prost explique que « la croissance des effectifs scolaires et la prolongation de la scolarité constituent de bons indicateurs de démocratisation » (*Histoire de l'enseignement et de l'éducation* 227). Mais le problème avec cette idée est qu'elle ne prend pas en compte le fait que la classe sociale joue aussi des rôles importants à la réussite d'une démocratisation, parce que le brassage, (ou l'absence du brassage), de classe sociale dans chaque niveau de la hiérarchie scolaire sert aussi comme un indicateur significatif de la démocratisation.

Même avec les effectifs croissants, les inégalités entre les élèves peuvent toujours exister, à cause des hiérarchies de la classe sociale et du système de l'enseignement secondaire. Nous allons regarder des tentatives pour diminuer ces inégalités à l'école. Il devient clair que la démocratisation scolaire n'est pas aussi simple qu'une massification de l'enseignement, ou même un taux augmenté de bacheliers et bachelières. On voit que la question de la

démocratisation est complexe, et nous pouvons comprendre que les gens vont comprendre sa signification différemment. Finalement, la démocratisation scolaire sera liée à l'idée « d'égalité de chances », selon laquelle chaque élève devrait avoir les mêmes possibilités et opportunités. Ce que nous allons analyser dans cette étude est comment et pourquoi le système scolaire actuel en France se trouve dans une situation difficile à l'égard des inégalités toujours présentes dans la scolarisation secondaire.

Mais avant d'aborder ces sujets, je voulais expliquer les liens personnels que j'ai à ce projet, et la démarche que j'ai suivie pour analyser ces questions importantes de la classe, de l'enseignement, et des inégalités. Bien que je me spécialise en français, j'ai aussi une petite spécialisation en éducation. J'ai fait des stages d'enseignement avec plusieurs classes d'âge, aux Etats-Unis et en France, et je m'intéresse le plus aux lycéens. Pendant le semestre que j'ai passé en France, j'ai eu la possibilité de faire un stage où j'ai enseigné l'anglais une fois par semaine aux élèves de CM2, de sixième, et de seconde. J'étais particulièrement frappée par mon expérience d'enseigner au lycée, et les problèmes que j'y ai rencontrés : surtout le problème du manque de motivation chez les élèves, et aussi de leur manque d'une maîtrise de l'anglais.

De plus, j'ai suivi un cours pendant le semestre que j'ai passé à Nantes, en France, qui m'a influencé et inspiré dans ce projet encore plus que mon stage. J'ai suivi un cours de sociologie qui s'appelait « Sociologie de l'éducation » à l'Université de Nantes, enseigné par le sociologue Tristan Poullaouec. Pendant ce cours nous avons parlé de l'histoire de l'enseignement en France, surtout en regardant les problèmes contre lesquels les administrations pédagogiques devaient lutter, et contre lesquels elles doivent encore lutter aujourd'hui. Je trouvais la matière fascinante, et cela m'a inspirée de continuer mes recherches sur ce sujet. Plusieurs idées et plusieurs parties de l'arrière-fond de ce projet ont commencé là, dans le cours de Monsieur

Poullaouec. Je trouvais dans son cours des bases utiles pour comprendre comment regarder les problèmes de classes sociales.

J'ai continué les recherches après ce cours, avec des sources qui venaient de beaucoup de disciplines. J'ai analysé des films, des entretiens, et des sources historiques, administratives, économiques, et surtout sociologiques. J'ai privilégié les sources sociologiques parce qu'elles montrent le côté humain dans ce projet, et pour moi il fallait vraiment comprendre les inégalités et leurs effets sur l'individu et sur la communauté.

De plus, presque toutes les sources que j'ai consultées sont de langue française. Dans ces sources, nous avons l'impression que les Français parlent entre-eux quand ils décrivent leur système scolaire. Parce que je suis américaine, j'ai besoin de leurs idées et de leurs contributions, mais j'apporte aussi une perspective importante parce que je peux regarder le système de l'extérieur pour ajouter un regard neuf.

La plupart de mes sources se concentraient sur la France, mais j'ai regardé aussi des sources qui discutaient d'autres systèmes de l'éducation, en Europe et ailleurs. Chaque société doit faire face aux inégalités, parce qu'elles sont inhérentes dans tous les systèmes du monde. Mais ce que nous voyons c'est qu'il existe des sociétés qui réussissent beaucoup plus à diminuer leurs inégalités. La France est un pays un peu exceptionnel, parce qu'elle a une longue histoire de bons principes contre les inégalités, mais pourtant, elle crée un grand écart entre les élèves forts et les élèves faibles. Ces sources, qui établissent des comparaisons internationales, m'ont aidées à situer la France dans le monde où elle se trouve, et à comprendre comment il est possible qu'un pays qui semble croire à l'égalité autant que la France peut toujours avoir un système scolaire inégalitaire.

Pour nous lancer dans cette discussion, Chapitre I nous situera dans le contexte scolaire historique en France en montrant les repères importants à la démocratisation. On verra surtout la progression faite dans la marche vers l'égalité scolaire pour tous. Ensuite, dans Chapitre II, nous allons découvrir comment le système actuel en France ne réussit pas à créer cette démocratisation et cette égalité des chances auxquelles on a rêvé depuis un siècle. Finalement, dans Chapitre III, il deviendra clair comment les problèmes de classe sociale contribuent aux inégalités entre les élèves venant des milieux favorisés et défavorisés.

Maintenant que nous comprenons d'où vient ce projet et de quoi il s'agit, nous pouvons commencer à explorer les difficultés et les inégalités dans l'enseignement secondaire en France. Nous voyons une démocratisation partielle, mais avec des zones d'ombre, surtout celles de la classe sociale. Je vais essayer de donner un éclairage nouveau à ces ombres.

## **Chapitre I : Le Contexte historique et le progrès du système scolaire**

### **Introduction**

Pour comprendre la situation complexe qui existe dans le système d'enseignement secondaire en France actuelle, nous devons aller en arrière pour regarder les repères les plus importants dans l'évolution scolaire en France. Cette évolution représente surtout la progression faite pendant le XXe siècle par la marche vers l'égalité pour tous. Beaucoup de lois, de réformes, et d'activistes ont aidé à mener l'éducation à la démocratisation qu'on voit aujourd'hui. Cette démocratisation est complexe et on va la critiquer pendant les chapitres suivants, mais pour l'instant, nous allons analyser les jalons les plus importants dans la progression de la démocratisation. Dans ce chapitre on discutera les grandes réussites qu'on voit dans l'histoire de l'enseignement en France et dans la marche vers l'égalité pour les élèves, venant de tous milieux sociaux.

### **1. L'Histoire de l'enseignement en France : les grands jalons (1880 - 1980)**

#### **Les Filles**

Dans ce contexte plus grand de la progression de l'enseignement secondaire depuis le siècle dernier, on voit aussi une autre progression importante, qui marque un jalon très important dans l'histoire de l'éducation en France : l'inclusion progressivement des filles. Cette transformation est importante parce que, depuis des siècles, l'éducation n'était pas seulement réservée aux enfants de l'élite, mais elle était aussi souvent réservée aux garçons. Pourtant, on voyait le début de ce grand changement au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, quand les filles ont commencé à assister à l'école, et surtout avec les lois Ferry, qui ont créé un accès plus large à

l'enseignement en France par l'établissement de l'obligation scolaire jusqu'à 13 ans (Poullaouec, « L'École en France depuis les années 1880 »). Cette loi de Ferry en 1882 a beaucoup aidé la trajectoire de l'enseignement des filles dans le XXe siècle. Immédiatement avant cette loi Ferry, il y avait d'autres lois très importantes pour l'éducation des filles : les lois Bert et See. Selon la loi Paul Bert de 1879, chaque département en France devait avoir une école normale pour les filles, qui s'appelait l'ENF (École Normale de Filles). Et selon la loi Camille See de 1880, on voyait la création de nouvelles écoles secondaires : les lycées pour les filles (Poullaouec, « L'École en France depuis les années 1880 »).

Cette création d'écoles pour les filles était une bonne première étape dans l'évolution de l'égalité du genre dans le système scolaire, mais jusqu'en 1924, les filles n'avaient pas encore le droit officiel de passer le bac (Poullaouec, « L'École en France depuis les années 1880 »). Dans son rapport à la conférence de la Ligue de l'Enseignement en 1915, le président du Ligue M. Ferdinand Buisson explique comment les femmes ont commencé à gagner des droits égaux aux hommes pendant la Première Guerre mondiale. Buisson exprime son étonnement au regard des qualités et des capacités que les femmes ont montré pendant la guerre. Il écrit que « Ce que la guerre de 1914 a mis en lumière chez nos femmes de France, c'est une capacité d'organisation, d'administration, de discipline, de direction à la fois souple et méthodique, hardie et prudente, généreuse et réfléchie, que nous ne leur soupçonnions pas, ni elles non plus peut-être » (Buisson 15). Nous pouvons rire en imaginant une telle phrase exprimée à nos jours, mais pour cette époque ces idées étaient déjà révolutionnaires.

Comme on a dit, quelques années après la guerre, en 1924, avec le décret Bérard, on a vu la création du bac pour les femmes. Au début, les bacs pour les femmes consistaient seulement de matières comme la musique et les arts domestiques (Poullaouec, « L'École en France depuis

les années 1880 »). Et cette évolution a encore continué en 1930 quand « le concours général s'ouvre aux élèves des lycées de jeunes filles : rien désormais, sauf quelques heures de couture, ne distingue plus l'enseignement féminin de l'enseignement masculin » (Prost, *Histoire de l'enseignement en France* 264). Avec les années, les bacs ont aussi évolué, et nous voyons actuellement que les filles ont les mêmes droits au bac, et sur les mêmes matières, que les garçons.

Dans leur livre *Allez les filles !*, Christian Baudelot et Roger Establet nous aident à comprendre les différences entre la condition féminine dans les années 1960 et à nos jours. Ils décrivent la condition féminine dans les années soixante comme un « handicap universel et simple, qui ajoute ses effets à ceux de l'origine sociale... » (*Allez Les Filles* 144). Par contre, ils suggèrent qu'à nos jours « Même dans les situations où les filles sont désavantagées, on ne peut plus parler de cumuls des handicaps » (Baudelot et Establet, *Allez Les Filles* 145). Nous voyons que dans la situation actuelle en France, les filles et les garçons ont des atouts selon leur genre, tous les deux. S'ils viennent du même milieu social, les filles réussissent mieux à l'école que les garçons. Par exemple, « En ce qui concerne l'accès au baccalauréat, les filles d'ouvriers atteignent les niveaux de réussite des fils de cadres moyens », et les fils d'ouvriers atteignent donc aussi les niveaux de réussite plus bas que les filles d'ouvriers (Baudelot et Establet, *Allez Les Filles* 145).

Par contre, les filles ont tendance à être orientées défavorablement, c'est-à-dire vers les filières moins prestigieuses (Baudelot et Establet, *Allez Les Filles* 145-147). On voit surtout cette inégalité d'orientation subie par les filles comme résultat de leur tendance stéréotypée à s'intégrer dans le monde social de l'école, sans développer un sens du soi tel que les garçons le développent (Baudelot et Establet, *Allez Les Filles* 153-155). Selon Baudelot et Establet, « Les

filles, intériorisant jusqu'à l'excès les normes scolaires, ont du mal à s'imposer dans les filières les plus prestigieuses, mais elles évitent aussi les relégations les plus catastrophiques » (*Allez Les Filles* 155).

Nous pourrions faire une étude entière sur l'histoire de l'enseignement des filles en France, et sur les inégalités contre lesquelles elles luttent, mais ce n'est pas l'objectif de notre étude. En fait, les inégalités subies par les filles sont toujours secondaires aux inégalités liées aux origines sociales dans leurs effets sur la scolarité. Baudelot et Establet expliquent que « Les progressions féminines, on le voit, se sont accomplies dans le strict respect des inégalités sociales existantes. L'effet de la classe sociale d'origine est premier, celui du sexe n'intervient qu'en second rang » (*Allez Les Filles* 142). Donc pour nous dans ce projet, il suffit de comprendre que l'évolution de l'accès à l'enseignement et de la réussite scolaire obtenues par les filles posent des jalons importants dans le progrès vers l'égalité entre les élèves, mais qu'il existe des inégalités encore plus frappantes, comme celle de l'origine sociale.

### **L'Âge scolaire obligatoire**

Un autre jalon important dans la marche vers une plus grande égalité en France est la création d'un âge obligatoire jusqu'auquel les enfants sont obligés d'assister à l'école. Ce jalon a des effets très importants sur les inégalités qui viennent de l'écart entre les classes sociales, parce que la création d'un âge scolaire obligatoire nécessite que les élèves de toutes origines sociales assistent à l'école. La prolongation ultime de cet âge obligatoire augmente aussi le niveau de scolarité qu'il faut obtenir avant d'entrer dans la vie active. Cette augmentation assure que les élèves des milieux défavorisés doivent continuer leurs études jusqu'à un âge où ils auront plus de possibilités de trouver un boulot.

Ce nouveau principe a été mis en place par la loi de Jules Ferry en 1882. Cette loi fixait pour la première un âge d'obligation scolaire : 13 ans. Une cinquantaine d'années après, avec l'arrivée du Front Populaire au pouvoir, la loi de Jean Zay a aussi rehaussé la scolarisation obligatoire, jusqu'à 14 ans (Poullaouec, « L'École en France depuis les années 1880 »). On sait que 16 ans est l'âge de la scolarité obligatoire actuel, mis en place en 1959 avec les décrets Berthoin (Poullaouec, « L'École en France depuis les années 1880 (continué) »).

Un autre plan très important à l'histoire de l'enseignement en France aurait augmenté la scolarisation obligatoire jusqu'à 18 ans : la Plan Langevin-Wallon de 1947, qui n'a pas été mis en œuvre. Ce plan n'aurait pas seulement prolongé la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans ; il aurait aussi mis en place « ...un cycle d'orientation qui [permettrait] d'orienter les enfants en fonction de leurs aptitudes, et non des hasards de leur scolarité ou du milieu social » (Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation* 25).

On peut imaginer qu'après la Deuxième Guerre mondiale les Français avaient un esprit plus solidaire, où le fait d'être Français était plus important que la classe sociale d'un individu. Cette sentiment d'unification de l'après-guerre a aidé à mettre en valeur les problèmes d'écoles fondées sur la classe ; une situation qui avant semblait normale et même banale. Donc il n'est pas choquant que c'est à cette époque qu'on voit la création d'un plan qui suggère un système plus unifié, avec un tronc commun jusqu'à 14 ans, et une division fondée seulement sur les aptitudes des élèves et non pas sur leurs origines sociales (Poullaouec, « L'École en France depuis les années 1880 (continué) »). Pour les professeurs Paul Langevin et Henri Wallon, le but était de créer : « l'école unique pour les structures, l'école nouvelle pour la pédagogie » (Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation* 265). Selon Poullaouec, ce plan aurait créé une rupture dans la « logique ségrégative qui domine aujourd'hui notre système éducatif » (Poullaouec, « Pour

Une Grande Réforme »). Mais on parlera des inégalités scolaires qui restent à nos jours dans le chapitre suivant, et donc pour l'instant on retournera aux réussites et aux progressions dans la « démocratisation » de l'enseignement en France.

### **La Gratuité**

La gratuité de l'enseignement est très significative aux tentatives de créer des opportunités scolaires égales pour la classe populaire en France. On peut bien comprendre que les enfants de la classe populaire n'avaient pas les moyens pour assister à une école payante, à cause de leurs situations économiques difficiles. La loi Jules Ferry de 1881 a établi la gratuité de l'école primaire, et déjà cette gratuité donnait plus d'opportunités aux jeunes enfants des classes défavorisées, qui pouvaient donc assister à l'école. Mais c'est surtout la gratuité de l'enseignement secondaire qui commençait à niveler les inégalités entre les classes. Pourtant, il fallait attendre 1930 pour que l'enseignement secondaire commence petit à petit à devenir gratuit aussi (Poullaouec, « L'École en France depuis les années 1880 »). Pourtant, la situation en 1930 était bien compliquée, et la gratuité n'était pas une décision prise dans le but d'aider les élèves d'origine populaire. Pendant la Première Guerre mondiale, la quantité de naissances a beaucoup plongé, par 43% ! Donc douze années plus tard, plusieurs établissements scolaires (surtout secondaires) étaient en danger de devoir se fermer à cause de leurs effectifs très faibles. Avant, les établissements secondaires avaient des critères stricts d'accepter surtout les élèves venant des classes sociales favorisées, mais à cette époque ces critères devenaient plus lâches parce qu'il fallait quand même faire quelque chose pour maintenir assez d'élèves dans les établissements secondaires. Dans cette situation périlleuse, il fallait baisser les prix du cycle secondaire. Le gouvernement a commencé par la gratuité de la 6<sup>e</sup> en 1930, de la 5<sup>e</sup> en 1931, et le reste est devenu gratuit en 1933 (Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation* 241-246).

Donc la gratuité de l'école, primaire et secondaire après, a commencé à ouvrir les portes aux enfants de plusieurs classes sociales. Pourtant, même en 1936, seulement 9% des jeunes d'origine populaire accédaient au secondaire (Poullaouec, « L'École en France depuis les années 1880 (continué) »). Il est clair que le prix de l'enseignement n'était pas le seul facteur qui empêché les élèves des milieux défavorisés de faire des études secondaires. Un autre problème qu'on voyait pour les élèves d'origine populaire était la différence entre les écoles primaires et les petits lycées, et le besoin d'une école unique.

### **L'École Unique**

L'idée d'une école unique est créée à la fin de la Première Guerre mondiale par un groupe d'universitaires qui s'appelaient les Compagnons. Cette idée est devenue fondamentale à l'enseignement actuel en France. Les Compagnons voulaient restructurer l'éducation en France pour avoir un système scolaire cohérent, qui n'avait pas des grandes divisions entre les formations. En 1918, les Compagnons ont publié leur manifeste : *L'Université nouvelle*, qui se concentrait sur cette idée d'une école unique. Selon les Compagnons, « Il s'agit de donner à tous les Français la même formation de base, et d'élever le niveau général d'instruction, donc d'allonger cette école unique jusqu'à 14 ans » (Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation* 237). On comprend de se manifeste que les petits lycées devaient se joindre aux écoles primaires, mais nous verrons que cela prendra beaucoup de temps et beaucoup de luttes politiques. Ici nous voyons déjà très tôt dans le XXe siècle des visionnaires connaissant de ce lien important entre le niveau scolaire et le milieu social, parce que les Compagnons écrivent que « L'école unique résout simultanément deux questions : elle est l'enseignement démocratique et elle est la sélection par le mérite » (Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation* 237). Ils

avaient complètement raison, et le système suivra cette idée de l'égalité pour tous, mais les progrès se sont faits très lentement.

Malheureusement, les Compagnons n'ont pas réussi à mettre un système en place après leur arrivée au pouvoir en 1924, donc d'autres visionnaires qui croyaient à la valeur d'une école unique ont créé un « Comité d'études et d'action » en 1925. Ce comité avait beaucoup d'influence, mais ses efforts ont été bloqués quelques années après par les conservateurs de la Droite en 1932. Les conservateurs de la Droite n'aimaient pas du tout l'idée d'une école unique, surtout parce qu'ils ne voulaient pas un système scolaire basé sur le mérite. Si les élèves forts de la classe populaire avaient la possibilité d'assister à l'école avec les élèves de l'élite, cela poserait une menace à ces enfants de l'élite, et donc la Droite insistait d'empêcher la réalisation d'une école unique (Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation* 237-240). Prost nous suggère que « Les mesures d'unification de l'école élémentaire prises de 1925 à 1932 rencontrèrent donc une résistance farouche, et elles n'eurent finalement aucun effet... » (*Histoire de l'enseignement et de l'éducation* 239-240).

Ensuite, avec la Gauche en pouvoir sous le Front Populaire en 1936, le Ministre de l'Éducation Jean Zay a essayé de reprendre l'idée de l'école unique. Il était ambitieux en essayant d'établir des réformes scolaires radicales avec son projet du 5 mars 1937, selon lequel :

Il prévoyait d'abord l'unification totale de l'école élémentaire, avec la disparition des petites classes des lycées, et l'obligation de passer le certificat d'études, dont l'âge minimum aurait été abaissé à 11 ans, avant d'entrer dans le secondaire.

Celui-ci, organisé en deux cycles successifs, et divisé en trois branches, classique, moderne et technique, aurait commencé par une année commune d'orientation et d'observation. (Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation* 252)

Donc Jean Zay a assimilé les écoles primaires avec les petits lycées et il a rehaussé l'âge scolaire obligatoire jusqu'à 14 ans. Ces actes étaient très importants parce que les petits lycées sont réservés aux enfants de l'élite et le reste de la société, moins élevé, devait assister aux écoles primaires.

