

L'école et l'exclusion

FRANÇOIS DUBET
CADIS, École des Hautes Études en Sciences Sociales
Université Victor Segalen 2,
Bordeaux

Le thème de l'école et de l'exclusion n'est pas des plus simples si on veut éviter quelques facilités, comme la seule indignation morale ou la longue description des difficultés rencontrées par les élèves exclus de l'école ou étant originaires de milieux déjà "exclus". En effet, ce thème renvoie à toute une série de problèmes qu'il importe de distinguer si on souhaite y voir un peu clair et ne pas céder à la mode consistant à reporter sur l'exclusion les raisonnements les mieux établis sur l'inégalité des chances scolaires. Nous aborderons successivement plusieurs problèmes.

— Le premier d'entre eux est la place de l'école dans une structure sociale traversée par les mécanismes de l'exclusion. Il importe de savoir ce qui relève de la société et ce qui relève de l'école. Autrement dit, quelle est la place de l'école dans une structure sociale développant des processus d'exclusion ?

— Le second type de problèmes concerne l'analyse des mécanismes proprement scolaires qui engendrent une relégation scolaire, elle-même déterminante dans la formation des parcours d'exclusion.

— On peut, enfin, évoquer les conséquences de cette mutation structurelle sur la nature des expériences scolaires elles-mêmes, celles des professeurs et celles des élèves.

En fait, ces trois types de problèmes s'apparentent à l'effort de construction d'un objet trop souvent réduit à la simple description des difficultés sociales et scolaires des publics en "difficulté" qui sont aussi des publics "difficiles".

De l'exclusion sociale à l'exclusion scolaire

Un double procès

Nous sommes généralement confrontés à deux rhétoriques idéologiques ponctuant le débat sur l'école et l'exclusion. Pour les uns, le chômage et la précarité des jeunes procèdent de l'inadaptation de la formation et de l'emploi. L'école produirait des formations inadaptées aux besoins de l'économie, elle produirait trop de diplômés de l'enseignement général, elle produirait aussi trop de diplômés introduisant une grande rigidité nuisible à l'accès des jeunes à l'emploi. Généralement, cette argumentation repose sur quelques raisonnements simples ou sur l'idéalisation du modèle allemand de la formation professionnelle. Elle repose aussi parfois sur un étrange syllogisme "démonstrant" que, puisque tous les jeunes sortant des grandes Écoles ou des formations professionnelles supérieures ont un emploi, il suffirait que tous les jeunes atteignent ce niveau de qualification pour que tous aient un emploi. Les études comme celles de Tanguy (1986) ont déjà fait justice à ce type d'argument ou en ont montré la faible portée. Pour le dire de manière analytique, l'exclusion sociale des jeunes ne procède pas des seuls rapports de reproduction.

Pour d'autres, les "défenseurs" de l'école, le système éducatif est totalement "innocent" de l'exclusion. Non seulement le chômage des jeunes est indépendant du système de formation, mais toutes les difficultés de l'école, la "violence", la faible motivation des jeunes, viennent du dehors, du capitalisme et du marché. L'exclusion sociale des jeunes ne découlerait que des rapports de production. La référence au "modèle allemand" est ici remplacée par celle de l'âge d'or de l'école républicaine, quand chaque diplômé pouvait trouver un emploi correspondant à sa formation. Et le même syllogisme est appelé à la rescousse: puisque les qualifications scolaires élevées protègent du chômage, il faut accroître le niveau de qualification pour éradiquer le chômage.

Cette double rhétorique accusant tour à tour le service public et le marché est aussi une manière de ne pas poser un problème relativement complexe et "classique", celui des liens entre les "rapports de production", définis par la production des richesses, et les "rapports de reproduction" dans lesquels l'école distribue des rangs et des opportunités. Or, les relations entre ces deux ensembles se sont profondément transformées au cours du siècle, en nouant étroitement l'école aux mécanismes de l'exclusion, sans en faire pour autant la "coupable" que d'aucuns voudraient dénoncer.