Les différences les plus notables entre le système pour les enfants de l'élite et le système pour les enfants d'origines modestes sont la qualité de l'enseignement et aussi la possibilité des chemins différents ouverts aux deux groupes d'élèves. Nous ne sommes pas étonnés d'apprendre que les petits lycées avaient les meilleurs enseignants et que les écoles primaires avaient des enseignants d'un standing un peu moins impressionnant. De plus, le petit lycée menait vers le lycée, qui à son tour menait soit vers l'université, soit vers les écoles supérieures sélectives. Par contre, les élèves à l'école primaire avaient la possibilité de suivre l'EPS (écoles primaires supérieures) et les CC (cours complémentaires) après l'EPS, mais leurs possibilités de l'enseignement s'arrêtaient là (Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation* 20-21). Donc au petit lycée, on envisageait des études longues et prestigieuses, et à l'école primaire c'était l'inverse.

Donc la suppression des petits lycées par Jean Zay aidait beaucoup à la diminution des inégalités entre les classes sociales. Pourtant, avec l'arrivée au pouvoir de l'administration Vichy en 1940, le Ministre de l'Éducation Jérôme Carcopino a rétabli les petits lycées, en supprimant l'influence de J. Zay et de la Gauche. Mais il est tellement intéressant que Carcopino a créé une nouvelle structure pour renforcer l'enseignement secondaire, en changeant les EPS en collèges, et ce changement a eu comme résultat une grande ouverture du secondaire aux classes populaires. C'est ironique, parce que « Ainsi Vichy marque, involontairement, un changement

décisif et irréversible dans l'histoire de la démocratisation de l'enseignement » (Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation* 258).

Finalement, nous arrivons au moment de réussite de l'école unique avec les décrets Berthoin, et la loi Haby seize années après. C'est avec le Ministre de l'Éducation J.M. Berthoin, sous l'administration Charles de Gaulle, que nous voyons l'avènement officiel de l'école unique en 1959. Selon les décrets Berthoin, le petit lycée est assimilé à l'école primaire, les cours complémentaires commencent à faire partie du cycle secondaire et l'âge minimum de 12 ans est établi dans tous les lycées (Poullaouec, « L'École en France depuis les années 1880 (continué) »). Nous avons déjà vu comment le cloisonnement entre le petit lycée et l'école primaire posait des grands blocages pour la réalisation de cette école unique, et donc la réforme Berthoin était très influente. C'est le début de la vraie démocratisation à laquelle les visionnaires Compagnons ont rêvé.

La loi René Haby en 1975 a aussi aidé à la réalisation de l'école unique, en créant un seul type de collège : le collège unique (Poullaouec, « L'École en France depuis les années 1880 (continué) »). Avec la publication de la loi n° 75-620 de René Haby, les distinctions entre le CES (collège d'enseignement secondaire) et le CEG (collège d'enseignement général) sont supprimées pour unifier le premier cycle du secondaire en créant le collège unique, pour tous les élèves. Cette loi était l'aboutissement du rêve des Compagnons : de l'unification et de la démocratisation selon l'école unique (« Mise en place et réformes »). C'est-à-dire que cette loi a créé une unification entre les cycles des collèges, pour qu'on puisse unifier le système encore plus en maintenant un tronc commun plus long et en donnant les mêmes expériences à chaque élève. En termes les plus simples, la loi Haby a divisé le système en trois parties : l'école primaire, le collège, et le lycée.

## **2. Progrès récents : la massification et la démocratisation (les années 1980 - au présent)**

Il y a une coupure dans ce projet entre l'histoire de l'enseignement en France de 1880-1980, et de 1980 au présent à cause de l'importance des discours de la massification de l'enseignement secondaire dans les années quatre-vingts. Cette explosion d'effectifs dans l'enseignement secondaire a commencé pendant les années soixante-dix et cette massification a continué pendant les années quatre-vingts, accompagnée par la massification de l'enseignement supérieur (aussi pendant les années quatre-vingts). Ces effectifs croissants dans l'enseignement supérieur réfléchissaient une augmentation profonde des réussites au bac parmi la quantité croissante des élèves au secondaire.

Le début de la massification secondaire aux années soixante-dix était le résultat de beaucoup de facteurs, mais il était surtout lié à la création du collège unique par René Haby en 1975. Mais nous commencerons notre étude dans les années quatre-vingts parce que c'est là où on voit des nouvelles ambitions radicales et importantes à la continuation de cette explosion de l'enseignement secondaire, et à l'avenir du système scolaire du secondaire en France. En fait, cette continuation de la massification de l'enseignement secondaire et l'explosion aussi de l'enseignement supérieur ont eu lieu avec l'arrivée de la Gauche en pouvoir en 1981, et semblaient être l'aboutissement de la démocratisation et la réalisation de l'égalité des chances qu'on avait envisagé pour les élèves de la classe populaire depuis le début du débat sur l'école unique (Duru-Bellat 82).

La massification dans les années quatre-vingts était le résultat des tentatives créées pour lutter contre les inégalités entre les établissements scolaires et les classes sociales, celles que les Ministres de l'Éducation nationale ont mis en place pour ouvrir le système scolaire. On voit notamment le Ministre de l'Éducation Jean-Pierre Chevènement, qui a annoncé en 1984 son

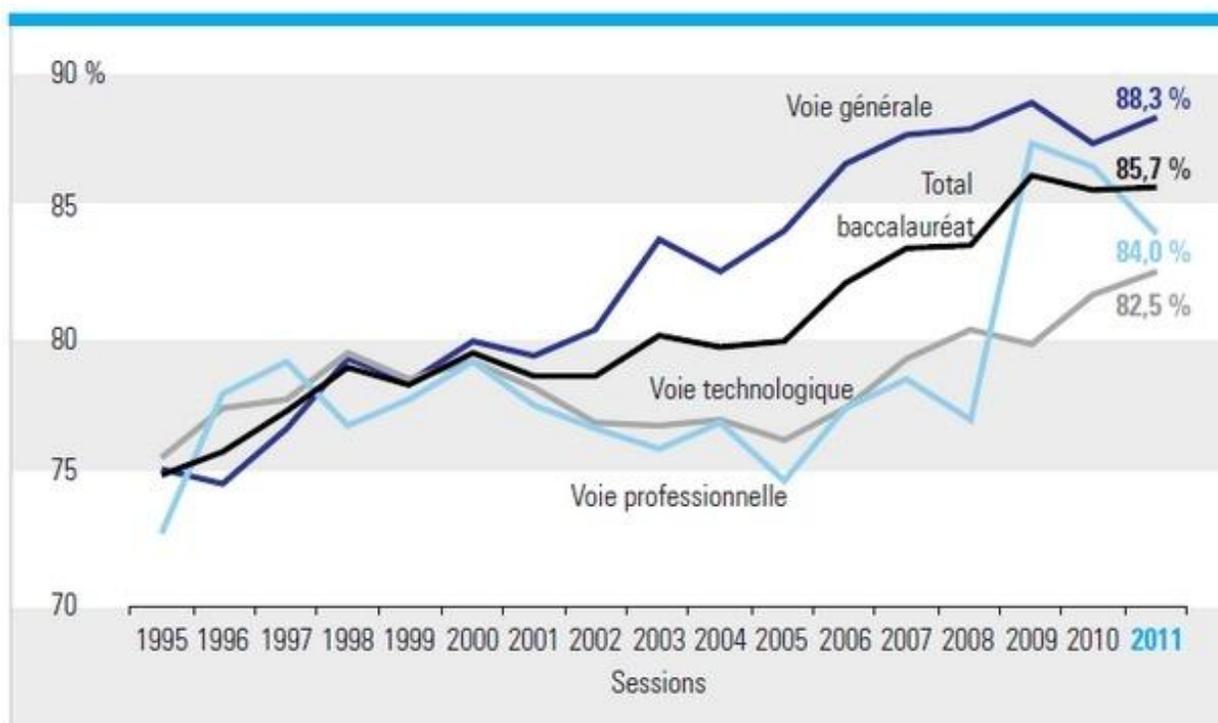
intention, radicale à l'époque, d'amener 80% d'une classe d'âge à la réussite au bac avant 2000 (Chevènement). Cette nouvelle ambition radicale du discours de « 80% au bac » aux années quatre-vingts a créé une transition dans ce que les Français envisageaient de l'avenir de l'enseignement secondaire en France. Pour aider à la réalisation de cette nouvelle ambition, Chevènement a aussi créé un Baccalauréat Professionnel en 1985. Cette création du « Bac Pro » était l'une des actions les plus importantes que la Gauche a mise en place pour ouvrir le système secondaire (Poullaouec, « L'École en France depuis les années 1880 (continué) »).

Il y avait plusieurs facteurs à cette époque qui ont aidé à la massification scolaire, comme le Bac Pro créé par Chevènement et comme la dépense du gouvernement pour l'éducation. Les chiffres sont frappants : « De 1975 à 2002, la dépense pour l'éducation en France est passée de 15,3 milliards d'euros à 108,1 milliards d'euros (courants) » (« Question 16 » 178). Mais même cet article du Ministère de l'Education nationale souligne que ces dépenses étaient surtout importantes pour la création du Bac Pro, parce que le Bac Pro était un facteur significatif dans la massification scolaire des années quatre-vingts, et il aurait été beaucoup plus difficile d'accueillir tous ces élèves sans aussi avoir cette augmentation de la dépense pour l'éducation. Nous voyons que « Cet effort financier a permis à la fois de scolariser un nombre et une proportion croissante de jeunes au niveau du lycée puis de l'enseignement supérieur, et de diversifier l'offre de formation, en particulier dans l'enseignement professionnel » (« Question 16 » 178). Donc je privilégierai l'importance des effets de la création du Bac Pro, parce qu'elle est fortement liée aux problèmes de classe sociale, et nous verrons dans Chapitre II comment la voie professionnelle est devenue une amie, tant qu'une ennemie, des élèves d'origines défavorisées.

L'enseignement technique et professionnel a subi beaucoup de transitions pendant le XXe siècle. On voyait même un moment où une grande importance était mise sur l'enseignement

technique pendant la Deuxième Guerre mondiale, parce que la France avait besoin de « fabrications de guerre » et nous comprenons donc qu'il était important de « former en école des ouvriers qualifiés » (Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation* 24). On sait que depuis plus d'un siècle l'enseignement technique existait, dans un sens ou un autre, mais c'est aux années quatre-vingts qu'il existe pour la première fois un baccalauréat professionnel, qui donne une valeur plus grande à un enseignement secondaire professionnel, et non seulement les certificats et les brevets qui existaient avant.

Cette ouverture de l'enseignement avec le lycée professionnel et son baccalauréat a beaucoup ajouté à l'augmentation de taux de bacheliers. Et il est clair que le Bac Pro a beaucoup aidé à cette augmentation, car en 1985, 31 % d'une génération obtenait le bac (général ou technologique), et en 1995 63% d'une génération obtenait le bac (général ou technologique ou professionnel) (Poullaouec, « L'École en France depuis les années 1880 (continué) »). Pour voir comment les chiffres du bac ont augmenté de 1995 (la fin de la période explosive de la massification de l'enseignement secondaire) à nos jours, nous pouvons regarder le tableau suivant. Il est clair que la voie générale a toujours les taux de réussite les plus hauts, mais que les voies technologiques et professionnelles augmentent aussi.



-Cette image vient de l'article « Résultats du bac » de *Le Parisien*, de juillet 2012

Donc nous voyons qu'il y avait une explosion de la scolarité résultant de la massification scolaire, qui augmentait encore avec la création du Bac Pro, parmi d'autres facteurs. Maintenant tous les milieux sociaux peuvent fréquenter l'école secondaire, et même réussir à l'école. Nous avons l'impression que nous sommes finalement arrivés à une époque avec un système où il existe des opportunités pour tout le monde et qu'on peut parler d'une égalité des chances créée par cette nouvelle démocratisation. Avec 80% au bac en 2000, on avait l'impression d'avoir diminué la barrière posée avant par la classe sociale, pour créer une vraie méritocratie.

Au moins, on aimerait croire que l'enseignement actuel en France fonctionne comme une démocratisation où on n'a plus de problèmes de classe. Mais ce projet va montrer pourquoi ce point de vu est trop limité, et que des inégalités existent toujours. La classe sociale joue toujours un rôle primordial aux inégalités subies par les élèves des milieux défavorisés, et à l'écart frappant entre les réussites scolaires des classes plus et moins favorisées. Nous allons donc

analyser dans Chapitre II comment l'enseignement secondaire crée et contribue aux inégalités scolaires, et puis nous allons explorer dans Chapitre III comment la classe sociale est à l'origine de beaucoup de ces inégalités.

## Chapitre II: Les Inégalités liées au système scolaire

### **Introduction**

Dans le chapitre dernier, nous avons vu comment le système de l'éducation en France a bien changé depuis le siècle dernier par son évolution en connaissance de problèmes de classe et par sa progression vers l'égalité pour tous. Mais dans cette ouverture du système scolaire, au lieu de voir des opportunités égales créées par cette expansion, on voit une hiérarchie basée sur la classe sociale. Le système scolaire est compliqué et très stratifié et on voit que les élèves les plus faibles ne profitent pas de l'éducation autant que les élèves plus forts en profitent. Encore plus frappant est le fait que les élèves les plus faibles sont presque toujours les élèves qui viennent des origines plus défavorisées. On voulait croire à une méritocratie, où les standings dans la société seraient basés seulement sur la réussite scolaire, mais on voit plutôt un système de statut où la classe est toujours la question primordiale.

Bien que l'éducation secondaire ne soit plus réservée aux élèves de l'élite, et bien que les taux de réussite au bac soient augmentés jusqu'à 80% et plus, il existe toujours des filières plus et moins prestigieuses avec des débouchés qui correspondent, au niveau du marché du travail. Nous allons analyser le lien entre cette hiérarchie de prestige et de réussite et les élèves qui s'y trouvent. Pour nous lancer dans cette analyse, nous devons parler de l'idée de la « démocratisation » scolaire qu'on a l'impression de connaître dans le système éducatif français. Nous avons vu dans l'introduction de ce projet qu'on peut parler du mot « démocratisation » dans plusieurs sens, et que dans ce contexte de l'enseignement secondaire, la démocratisation fait

référence normalement à l'idée que la massification de l'école a donné des opportunités égales à tous les élèves, ce qu'on appelle l'égalité des chances.

Mais tout le monde n'est pas d'accord avec l'idée que le lycée est devenu un endroit qui donne des chances égales à tous. Même les ministres de l'éducation sont d'accord que nous n'avons pas encore réussi à obtenir cette égalité. Pendant son mandat de 2009-2012, le Ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel a parlé du système scolaire en France en disant que : « Nous l'avons assumée, mais l'Education nationale est un paquebot. On ne peut pas changer de cap à 180°C d'un seul coup. Changer les choses est possible, mais cela prend du temps. Nous avons fait avancer le paquebot, mais sans doute pas aussi vite que nous l'aurions souhaité » (Gonzague, « Pourquoi la France résiste à PISA »). Mais peut-être son analogie du paquebot était trop juste, surtout après le désastre du paquebot Carnival en Janvier 2012. Est-ce qu'on peut dire que le système scolaire en France est comme un paquebot dans des eaux difficiles et que le côté des enfants d'origines défavorisées est le côté plongé dans l'eau ? Est-ce que le reste du paquebot le suivra ? Avant d'arriver à des conclusions aussi dramatiques, nous allons analyser la situation actuelle pour demander où les élèves se trouvent dans ce système complexe et inégalitaire.

Pour commencer, il faut regarder comment l'idéal scolaire en France diffère de la réalité, au niveau de l'égalité des chances. Historiquement, les Français se contentaient du progrès que leur système scolaire faisait, sans regarder les inégalités qui restaient toujours, lesquelles le système n'a pas réussi à supprimer et auxquelles le système contribue même. Mais on voit parfois des époques où les Français s'inquiètent de l'école, comme dans les années soixante, ce qu'on voit exprimé par des sociologues comme Pierre Bourdieu. Les Français de nos jours s'inquiètent aussi et ils parlent beaucoup de ces problèmes qui existent dans leur système scolaire. Les professeurs Boubaker Hlaimi et Frédéric Salladarré soulignent cette inquiétude des

Français en disant que, « Certes, le développement du système éducatif français a été indéniable, mais des travaux récents viennent remettre en question l'idée d'une réduction d'inégalités scolaires » (60).

Selon Antoine Prost, les démocratisations peuvent exister dans deux sens : quantitative et qualitative. Pour la démocratisation quantitative, on parle de la massification de l'école et du fait qu'il existe un « accès plus large au système scolaire. » Mais il nous faut aussi la démocratisation qualitative, où on doit voir « la diminution des inégalités sociales face à l'école. » Prost soutient que, compris de cette manière, le fait d'avoir une vraie démocratisation quantitative « ne supprime pas les inégalités sociales, mais les déplace uniquement » (qtd. in Hlaimi et Salladarré 61-62).

À l'égard de ce déplacement des inégalités, Cécile Deer parle d'une « démocratisation ségrégative, » où la massification scolaire n'a pas conduit à l'égalité des élèves, même avec ces ouvertures de formations pour inclure tous les élèves, venant des classes différentes, du statut financier haut et bas, des deux genres, etc. Par contre, cette massification a maintenu les inégalités qui existent entre les élèves favorisés et défavorisés. Nous voyons cette ségrégation, nommé « démocratisation », à chaque étage de la scolarisation, et surtout au lycée et à l'enseignement supérieur. Pour Deer, cette ségrégation se manifeste plutôt entre les différentes filières. Elle explique que les élèves des milieux socio-économiques les plus favorisés sont surreprésentés dans les filières les plus nobles et prestigieuses. De l'autre côté, on voit que les élèves des milieux socio-économiques défavorisés se trouvent très souvent dans des filières moins nobles, surtout celles de la voie professionnelle (Deer 234).

Dans ce chapitre, nous allons regarder le fonctionnement du lycée dans le discours et dans la réalité de « l'égalité des chances », surtout en regardant la hiérarchie des filières, le

processus et les acteurs dans les orientations scolaires, et aussi en regardant comment ces facteurs ajoutent aux inégalités de ce système « démocratisé. » Nous allons même demander s'il est possible de parler d'une vraie démocratisation dans l'enseignement secondaire en France, ou si ce mot ne peut même pas décrire le système qu'on voit.

### **L'égalité des chances**

Une façon de comprendre les inégalités est en regardant les enquêtes PISA (ce dont nous allons discuter dans plus de détail dans le troisième chapitre). PISA (Program for International Student Assessment) est une organisation qui fait des enquêtes internationales dans beaucoup de pays, pour analyser les réussites et les échecs scolaires entre les pays, selon plusieurs catégories. Les Français n'aiment pas du tout ce qu'ils voient dans ces enquêtes. Arnaud Gonzague du *Nouvel Observateur* observe que l'enquête PISA « tend au pays de Jules Ferry un miroir qu'il n'a alors pas du tout envie de regarder » (« Pourquoi la France résiste à PISA »). Les Français n'aiment pas ce miroir car il renvoie l'image des problèmes de l'inégalité qui existent toujours, malgré les progrès et la démocratisation scolaire en France. Gonzague soutient que PISA « révèle en effet un système couteux, peu performant, mais surtout, contrairement aux idées reçues, tout à fait inégalitaire » (« Pourquoi la France résiste à PISA »). Est-ce qu'on est d'accord que le système est aussi mauvais que Gonzague le suggère ? Pour y répondre, nous devons regarder comment ce système est (in)égalitaire. Gonzague, par exemple, continue en soulignant que « C'est en effet en France que les disparités entre enfants venus de familles aisées, culturellement favorisées, et les autres sont les plus déterminantes dans leurs performances » (« Pourquoi la France résiste à PISA »). Dans un autre article, Gonzague se moque de l'égalité des chances en disant qu' « On sait enfin que le bac S, les classes prépa et les grandes écoles – la 'fabrique des meilleurs' à la française – sont trustés non par les plus

compétents, mais d'abord par les plus aisés. Et pour les autres ? Ils ont de vibrants discours sur l'égalité des chances pour se tenir chaud » (« L'École de la République »).

Donc on voit que ce sont les milieux sociaux et culturels qui déterminent souvent le placement de l'élève dans le système scolaire en France, et que les origines sociales sont à la genèse des grands écarts de réussite entre les élèves français. Cécile Deer explique aussi qu'on voit des inégalités dans le contexte de la réalité de la « méritocratie » de la République. Elle soutient que même la méritocratie n'a pas marché parce qu'on voit toujours les élites à la tête de la hiérarchie scolaire. En fait, dans une méritocratie on verrait les stratifications liées aux « mérites » scolaires possédés par l'élève, mais en réalité, les stratifications scolaires sont toujours liées à l'origine sociale de l'élève. Malgré ce discours d'une hiérarchie basée sur les « mérites », nous voyons en réalité que les élèves des origines les plus aisées se trouvent en haut de cette hiérarchie (Deer 233-234). Deer parle spécifiquement de l'enseignement supérieur quand elle dit que l'enseignement en France est un système très sélectif socialement malgré (ou même à cause de) l'importance du rôle de la sélectivité scolaire dans ce système. Mais on peut voir clairement que le même problème existe aussi au lycée (Deer 233). Bien que le lycée ne soit pas un endroit sélectif, comme les Grands Ecoles de l'enseignement supérieur, il est clair que la sélection joue déjà un rôle très important au lycée, au niveau des orientations, dont nous parlerons plus tard dans ce chapitre. Nous allons voir que l'origine sociale est un facteur déterminant dans la performance de l'élève, et donc aussi dans le choix de la filière.

La classe sociale est le facteur le plus important au niveau de la création des inégalités scolaires et c'est pour cette raison qu'on consacre un chapitre entier à ce sujet : Chapitre III. Elle est un des sujets sous-jacents de ce chapitre aussi, mais ici nous allons regarder les inégalités au niveau du système scolaire, en nous demandant « comment » et « pourquoi » les inégalités se

manifestent dans le système. Nous allons donc nous lancer à analyser comment le système est inégalitaire et pourquoi.

### **1. Hiérarchie des Filières**

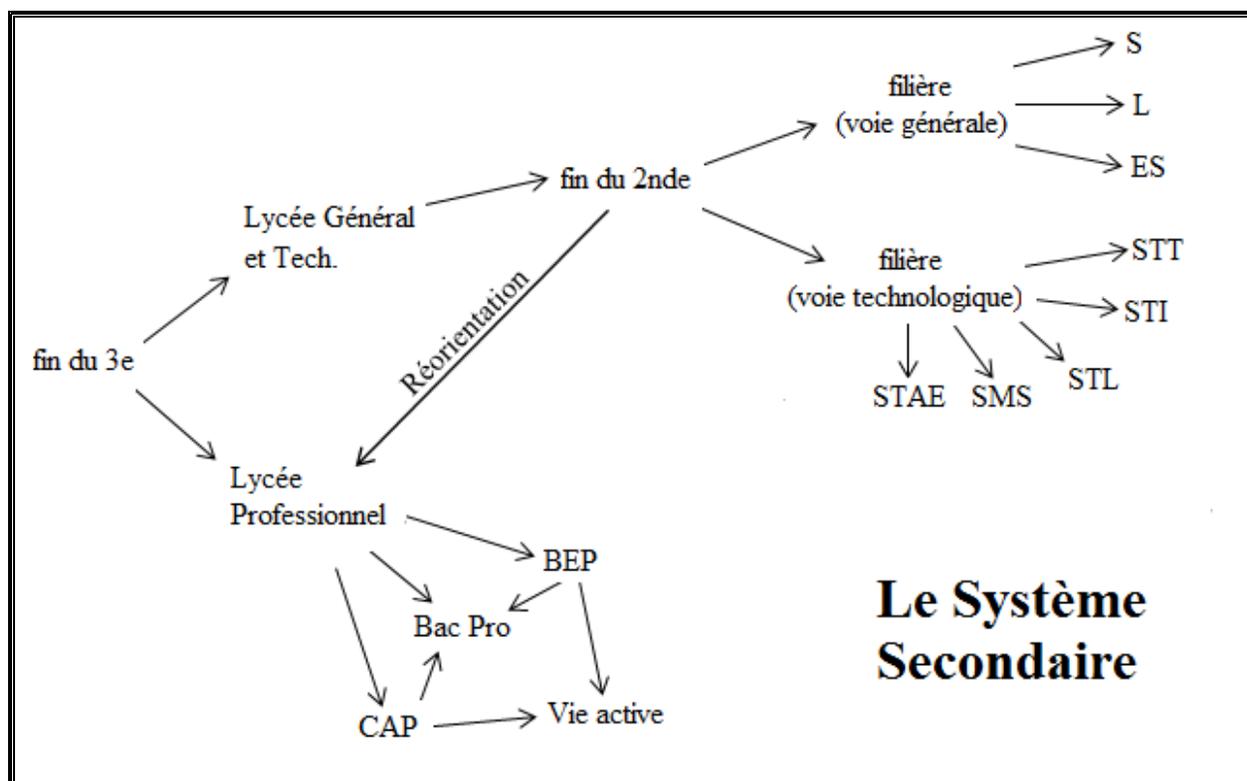
La hiérarchie des filières est l'une des façons les plus importantes dont le système scolaire produit les inégalités. Pour comprendre le rôle que joue la hiérarchie des filières, il faut comprendre comment ce système fonctionne. Le système est assez complexe, mais nous pouvons le voir plus simplifié dans le schéma à la page 29. Ce schéma montre comment le système se devise après le cycle d'orientation à la fin de la 3<sup>e</sup>, entre le lycée général et technologique et le lycée professionnel. La décision d'une filière est prise à la fin de la 2<sup>nd</sup>e, et nous allons discuter à nouveau de la procédure de choisir les filières plus tard quand on parlera des orientations. Dans la filière choisie, les élèves suivent les cours qui se concentrent sur les matières principales de cette filière.

Par exemple, si un élève suit la filière L (littéraire), cela veut dire que l'élève est en train de préparer à passer un Bac L à la fin de la terminale. Dans cette filière, les élèves suivent des cours de math, de biologie, de physique, etc. seulement pendant la première et non pas après. Par contre, ils passent les deux années de première et de terminale à apprendre le français, la philosophie, les langues, etc. Les élèves étudient ces matières chaque semaine pendant une quantité d'heures en proportion avec le coefficient de cette matière sur leur bac. Dans le bac L, la biologie, la physique et les maths ne sont pas aussi importants que les autres matières, et donc on ne passe pas beaucoup de temps sur ces matières chaque semaine. Cette quantité d'heures est aussi en proportion du temps passé sur ces matières dans le bac lui-même ; le coefficient de la biologie, de la physique et des maths sur le bac L est très petit. Et donc on voit aussi l'inverse au

niveau des heures passés en étudiant la philosophie et le français car leurs coefficients sont beaucoup plus importants (Verbard).

Dans le lycée professionnel, on voit aussi la nécessité d'une maîtrise du français, des maths, des langues, etc. et surtout d'une maîtrise de la matière centrale à la filière suivie. Au niveau de la filière, les élèves peuvent choisir entre beaucoup de formations professionnelles (« Le lycée: enseignements, organisation et fonctionnement »). Nous voyons trois catégories de diplômes au lycée professionnel : le CAP, le BEP et le Bac Professionnel. Le CAP (le Certificat d'Aptitude Professionnelle) et le BEP (Brevet d'Études Professionnelles) sont des diplômes avec lesquels on peut sortir de l'école après deux ans vers la vie active, pour entrer directement au marché du travail. Au lieu de quitter l'école après le CAP ou le BEP, les élèves peuvent continuer dans les études professionnelles pour passer un Bac Professionnel, ou ils peuvent entrer directement dans des filières du Bac Pro après le collège, sans faire un CAP ou BEP. Ces trois diplômes ont les « mêmes niveaux », c'est-à-dire que le CAP, le BEP, et le Bac Pro ont des mêmes valeurs dans de nombreuses professions dans le marché du travail. De plus, il existe même des emplois pour lequel on a besoin de plusieurs diplômes professionnels pour y travailler. Yvette Grelet nous explique que « certains métiers réclament une pluri-compétence ou une spécialisation qui nécessitent d'accumuler des diplômes de même niveau. Cette situation se rencontre notamment dans les filières professionnelles du secondaire » (1). Dans ces trois chemins, (le CAP, le BEP, et le Bac Pro), il existe 75 spécialités possibles ! Cette quantité aussi grand nous montre l'explosion de possibilités offertes par le système scolaire avec la massification de l'école.

Donc on peut regarder le schéma suivant pour bien saisir le système dans un sens plus large, et après nous discuterons ce système dans un peu plus de détails.



-Schéma que j'ai créé pour montrer le Système Secondaire en France

Dans la voie générale, les trois bacs principaux sont le bac S (Scientifique), le bac L (Littéraire), et le bac ES (Economique et Social). Dans les lycées généraux et technologiques il y a aussi des bacs technologiques, qui incluent le bac STT (Science et Technologie Tertiaire), le bac STI (Science et Technologies Industrielles), le bac STL (Sciences et Technologie de Laboratoire), le bac SMS (Science Médico-social), et le bac STAE (Sciences et Technologies de l'Agronomie et de l'Environnement).

Pour être plus précis sur les possibilités d'études au lycée professionnel, on peut regarder le tableau suivant sur les cinq groupes de profils communs de débouchés de l'enseignement secondaire professionnel. C'est-à-dire que dans chaque groupe suivant, nous voyons des similarités au niveau de la formation elle-même et au niveau de la démographie des élèves dans ce groupement professionnel.

<b>5 Groupes de profils communs de l'enseignement professionnel*</b>				
	Formations qui suivent l'enseignement secondaire Prof.	Démog. distinguant	Caractérisations	Parents
1	Métiers du bâtiment, du travail du bois & métal, métiers préparant pour l'alimentation : boucherie, charcuterie, boulangerie, poissonnerie, etc.	Fortement masculin, et majorité font l'apprentissage	Caractérisé par la faiblesse des sorties au niveau du baccalauréat ou en première professionnelle, et par l'accueil d'une proportion forte de jeunes ayant connu des difficultés scolaires au collège. 50-75% sortent d'un CFA	D'origine immigré, ou de parents inactifs, ou au chômage
2	Métiers de la coiffure & de l'esthétique, des transports & de la logistique, de l'agriculture, de la réparation automobile, de l'hôtellerie, et du champ sanitaire & social	85% ont choisi cela comme premier vœu	Les jeunes d'origine rurale sont surreprésentés dans ce groupe (hormis dans les formations de la coiffure et de l'esthétique).	Enfants d'ouvriers & d'employés d'origine française
3	Spécialités du commerce & l'industrie : L'électricité, l'électronique, la mécanique de précision, le génie civil & climatique.	Au dehors du commerce, quasi-exclusive. masculin	Caractérisé par l'importance des poursuites d'études après le BEP et, en corollaire, des sorties au niveau du bac ou en première prof. très fréquentes	Groupe hétérogène selon les aux origines sociales
4	Métiers de la santé et du travail social	Grande majorité : féminin	Les élèves sortent le plus souvent avec un diplôme de niveau V (aide-soignante, auxiliaire de puériculture ou de vie sociale), en ayant atteint le niveau souhaité & en ayant trouvé un emploi	Surreprésentation d'au moins 1 parent d'Afrique noire, aussi enfants de cadres & d'employés
5	Métiers de la comptabilité et du secrétariat	Souvent jeunes d'origine urbaine	Très souvent, l'orientation des élèves n'a pas été conforme à leur premier vœu et ils n'avaient pas atteint le niveau qu'ils auraient souhaité	Enfants d'employés et les descendants d'immigrés originaires du Maghreb sont surreprésentés

\*L'information dans ce tableau est prise de l'article « Qui sort de l'enseignement secondaire ? » par Jean-Jacques Arrighi, Céline Gasquet, et Olivier Joseph, pages 36-37.

### **Comment le lycée professionnel aide et complique**

Le lycée professionnel est devenu un point central dans le débat sur les inégalités existant dans l'enseignement secondaire. Mais avant de nous lancer dans une discussion des idées courantes sur le lycée professionnel, nous devons commencer par comprendre pourquoi le lycée professionnel a été créé, surtout pour comprendre ce qu'envisageaient les créateurs. Selon Jean-François Giret, la création de la voie professionnelle avait deux buts : c'était une réponse aux demandes des employeurs d'avoir des employés avec des compétences spécifiques et bien formées, et de l'autre côté c'était une opportunité pour les élèves d'avoir des stages et des rapports avec le monde professionnel pour qu'ils puissent obtenir plus facilement un boulot (244). Giret se focalise surtout sur la voie professionnelle après le bac, mais ses idées sont aussi liées à la création de la voie professionnelle au lycée.

Le lycée professionnel a été créé pour donner des opportunités aux élèves qui n'auraient pas réussi dans les filières de la voie générale, et pour donner à ces élèves la possibilité de terminer le lycée avec un diplôme, avec des expériences professionnelles, et avec l'espoir de trouver un boulot après l'école. La création du lycée professionnel en 1985 répondait aussi à l'attente d'avoir 80% au bac. Il fallait faire quelque chose pour la grande population des élèves venant des classes populaires, et la création du lycée professionnel était en grande partie ce que la France a fait pour essayer d'aider cette population. (Nous verrons dans la partie sur l'orientation le rôle qui joue le lycée professionnel pour les élèves d'origines populaires.) Le problème est que la création du lycée professionnel a aussi servi à masquer les inégalités qui existent pour la classe populaire en montrant un lycée « pour eux », sans changer le fait que le

Le système est toujours hiérarchique. La création d'un nouveau lycée plus accessible aux classes défavorisées ne supprime pas les désavantages qui existent dans le système scolaire, ou le fait que les diplômes que donne le lycée professionnel n'ont pas la même valeur au marché du travail que des diplômés d'un lycée général et technologique.

### **Filières sélectives et prestigieuses**

L'expansion de l'enseignement supérieur et secondaire avec l'ajout de la voie professionnelle a donné beaucoup plus d'opportunités aux élèves des milieux socio-économiques défavorisés de suivre des études, surtout des études plus longues qu'avant. Pourtant, cette ouverture de l'enseignement reste problématique parce que ce sont toujours les élèves défavorisés qui se trouvent dans des formations moins prestigieuses et les élèves des milieux aisés qui font des formations plus prestigieuses (Deer 235). Une démocratisation aurait donné des opportunités égales à chaque élève, mais la démocratisation liée au lycée professionnel a été créée exprès pour que les élèves plus faibles puissent avoir un endroit où ils pourraient réussir. La création du lycée professionnel crée aussi une « égalité des chances » car elle donnait la possibilité d'obtenir un diplôme à beaucoup plus d'élèves. Pourtant, on voit toujours des inégalités entre les valeurs des diplômes eux-mêmes. Et donc on se demande si on peut vraiment parler de l'égalité des chances, ou si on voit plutôt une démocratisation ségrégative ici.

Comme explique Nadia Nakhili, « Au niveau scolaire équivalent, les élèves d'origine sociale favorisée visent en effet un niveau d'études plus élevé que les autres. A l'inverse, les élèves de milieu social défavorisé sont plus nombreux à envisager une sortie au niveau bac+2 » (2). Bien qu'elle parle ici de l'enseignement supérieur, il est clair que ce même principe s'applique à l'enseignement secondaire, où on voit des grands écarts entre les élèves qui suivent

les filières prestigieuses, et les élèves qui suivent les filières moins prestigieuses, surtout les filières professionnelles. Il y a toujours une question de classe dans cet écart de réussite scolaire.

### **Groupes de compétences**

Nous voyons un exemple frappant de la contribution du système scolaire aux inégalités scolaires dans la lettre de l'enseignant Jean d'Agnan, sur le principe des « groupes de compétences » en langues. Selon la loi faite par l'Assemblée nationale et le Sénat en avril, 2005, « ...des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées » (« Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2005 »). En suivant cette idée, l'école où travaille le Professeur d'Agnan, (comme beaucoup de lycées en France), a mis en place plusieurs évaluations pendant l'année dans les cours de langues, et après chaque évaluation ils ont groupé ou regroupé les élèves selon leurs résultats. L'idée est d'avoir « les élèves les plus à l'aise » dans un groupe ensemble, et aussi d'avoir un groupe des « élèves plus moyens » ensemble, et finalement d'avoir un groupe des « élèves les plus faibles » ensemble (d'Agnan). Ce système de groupes de compétences a plusieurs problèmes, mais pour commencer il est clair que ce regroupement est désorientant pour les élèves, car d'Agnan explique qu' « À la fin de chaque période les élèves ont été de nouveau évalués pour mesurer le chemin parcouru... » (d'Agnan). Evidemment, « une majorité d'élèves a déclaré en fin d'année avoir été perturbée par les changements d'enseignant. »

Mais ce n'est pas seulement le changement de l'enseignant que les élèves trouvaient bouleversant. De plus en plus, les élèves se trouvaient comme des chiffres seulement, sans se sentir d'avoir une valeur personnelle dans leurs cours. C'était surtout le cas parce qu'ils n'avaient pas vraiment les rapports cohérents avec leurs profs ou même avec leurs pairs. Pourtant, pour aller plus loin que des sentiments bouleversés et mécontents chez les élèves, un

grand problème de ce système de groupement est le fait que sa mise en place a élargi l'écart entre les élèves forts et faibles. D'Agnan nous explique que « les groupes les plus faibles sont en revanche amputés de tout élément moteur que pourrait les tirer vers le haut ». Il nous supplie de comprendre que faire les groupes de compétences a des conséquences catastrophiques pour les élèves, et pour le système lui-même. En parlant des conséquences de ce système, il soutient que ces groupes ont « des conséquences désastreuses pour la motivation et l'implication des élèves qui se reflètent dans les résultats » (d'Agnan). De plus, il décrit l'inégalité de ce système en disant que « Dans notre lycée, à la rentrée, il y aura des élèves à qui, sur la base d'une évaluation de début d'année, on fermera la porte de certaines filières » (d'Agnan).

Pour parler plus généralement du cœur du problème de ce système de groupement, d'Agnan nous assure qu' « une répartition des élevés en fonction de leur niveau signifie toujours des groupes forts et des groupes faibles ». La création d'un système dans une école qui fonctionne en assurant des disparités entre les élèves est synonyme avec le principe de maintenir, ou même de créer, les inégalités scolaires. Nous pouvons comprendre que ce système contribue aux inégalités qu'on voit dans l'éducation en France, soit dans les expériences individuelles en classe, soit dans les décisions de groupements, soit dans la situation géographique de l'établissement scolaire, dont nous parlerons ensuite.

### **Environnement du lycée**

L'environnement du lycée joue un rôle très important aussi à l'égalité au niveau des opportunités ouvertes aux élèves selon leur situation géographique. Nadia Nakhili nous explique que « Le contexte de scolarisation a un effet qui semble aussi important que celui de l'origine sociale. Il vient alors annuler le désavantage lié a des origines modestes » (3). Cette idée est une idée nouvelle et frappante dans cette étude, car on voit que les origines sont presque toujours les

sources des problèmes scolaires. Pourtant, Nakhili suggère ici que la situation géographique et le contexte de la scolarisation jouent un rôle aussi important que les origines sociales. Elle soutient son idée en disant qu' « A caractéristiques scolaires, sociales, âge et sexe données, un élève scolarisé dans un lycée favorisé envisagera des études plus longues que si il effectue sa scolarité dans un lycée défavorisé » (Nakhili 3).

On voit comment l'établissement est important à notre étude quand Nakhili fait des liens entre l'établissement et les études, et les filières plus prestigieuses : « L'organisation du système éducatif peut aussi générer des inégalités. En France, les dispositifs de discrimination positive à l'entrée des filières les plus prestigieuses sont avant tout territoriaux » (3). Le but d'une « discrimination positive » est de donner plus d'aide à une catégorie d'élèves. On voit ce principe aux Etats-Unis aussi avec « Affirmative Action », selon lequel une distinction est faite entre les élèves, basée sur des facteurs individuels comme la race, la religion, le genre, etc. En France les aides données sont basées sur des zones, parce que cette division correspond avec le discours d'égalité pour tous dans l'éducation nationale, sans favoriser des individus. Donc on donne les aides aux zones défavorisées, pour que le don des ces aides ne soit pas basé sur les individus mais sur l'idée d'unifier les élèves partout en donnant les mêmes opportunités à tous, selon le discours de la démocratisation.

En regardant les zones, on comprend que le fait d'avoir une bonne zone (ou quartier) est cyclique parce que les établissements dans les zones ont besoin d'élèves qui vont réussir dans des filières difficiles et prestigieuses pour que ce soit un quartier favorisé. Mais de l'autre côté, les bons établissements vont attirer les bons élèves, parce que les parents vont faire l'effort d'envoyer leur enfant à un bon établissement pour qu'il puisse avoir plus de chances, surtout la possibilité de faire des études longues. Les élèves les plus forts dans ces établissements vont

suivre des cours préparatoires : ces cours « prépas » sont très sélectifs et ils sont aussi les cours les plus prestigieux. Normalement, on trouve les cours prépas seulement aux lycées les plus favorisés et surtout aux grandes écoles. Donc il faut avoir une bonne zone pour attirer de bons élèves, et il faut souvent être un bon élève qui est aussi favorisé pour avoir la possibilité d'assister à l'école dans une bonne zone.

Il est clair qu'il existe des lycées plus prestigieux en France, comme, par exemple, le Lycée Henri IV. Si on peut envoyer son enfant à Henri IV, on peut presque garantir qu'il va réussir dans ses études, et aussi qu'il va rejoindre la classe d'élite dans la société. Nakhili explique ce problème en disant que « La présence de classes préparatoires attire les élèves les plus privilégiés socialement et renforce le caractère favorisé de l'établissement » (3).

Ce sont surtout des classes prépas qui distinguent les établissements prestigieux des autres établissements. Certains lycées, comme Henri IV, comportent en partie des classes prépas, mais la plupart des lycées n'en ont pas. Ces classes de prépas sont vraiment à la tête de la hiérarchie des filières, et nous voyons que le milieu social est un facteur presque déterminant pour suivre le chemin vers les cours prépas. Par exemple, « Un bachelier S 'à l'heure', sans retard ni avance de scolarité a 2,3 fois plus de chances de s'orienter en classe préparatoire s'il est issu d'un milieu favorisé » (Nakhili 3). Ou plus simplement, « Les bonnes filières sont celles qui permettent d'accéder aux classes préparatoires » (Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation* 454).