L'école préservée de l'exclusion

Il faut rappeler le rapport très particulier de l'école et de la société établi par l'école républicaine construite à la fin du siècle dernier : rapport caractérisé par une grande distance de l'école et de la production d'une part, et, d'autre part, par une forte adéquation de l'offre scolaire et du système des classes sociales.

Nous savons tous que l'école républicaine a d'abord été "scolaire". Les fondateurs de l'école républicaine ne se préoccupaient guère d'économie et de formation professionnelle (Charlot & Figeat 1985, Lelièvre 1990, Nicolet 1982). Ni les syndicats ouvriers, ni le patronat ne poussaient en ce sens. L'école républicaine était portée par le projet d'installer une citoyenneté nouvelle et la légitimité des institutions républicaines. Elle devait instaurer une conscience rationnelle et un sentiment national, une laïcité susceptible de faire entrer la France dans la modernité. Les minorités religieuses juives et protestantes, les rationalistes et les positivistes jouèrent un rôle essentiel dans la construction d'une école qui devait assurer le règne des droits de l'Homme, de la raison et du patriotisme. Cette école enseignait moins la science que les beautés de la science, elle enseignait moins la technologie que quelques apprentissages élémentaires.

Le lycée "bourgeois", de son côté, restait centré sur les humanités et en appelait sans cesse à la gratuité du savoir contre les connaissances directement utiles et productives (Isambert-Jamati 1970). L'histoire du lycée est celle d'une longue résistance aux enseignements techniques et professionnels et celle d'une relégation de cet enseignement vers les filières dévalorisées, relégation symbolique dont nous avons le plus grand mal à nous détacher aujourd'hui (Prost 1967). Ceci ne signifie pas qu'il n'y ait jamais eu un souci d'adaptation de la formation aux emplois et aux qualifications professionnelles, mais plus simplement, cette fonction est toujours restée marginale. Par conséquent, l'école française a longtemps été préservée du risque d'être directement confrontée aux divers problèmes de l'emploi et de l'exclusion.

Mais le trait essentiel de ce système tenait au dualisme scolaire et au type de recrutement des divers publics. L'école élémentaire accueillait les enfants du peuple, le lycée, ceux de la bourgeoisie, et le collège fonctionnait à la fois comme un sas de mobilité et comme l'école des enfants des couches moyennes. Ce mode de recrutement, qui a dominé jusqu'au début des années soixante, est caractérisé par une sélection en amont de l'école. Ce n'est pas directement l'école qui réalise les grandes opérations de distribution des élèves, ce sont les inégalités sociales qui commandent directement l'accès aux diverses formes d'enseignement. Une des conséquences de ce système est que l'école apparaît juste et "neutre" dans son fonctionnement, tandis que ce sont les injustices et les inégalités sociales qui sont *directement* la cause des

inégalités scolaires. Dans un tel système, l'école intervient relativement peu sur le destin des individus, qui est d'abord un destin social, et quand elle intervient, elle le fait surtout de manière "positive" selon le modèle de la promotion des meilleurs des élèves issus du peuple : c'est le modèle de "l'élitisme républicain". Autrement dit, parce qu'elle est basée sur un principe de reproduction structurelle des inégalités sociales, cette école n'apparaît pas un agent actif de l'exclusion ou de la relégation sociale. Tout simplement, elle n'intervient guère dans ce domaine ou ne le fait que de manière heureuse en arrachant quelques enfants du peuple au destin qui leur était promis par les injustices sociales. Ce n'était pas l'école qui était injuste, c'était d'abord la société, même si l'une et l'autre étaient beaucoup plus "objectivement" injustes hier qu'elles ne le sont aujourd'hui en termes d'inégalité et de distance sociale.

Le malthusianisme scolaire a longtemps protégé l'école du procès qui en fait un facteur d'exclusion. Il importe de rappeler que, jusqu'au début des années soixante-dix, la production des diplômes est, pour l'essentiel, en retrait ou en adéquation avec les emplois qualifiés correspondant à ces diplômes. La moitié des Français n'ont pas le certificat d'études dans les années trente, les bacheliers et les étudiants sont rares et la valeur sociale des diplômes est garantie par leur rareté. Les enseignements professionnels offerts par les centres d'apprentissage et les lycées professionnels contrôlent, eux aussi, leur recrutement afin d'assurer des débouchés à leurs élèves. Au fond, tout le système fonctionne sur le principe des grandes Écoles dont le malthusianisme est la meilleure garantie de la valeur. L'école républicaine ne participe pas de l'exclusion sociale parce que la grande majorité des jeunes, dans une France ouvrière et paysanne, accède à l'emploi indépendamment de ses qualifications scolaires. Personne n'accuse l'école d'être responsable du chômage des années trente. Ce malthusianisme scolaire assure même un sens fort aux études dans la mesure où les études longues sont socialement utiles, garantissent des emplois à ceux qui se lancent dans l'aventure. L'école ne participe pas à l'exclusion parce que l'emprise des diplômes sur l'accès à l'emploi reste faible et contrôlée.

Afin de bien distinguer les problèmes de l'exclusion, il faut bien préciser que ce mode de fonctionnement n'implique pas que la société industrielle française n'ait pas connu d'exclusion sociale. Le plein emploi des Trente Glorieuses a plus été l'exception que la règle. L'école républicaine s'est installée dans une société caractérisée par de forts clivages de classes, par des inégalités bien plus tranchées que celles d'aujourd'hui. Il y existait aussi des couches ouvrières et paysannes extrêmement pauvres et fragiles, des catégories qu'on désignerait maintenant comme exclues. Contrairement à la légende, les immigrés n'y ont pas toujours été bien accueillis, assimilés ou intégrés.

L'âge d'or de l'école républicaine n'était certainement pas celui d'une société française intégrée, juste et paisible. Simplement, le type d'emprise de l'école sur la société visait plus la construction d'une légitimité politique et d'une assimilation nationale que l'égalité des chances et la mobilisation de la "matière grise" au service de l'économie. Ainsi, l'école était comme protégée de l'exclusion sociale. Elle en était d'autant plus protégée que les élèves qu'on qualifie aujourd'hui "d'exclus" quittaient l'école dès l'âge de la scolarité obligatoire atteint et qu'ils ne "troublaient" ni la vie des collèves, ni celle des lycées, et moins encore celle de l'université.

Ce système a été profondément bouleversé et de nouveaux rapports se sont noués entre l'école et la société faisant surgir les problèmes de l'exclusion au cœur de la vie scolaire.

Production et reproduction

Parmi les changements apparus, il faut souligner le rôle de la confiance dans les théories du capital humain, c'est-à-dire dans la mobilisation de l'école au service du développement économique. L'investissement scolaire est considéré, à terme, comme un investissement productif, la formation est une force productive. Le malthusianisme scolaire est bousculé par la longue massification dans laquelle l'offre anticipe une demande reposant sur la vieille confiance dans l'éducation (Cherkaoui 1982). Cette massification repose aussi sur la conviction selon laquelle le développement de l'offre scolaire est un facteur d'égalité des chances et de justice, puisqu'on ouvre un système abolissant les discriminations sociales à l'entrée.

Toutes les grandes enquêtes et les grandes théories développées par la sociologie de l'éducation démontrent obstinément les limites de cette croyance. Depuis les années soixante, toutes mettent en évidence le poids des processus de sélection scolaire proprement dite. C'est le modèle de la reproduction qui s'impose globalement en affirmant que la massification scolaire ne réduit guère les inégalités scolaires qui "reproduisent" largement les inégalités sociales. Quelles que soient les nuances apportées à cette analyse, le même fait s'impose à tous: c'est l'école qui opère elle-même les grands clivages et les grandes inégalités. Autrement dit, les inégalités sociales commandent directement l'entrée dans les carrières scolaires et les processus scolaires eux-mêmes produisent ces inégalités qui, à leur tour, reproduisent les inégalités sociales. Le système est bouclé. En s'ouvrant, l'école n'est plus "innocente", elle n'est plus "neutre"; il est dans sa "nature" de reproduire les inégalités sociales en produisant les inégalités scolaires.