À l'égard de la comparaison entre les établissements favorisés et défavorisés en France, l'exemple le plus utilisé est l'exemple des Zones d'Education Prioritaires (ZEP), qu'on trouve dans des quartiers difficiles. Les chefs de l'Éducation nationale se sont rendus compte que les établissements scolaires dans des quartiers difficiles ne pouvaient pas donner les mêmes moyens

à leurs élèves à cause des inégalités sociales implicites qui viennent de l'extérieur de l'école (dont nous parlerons dans Chapitre III), et aussi à cause des problèmes de la motivation et de la discipline beaucoup plus répandus dans ces endroits que dans des établissements plus favorisés (Verbard). Quand le gouvernement s'est rendu compte des résultats inégalitaires d'élèves qui assistent à des établissements socialement et économiquement défavorisés, il a mis en place les ZEP, en 1981 (« Les ZEP : bientôt vingt ans »). Ces Zones d'Education Prioritaires ont reçu des aides financières et des aides sous la forme des assistants pédagogiques. Nous voyons beaucoup plus d'aides données aux établissements dans les ZEP qu'aux établissements plus favorisés. De plus, les écoles en ZEP essayent d'avoir un cursus qui met encore plus de temps à préparer le bac. Tous les établissements secondaires en France passent du temps en préparant leurs élèves pour le bac, et surtout les élèves de première et de terminale passent des surveillés en contenus chaque semaine. Mais dans les ZEP, les élèves doivent passer beaucoup plus de temps sur ces surveillés en contenus pour lutter contre le déficit de préparation qu'ils ont à cause de leur situation géographique défavorisée (Verbard).

Donc les chefs de l'Éducation Nationale ont créé ce système de ZEP pour donner plus d'aide à ces établissements qui en ont tellement besoin. La question est donc si l'aide donnée par le gouvernement suffit pour lutter contre les inégalités économiques ou culturelles. Hlaimi et Salladarré expliquent qu' « En France, l'exemple des Zones d'Education Prioritaires (ZEP) a été souvent évoqué comme le remède à tous les problèmes d'inégalités d'accès à l'éducation... En effet, les recherches sur l'efficacité des ZEP posent aussi la question de la démocratisation » (65). Si les élèves des ZEP ont toujours des résultats moins forts que les élèves des lycées plus favorisés, est-ce qu'on peut dire que ces lycées donnent les mêmes opportunités à leurs élèves ? Et sinon, on voit encore une démocratisation ségrégative, où l'égalité des chances n'existe pas.

Nous comprenons de l'étude de Banabou et al. que le système des aides n'est pas suffisant pour lutter contre les inégalités existant dans ces quartiers difficiles. Ils suggèrent également que « les ressources dévouées à ces zones sont relativement importantes mais allouées à une population plus large, ce qui risque de diluer l'efficacité d'une telle politique éducative » (qtd. in Hlaimi et Salladarré 66).

Dans un entretien récemment, j'ai parlé avec une femme qui a travaillé dans une ZEP, comme assistante pédagogique, et dans le bureau de l'école aussi. Elle m'a expliqué que deux des plus grands problèmes dans ces établissements sont : le problème de la motivation et le problème de la discipline. Elle insinuait que les professeurs avaient beaucoup de difficulté à enseigner parce que, même avant la difficulté que pourrait présenter la matière, il fallait lutter contre les problèmes de discipline (Verbard). Le chapitre prochain montra comment les élèves qui assistent à ces écoles viennent souvent des origines difficiles, qui sont liées à la famille, à la culture, au statut socio-économique, etc. Il existe donc des problèmes de comportement plus grands ici que dans des zones plus favorisées. On peut aussi voir ces problèmes de discipline dans le film, presque documentaire, *Entre les murs*. Nous pouvons voir dans presque chaque scène qu'il y a toujours des problèmes de respect vers les professeurs, et même des problèmes de respect vers les autres élèves. Monsieur Marin doit toujours arrêter la matière qu'il est en train d'enseigner pour résoudre des problèmes de discipline dans sa classe (*Entre les murs*).

Pourtant, ce n'est pas seulement des problèmes de discipline qui empêchent la progression de l'enseignement dans la classe. L'assistante pédagogique avec qui j'ai parlé trouve qu'il y a aussi un problème de motivation chez les élèves (Verbard). Nous voyons ce thème clairement dans *Entre les murs*, surtout avec les élèves comme Souleymane, qui était capable de

réussir, mais qui ne faisait jamais son travail (*Entre les murs*). Nous regarderons aussi ce problème du regard de l'élève vers sa propre éducation dans le troisième chapitre.

Un autre thème important montré dans ce film est celui de l'inégalité connue par les immigrés dans leurs expériences en France. Nous voyons dans la classe de M. Marin la présence importante des Africains et des Arabes. Plus que la moitié de sa classe ont des origines étrangères, ce qu'on voit souvent dans des ZEP (*Entre les murs*). Les ZEP se trouvent normalement près des HLM, car les immigrés habitent souvent dans des endroits moins chers. De toute façon, ce qu'on voit c'est que les enfants des immigrés ont normalement moins d'opportunités et de savoirs qui sont « promis » dans le discours de l'égalité des chances. Mais le sujet des inégalités subis par les immigrés peut faire l'objet d'une étude entière, donc nous passerons aux inégalités qu'on voit dans le système scolaire en France, surtout au niveau de l'orientation.

## **2. L'Orientation**

Pour discuter l'orientation d'une manière efficace, il faut bien comprendre ce que c'est que l'orientation scolaire en France. La situation est même plus compliquée, car on voit plusieurs orientations pendant l'école secondaire en France. Les deux les plus importantes pour cette étude sont les orientations à la fin de la 3<sup>e</sup>, le « cycle d'orientation », et en fin de la 2<sup>nd</sup>e, « le cycle de détermination ». Il y a aussi une orientation après la terminale pour l'enseignement supérieur, le cycle terminal », mais pour cette étude nous allons nous focaliser sur le secondaire (« Le Choix d'orientation »). À la fin de la 3<sup>e</sup>, les élèves doivent donner leurs vœux de voie qu'ils veulent suivre au lycée. Normalement on laisse l'élève réaliser son premier vœu, sauf s'il y a un vrai problème pour lui ou pour elle dans sa décision, dont nous parlerons bientôt. Il y a une deuxième orientation à la fin de la 2<sup>nd</sup>e, où les élèves présentent leurs vœux des filières à suivre, et

normalement on suit les avis du professeur. Mais après tout, c'est le chef d'établissement qui prend la décision de l'orientation à la fin de la 2<sup>nd</sup>e (« Le Choix d'orientation »). C'est aussi en ce moment que beaucoup d'élèves se réorientent vers la voie professionnelle, car ils n'ont pas réussi dans la voie générale (Verbard).

L'orientation est très importante parce qu'avec chaque orientation, la vie devient de plus en plus focalisée, avec des chemins particuliers qu'il faut suivre. Dès qu'on se trouve dans une filière particulière, il est très difficile de se réorienter vers une autre filière. C'est à cause du fait que le système est difficile à savoir naviguer que le système est aussi complexe et inégalitaire.

### **Difficile à savoir s'orienter dans le système complexe**

Selon les recherches de Thierry Berthet, le processus d'orientation est tridimensionnel. Il s'agit d'avoir les informations sur le système et les voies, les filières, les métiers, etc., d'avoir des bons conseils, et de formuler cette demande d'orientation. Berthet suggère que ces trois dimensions sont importantes pour les élèves qui sont en train de choisir, et pour les autres acteurs dans leur choix, comme les parents et les professeurs. Berthet parle de l'importance des sentiments chez l'élève d'avoir été informé, d'avoir été aidé dans son choix, et d'avoir été soutenu dans son choix (27).

Nous pouvons voir qu'il y a plusieurs facteurs et acteurs dans la décision d'orientation, même avant qu'elle soit prise. Cette complexité ajoute aux inégalités du système scolaire, parce que, comme Cécile Deer nous l'explique, il est difficile d'avoir toutes les informations dont on aurait besoin pour prendre cette décision et de savoir naviguer ce système complexe. Elle explique que la complexité du système, faite pour créer plus des opportunités pour les élèves, peut avoir un effet exclusif, car le système devient de plus en plus opaque et difficile à comprendre (236).

### Acteurs importants dans l'orientation — L'élève

Pour les élèves qui choisissent la voie professionnelle dans leur orientation à la fin de la 3<sup>e</sup>, l'étude de Berthet montre que « 43,2 % des élèves expliquent leur choix de spécialité en voie professionnelle par la nécessité d'obtenir un diplôme professionnalisant pour exercer le métier qu'ils ont choisi » (19). Donc on voit qu'avec les élèves qui choisissent l'enseignement professionnel, presque la moitié d'entre eux ont déjà des idées sur leur avenir, au niveau du travail. Il est clair que les élèves qui choisissent le lycée professionnel sont souvent conduits par leur désir d'entrer vite dans le marché du travail et la vie active.

Mais l'envie de suivre la voie professionnelle pour entrer rapidement dans le travail envisagé par l'élève n'est pas la seule raison pour laquelle les élèves s'orientent vers le professionnel. On voit aussi que 29,5 % des élèves choisissent le professionnel parce qu'ils s'intéressent à la matière, et encore un peu moins de 15 % d'élèves pensent avoir choisi le professionnel à cause du conseil de leurs parents ou parce que « cette spécialité est plus conforme à leurs résultats » (Berthet 19).

Les enquêtes de Thierry Berthet semblent montrer des élèves qui sont contents du choix de l'enseignement professionnel et qui soutiennent l'idée que cette voie a de la valeur pour les élèves qui la choisissent. Mais on voit aussi l'autre côté où les gens trouvent que la voie professionnelle est beaucoup moins valorisée que les voies générales et techniques. Nous voyons cette idée avec clarté dans la dernière scène du film *Entre les Murs*, où une élève (qui se trouve sur une trajectoire de l'échec) vient parler au professeur parce qu'elle a tellement peur d'être orientée vers le professionnel. Selon elle, la voie professionnelle n'amène nulle part et c'est là où on envoie les élèves les plus faibles qui ne sont pas assez intelligents et assez capables à suivre la voie générale (*Entre les murs*). Elle fait référence au fait que la voie professionnelle conduit les

élèves de la classe populaire souvent vers les métiers du même niveau de ceux de leurs parents, dont beaucoup d'élèves essayent d'échapper.

On voit que la voie professionnelle est moins prestigieuse, et que beaucoup d'élèves en voie professionnelle se sentent mécontents de leur situation. En fait, « Au moment du choix d'orientation en 3<sup>e</sup>, près des trois quarts estiment avoir été mal conseillés et près des deux tiers disent avoir subi cette orientation » (« Le plan de lutte de Peillon »). Ce sont des pourcentages énormes ! On en comprend que l'orientation ne réussit pas à conduire les élèves vers les voies appropriées pour eux. Liée à cette idée, nous voyons aussi que les décrochages scolaires sont toujours problématiques. Beaucoup d'élèves qui décrochent de l'école le choisissent parce qu'ils ont été orientés dans un sens qu'ils n'aimaient pas. Ces élèves viennent majoritairement des origines populaires et ils quittent l'école sans avoir obtenu un diplôme. De plus, nous voyons que ces élèves qui décrochent ont souvent subi des orientations vers des filières professionnelles. (« Le plan de lutte de Peillon »).

Pour comprendre la différence entre une orientation « choisie » et une orientation « subie, » nous regardons l'explication de Berthet :

Ainsi l'orientation choisie serait celle pour laquelle l'ensemble des dimensions du processus d'orientation auraient été choisies : choix des lieux, moments et moyens d'information, des lieux, moments et moyens de conseil, choix (sans contrainte perçue ou réelle) de la demande formulée et enfin acceptation de cette demande par l'institution sollicitée. L'orientation subie serait celle pour laquelle, avant tout, la demande formulée est refusée, fortement contrainte ou quand une autre décision est imposée (une affectation forcée). (28)

Une distinction importante au niveau de l'orientation choisie ou subie est que ce sont les élèves qui choisissent ou subissent les orientations, et que les « accueillants », ou établissements, ne sont pas les destinataires de ces orientations (Berthet 27). C'est-à-dire que l'idée d'avoir choisi ou d'avoir subi l'orientation existe dans les sentiments de l'élève, et cette idée se manifeste souvent après l'orientation, quand l'élève réfléchit à la décision prise et quand il se trouve content ou mécontent de son choix. Si les élèves ont reçu des informations incorrectes ou s'ils n'ont pas compris les débouchés possibles selon leur voie, ou les attentes pour eux dans leur voie, ils se trouvent souvent mécontents. Ce sont surtout ces élèves mécontents qui ont l'impression d'avoir subi une orientation, même s'ils ont fait le choix « eux-mêmes ». Tout cela revient à l'idée des inégalités dans le système, parce que si les élèves n'ont pas des conseillers utiles, (soit les parents, soit le COP, soit le professeur), ils se trouvent moins informés et ils sont donc désavantagés en comparaison avec les élèves qui ont eu des conseils et des informations très utiles.

Liée à cette idée des orientations subies, nous entendons aussi parler des élèves qui ont été mal-orientés ou même qui se sont réorientés. Les réorientations qui sont choisies par les élèves sont souvent liées au fait que l'élève n'a pas reçu son premier vœu dans le processus de l'orientation. Grelet explique que « Les formations suivies en vue d'une réorientation sont en effet plus fréquentes chez les jeunes ayant été orientés contre leurs vœux vers la filière professionnelle, et encore plus si c'est la spécialité choisie qui leur avait été refusée » (2).

Mais il existe aussi une réorientation qui n'est pas souvent le résultat d'un vœu qui n'était pas réalisé. Cette orientation a lieu à la fin de la 2<sup>nd</sup>e dans les voies générales et technologiques. Beaucoup d'élèves se réorientent vers le professionnel car ils ont raté la 2<sup>nd</sup>e en voie générale

(Verbard). Cette réorientation après la seconde renforce l'idée que la voie générale est plus « difficile » et plus prestigieuse que la voie professionnelle.

Pour encore mieux comprendre les problèmes de l'orientation, nous pouvons regarder le cas de Yannick F., qui n'a pas réussi à son bac S, et qui a des difficultés aujourd'hui à obtenir un bon boulot. Il explique qu'il ne voulait pas suivre la filière S, mais qu'il l'a fait parce que sa famille le voulait. Maintenant il le regrette. Il raconte son expérience au lycée en disant que « J'ai donc fait une première S, que j'ai redoublée. J'avais toujours envie de changer d'orientation, mais pas moyen de convaincre mes parents. Je précise au passage que je n'ai jamais rencontré de conseiller d'orientation et que toutes ces discussions sont restées uniquement dans le cadre familial » (F., « Décrochage »). Il est clair que ses parents voulaient qu'il irait le plus loin possible, et ils l'ont donc poussé à continuer dans les études scientifiques. Yannick sent qu'il a subi son orientation à cause des souhaits des ses parents. Il explique qu'il voulait suivre la voie professionnelle parce que « Moi, je suis plutôt manuel, j'avais envie de faire une formation de charpentier de marine » (F., « Décrochage »).

### **Acteurs importants dans l'orientation — La famille**

Beaucoup de textes et de témoignages affirment ce principe d'une orientation presque prédestinée, qu'on voit surtout avec les liens forts entre les parents et les choix d'orientation de leur enfant. Nous comprenons que « ...l'orientation scolaire demeure fortement liée avec l'origine familiale et sociale » (Hlaimi et Salladarré 75). Hlaimi et Salladarré expliquent que l'idée de la reproduction sociale (dont nous parlerons dans le troisième chapitre), se manifeste au niveau scolaire. C'est-à-dire que les élèves sont presque destinés à des choix et à des orientations plus et moins prestigieuses, selon les expériences et les souhaits de leur famille, ce que Hlaimi et Salladarré appellent une « autosélection », qui pour eux varie selon les origines sociales. Ils nous

montrent la situation en expliquant que cette autosélection ajoute à la séparation qu'on voit entre les élèves de l'élite et les élèves d'origine modeste. Les chiffres nous montrent tout : « avec 9 de moyenne au contrôle continu du brevet, 66% des familles de cadres demandent une orientation en second cycle long contre 18% des familles ouvrières » (Hlaimi et Salladarré 76). Nous voyons qu'il y a une grande disparité entre les effectifs d'élèves au même coefficient reçu, qui continuent vers les études longues et qui s'arrêtent, et on comprend que cet écart est lié directement aux différences de classe sociale. Les élèves de l'élite sont encouragés à poursuivre des études plus prestigieuses, qui donnent beaucoup d'opportunités dans l'avenir, surtout au marché du travail, et pour les élèves des milieux moins favorisés (comme les enfants d'ouvriers), c'est l'inverse.

Encore plus compliqué est le fait que la famille peut encourager leur enfant de continuer dans des études longues, même si l'enfant a eu des difficultés scolaires au début de son éducation et même s'il aurait dû arrêter ces études plus tôt. Ou, de l'autre côté, on voit que les parents peuvent « sous-estimer » l'importance qu'un diplôme peut avoir dans l'avenir, surtout au niveau de l'emploi (Hlaimi et Salladarré 80). Donc les familles peuvent jouer des rôles importants dans l'orientation de leur enfant, surtout quand elles font des choix qui sont contre les vœux de leurs enfants ou les avis des professeurs. Et bien que la décision finale soit prise par le chef d'établissement, les familles ont quand même beaucoup d'influence sur la situation parce que, si elles ne sont pas contentes de la décision d'orientation faite par le conseil de classe et soutenue par le chef d'établissement, elles peuvent toujours choisir de faire appel à la décision (« Le Choix d'orientation »).

### **Acteurs importants dans l'orientation — Le Groupe de conseil et le professeur**

Nous voyons comment les familles des milieux modestes sont des victimes de cette autosélection dans les décisions prises par les conseils d'orientation, parce qu'elles semblent réactives à l'origine sociale de l'élève en question. C'est-à-dire que les conseils d'orientation ont souvent du mal à séparer la classe sociale de la scolarité d'un élève (Hlaimi et Salladarré 76). Et bien que l'orientation soit une décision finale faite par le chef d'établissement, les avis du groupe de conseil sont importants dans la décision du chef. Nous voyons clairement ce groupe dans une scène d'*Entre les murs*, où les professeurs de la 3<sup>e</sup> se réunissent avec le chef de l'établissement et deux élèves qui représentent leurs pairs. Ils discutent ensemble le cas de chaque élève, pour décider comment il va continuer dans cette année scolaire (*Entre les murs*). On comprend que cela se passe à la fin de l'année aussi, pour les orientations du lycée.

Pourtant, on comprend que ces groupes de conseils sont composés des professeurs de lycée, et que surtout le professeur principal joue des rôles importants dans l'orientation des élèves. Les professeurs principaux connaissent leurs élèves très bien et ils règlent leurs notes. De plus, ils ont aussi des connaissances pour naviguer le système, et normalement on suit leurs avis. Le site web du Ministère de l'Éducation nationale parle de l'influence du professeur principal sur l'orientation de l'élève. Le professeur connaît ses élèves très bien, personnellement et scolairement, tous les deux. De plus, le professeur connaît bien le système scolaire, et qu'il est donc dans une position de donner des conseils utiles (« Le Choix d'orientation »).

Le professeur joue des rôles précis pour ses élèves et au niveau de l'orientation, « le professeur principal a pour mission de guider les élèves dans leur choix d'orientation. Il transmet les informations sur les formations, l'emploi et l'insertion » (« Les Acteurs de l'orientation »). Pour guider l'élève à choisir le meilleur chemin pour lui ou pour elle, le professeur doit bien

connaître l'élève, ses forces et faiblesses. En plus des connaissances que le professeur a sur ses élèves de les avoir observés en classe, le professeur conduit aussi des entretiens avec les élèves chaque année, de la troisième jusqu'à la terminale, pour suggérer les orientations personnalisées. Le ministère décrit le professeur principal comme « l'interlocuteur privilégié des parents » (« Les Acteurs de l'orientation »). Le rapport entre le professeur principal et ses élèves est donc important à la décision d'orientation, parce que les élèves qui lui donnent l'impression de ne pas être compétents ne recevront pas les recommandations pour des orientations vers des filières trop prestigieuses.

### **Les Enjeux — démocratisation ségrégative et la dévalorisation du bac**

Jusqu'à maintenant nous avons discuté de comment le système scolaire contribue aux inégalités. Nous avons vu comment la massification de l'enseignement secondaire n'était pas directement liée à la démocratisation et à l'égalité des chances, comme prévu. Mais pour comprendre l'impact immense de cette massification, il faut comprendre comment la valeur du baccalauréat est diminuée depuis les années quatre-vingts. Nous pouvons comprendre cette situation en décrivant un lien direct et opposé entre l'augmentation du numéro d'élèves qui obtiennent un bac et la régression de la valeur des diplômes. (Hlaimi et Salladarré 60). Il est clair qu'arriver à 80% et plus au bac représente un changement impressionnant, qui nous encourage à voir comment la réalisation de l'ambition radicale de 80% au bac des années quatre-vingts montre la progression de l'éducation en France. Mais malgré cette progression dans l'éducation, nous devons comprendre que cela a des effets négatifs aussi sur la valeur du diplôme dans le monde de la vie active.