Certains auteurs, comme Jencks (1979) et Boudon (1973), ont contesté ce type d'analyse en mettant en évidence la distance existant entre les inégalités scolaires et les inégalités sociales en raison des écarts entre les taux de

production de diplômes et ceux des emplois qualifiés. Ils posent ainsi le problème de "l'inflation" des diplômes entraînée par la massification. Cependant, même s'il s'oppose intellectuellement aux raisonnements précédents, ce type de théorie n'aboutit pas à des conclusions opposées et met en évidence certains effets pervers de la massification. Bien que la notion d'inflation des diplômes doive être examinée avec prudence (Baudelot & Glaude 1989, Passeron 1982), il est évident que l'emprise des diplômes sur l'accès à l'emploi s'est très sensiblement renforcée et que la valeur des diplômes a connu une translation vers le haut.

C'est en associant les deux modèles qu'on comprend le mieux comment les rapports structurels de l'école et de la société se sont transformés. D'une part, l'école de masse n'est pas l'école de l'égalité. D'autre part, la massification accroît l'emprise des diplômes sur l'accès à l'emploi. Ainsi, l'exclusion scolaire, considérée sous l'angle d'un échec scolaire important, entraîne *ipso facto* une relative exclusion sociale. Et dans une société dont plus de 10 % des actifs sont chômeurs, les plus déqualifiés scolairement ont toutes les chances de connaître l'exclusion sociale. La translation des diplômes vers le haut accroît l'exclusion scolaire relative des non diplômés qui rencontre à son tour l'exclusion provoquée par la crise de l'emploi. Ainsi deux phénomènes relativement indépendants, affectant les rapports de production et les rapports de reproduction, se trouvent noués l'un avec l'autre. Pour donner à cette analyse une image "concrète", la sélection scolaire des élèves les plus faibles les oriente dans des filières de relégation qui, à leur tour, accroissent leur "chances" de chômage et de précarité. À l'autre extrémité de la chaîne, les diplômés élevés offrent une protection relative du chômage. Dans la mesure où la reproduction n'est pas une photocopie exacte des inégalités sociales, on voit bien comment l'école joue un rôle autonome dans la formation des mécanismes d'exclusion puisque l'élève de milieu favorisé échouant à l'école est menacé d'exclusion, alors que le bon élève de milieu défavorisé voit croître ses chances d'insertion professionnelle. Comme l'un et l'autre de ces parcours ne sont pas de strictes raretés statistiques dans une école de masse, il importe de s'interroger sur le rôle propre de l'école.

Les mécanismes de l'exclusion scolaire

L'analyse du rôle de l'école dans les mécanismes de l'exclusion implique d'isoler, évidemment de manière théorique et abstraite, les mécanismes et les facteurs par lesquels l'école en "rajoute", enclenche des facteurs d'inégalité et d'exclusion excédant la simple reproduction des inégalités sociales. Il s'agit des divers "effets" scolaires qui relèvent de l'action propre de l'école. On peut raisonnablement penser que si la somme de ces "effets" ne constitue

ni la seule, ni la principale cause de l'inégalité et de l'exclusion, elle joue cependant un rôle non négligeable.

Les processus scolaires

Parmi les conséquences directes de la massification scolaire, il faut considérer l'ensemble des mécanismes de différenciation interne qui structurent le système. L'offre scolaire n'est pas homogène et n'est pas également performante; elle n'a pas partout la même efficacité.

Le premier mécanisme de différenciation est le développement de filières construites sur les critères de performance bien plus que sur des choix d'orientation véritable et sur les "goûts" des élèves. De manière relativement précoce, le jeu des filières inscrit les élèves dans des parcours inégalement performants et, au fil des cursus, les écarts se creusent. Ainsi observe-t-on que les élèves en difficulté sont orientés vers des formations de relégation plus ou moins prononcée tout au long d'une hiérarchie extrêmement rigide interdisant presque totalement les retours vers les filières honorables ou prestigieuses.