Si le bac est devenu plus « facile » (ou au moins plus ordinaire à obtenir), surtout avec la création du Bac Pro, et beaucoup plus d'élèves peuvent maintenant obtenir un bac, on peut

comprendre que le marché du travail n'aurait pas ajusté pour accueillir cet afflux de bacheliers. Nous pouvons expliquer ce phénomène en parlant d'une « inflation scolaire. » Cette inflation scolaire suggère que « la démocratisation scolaire aurait entraîné une dévalorisation des diplômes suffisamment importante pour réduire les bénéfices de l'allongement des études pour les groupes sociaux les moins favorisés » (Hlaimi et Salladarré 65). Essentiellement, cette dévalorisation de diplômes, liées à l'augmentation de quantité de diplômes, rende le système encore plus complexe parce que les études longues donnent moins d'un garantie aujourd'hui qu'avant, et les élèves des milieux défavorisés ne peuvent pas risquer de passer beaucoup de temps avec les études si elles ne garanties pas un bon avenir avec un bon boulot.

Nous voyons donc encore que les groupes sociaux moins favorisés sont dans des situations complexes et défavorisées. Nous pouvons même conclure que la « démocratisation » qu'on voit dans le système scolaire en France ne produit pas l'égalité avec une telle réussite comme elle aimerait, et on est donc convaincu par l'idée qu'il existe une démocratisation ségrégative en France.

Et maintenant c'est le moment de passer du système, et de ces inégalités créées par sa structure, aux inégalités sociales qui existent à l'extérieur de l'école, et que les élèves amènent avec eux à l'intérieur de l'école. Nous avons fait référence plusieurs fois dans ce chapitre au fait que les élèves venant des milieux sociaux défavorisés sont toujours les premiers à sentir les inégalités qui viennent du système scolaire lui-même, et maintenant nous allons analyser comment et pourquoi ces élèves sont les victimes des inégalités venant des difficultés liées à la classe sociale.

### Chapitre III : La Classe sociale et le lycée

#### **Introduction**

Dans ce chapitre nous allons regarder les inégalités qui sont liées aux classes sociales. Il est clair après avoir lu les derniers chapitres que des inégalités existent toujours aujourd'hui, malgré la progression que le système scolaire et la société ont faite. Pourtant, ces inégalités scolaires se manifestent quand même et nous allons explorer dans ce chapitre comment la classe sociale est au cœur de ces problèmes. Nous allons regarder ces problèmes dans leur contexte au lycée, mais pour bien comprendre ce contexte, il faut regarder les manifestations d'inégalités sociales pendant l'enfance de l'élève, avant de parler de son expérience au lycée. Et après avoir regardé les inégalités sociales au lycée, nous passerons brièvement aux conséquences de ces inégalités à l'avenir de l'enfant. La scolarité et les inégalités commencent tôt et sont cumulatives, donc nous leur discuterons d'une façon chronologique : en amont du lycée, au lycée, et en aval.

Le lycée est l'endroit le plus important à la scolarité parce qu'il est le carrefour de l'enfance et de l'âge adulte. Donc les inégalités présentent au passé, au présent, et à l'avenir d'un élève se manifestent surtout au lycée. En France, ce carrefour scolaire est assez complexe, comme on l'a déjà vu, et donc on comprend qu'il est plus facile de voir l'importance des effets d'inégalités sociales de la classe au lycée. Ces inégalités se montrent avec cette clarté au lycée parce que les enjeux sont devenus énormes, et on les voit clairement en comparant ces expériences des élèves qui viennent des milieux sociaux favorisés à celles des élèves qui viennent des milieux sociaux défavorisés.

## **1. En Amont**

### **La Reproduction — Les Parents**

Mais pour comprendre les expériences difficiles des élèves au lycée, il faut commencer plus tôt, en amont dans l'enfance pour voir d'où viennent ces difficultés et ces inégalités. Nous analyserons les origines de ces inégalités selon la théorie proposée par le sociologue Pierre Bourdieu, qui soutient que chaque enfant a un capital culturel et un « ethos » de la famille. Le capital culturel est tout ce qu'on apprend des façons directes : par exemple, les opinions qu'expriment ses parents, et indirectes : par exemple, ce que l'enfant apprend en regardant les habitudes et les décisions de ses parents. Mais pour Bourdieu les effets de ce capital culturel se manifestent dans la scolarité par d'une manière plutôt indirecte ou presque « osmotique » (Bourdieu, « L'École conservatrice » 330). Un « ethos » est la compilation des idées et des croyances fondamentales à la mentalité familiale, ou le système de valeurs qui sont très intériorisées qui aident à définir les pensées et les attitudes au regard du système scolaire et du capital culturel (Bourdieu, « L'École conservatrice » 326).

Bourdieu explique cette idée en disant que, « ...chaque famille transmet à ses enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un certain *capital culturel* et un certain *ethos*... L'héritage culturel [ou Capital Culturel] qui diffère, sous les deux aspects, selon les classes sociales, est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là des taux inégaux de réussite. » (Bourdieu, « L'École conservatrice » 325-326) C'est-à-dire que les parents donnent leurs moyens de vivre et de penser, et même de réussir ou d'échouer, à leurs enfants. Pour souligner l'importance « osmotique, » ou indirecte, de ce capital et cet ethos, Bourdieu explique aussi que, « La part la plus importante et la plus agissante (scolairement) de l'héritage culturel, qu'il s'agisse de la culture libre ou de la langue, se transmet de façon

osmotique, même en l'absence de tout effort méthodique et de toute action manifeste... » (Bourdieu, « L'École conservatrice » 330).

Bourdieu appelle cette idée aussi « la reproduction. » Cela veut dire que les traits qui se reproduisent d'une génération à l'autre ne sont pas arbitraires, mais plutôt liés aux conditions sociales de la famille. Dans la catégorie de la scolarité, on peut presque dire qu'on est destiné à suivre les décisions et les chemins que nos parents ont pris et ont suivis (Bourdieu et Passeron 8-9). Donc il faut qu'on regarde comment cette reproduction se manifeste sensiblement dans la famille, d'une génération à l'autre. Pour Bourdieu, les inégalités viennent des familles et à son époque cette question de la famille reproductrice était au cœur du discours des inégalités. Pourtant, à nos jours il faut aussi regarder l'importance et les effets que jouent les quartiers. Nous allons analyser l'importance des quartiers après qu'on ait bien compris les rôles que jouent les familles dans ces inégalités sociales et, plus précisément, scolaires.

Donc avant de regarder ce nouveau contexte du quartier, on doit réfléchir aux idées bourdieusiennes de la reproduction qui sont toujours pertinentes à la scolarité en France aujourd'hui. Nous allons regarder premièrement les effets de la reproduction des parents sur la scolarité de l'enfant, aussi en regardant la reproduction du passé scolaire de l'enfant qui continue à jouer dans son futur scolaire. On commence donc avec les impacts les plus importants, transmis des parents vers leurs enfants : les effets des passés scolaires des parents et les effets de leurs professions. Les études sur les sujets de la scolarité et de la profession des parents ont souvent suggéré que c'était surtout le père qui était important à la reproduction. Aujourd'hui on comprend maintenant que la mère est aussi importante dans cette reproduction. Les études plus récentes prennent en compte plus souvent la scolarité et la profession de la mère aussi. C'est le cas dans l'étude de Christian Baudelot et Roger Establet, où ils parlent de l'importance profonde

du niveau du diplôme et de la profession des deux parents (*L'Élitisme Républicain* 65). Mais souvent on voit des études et des taux seulement au sujet du père, parce qu'il était vu comme la personne la plus importante à la reproduction familiale pendant des décennies.

### **La Reproduction — les parents diplômés**

À l'égard du lien entre la scolarité et l'origine sociale, on voit que l'obtention d'un diplôme est liée, historiquement, aux milieux sociaux plus favorisés. De plus c'est souvent une question du diplôme obtenu ou pas obtenu par des parents qui prévoit la possibilité pour l'enfant d'obtenir un diplôme. Dominique Goux et Eric Maurin décrivent cet écart de l'obtention d'un diplôme entre les classes favorisées et défavorisées en faisant une comparaison : « La probabilité de réussite est significativement plus forte pour les individus issus du milieu socio-économique très favorisé (cadre supérieur, chef d'entreprise). De même, et de façon indépendante, elle est significativement plus forte pour ceux dont le père est diplômé du supérieur. » (105) Et de l'autre côté, « La probabilité d'échec scolaire est d'autant plus forte qu'on est issu d'un milieu socio-économique modeste. De façon indépendante, elle est significativement plus élevée pour ceux dont le père n'avait aucun diplôme. » (Goux et Maurin 105) Ici Goux et Maurin se concentrent sur les effets des milieux socio-économiques sur la possibilité d'être diplômé. Mais il est clair que les difficultés d'être diplômé ne sont pas seulement liées aux milieux socio-économiques et aux revenus, mais aussi aux milieux familiaux, qui comprennent aussi l'ethos de la famille. Ce que l'enfant apprend au niveau culturel, surtout l'importance que la famille donne à l'éducation et à l'obtention d'un diplôme, joue un rôle aussi important que le statut financier des parents.

Bourdieu souligne l'impact de la famille elle-même sur la probabilité d'obtenir un diplôme en expliquant qu'« ...à revenu égal, la proportion de bons élèves varie de façon très significative selon que le père n'a pas de diplôme ou qu'il est bachelier, ce qui permet de

conclure que l'action du milieu familial sur la réussite scolaire est presque exclusivement culturelle. » (Bourdieu, « L'École conservatrice » 326). Bien que le niveau socio-économique ajoute à la culture de la famille, c'est cette culture de la famille elle-même qui crée ces inégalités scolaires. On voit les manifestations de ces inégalités dans les formations des parents, et on voit aussi les répercussions scolaires de ces formations sur l'éducation de leurs enfants.

### **La Reproduction — l'importance de la profession des parents**

Donc il est clair que le niveau scolaire des parents est lié aux milieux sociaux et qu'on voit souvent une répétition entre générations au niveau scolaire, mais cela est aussi le cas au niveau professionnel. Pour Denis Meuret et Sophie Morlaix, c'est surtout le niveau socioprofessionnel des parents qui détermine les résultats de leurs enfants sur des examens (51). Mais la France n'est pas un cas unique. Ils suggèrent que dans plusieurs pays c'est ce niveau de profession qui a des effets directs sur la scolarité, la réussite, et les possibilités de travail de l'enfant. (Meuret et Morlaix 67).

Nous comprenons que les professions et les diplômes des parents sont importants comme capital culturel de l'enfant, mais il faut aussi regarder la proximité des parents aux formations de leurs enfants. Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex expliquent dans leur livre, *Écoles et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, que les parents suivent des approches différentes concernant la scolarité de leurs enfants. Par exemple, on voit des parents qui prennent beaucoup de soin de la formation de leurs enfants, qui les aident même avec leurs devoirs. Et il y a d'autres parents qui essaient d'aider leurs enfants en les « poussant. » Ici on a l'impression que, pour les parents, il ne suffit pas d'encourager les enfants dans le présent, mais il est même important de toujours faire référence à l'avenir, au boulot, etc. De l'autre côté, il y a des parents qui « font obstacle » à leurs enfants. Charlot et al. citent des témoignages de quelques filles au lycée dont

les parents ne soutiennent pas vraiment l'éducation, et même des parents qui interdisent leurs enfants d'aller à l'école s'ils n'ont pas fini leurs tâches de maison (107-110).

On peut bien imaginer les effets de ces méthodes différentes sur les enfants, car c'est important à la réussite d'un enfant d'avoir des parents qui prennent soin de son éducation et qui l'encouragent dans ses efforts. De plus, l'enfant reçoit, d'une façon osmotique, l'ethos concernant la scolarité de ses parents et ce n'est pas donc seulement l'aide directe qu'il reçoit qui compte, mais aussi les points de vues face au savoir qui l'aident à réussir. Charlot et al. expliquent que « Ce ne sont pas seulement des mots et des connaissances qui sont ainsi transmis aux enfants de manière diffuse mais, plus largement, un rapport au savoir » (108-109). Un enfant est beaucoup influencé par la proximité de ses parents à sa scolarité et par l'ethos acquis de ses parents.

### **Le Passé scolaire — les jeux sont faits tôt**

On comprend maintenant comment la reproduction du capital culturel a des effets sur des enfants, mais il faut aussi comprendre les problèmes dans la formation de l'enfant avant le lycée pour voir comment ils se reproduisent avec des effets négatifs au lycée. Le lycéen a des problèmes avec son passé scolaire parce que l'éducation est cumulative et elle commence tôt. Selon Bourdieu, « ...si la réussite au plus haut niveau de cursus reste encore très fortement liée au passé scolaire le plus lointain, il faut admettre que des choix très précoces engagent très fortement les chances d'accéder à telle ou telle branche de l'enseignement supérieur et d'y réussir : bref, les jeux sont faits très tôt » (« L'École conservatrice » 336). Après avoir vu comment le système secondaire est complexe, on peut comprendre que si on a déjà des problèmes à l'école primaire et au collège, ces problèmes précoces peuvent fonctionner comme des handicaps au niveau de l'orientation et du prestige d'études suivis.

### **Le Passé scolaire — les enseignants avec des idées précoces**

La formation des idées précoces des enseignants à l'égard des milieux sociaux joue aussi un rôle important dans l'éducation cumulative, qui commence tôt. Selon Bourdieu, il est difficile pour des enseignants de ne pas passer du jugement négatif sur les capacités des élèves des origines sociales défavorisées, soit consciemment ou inconsciemment. Les enseignants ont tendance à juger les élèves selon leurs origines sociales et aussi à juger les élèves selon leurs propres origines sociales, (celles des enseignants eux-mêmes). En regardant les destins des élèves, l'enseignant « prend en compte, consciemment ou inconsciemment, l'origine sociale de ses élèves et corrige par là, sans le savoir et sans le vouloir » (Bourdieu, « L'École conservatrice » 331). Mais ce n'est pas seulement le jugement précoce pris par les enseignants qui préjuge les enfants d'origine défavorisée, mais ce sont aussi les préjugés inhérents que les enseignants ont selon leur propre ethos et capital culturel. Car les enseignants viennent normalement des milieux favorisés eux-mêmes, il est trop facile pour eux d'avoir les préjugés contre leurs élèves venant des classes défavorisées, sans se rendre compte, comme si ces élèves étaient inférieurs aux élèves venant des milieux favorisés. Bourdieu pose donc la question « ...comment n'engageraient-ils pas, même et surtout à leur insu, les valeurs de leur milieu d'origine ou d'appartenance dans leurs manières de juger et dans leurs façons d'enseigner ? » (« L'École conservatrice » 337). Et il est clair que ce problème de jugement pris par des enseignants continue pendant toute l'éducation de l'enfant, car Bourdieu décrit le même problème que les étudiants voient dans l'enseignement supérieur : « Ainsi, dans l'enseignement supérieur, l'étudiant originaire des classes populaires et moyennes sera jugé selon l'échelle de valeurs de la classe cultivée que de nombreux enseignants doivent à leur origine sociale et qu'ils

reprennent volontiers à leur compte, surtout peut-être si leur appartenance à 'l'élite' date de leur accession au 'magistère' » (« L'École conservatrice » 337).

Parce que les élèves sont déjà évalués dans les pensées de leurs enseignants selon leurs origines sociales, dès le début de leur éducation, il devient de plus en plus difficile d'échapper à cette prévision et d'avoir des bonnes opportunités et possibilités de l'avenir scolaire, et après. Quand les enseignants ou les parents pensent que les possibilités de l'élève sont très limitées, il est très difficile pour l'élève de suivre un chemin plus haut, même s'il en aurait été capable. Bourdieu explique l'effet de cet inégalité, décrit comme un « handicap, » quand il dit : « ... les handicaps sont cumulatifs puisque les enfants des classes populaires et moyennes qui obtiennent globalement un taux de réussite plus faible doivent avoir une réussite plus forte pour que leur famille et leurs maîtres envisagent de leur faire poursuivre leurs études » (« L'École conservatrice » 334).

Ces inégalités étaient beaucoup plus frappant à l'époque de Bourdieu, parce que beaucoup de monde croyaient aux « dons » : l'idée que les enfants des milieux sociaux plus bas avaient des performances scolaires plus bas parce qu'ils n'étaient pas aussi doués que les élèves des milieux favorisés. Ou tout simplement : les enfants défavorisés n'avaient pas les « dons » intellectuels, qui se trouvait seulement dans les enfants de l'élite. Cette idée n'est plus l'idéologie accepté par les Français, parce qu'on a vu avec l'inclusion de tous les milieux sociaux que les enfants des milieux modestes sont aussi capables et intelligents que les enfants de l'élite, et que l'écart de réussite entre les élèves est fondé sur les problèmes de classe, et non pas sur une question des dons.

## **Le Quartier**

Donc il est clair qu'avant d'avoir jamais mis un pied dans les couloirs du lycée, les élèves amènent des avantages et des désavantages selon leur niveau d'origine sociale. On voit que chaque élève a un capital culturel selon sa famille et un passé scolaire positif ou négatif, et que ces deux facteurs sont importants à déterminer ses réussites ou ses échecs. Mais avant d'arriver à la porte du lycée, il faut aussi se rendre compte d'un facteur très important dont Bourdieu ne parle pas : le quartier. Bourdieu n'a pas parlé de l'importance du quartier parce qu'à son époque les quartiers difficiles n'étaient pas proéminents comme ils sont qu'aujourd'hui, où on voit des grands groupements de familles des classes défavorisées. On dépasse les problèmes bourdieusiens de la famille car on comprend que les quartiers se pèsent sur le capital culturel de l'enfant et sa réussite scolaire.

### **Le Quartier — devenu difficile**

Pour comprendre les problèmes qui se manifestent pour les enfants qui viennent des mauvais quartiers, il faut qu'on regarde les mécanismes des quartiers qui influencent la scolarité, comme les mauvaises conditions dans les quartiers difficiles et la division des écoles selon les zones, consistant de quartiers. Aujourd'hui beaucoup de quartiers sont devenus ces quartiers difficiles qu'on appelle des « banlieues » ou des « cités ». Dans ces quartiers difficiles, il y a des mauvaises conditions comme le fait que les gens habitent très près l'un de l'autre, souvent avec beaucoup de monde dans le même appartement. On voit aussi souvent des taux de violence plus hauts dans ces quartiers que dans les quartiers moins difficiles. Ces banlieues n'étaient pas toujours des endroits défavorisés. Par contre, ils ont souvent commencé par être des HLM (habitation à loyer modéré), créées pour donner des logements abordables à la classe moyenne après la guerre. C'était la « solution moderne » pour avoir un foyer pas trop cher, et ce n'était pas

jusqu'à plus tard qu'elles ont changé et qu'ils ont commencé à avoir des connotations péjoratives. Ces quartiers modernes ont attiré les gens des classes défavorisées et ces quartiers sont devenus de plus en plus des endroits qui donnaient lieu aux problèmes sociaux.

### **Le Quartier — mauvaises conditions**

Comme condition physique, ces quartiers créent des situations difficiles pour l'apprentissage parce que les habitants doivent partager des chambres et les appartements sont petits. Donc les élèves n'ont jamais du calme pour se concentrer dans l'appartement ou dehors, parce que les couloirs aussi sont pleins de bruit, et il y a très souvent des sollicitations par des amis et par des voisins. Ces conditions rendent les devoirs plus difficiles (Beaud 48). De plus, les gens qui habitent dans des mauvais quartiers viennent normalement des milieux sociaux défavorisés et donc les parents n'ont pas beaucoup d'argent pour fournir les matériaux pour l'école. Christian Baudelot et Roger Establet parlent de l'importance de « l'aisance matérielle de la famille, » ou plus simplement des ressources, pour la réussite des élèves. Il donne comme exemple l'importance d'un bureau ou d'une table pour travailler, et d'un ordinateur, d'une calculatrice, des livres utiles, des dictionnaires, etc. comme ressources pour compléter les devoirs (*L'Élitisme Républicain* 65-66).

### **Le Quartier — la division géographique**

Plus généralement, il faut aussi se rendre compte que la division des écoles relatives à la situation géographique du quartier ajoute aussi aux inégalités. On a déjà vu cette idée un peu dans Chapitre II, avec les établissements scolaires plus et moins prestigieux selon leur situation géographique. Bien qu'il existe un tronc commun et l'idéologie des chances « égales » pour tous les élèves en France, en fait les élèves ont des possibilités différentes selon la force ou la faiblesse scolaire de l'école ou ils se trouvent. Baudelot et Establet l'expliquent en parlant de la

création du Collège Unique : « Cette démocratisation réelle s'est en effet accompagnée, au fil du temps, d'une profonde différenciation des établissements en fonction de leur localisation dans l'espace urbain et de la composition sociale et ethnique de leurs publics » (*L'Élitisme Républicain* 57). On voit donc que malgré la démocratisation de l'école et de l'espoir de donner les mêmes possibilités à tous, l'emplacement des lycées crée un empêchement de la réalisation de l'égalité, à cause de la composition sociale des quartiers. Baudelot et Establet le récapitulent parfaitement : « La loi peut être démocratique et la pratique ségrégationniste » (*L'Élitisme Républicain* 57).

De l'autre côté, avoir des établissements fondés sur et divisés par la géographie ne signifie pas que ce sont seulement des élèves d'un mauvais quartier qui vont ensemble au lycée. Bien que cela soit souvent le cas, et que cela est très difficile pour les enseignants, on voit aussi souvent des lycées avec des brassages d'élèves de milieux sociaux différents. Cela est difficile, parce que les élèves qui viennent des quartiers difficiles n'ont souvent jamais eu de contact avec le monde des élèves de milieux sociaux favorisés, et cela ajoutent aussi pour ces élèves défavorisés à ce grand écart scolaire entre eux et leurs pairs favorisés. Stéphane Beaud explique que les divisions entre les élèves sont souvent fondées sur le statut social et les divisions géographiques. C'est souvent au lycée où les mondes de la cité et du quartier favorisé se trouvent ensemble pour la première fois (Beaud 103).

Donc on doit se rendre compte que même avant l'entrée au lycée et les difficultés là-bas, les élèves amènent chacun un capital culturel qui influence beaucoup leurs possibilités dans leur éducation et qui vient de leur famille, de leur quartier (ou plus généralement de leur communauté), et de leur passé scolaire. On est prêt maintenant à entrer ensemble au lycée et aux problèmes de classes qui se manifestent là-dedans.

## **2. Au Lycée**

### **Hiérarchie de classe — les élites**

Dans Chapitre II, on a analysé le système de l'éducation en France et la hiérarchie des filières qui y existe et on peut maintenant regarder une autre hiérarchie qui joue aussi un rôle très important au lycée : la hiérarchie de classe. On voit cette hiérarchie par les manifestations d'inégalités entre les classes favorisées (les « élites ») et les classes défavorisées même dans les écoles. On voit cette hiérarchie au lycée au niveau du langage et des expériences différenciées selon la classe. Cette hiérarchie se manifeste aussi dans les effets de l'amitié et du brassage entre les classes qu'on voit pour la première fois au lycée.

Pour comprendre cette hiérarchie de classe, il faut premièrement réfléchir à Chapitre I, et le fait que le but du système de l'éducation en France était toujours de bénéficier les élites de la société, et au fait qu'il y avait plein d'obstacles pour les classes populaires. Nous nous souvenons des petits lycées pour les élèves de bourgeois, contrairement aux écoles primaires et les EPS pour les élèves de la classe populaire. Bien que l'enseignement secondaire ait changé avec la démocratisation de l'école au début de la Quatrième République et avec la massification des lycées pendant les années quatre-vingts pour inclure toutes les classes sociales (Poullaouec, « L'École en France depuis les années 1880 »), le système de l'éducation français bénéficie toujours surtout les élites.

Il existe de grandes controverses sur la question du but de l'école : c'est pour qui ? Qui doit en bénéficier ? On voit des gens qui soutiennent l'importance de l'éducation des élites d'un côté, et ceux qui soutiennent l'importance d'une éducation égale pour tous les élèves, quel que

soit leur milieu social, de l'autre côté. Christian Baudelot et Roger Establet décrivent cette tension avec clarté :

Celles et ceux qui militent pour la poursuite des politiques de démocratisation scolaire sont ainsi régulièrement accusés de sacrifier l'excellence à la médiocrité, la promotion des talents au souci de la moyenne. Inversement, ceux qui défendent la nécessité d'améliorer l'élite sont généralement soupçonnés de vouloir abandonner à son sort le plus grand nombre et de faire le lit d'un nouvel aristocratie scolaire. (35)

La plupart du monde dirait qu'il est important d'avoir un système ouvert à tous les élèves, qui les aide à réussir à leur formation scolaire, malgré leur classement dans la hiérarchie sociale de la société. En réalité, culturellement, la culture et l'ethos de la scolarité au lycée sont liés à la culture et l'ethos des élites. Charlot et al. soutiennent la théorie qui suggère que « les enfants des familles populaires grandissent dans une culture différente de la culture dominante qui est aussi celle de l'école » (15). Pour aller plus loin, nous pouvons dire aussi que l'école utilise l'idée de « culture » comme un bouclier pour cacher le fait que sa culture soutient les inégalités sociales qui existent. On comprend qu' « En masquant sa fonction sociale derrière sa fonction culturelle, ce que permet son 'autonomie relative,' elle contribue à légitimer la hiérarchie sociale » (Charlot et al. 13).

### **Hiérarchie de classe — le langage et les opportunités culturelles**

Pour mieux comprendre les impacts de la culture de classe sur la réussite à l'école, il est utile de regarder comment les biens de la famille influencent la connaissance apprise par l'enfant. Baudelot et Establet expliquent qu'on voit « ...deux indicateurs destinés à mesurer plus précisément les dimensions culturelles du capital familial : les ressources éducatives du foyer et

le patrimoine culturel familial » (*L'Élitisme Républicain* 66). Comme patrimoine culturel familial, ils regardent les dimensions et les possessions 'humanistes' de la culture familiale, comme la littérature classique, les œuvres d'art, la poésie, etc. Ces objets aident l'enfant à avoir une formation solide de culture et de connaissance à l'extérieur de l'école qui les aide dans la culture sophistiquée de l'école elle-même. Pourtant ce ne sont pas seulement des objets culturels chez l'élève qui comptent, mais aussi l'accès aux opportunités extrascolaires qui créent la culture chez les enfants. On voit que les opportunités culturelles ouvertes aux élèves et le niveau de langage acquis par l'élève sont fondamentaux à la création d'une distinction entre les classes sociales plus et moins élevées.

Bourdieu montre comment l'accès aux opportunités extrascolaires influencent l'écart entre les cultures de classe en expliquant que « ...Le privilège culturel est manifeste lorsqu'il s'agit de la familiarité avec les œuvres que seul peut donner la fréquentation régulière du théâtre, du musée ou du concert » (Bourdieu, « L'École conservatrice » 329). Les élèves les plus favorisés bénéficient de ces opportunités culturelles et du niveau de langage qu'ils en rencontrent, mais au contraire, les élèves désavantagés n'ont pas les mêmes opportunités culturelles ou le même contact au langage plus sophistiqué de cette « haute culture ». C'est surtout Bourdieu qui souligne cette idée de l'importance de l'accès à la haute culture pour avoir des chances plus égales de réussir dans le système de l'éducation français. Les enfants qui bénéficient de ces occasions ont souvent ces expériences, organisées à l'extérieur de l'école, qui suggère que ces enfants ont les moyens financiers et la culture assez haute pour réaliser cette possibilité. Nous pouvons comprendre que « Dans tous les domaines de la culture, théâtre, musique, peinture, jazz, cinéma, les étudiants ont des connaissances d'autant plus riches et plus étendues que leur origine sociale est plus élevée » (Bourdieu, « L'École conservatrice » 329).

En plus de l'importance de ces expériences extrascolaires, une des parties les plus importantes dans la manifestation du capital culturel est l'effet que ces expériences ont sur le langage de l'élève, surtout sur son aisance verbale (Bourdieu, « L'École conservatrice » 328). On peut voir la manifestation de cet « aisance verbale » différenciée entre les élèves venant des classes favorisées et des classes défavorisées. Les élèves favorisés utilisent un niveau de langage plus sophistiqué, qu'ils apprennent de leurs expériences avec la haute culture, et qui est aussi le langage de l'école. Par contre, les élèves des milieux défavorisés ont déjà un handicap à cause de la langue qu'ils ont appris, qui est différente de celle utilisée à l'école. Cette idée de l'importance du langage et tellement significative pour Bourdieu et il passe beaucoup de temps à nous aider à en comprendre :

En effet, la réussite dans les études littéraires est très étroitement liée à l'aptitude à manier la langue scolaire qui n'est une langue maternelle que pour les enfants originaires de la classe cultivée. De tous les obstacles culturels, ceux qui tiennent à la langue parlée dans le milieu familial, sont sans doute les plus graves et les plus insidieux, surtout aux premières années de la scolarité, où la compréhension et le maniement de la langue constituent le point d'application principal du jugement des maîtres. Mais l'influence du milieu linguistique d'origine ne cesse jamais de s'exercer, d'une part parce que la richesse, la finesse et le style de l'expression restent toujours pris en compte, implicitement ou explicitement, consciemment ou inconsciemment, à tous les niveaux du cursus... (« L'École conservatrice » 329-330)

Il est facile pour nous de voir comment la langue est une des parties du capital culturel les plus fondamentales et les plus osmotiques. On apprend beaucoup de choses, directement et

indirectement, de nos parents, mais on apprend surtout notre niveau de la langue d'eux. Comme Bourdieu l'explique, ce niveau de langage est très important à chaque niveau de l'école. Parce qu'on est jugé selon notre compétence et parce que le niveau de la langue de l'école reste assez haut, tous les élèves qui ont des niveaux de langage plus bas semblent moins capables aux enseignants et à leurs pairs. Pourtant, Marie Duru-Bellat émet des objections contre cette idée. Elle explique que ce n'est pas la haute-culture qui compte, mais plutôt les pratiques habituelles comme lire ou regarder la télévision, par lesquels les enfants apprennent des mots de vocabulaire et des connaissances générales. Elle ajoute que ces pratiques aident les parents à développer les compétences linguistiques et aussi des ambiances plus proches à celui de l'école (87-88). Mais bien que la société soit influencée par la télévision, Duru-Bellat ne montre pas des preuves qui précisent que les émissions que regardent les familles sur la télé sont liées culturellement au langage scolaire. Il y a toujours cette question du niveau de la langue, quel que soit les sources de ces influences linguistiques.

Au niveau de la langue et des opportunités culturelles, et de la classe plus généralement, on voit souvent dans la parole des enseignants qu'ils ont des impressions négatives des classes sociales défavorisées et surtout des quartiers difficiles. Par exemple, Stéphane Beaud cite des témoignages des élèves issus des quartiers difficiles qui se sentent jugés par leurs enseignants à cause de leur culture ou leur façon de parler. Un élève parle d'un enseignant qui réprimandait les élèves en disant, « On n'est plus au ghetto ici ! » (Beaud 106). Et dans un autre témoignage un élève explique que son enseignant se moquait souvent des élèves en associant les élèves avec les problèmes de leurs quartiers/cités difficiles, « Ah, Gercourt ! » comme si c'était honteux de venir d'un endroit si répugnant (Beaud 106). On voit donc encore les idées des enseignants fondés sur

leurs conceptions des classes sociales, et pas seulement sur les élèves comme individus capables d'apprendre, malgré leurs désavantages sociales.

En fait, ce ne sont pas seulement les enseignants qui font des distinctions entre les élèves selon leurs origines sociales, parce qu'on voit que les élèves aussi jugent leurs pairs selon leur niveau de classe sociale, plus ou moins élevé. Avec la démocratisation de l'école, il fallait se demander s'il serait mieux de mettre les élèves des niveaux de réussite scolaire, (presque toujours directement liés aux origines sociales), pareils ensemble, comme les groupes de compétences que nous avons vus dans Chapitre II, ou s'il serait mieux d'avoir un brassage des talents et des niveaux différents. Baudelot et Establet nous aident à comprendre cette question ici : comment progressent les élèves forts et les élèves faibles si on les met dans des groupes du même niveau, ou si on les met dans des groupements plus divers quant au niveau scolaire ? Ils nous font comprendre que les élèves forts dans un groupe avec d'autres élèves forts vont tous beaucoup progresser. Par contre, les élèves faibles qui sont mis ensemble ne progressent point et on voit même qu'ils régressent souvent. D'un autre côté, « Dans les classes ne pratiquant pas les groupes de niveau et toutes choses égales par ailleurs, les faibles progressent moins que les forts mais plus que s'ils étaient restés entre eux. Quant aux forts, ils progressent plus que les faibles mais un peu moins que les forts qui se retrouvent avec des forts » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 56). Pour Baudelot et Establet, il est clair que le système éducatif est plus efficace quand il essaie de brasser les élèves forts avec les élèves faibles pour élever le niveau de réussite de tous les élèves, pas seulement les élèves qui réussissent facilement à cause de leurs origines favorisées. Et on a déjà vu que l'enseignant Jean d'Agan est aussi tout-à-fait d'accord avec l'idée d'un brassage.

### **Hiérarchie de classe — le brassage et les copains**

En France, on voit souvent les élèves des milieux sociaux différents ensemble au même lycée, et même parfois dans les mêmes cours. Cela devient de moins en moins le cas dans les niveaux de plus en plus hauts, (comme on a vu avec la hiérarchie des filières), mais au moins au début du lycée on voit des brassages entre des niveaux de talents, de scolarité, d'origine socio-économique, de culture, etc. C'est facile à dire que la meilleure solution est d'avoir un brassage des élèves, et à la fin on trouve que c'est vrai, mais c'est tout-à-fait différent d'être un élève qui doit naviguer cette expérience de brassage. Un problème qu'on voit c'est que souvent les élèves n'adhèrent pas à ce brassage et ils font des petits groupements avec les élèves qu'ils connaissent du collège et du quartier. Beaud cite un exemple des élèves qui assistent au lycée à Granvelle, un lycée qui pratique le brassage des élèves, « Ceux qui sont du quartier Granvelle se retrouvent côté à côté dans la classe, reforment un groupe local à la récréation et restent centrés sur leurs groupes constitués au collège et dans le lieu de résidence » (Beaud 99). Il est très important pour nous dans notre étude que les élèves se sentent jugés selon leurs quartiers dans ce brassage, parce que c'est au lycée où ce brassage commence. Beaud souligne cette idée quand il explique que les élèves ont un sentiment d'être en sécurité au collège qu'il décrit en expliquant que « C'est justement parce que le collège a un recrutement social homogène qu'il offre aux élèves une certaine sécurité qui leur permet de ne pas s'y sentir jugés socialement » (Beaud 44).

Comment est-ce que les élèves peuvent s'échapper de ce mouvement contre-brassage qu'ils ont créé eux-mêmes ? Beaud indique que beaucoup de la réussite du brassage, et même la réussite scolaire de l'individu, dépend de l'ambiance de la classe (Beaud 98).

On comprend que les élèves forts (et normalement venant des milieux favorisés) peuvent aider à progresser les élèves plus faibles ou que les élèves moins forts (normalement venant des

milieux défavorisés) peuvent contribuer à la régression de leurs pairs. Mais il faut aussi comprendre que les camarades de classe jouent des rôles très importants dans les apprentissages des autres selon les lignes d'amitié. On entend souvent les élèves qui blâment leurs copains pour leur propre échec (Charlot et al. 50-51). On n'entend presque jamais « je » quand les élèves parlent de leur échec ou redoublement (Beaud 54). Beaud explique qu'en parlant avec les élèves, ils racontent que « Ce sont toujours les autres — des enseignants, les parents, et surtout des copains de classe — qui parlent, agissent et décident pour eux. Tout s'est passé comme si chacun s'était alors retrouvé pris au piège de l'engrenage scolaire, sans parvenir à maîtriser son destin scolaire » (Beaud 54). En réfléchissant à leurs conversations avec les élèves, Charlot et al. expliquent que « ...si [les élèves] ne travaillent pas, c'est à cause de 'l'ambiance' de la classe et parce qu'ils se sont laissés entraîner par les copains » (Charlot et al. 50). Il est frappant et problématique que ce problème commence très tôt. Par exemple, Sandrine, plus tard devenue la meilleure élève de ses cours, raconte comment elle a redoublé le CM2 parce que « ...mes copines elles faisaient rien alors je faisais rien pour rester avec elles et on a redoublé notre CM2 ensemble » (Charlot et al. 51). On revient donc en amont, à l'idée que les inégalités scolaires commencent tôt et qu'elles sont cumulatives. Charlot et al. maintiennent cette idée quand ils expliquent qu'ils ont rencontré plusieurs élèves pour lesquels les copains étaient des éléments « important du projet d'orientation » (51). Ces sociologues affirment que « ...ces amitiés nouées à l'école, souvent dès le primaire, se révèlent très fortes et pèsent sur l'histoire scolaire » (51).

On voit que l'apprentissage individuel est influencé par d'autres élèves, selon leurs forces ou faiblesses scolaires. On voit les effets particuliers, directement liés aux décisions des pairs et des copains des mêmes milieux sociaux, qui viennent souvent du même quartier. Les élèves ne

sont pas seulement influencés par la culture qu'ils obtiennent de leur famille, mais aussi par les actions de leurs pairs aussi.

### **Le Système qui contribue aux inégalités — le grand écart**

Jusqu'à maintenant, nous avons parlé des inégalités culturelles, soit familiales, soit du quartier, soit des copains. Mais maintenant c'est le moment de vraiment analyser comment le système du lycée lui-même contribue aux inégalités des classes qui s'y présentent. On a déjà regardé ce système complexe dans Chapitre II et on comprend mieux comment cela fonctionne, mais on est arrivé au moment où il faut regarder les réussites et les échecs de ce système du point de vue des inégalités sociales. Nous commencerons par regarder les faiblesses du système, selon les enquêtes PISA, (qui notent les différences des réussites scolaires parmi beaucoup de pays). Nous continuerons en analysant les désavantages sociaux qui se présentent dans le choix d'une filière. Et nous finirons par regarder la réalité des redoublements et des échecs en France, avant de passer aux questions de la vie après le lycée, l'aval de l'éducation.

Christian Baudelot et Roger Establet analysent les données des enquêtes internationales de PISA (Program for International Student Assessment) entre 2000 et 2006, lesquelles montrent les résultats des échantillons d'élèves de quinze ans. Les enquêtes de PISA de 2000 se sont concentrées sur la compréhension de l'écrit, les enquêtes de 2003 évaluent la compréhension de l'écrit et les mathématiques, et les enquêtes de 2006 jaugent les élèves français dans la compréhension de l'écrit, les mathématiques, et la culture scientifique (*L'Élitisme Républicain* 34). Avec les résultats de ces enquêtes nous pouvons regarder les différences entre les réussites scolaires de chaque pays inclus, qui montrent plus clairement les faiblesses du système français en comparaison avec les autres pays.

Les faiblesses notables du système français sont surtout la continuation de la hiérarchie de l'élite et l'écart entre l'augmentation des niveaux scolaires chez les élèves les plus forts et la stagnation ou même régression des niveaux d'élèves plus faibles. Nous comprenons que les enquêtes de PISA soulignent les effets des inégalités dont on a déjà parlé en ajoutant l'effet des écoles elles-mêmes. En regardant ces enquêtes, Baudelot et Establet nous aident à comprendre que l'école française est « trop et trop tôt sélective », ce qu'on a déjà vu, surtout avec les enseignants qui font des jugements précoces. De plus ils maintiennent que l'école a une « tolérance aux inégalités, » et qu'elle a un « élitisme républicain, » qu'on a vu surtout au niveau de la langue et de son usage à l'école et d'ailleurs. Baudelot et Establet concluent donc que, même à nos jours, la République est comme « une forme d'aristocratie inavouée » (*L'Élitisme Républicain* 10).

Pour commencer notre discussion des faiblesses du système français de l'éducation, on regarde l'influence des élites sur ce système, et on comprend que « ...l'école est à l'image de la société qui l'entoure, une société qui se pense plus juste et plus égalitaire que beaucoup d'autres alors qu'elle est restée, en pratique, élitiste et inégalitaire » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 10). On voit l'écart qui existe toujours entre les élites et les gens défavorisés de la société française et que le système de l'éducation « n'est ni juste ni efficace » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 10). Ils suggèrent que le système réussit à la formation des élites et que cela est vu comme suffisant par les établissements scolaires, malgré l'échec du système à donner une « formation solide » à tous (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 30). On a déjà vu que la culture de l'école est liée de près à la culture des élites, et on comprend donc que l'école est plus facile à naviguer pour les élites. Pourtant, une des vraies faiblesses du système de l'éducation en France est cet écart entre les réussites et les échecs scolaires créés entre les

milieux sociaux. Christian Forestier précise que « nous avons la — ou une des — meilleure(s) école(s) du monde {...} pour la moitié des élèves {...} et une des pires pour l'autre moitié » (qtd. in Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 50-52).

Il est clair que le système de l'éducation en France ajoute sensiblement aux écarts entre les milieux sociaux, mais Baudelot et Establet expliquent que ce grand écart existe précisément parce que le système du secondaire en France le soutient (surtout avec la hiérarchie des filières). Nous voyons cette idée plus clairement quand on fait une comparaison entre la France et les systèmes dans les autres pays qui réussissent à diminuer cet écart scolaire. Les enquêtes PISA nous montrent qu'il existe des systèmes éducatifs dans des autres pays qui « réussissent par eux-mêmes sinon à combler, du moins à réduire fortement les écarts préexistants entre les capitaux culturels des mieux fournis et des plus démunis » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 65). On ne voit pas les grands écarts dans les autres pays, qu'on voit en France, parce que leurs élèves réussissent aux enquêtes PISA. Par exemple, « En Finlande, en Islande ou en Corée du Sud [qui ont des résultats très forts selon PISA], l'école corrige près de deux fois plus les inégalités sociales de départ qu'en France » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 67).

La France ne réussit pas à diminuer les inégalités entre les élites et les classes sociales défavorisées parce que le système éducatif en France dépend du travail que l'élève fait chez lui, beaucoup plus que dans les autres pays. Baudelot et Establet affirment que « La France est donc l'un des pays où l'enseignement dispensé à l'école implique, pour être valorisé ou assimilé, la plus grande part de ressources extrascolaires privées, dispensées dans les familles à haut niveau d'instruction » (*L'Élitisme Républicain* 67). Comme exemple de ressources extrascolaires privées, on se souvient des enfants de l'haute culture qui ont l'habitude d'aller au musée, au théâtre, au concert, etc. (Bourdieu, « L'École conservatrice » 329). Si le système éducatif en

France échoue aux enquêtes PISA parce qu'il est si bon pour les enfants des élites, et si mauvais pour les enfants des milieux défavorisés, qu'est-ce que la France pourrait faire pour améliorer la situation ? En fait, le problème vient de l'idée généralement admise que la massification du secondaire, et l'arrivée des élèves des origines défavorisées, fait « baisser le niveau » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 46). Mais contrairement à ce postulat, nous pouvons comprendre que diminuer les écarts entre le haut et le bas augmente les performances à tous les niveaux, pas seulement pour les réussites moyennes, mais aussi les réussites « de la tête » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 46).

Il est très important de faire monter tous les niveaux scolaires en France, parce que se concentrer seulement sur les élites ne fait pas monter les réussites des autres milieux aussi, et on voit clairement dans les enquêtes PISA que « la voie la plus sûre pour dégager des élites nombreuses et performantes consiste à faire porter l'essentiel des efforts sur l'école de masse » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 41). Donc cet écart maintenu par le système français entre les élites et les autres est l'une des faiblesses très importantes du système éducatif en France.

### **Le Système qui contribue aux inégalités — les désavantages des filières**

Une autre faiblesse du système scolaire en France est le désavantage créé par les filières, qu'on voit dans l'écart de représentations des classes modestes dans les filières plus et moins prestigieuses. On a déjà vu que le système des filières est très complexe et qu'il crée des inégalités scolaires, mais il faut aussi regarder comment les filières ajoutent aux inégalités selon la classe. On serait d'accord que « l'idéal serait qu'on retrouve représentée dans chaque établissement la diversité du pays » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 57), mais le problème pour réaliser cette idée est que les filières au lycée créent une division entre les

« bons » et les « mauvais » élèves. Marie Duru-Bellat est d'accord que la séparation des élèves selon leurs faiblesses scolaires continue à baisser leur niveau scolaire, parce qu'ils ne sont pas brassés avec les élèves plus forts pour bien progresser (qtd. in Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 56). On a déjà discuté de comment ce brassage est important, et maintenant il faut analyser pourquoi les filières fonctionnent comme des forces s'opposant à cette diversité des niveaux scolaires.

Selon Stéphane Beaud, dès qu'un élève a choisi sa filière, il se trouve très rapidement « dans des classes de seconde relativement homogènes du point de vue du niveau scolaire et de l'origine sociale et géographique » (80). La différenciation du niveau scolaire selon les filières choisies est soulignée par Baudelot et Establet. Pour eux, le problème est plus compliqué que les inégalités liées aux origines sociales, parce que l'école contribue à ces inégalités et à ces séparations des classes par cette hiérarchie des filières. Nous voyons que ce sont les filières qui maintiennent le grand écart entre les réussites scolaires des classes (*L'Élitisme Républicain* 55).

Qu'est-ce qu'on peut faire ? Ils suggèrent qu'il faut suivre le chemin des autres pays qui ont laissé tomber, ou qui ont attardé, les filières. « La disparition des filières tend à diminuer fortement les écarts observés entre les performances moyennes des différents établissements correspondant à des filières distinctes » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 55). Nous voyons comme preuve de cette idée les exemples de la Pologne et du Royaume-Uni. En Pologne, on a décidé d'attarder le commencement des filières en continuant le tronc commun pendant encore une année. Ils ont eu des résultats encourageant parce que l'allongement du tronc commun a conduit vers les réussites plus fréquentes et plus hautes parmi les élèves faibles (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 55). Similairement, le Royaume-Uni a supprimé la distinction entre les collèges sélectifs (« Grammar Schools ») et les collèges non sélectifs

(« Comprehensive Schools ») dans les années 1960. On voit que les élèves ont bien profité d'un collège unique parce que les résultats de tous les élèves à la fin du collège ont augmenté sensiblement (Baudelot et Estabiet, *L'Élitisme Républicain* 56). Dans ces deux pays, la diminution des filières ont eu des résultats favorables.

Le problème des filières est assez simple : il y a des filières plus et moins sélectives. Comme on a vu dans Chapitre II, celles qui sont sélectives reçoivent normalement seulement les élèves les plus forts. Mais maintenant on ajoute que les élèves les plus forts sont presque toujours les élèves aux origines sociales plus élevées. Ce problème est compliqué, parce que la formation de nouvelles filières aide les élèves plus faibles à réussir dans des domaines souvent plus accessibles à eux (comme la voie professionnelle), mais en même temps cela augmente l'écart entre eux et leurs pairs plus forts. Magali Jaoul explique que « L'apparition de nouvelles orientations qui a généralement profité aux milieux sociaux populaires, a permis un accès plus large à l'enseignement » (475). Mais au même temps, Jaoul a raison de souligner le fait que cette démocratisation n'est pas tout-à-fait égale, car on ne voit pas les mêmes égalités des chances pour ces élèves des milieux populaires : « toutefois si elle offre des nouvelles orientations aux classes moyennes et populaires, elle ne leur permet toujours pas l'accès aux filières prestigieuses sauf rares exceptions » (475).

Denis Meuret et Sophie Morlaix sont aussi d'accord que le système de filières créé des problèmes pour des élèves des classes défavorisées. Selon eux, les inégalités scolaires liées à la classe sociale sont moins influencées par la « distribution inégale de facteurs d'efficacité de l'enseignement que [par] l'organisation même de cet enseignement » (68). Ils soulignent que les problèmes dans le système scolaire en France au niveau de l'orientation et de l'organisation contribuent aux problèmes qu'on voit avec les inégalités. Ces problèmes, comme la hiérarchie

des filières, le tronc commun trop court, et même la pratique des redoublements, soutiennent les inégalités sociales (Meuret et Morlaix 68).

### **Le Système qui contribue aux inégalités — le redoublement**

On comprend donc que les filières ajoutent à la stratification des classes sociales dans le système de l'éducation en France, mais dans cette dernière idée de Meuret et Morlaix on voit encore une faiblesse importante du système : le redoublement. En parlant plus tôt dans ce chapitre de l'effet des copains sur l'apprentissage de l'individu, nous avons regardé une fille, Sandrine, qui disait avoir redoublé son CM2 pour rester avec ses amis (Charlot et al. 51). Bien que les raisons soient différentes, on voit que les taux d'élèves en France qui redoublent au moins une fois sont énormes. Pour la plupart, ces élèves n'ont pas de chance comme Sandrine qui s'est finalement rendu compte qu'il fallait prendre son apprentissage au sérieux et qui est devenue l'une des meilleures élèves de ses cours. Normalement les élèves qui redoublent se trouvent dans des situations bien pires qu'avant.

Le redoublement a des effets négatifs sur la performance et la motivation d'un élève parce que le redoublement est stigmatisé. Donc les élèves « deviennent moins ambitieux et sont moins souvent orientés en 2<sup>nd</sup>e générale et technologique » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 53). Il est très difficile pour les élèves qui redoublent de « rejoindre le niveau de performance des élèves 'à l'heure'. » Le redoublement n'est pas donc un « remède efficace, » car normalement les élèves qui redoublent ne réussissent pas à progresser dans leurs apprentissages (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 50). Baudelot et Establet font référence à une étude du Ministère de l'Éducation nationale en France de 2005 qui « montre avec clarté que le redoublement est inéquitable et inefficace du point de vue du progrès des élèves. Il amplifie les inégalités sans améliorer les résultats du système éducatif » (*L'Élitisme Républicain* 52-53). Il est

clair que ce système de redoublement ne réussit pas à faire progresser les élèves en échec, et on se demande donc pourquoi on continue à proposer autant de redoublements. En fait, on a l'impression que le redoublement est la seule solution en place dans le système pour répondre à l'échec scolaire. Cette question de redoublement sera importante à régler pour l'amélioration du système scolaire en France à l'avenir.

On comprend que les redoublements ne sont pas utiles en France, mais malgré cela, on voit des grands taux de redoublement en France. Baudelot et Establet en parlent et expliquent que la France est le pays où « la pratique du redoublement est la plus répandue » (*L'Élitisme Républicain* 47). Les enquêtes de PISA de 2003 montraient que, parmi les élèves de 15 ans en France, seulement 59% entre eux étaient « à l'heure ou en avance » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 47). Mais pour qu'on comprenne la gravité de ce taux, il faut regarder les taux de redoublement dans les autres pays. Par exemple, selon les taux de PISA, en Islande, en Norvège, au Japon, et en Corée du Sud il n'existe pas de redoublements. Un peu moins réussi, le Royaume-Uni, la Finlande, la Suède et la Pologne ont des taux de moins de dix pour cent de redoublements. Encore plus loin, on voit les Etats-Unis, l'Irlande, l'Italie, la Turquie et l'Allemagne qui ont des redoublements de dix à vingt pour cent. Encore plus problématique, on voit la Suisse, le Mexique (pays avec beaucoup de problèmes scolaires), les Pays-Bas, l'Espagne, le Portugal et la Belgique qui ont des redoublements de vingt à trente pour cent. On comprend que le système français a des difficultés à faire progresser ces élèves qui redoublent, et c'est donc très inquiétant que leur taux dans les enquêtes aussi récentes que 2003 (avec Luxembourg aussi) était quarante pour cent ! (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 48-49).

On peut donc bien conclure que, en France, « le redoublement permet de produire de l'échec en masse » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 52). De plus, un des problèmes

des redoublements dans le système français est que le redoublement se fait essentiellement par le choix 'arbitraire' de l'enseignant, et par le groupe de conseil que nous avons vu dans le processus de l'orientation en Chapitre II. Les redoublements ne sont pas basés sur un examen ou un contrôle standardisé, donc le choix devient explicitement subjectif. Baudelot et Establet nous expliquent que « L'absence de repères extérieurs à la classe susceptibles d'aider les enseignants à situer le niveau de leurs élèves frappe souvent d'arbitraire la décision d'un redoublement » (*L'Élitisme Républicain* 53).

On est maintenant d'accord que « L'année redoublée est donc une année perdue » (Baudelot et Establet, *L'Élitisme Républicain* 53). Le redoublement sert comme encore une faiblesse dans le système d'éducation français qui contribue à perpétuer les inégalités scolaires qu'on y voit. En se rendant compte de toutes les inégalités qui viennent avant et pendant le lycée, il faut maintenant regarder en aval : qu'est-ce qui se passe dans l'avenir d'un élève de lycée ? Quels sont les facteurs compliqués qui suivent le lycée ?

### **3. En Aval**

Dans le deuxième chapitre, on a regardé comment le bac devient de plus en plus dévalorisé parce que les taux de réussites ont bien augmenté, bien que le marché du travail ait diminué. Au même temps, on voit des témoignages des élèves des milieux défavorisés comme celui de Nassim qui se trouve dans une classe sociale défavorisée et dont le père travail à l'usine. Nassim a fait une dissertation pour un cours de lycée sur la mobilité sociale, surtout liée à l'école. Selon lui, « C'est l'école maintenant...l'école c'est le passeport...C'est vrai, moi je vois l'école comme ça, une sorte de passeport. La réussite, la réussite professionnelle, elle dépend beaucoup de l'école pour moi » (Beaud 10). Malheureusement, Nassim a échoué à l'université après avoir obtenu son bac. Stéphane Beaud, l'interviewer et sociologue qui a parlé avec Nassim,

décrit sa situation en expliquant que « Ses rêves sociaux d'adolescent sont désormais loin derrière lui : l'école n'a pas tenu toutes ses promesses, elle ne lui a pas permis de 'réussir,' c'est-à-dire de s'arracher entièrement à sa condition sociale » (11).

Comme on a vu avec Nassim, il existe un désir très fort chez beaucoup d'élèves défavorisés d'échapper aux métiers et aux avenir que leurs parents ont subis. Au lycée, Nassim était optimiste. Il pensait que « ...si quelqu'un veut faire quelque chose de différent, il a le droit quand même, il est pas obligé de suivre ce qu'a fait son père, de prendre obligatoirement le même chemin » (Beaud 9). Mais bien que Nassim ne fasse pas exactement ce que faisait son père, il n'a même pas réussi à réaliser ses rêves, et il reste toujours dans le même niveau de l'échelle sociale que son père.

On voit ce conflit entre le désir de réussir simplement, et le désir d'échapper au niveau social en suivant des chemins plus difficiles et « nobles. » On voit avec Zahia, élève du lycée, qu'elle est représentative d'autres élèves en pensant que « La poursuite d'études est un moyen d'échapper au déclassement scolaire et social (que représente l'orientation en BEP), de se démarquer ainsi du groupe 'réprouvés' scolaires et de se tracer un destin plus noble » (Beaud 52). Pour Zahia, bonne élève malgré ses désavantages d'origine sociale, suivre des études plus longues au lieu de l'école technique ou professionnelle a bien marché. Mais de l'autre côté, on voit des élèves comme Fehrat, qui a redoublé sa quatrième et sa troisième années. Pour elle, un BEP serait probablement beaucoup plus utile et réalisable que des études plus longues. Malheureusement, elle trouve que le BEP est une « poubelle », et qu'elle veut suivre un autre chemin pour réussir. Fehrat explique que « je me suis dit : quand on va au lycée technique, de toute façon, on va obligatoirement finir ouvrier, quoi, un truc comme ça... De toute façon, on va à l'usine. Alors que moi je voulais pas faire ça... » (Beaud 52-53).

Plusieurs élèves parlent de leur envie d'échapper au destin que leurs parents ont eu, et on voit cela surtout avec les enfants des ouvriers. Beaud nous parle d'un élève qui s'appelle Gundur, qui a redoublé deux fois et qui s'est finalement mis à travailler, mais qui n'aime pas trop le fait qu'il a choisi de suivre des études plus longues. Mais il est trop tard pour que Gundur puisse faire autre chose ; « [Gundur] est déjà allé trop loin dans les études pour renoncer aux espoirs liés à la certification scolaire, mais il n'est pas assez assuré scolairement pour écarter définitivement la perspective d'une rechute dans la condition ouvrière » (Beaud 71). Dans l'entretien, Beaud lui a demandé s'il a fait toutes ses études jusqu'à maintenant pour s'ennuyer et pour devenir ouvrier ? Gundur répond avec véhémence que non ! « Mais j'ai peur de retomber là-dedans...Même si j'en ai marre de l'école...Encore quatre ans et puis après je suis pas sûr de ressortir et puis travailler, tout ça... » (71). Les élèves dans presque tous ces témoignages ont peur de tomber dans les destins de leurs parents.

On se demande donc si le bac suffit pour échapper à la classe : s'il y a une vraie mobilité de classe, ou si la structure sociale est restée rigide. Et est-ce que l'école crée le secours dont les élèves ont tellement besoin ? Il est clair qu'on a plus de chances de réussir et d'améliorer sa situation de classe si on obtient un bac et un diplôme, mais quand même, les sociologues Dominique Goux et Eric Maurin suggèrent que « Le destin social des individus ne dépend pas seulement du niveau atteint en fin de scolarité. À diplôme donné, tout le monde ne débute pas sa carrière au même point de l'espace social. Les opportunités de promotion et les risques de déclassement se déclinent eux aussi selon des lois différentes suivant le milieu dont on est issu » (116). Il est donc bien possible que même après avoir réussi dans la scolarité, on puisse être quand même désavantagé à cause de ses origines sociales, et on comprend que la mobilité sociale est toujours difficile, bien qu'elle soit possible. Les inégalités se manifestent toujours, jouant des

rôles importants dans la scolarité des élèves. Et elles ont toujours des conséquences négatives pour les élèves venant des origines sociales défavorisées.

## La Conclusion

On vient d'analyser un sujet vaste, où on avait la possibilité de regarder plus précisément des aspects marquants du système scolaire en France. On comprend que la classe sociale a un poids plus significatif que les autres facteurs qui font obstacle à la démocratisation scolaire, et de plus on a vu comment et pourquoi c'est au lycée que ces problèmes se manifestent aussi fortement.

Donc on a eu la possibilité d'analyser la tension entre le principe de l'égalité et la situation actuelle de l'enseignement secondaire en France. Mais bien qu'on ait vu clairement les problèmes de la classe sociale et du système lui-même, ce projet, comme tous les autres, est limité et il y a toujours d'autres pistes à suivre. Il aurait été très intéressant, par exemple, de regarder les inégalités qui existent pour les filles en France. Le premier chapitre a montré la progression dans les opportunités pour les filles, mais on peut aussi imaginer qu'elles ont aujourd'hui une expérience unique, qu'on n'avait pas la possibilité de voir. On peut bien imaginer que cette expérience de l'enseignement serait très différente que celle des garçons. Il serait fascinant de découvrir ce que c'est « d'être fille » au lycée en France, et d'analyser les inégalités dérivées de la différence de genre.

En regardant d'autres pistes possibles, je pense immédiatement aux expériences des enfants d'immigrés, qui sont parfois des immigrés eux-mêmes. J'ai vu des références aux immigrés à la périphérie des sources que j'ai utilisées dans mon projet, et il est clair que l'expérience de la scolarisation d'un immigré est très différente que l'expérience d'un Français. Cette piste serait intéressante à suivre parce qu'elle décrirait l'expérience scolaire des immigrés

dans une époque où les Français sont très conscients des problèmes liées à l'immigration. Nous voyons des effectifs croissants d'immigrés venant en France et les tensions créées par le marché du travail déjà en crise, par la question des aides gouvernementales données aux immigrés, et surtout par la présence croissante de l'Islam en France. Je pense qu'une étude centrée sur l'expérience de l'enseignement des immigrés en France de nos jours serait très intéressante et importante à cause de toutes les questions politiques qui l'entourent.

Il serait aussi très intéressant à faire une comparaison entre l'expérience de la scolarisation dans des zones rurales et l'expérience dans les zones plus urbaines, sur lesquelles on s'est focalisé dans cette étude. En fait, je n'ai pas beaucoup de connaissances sur les différences entre les écoles rurales et les écoles urbaines, mais j'ai l'impression que les expériences sont très différentes, et qu'on voit beaucoup plus de bacs agricoles passés par des élèves venant de la campagne. J'imagine que la nature des inégalités changerait selon la situation géographique et je me demande si les inégalités socio-économiques se manifesteraient d'une façon différente chez les élèves d'origine sociale défavorisée qui habitent à la campagne. Une étude sur cette expérience rurale particulière donnerait beaucoup plus de profondeur à l'idée des inégalités scolaires.

Donc il aurait été intéressant de faire une de ces études à côté de la mienne, mais il fallait choisir entre les pistes pour qu'on puisse mener une discussion plus précise. Si j'avais encore un semestre ou encore une année pour continuer ce projet, il y aurait plusieurs façons d'élargir les problématiques liées aux inégalités. Par exemple, il serait intéressant de continuer cette étude en aval, pour voir comment les inégalités se manifestent dans le contexte de l'enseignement supérieur. Je trouve que les jeux sont déjà faits tôt, et que dès l'enseignement secondaire, l'élève se trouve coincé dans une filière, sur un chemin, ou une trajectoire, décidé. Analyser les liens

entre la classe sociale et l'enseignement supérieur, ajouterait aussi beaucoup de profondeur à mon étude, parce que je pourrais regarder plus précisément les effets des choix pris au lycée sur l'expérience de l'individu dans l'enseignement supérieur. On a touché dans ce projet aux débouchés possibles et à l'avenir d'un élève au lycée, mais il serait fascinant de voir avec plus de détail comment les inégalités se présentent dans l'enseignement supérieur, et aussi de voir comment les inégalités subies au lycée continuent avec la transition vers l'enseignement supérieur.

Peut-être le plus intéressant pour moi serait de créer la profondeur à mon projet en faisant une comparaison entre les systèmes d'enseignement en France et aux États-Unis. Il serait captivant de voir comment les systèmes sont différents, surtout au niveau des idéologies sociétales différentes. La question qui me frappe le plus ici est la question de la signification de l'« égalité », parce qu'il est clair que ces deux pays se vantent de l'égalité. Pourtant, il me semble que les Français et les Américains ont des idées différentes de l'idéal du concept de l'égalité. Par exemple, on peut analyser la laïcité pour mieux comprendre la distinction entre les idéologies françaises et américaines de l'égalité. En France, en ce qui concerne la laïcité à l'école, personne n'a pas le droit d'exprimer ses préférences religieuses et donc on trouve que cela crée l'égalité, parce que tout le monde est traité également. Aux États-Unis c'est exactement l'inverse : avec l'égalité montrée par « the Separation of Church and State » (pour notre discussion ici, cette idée est essentiellement équivalente à la laïcité) à l'école, chaque élève a le droit d'exprimer ses préférences religieuses et donc on trouve que tout le monde est traité également. J'ai l'impression qu'on peut presque dire qu'en France l'égalité existe parce que selon l'idéal, on ne distingue pas entre élèves et on leur donne les mêmes opportunités, et qu'aux États-Unis, l'égalité existe parce que selon l'idéal, on distingue entre élèves et on essaye de donner à

chaque élève, comme individu, ce dont il a besoin. De toute façon, on voit aussi aux Etats-Unis de grands problèmes des disparités entre classes sociales. Par contre, ces problèmes sont plus difficiles à analyser. Les problèmes de classe sociale sont pertinents aux Etats-Unis aussi, mais je trouve qu'il est beaucoup plus difficile de les isoler, parce que l'enseignement américain est décentralisé, et donc il est difficile de faire des comparaisons entre classes, aussi précisées qu'on peut faire en France, où on voit une école unique qui doit donner les mêmes opportunités à tous. En France, les questions de disparités sont liées à la hiérarchie sociale : ou on est élite, ou on ne l'est pas. Aux Etats-Unis, on est beaucoup moins conscient du fait que notre système est inégalitaire, avec un écart socio-économique, parce qu'on comprend que l'inégalité dans notre système est liée aux questions de race et aux origines ethniques. J'imagine que ce que j'explique ici est une grande simplification de la situation en réalité, mais il serait très intéressant de faire une comparaison entre ces systèmes scolaires, pour voir les différences entre les inégalités existantes et aussi entre les idéologies philosophiques et pédagogiques.

Il est clair que, à cause de la longueur, ce projet ne pouvait pas inclure tous les sujets qui auraient été intéressants de regarder ensemble, mais on comprend quand même de cette étude que l'enseignement en France actuelle a beaucoup de difficulté d'éliminer les inégalités, et que la classe sociale joue le rôle primaire dans ces difficultés. Au niveau personnel, j'ai beaucoup appris en menant cette étude et j'imagine que je suivrai la situation scolaire en France fidèlement pendant les décennies prochaines. Bien que le système ait maintenant beaucoup de problèmes, moi j'ai d'espoir pour son avenir, parce que je trouve que l'enseignement a déjà fait des progressions importantes à l'inclusion de tous, et je pense que le recommencement de la discussion des inégalités existant dans le système de l'enseignement en France que les administrations pédagogiques doivent trouver des meilleures solutions. À mon avis, il serait

surtout important de reprendre la question du tronc commun, et d'essayer de trouver un moyen d'effacer les différences de prestiges entre les filières. Pourtant, cela ne combat pas les inégalités de classes qui se manifestent au dehors de l'école. Je sais qu'aux Etats-Unis on a créé quelque part dans des zones défavorisées des écoles qui sont accompagnées par des maisons de quartier, qui avaient le but d'aider avec les besoins de toute la famille, et non pas seulement les enfants. Ils ont trouvé que cet aspect de servir la famille en entière était très important à la réussite des enfants. Donc je me demande si quelque chose de similaire serait aussi utile pour lutter contre les problèmes de classe sociale qu'on voit dans des zones défavorisées en France. Je ne sais pas ce que les Français vont faire pour améliorer leur système scolaire, mais je suis très curieuse de voir comment l'évolution de l'enseignement en France continuera.

## Œuvres Cités et Annotées

D'Agnan, Jean. « Lettre D'un Enseignant Écœuré ». *leplus.nouvelobs.com*. Web. 4 Dec. 2012.

Cet article était très utile parce qu'il montre la situation actuelle en France a l'égard de groupements de compétences, avec le témoignage d'un professeur qui est au milieu de cette mauvaise expérience. L'article souligne surtout le grand écart scolaire qu'on voit dans le secondaire en France.

Arrighi, Jean-Jacques, Céline Gasquet, and Olivier Joseph. "Qui Sort de l'Enseignement secondaire ?" *Céreq NEF*, n°41 (2009): 45. Web. 12 Mar. 2013.

Les auteurs ont montré des informations sur les différents choix des filières et les taux de réussite, de décrochage et de l'origine des élèves. Pourtant, c'était surtout leur explication du groupement des enseignements professionnels qui m'a aidé dans ce projet. J'ai créé un tableau pour organiser l'information que j'ai trouvé sur les pages 36 et 37 de leur article, qu'on peut trouver sur les pages 30 et 31 de mon projet.

Baudelot, Christian, et Roger Establet. *Allez Les Filles!* Editions du Seuil, 1992. Print.

Ce livre de Baudelot et Establet affirme le progrès de l'éducation en France a l'égard des filles. Il était surtout pertinent à mon étude parce que je parle de l'histoire de l'enseignement des filles en France dans mon premier chapitre, et donc j'ai pris beaucoup de mes repères et de mes connaissances sur ce sujet de ce livre.

---. *L'Élitisme Républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Seuil, 2009. Print.

Comme le titre suggère, ce livre était très important à la formation de ma connaissance sur les comparaisons scolaires entre la France et d'autres pays. Baudelot et Establet analysent les enquêtes PISA d'une manière très efficace, en montrant comment

la France a un niveau étonnamment grand d'inégalités scolaires, ce qu'on voit dans l'écart énorme entre les élèves forts et les élèves faibles. Ils nous aident à comprendre la situation grave en France, surtout dans le contexte international de réussites et d'échecs scolaires.

Beaud, Stéphane. *80 % Au Bac... Et Après ? : Les Enfants de la démocratisation scolaire*. La Découverte, 2003. Print.

Je fais référence beaucoup à ce livre dans mon étude, et on comprend donc qu'il était une de mes sources clé. Il était surtout utile pour moi parce qu'il montrait beaucoup de témoignages et d'histoires d'élèves, qui ajoutaient une dimension plus personnelle à mon projet. Baudelot et Establet citent des élèves qui parlent des filières, des options différentes comme genre de lycée, des traits caractéristiques de bons et de mauvais profs, et de l'influence ouvrière sur l'avenir des élèves.

Berthet, Thierry. "Orientation : La Parole Aux Élèves." *Céreq NEF*, n°34 (2008): 32. Web. 12 Mar. 2013.

Cet article m'a beaucoup aidé dans ma discussion des orientations au lycée. Berthet montre des différents facteurs importants à l'orientation et les acteurs qui en jouent. Il explique aussi les différences entre les aides d'orientation utiles pour les élèves des voies générales et professionnelles. Ses discussions sur les élèves qui se sentent avoir été mal-informé et sur l'orientation subie ou choisie m'ont beaucoup aidé avec les miennes. Son article était donc le plus utile pour moi au sujet de l'orientation.

Bourdieu, Pierre. « L'École conservatrice: les inégalités devant l'école et devant la culture ». *R. franc. Sociol.* VII (1966): 325–347. Print.

En fait, cet article était le premier que j'ai lu, même avant de commencer de projet. Donc on peut dire que cet article est au cœur de mon projet, car il m'a beaucoup influencé et il m'a même lancé dans cette étude. Ici, Bourdieu souligne l'importance les effets familiaux et les effets culturels sur l'éducation d'un enfant. Il était surtout utile pour moi dans ses discussions de la reproduction, du capital culturel, du passé scolaire de l'enfant et de ses parents, des jugements précoces des enseignants, etc. Finalement, cet article est important parce qu'il affirme l'importance de la classe sociale dans les résultats scolaires, et cette idée est celle qu'on voit dans les inégalités face à la démocratisation scolaire.

Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. *Reproduction in Education, Society and Culture*.

Second Edition. Trans. Richard Nice. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications, 1977. Print.

Buisson, F. E. *La France et l'école : pendant La Guerre--après La Guerre : Conférence faite à la Ligue de L'Enseignement*. Paris, 1915. Web. 16 Feb. 2013.

Cette source m'a aidé à comprendre le point de vu des Compagnons vers l'école unique et je l'ai surtout utilisé par sa discussion des femmes et de leurs valeurs appréciées par Buisson pendant une époque où les femmes n'étaient pas valorisées tel qu'elles soient aujourd'hui.

"Bulletin Officiel N°18 Du 5 Mai 2005." Web. 14 Feb. 2013.

Charlot, Bernard, Elisabeth Bautier, et Jean-Yves Rochex. *Ecoles et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: Armand Colin Editeur, 1992. Print.

Ce livre discute la corrélation entre l'échec et la réussite scolaire et les origines sociales. Il était surtout utile pour moi dans sa discussion du quartier et des effets des

copains sur son propre éducation. Les problèmes liés au quartier ajoutaient une profondeur importante à mon étude, parce qu'avant c'était seulement une étude concentrée sur la famille, mais on voit de plus en plus que le quartier influence beaucoup l'éducation de l'élève et même son image de soi. Donc ce livre était essentiel à l'ampleur de mon étude.

Chevènement, Jean-Pierre. "Jean-Pierre Chevènement Nous Écrit." *L'EXPRESS.fr*. 13 Nov. 2003. Web. 15 Mar. 2013.

Deer, Cécile. « Higher Education Access and Expansion: The French Experience ». *Higher Education Quarterly* 59.3 (2005): 230–241. *EBSCOhost*. Web.

Deer affirme plusieurs de parties de mon étude dans son article sur l'expansion de l'enseignement supérieur et secondaire en France. Elle se focalise surtout sur les inégalités sociales présentes dans l'enseignement supérieur, mais il y avait des liens très clairs à l'enseignement secondaire dans son article aussi. Selon elle, le système scolaire en France a une démocratisation ségrégative, selon laquelle la méritocratie n'existe pas. De plus, elle parle de l'écart entre les filières plus et moins prestigieuses, à cause de leur sélectivité. Encore utile pour mon étude est le fait qu'elle parle de la controverse liée à la création du Bac Pro et à la création d'autres filières dans l'enseignement supérieur. Elle explique que la massification a donné plus de possibilités pour les élèves des milieux socio-économiques plus bas de réussir dans les filières de l'enseignement supérieur, mais il existe toujours beaucoup de difficulté pour ces élèves d'entrer et de réussir dans les filières plus prestigieuses.

Duru-Bellat, Marie. « Recent Trends in Social Reproduction in France: Should the Political Promises of Education Be Revisited? ». *Journal of Education Policy* 23.1 (2008): 81–95. Print.

Dans cet article, Duru-Bellat parle de la mobilité sociale en demandant si elle est basée aujourd'hui sur le mérite ou sur la reproduction sociale. Elle affirme une progression vers la mobilité à cause de l'augmentation des effectifs du diplôme, mais elle souligne quand même l'impact du père et de son niveau social sur les possibilités de son enfant. De plus, elle explique que l'origine sociale a un impact important sur les choix de filières. Ses idées étaient utiles pour moi dans ma discussion de la reproduction sociale, surtout au niveau de l'impact de la famille et de la culture sur l'élève.

*Entre les murs*. Dir. Laurent Cantet. Perf. François Bégaudeau, Agame Malembo-Emene, Angélica Sancio. Sony Pictures Classics, 2008. DVD.

Ce film m'a beaucoup aidé à me situer dans l'environnement d'un lycée dans une banlieue. On voit dans chaque scène la difficulté créée par les problèmes de motivation et de discipline, en plus de voir les effets de copains sur l'éducation de l'individu. Ce film était très utile pour moi dans ma conception de l'environnement aux lycées défavorisés.

F., Yannick. « Décrochage : J'ai arrêté l'école à 18 ans sans le Bac, Aujourd'hui je le regrette ». *leplus.nouvelobs.com*. Web. 4 Dec. 2012.

Le témoignage de Yannick m'a aidé à comprendre les difficultés d'orientation et surtout de comment il est difficile de se réorienter. Il montre aussi comment la classe sociale peut affecter les choix scolaire et les probabilités de l'avenir.

Giret, Jean-François. « Does Vocational Training Help Transition to Work? The ‘New French Vocational Bachelor Degree’ ». *European Journal of Education* 46.2 (2011): 244–256. *EBSCOhost*. Web.

Cet article était surtout utile à cause de son explication de la création du Bac Pro. Selon Giret, la demande pour des travailleurs qualifiés, hors les études plus théorétique, a résulté dans des voies professionnelles. Et de l’autre côté, les stages professionnels aident les élèves à trouver des boulots, et aussi à mieux comprendre ce que les intéresse comme carrière. De plus, Giret affirme que les élèves qui viennent des milieux sociaux défavorisés ont plus de chances de réussir dans les voies professionnelles que dans les voies générales. Donc cet article m’a aidé dans ma discussion de la création du Bac Pro et de la situation actuelle des voies différentes dans le secondaire.

Gonzague, Arnaud. « ‘L’École de la République’ ? Mon œil! ». *nouvelobs.com*. Web. 4 Dec. 2012.

Dans cet article, Gonzague se moque de l’idée de « l’égalité des chances ». Il trouve que les français ont une idée idéalisée de leur système scolaire et que la réalité est bien différente. Selon lui, les meilleures écoles (comme les grandes écoles avec les cours prépas) existent pour les élèves les plus aisés socialement, et non pas pour les élèves avec le plus grand mérite scolaire. Cet article m’a donc aidé dans ma discussion de l’opposition entre l’idéal et la réalité de l’éducation en France.

---. « Pourquoi la France résiste à PISA ». *nouvelobs.com*. Web. 4 Dec. 2012.

Cet article souligne les disparités sociales qu’on voit en France. Gonzague fait référence aux enquêtes PISA pour montrer comment la situation en France est unique dans le niveau d’inégalité qui y existe. Gonzague suggère que ces enquêtes révèlent « un

système couteux, peu performant, mais surtout, contrairement aux idées reçues, tout a fait inégalitaire ». Sa concentration sur les écarts sociaux m'a aidé dans mes discussions de disparités scolaires et sociales en France.

Goux, Dominique, et Eric Maurin. « Origine sociale et destinée scolaire ». Web. 13 Sept. 2012.

Cet article regarde le problème du lien entre les origines sociales et les effets scolaires. Notamment, les auteurs soulignent la signification de la scolarité du père, ce qui m'a aidé dans ma discussion de la reproduction sociale. De plus, ils parlent de la difficulté de savoir s'orienter dans le système scolaire, qui était un facteur important à mon deuxième chapitre sur le système et l'orientation.

Grelet, Yvette. « Au fil des parcours, de l'orientation à l'insertion... ». *Bref du Céreq* n°287 (2011): 4. Web. 15 Mar. 2013.

Grelet soutient l'importance du marché du travail et de l'économie sur les études, en soulignant aussi l'importance du diplôme et d'autres éléments du cursus et du parcours. Un aspect important pour moi de son étude était le fait qu'il est plus facile de réorienter dans la voie générale, qui suggère une mobilité plus souple dans la voie générale que dans d'autres voies. Grelet parle aussi du mélange des études professionnelles et générales, un aspect que je n'avais pas le temps de regarder dans cette étude, mais qui serait intéressant de développer dans des études à l'avenir.

Hlaimi, Boubaker, et Frédéric Salladarré. « Quelle Démocratisation de l'enseignement secondaire français face à l'expansion des scolarités ? ». *L'Actualité économique - Revue d'analyse économique* 87.1 (2011): 59–84. Print.

Dans cet article, les auteurs soulignent surtout comment les inégalités scolaires et sociales restent à nos jours, surtout à cause de la hiérarchie des filières. Ils décrivent la

progression dans le système de l'éducation comme une « démocratisation ségrégative, » surtout parce qu'ils trouvent le système sélectif. De plus, ils parlent de l'inflation scolaire : le nombre croissant de diplômés qui diminuent en valeur, surtout face au marché du travail. En fin, ils soulignent l'importance de la famille dans l'orientation : la famille peut insister que son enfant suit des études longues, même si l'enfant devrait suivre des études courtes, ou bien l'inverse. Leurs discussions étaient très utiles pour moi en écrivant mon deuxième chapitre sur les filières et sur l'orientation.

Jaoul, Magali. « Enseignement supérieur et origine sociale en France: étude statistique des inégalités depuis 1965 ». *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education* 50.5/6 (2004): 463–482. Print.

Cet article montre les différences entre les orientations des élèves d'origines sociales plus et moins favorisées dans l'enseignement supérieur. Il était utile pour moi de voir la corrélation entre les choix vers les études longues et courtes, et les origines sociales favorisées et défavorisées, respectivement.

« Le Choix d'orientation d'un élève ». Ministère de l'Éducation nationale. Web. 9 Feb. 2013.

« Le Lycée : enseignements, organisation et fonctionnement ». Ministère de l'Éducation nationale. Web. 8 Feb. 2013.

« Le Plan de lutte de Peillon contre le décrochage scolaire ». *nouvelobs.com*. Web. 4 Dec. 2012.

Cet article montrait des taux frappants d'élèves qui se sentent avoir été mal-orienté, qui m'a aidé à comprendre la gravité de la situation de l'orientation.

« Les Acteurs de l'orientation ». Ministère de l'Éducation nationale. Web. 9 Feb. 2013.

« Les ZEP : bientôt vingt ans ». Ministère de l'Éducation nationale. Web. 13 Mar. 2013.

Meuret, Denis, et Sophie Morlaix. « L’Influence de l’origine sociale sur les performances scolaires: par où passe-t-elle? ». *Revue française de sociologie* 47.1 (2006): 49–79. Print.

Leur argument est basé sur les enquêtes PISA de 2000, surtout sur la compréhension de l’écrit. Ils essayent de regarder des inégalités scolaires qui existent comme variables à l’externe et à l’interne de l’école. Cet article est utile pour son discussion des variables différentes qui ajoutent aux inégalités, surtout à l’extérieur de l’école, comme l’éducation du père, par exemple.

« Mise en place et réformes ». Dossier d’actualité. Web. 17 Feb. 2013.

Nakhili, Nadia. « Orientation après le bac : quand le lycée fait la différence ». *Bref du Céreq* n°271 (2010): 4. Web. 15 Mar. 2013.

Nakhili parle des facteurs sociaux et individus, surtout l’environnement du lycée et l’argent, le genre, le pays d’origine, l’origine culturelle, respectivement. J’ai trouvé important sa discussion de la discrimination d’élèves fondée sur leur lycée (par exemple, les classes prépas sont beaucoup plus commun dans les endroits « favorisés »). Aussi utile pour moi était son explication du fait que, au niveau scolaire équivalent, les élèves socialement favorisés et les élèves socialement défavorisés choisissent des filières différentes.

Poullaouec, Tristan. « Pour Une Grande Réforme démocratique de l’école ». *Skol - Sociologie de l’éducation* 14 Nov. 2010. Web. 16 Feb. 2013.

---. « L’École en France depuis les années 1880 ». *Sociologie de l’Éducation*. Université de Nantes, Nantes, France. 08 Février 2012. Lecture.

Cette lecture, et la lecture qui suit, viennent d’un cours de sociologie que j’ai suivi pendant le semestre que j’ai passé à Nantes, en France, qui s’appelait « Sociologie de

l'éducation ». J'ai suivi ce cours à l'Université de Nantes, et c'était enseigné par le sociologue Tristan Poullaouec. Pendant ce cours nous avons parlé de l'histoire de l'enseignement en France, surtout en regardant les problèmes contre lesquels les administrations pédagogiques devaient lutter, et contre lesquels elles doivent encore lutter aujourd'hui. Je trouvais la matière fascinante, et cela m'a inspirée de continuer mes recherches sur ce sujet. Plusieurs idées et plusieurs parties de l'arrière-fond de ce projet ont commencé là, dans le cours de Monsieur Poullaouec. Je trouvais dans son cours des bases utiles pour comprendre comment regarder les problèmes de classes sociales.

---. « L'École en France depuis les années 1880 (continué) ». Sociologie de l'Éducation.

Université de Nantes, Nantes, France. 15 Février 2012. Lecture.

Cette lecture, enseignée une semaine après, est la continuation de la lecture décrit au dessus de cette entrée.

Prost, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris: A. Colin, 1968. Print.

Collection U. Série Histoire Contemporaine.

Ce livre m'a aidé à commencer à établir une chronologie de l'histoire de l'enseignement en France, mais c'était surtout le livre suivant de Prost, plus récent, qui m'a lancé dans ma discussion des repères importants de cette chronologie.

---. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930*. IV. Editions Perrin, 2004.

Print.

Ce livre était fondamental à mon premier chapitre sur l'histoire de l'enseignement en France. Il m'a aidé à établir des repères importants, surtout en parlant des Ministres de l'Éducation qui ont créé des réformes importantes. De plus, Prost m'a aidé à solidifier mon concept du petit lycée et de l'EPS, les CC, etc., et à problématiser le mot

« démocratisation ». Ce livre était très utile pour moi en décrivant la chronologie de l'histoire de l'enseignement en France.

« Question16 ». Ministère de l'Education nationale. Web. 2 Mar. 2013.

« Résultats Du Bac ». *Le Parisien Etudiant*. Web. 3 Mar. 2013.

J'ai pris le tableau de cet article pour montrer comment les chiffres du bac ont augmenté de 1995 (la fin de la période explosive de la massification de l'enseignement secondaire) à nos jours. Il est clair que la voie générale a toujours les taux de réussite les plus hauts, mais que les voies technologiques et professionnelles augmentent aussi.

Verbard, Yvette. Personal Interview. 24 Jan. 2013.

Cet entretien m'a beaucoup aidé à comprendre comment le secondaire fonctionne. De plus, Mlle Verbard m'a décrit la situation des ZEP, qui avait beaucoup d'influence sur mon projet. Elle a travaillé dans un ZEP et elle pouvait donc expliquer comment elle voyait surtout des problèmes de motivation et de discipline au ZEP. On a parlé aussi du processus des trois orientations au lycée. Cet entretien était tout-à-fait nécessaire pour moi, parce que je n'ai pas d'expérience en assistant à l'école dans le système français moi-même. Son perspective était très utile pour moi.