Dans une école de masse de plus en plus complexe et de moins en moins lisible, ce mécanisme de traitement et de creusement des écarts est renforcé par tous les processus implicites qui organisent le "marché" scolaire. Aux inégalités formelles, tenant au jeu explicite, s'ajoutent les effets des décisions qui se prennent autour du jeu. Pensons aux conséquences des choix des établissements qui finissent par renforcer la concentration des élèves les moins favorisés et les moins performants dans certains établissements et, au sein des établissements, dans certaines classes en fonction des choix de langues par exemple (Ballion 1982). Ainsi la règle explicite est détournée au profit de mécanismes qui renforcent les seules inégalités sociales et scolaires. Il en est de même pour les choix de formation des classes homogènes. Celles-ci (Duru-Bellat & Mingat 1997) n'accroissent pas sensiblement les performances des meilleurs élèves, mais elles affaiblissent plus nettement celles des élèves les plus faibles. On peut aussi évoquer les mécanismes, plus subtils encore, tenant aux décisions d'orientation qui favorisent toujours les élèves les plus favorisés dont on anticipe que les performances seront meilleures parce qu'ils bénéficieront d'un soutien familial plus efficace (Duru-Bellat & Mingat 1985).

Au bout du compte, les élèves les plus favorisés socialement, ceux qui disposent des meilleures ressources de réussite, sont aussi favorisés par un ensemble de mécanismes subtils propres au fonctionnement de l'école qui avantage les plus avantagés. L'ensemble de ces stratégies scolaires creuse des inégalités et accentue l'exclusion scolaire dans la mesure où il mobilise, chez les parents, bien autre chose que leur capital culturel entendu comme un

ensemble de dispositions et de capacités, notamment linguistiques. Il appelle des compétences très particulières tenant aux connaissances des règles cachées du système. Les parents efficaces doivent être des parents informés, susceptibles d'orienter judicieusement leurs enfants et de les aider efficacement dans leur travail. En même temps, il est clair que l'école attend de plus en plus des familles et de plus en plus tôt. Plus les méthodes pédagogiques sont "actives", plus elles mobilisent les parents, leurs ressources culturelles et leurs compétences éducatives. .

Le déplacement des recherches

Insensiblement, la sociologie de la reproduction a laissé la place à l'étude des problèmes sociaux à l'école et à l'analyse des mécanismes internes à l'école. Souvent la microsociologie s'est substituée à celle des données les plus globales. La géographie sociale de l'école s'est peu à peu transformée avec la concentration des problèmes sociaux dans les quartiers "difficiles". Il suffit, pour s'en convaincre, d'observer rapidement les transformations du vocabulaire des acteurs et de l'institution. Le problème des écoles et des élèves "difficiles" s'est imposé en quelques années comme le lieu dans lequel se focalise l'ensemble des problèmes sociaux : banlieues, chômage, immigration, délinquance, violence, refus scolaire... Dans le vocabulaire des acteurs, l'élève issu de la classe ouvrière a été remplacé par l'élève difficile et en difficulté qui est moins défini par sa situation de domination que par son exclusion. Les enseignants ont changé de vocabulaire : les enfants du peuple dont l'école devait assurer l'égalité des chances sont remplacés par les élèves des zones sensibles qu'il importe d'intégrer à la société. Là où on voyait un enfant d'ouvrier, on voit un "cas social". Pour la première fois, des politiques de discrimination positive sont esquissées avec les ZEP, des primes sont proposées aux enseignants qui y travaillent, des formations spéciales sont mises en place... Bref, l'école s'est transformée et a transformé ses représentations avec l'émergence d'un problème d'exclusion.

On ne compte plus les livres, les enquêtes et les essais qui traitent de ce problème. Évidemment, comme il s'agit d'un "problème", il est autant construit par la "réalité" des conduites que par les réponses politiques. Le thème de la violence scolaire cristallise l'ensemble de cette donne (Debarbieux 1996). Non seulement ces travaux décrivent les conduites violentes ou perçues comme telles par les enseignants, mais ils posent le problème de la fonction socialisatrice de l'école, de la civilité comme manière de vivre ensemble, de construire une discipline, des droits et des devoirs partagés. La violence et les désordres scolaires introduisent une réflexion sur la fonction civique de l'école dans les contextes où elle se heurte à l'exclusion, à la présence massive d'enfants issus de l'immigration, au déclin des

croyances dans l'utilité des études. Payet (1995) a fait l'ethnologie des "mauvais élèves" des collèges de banlieue, il montre en particulier comment le racisme et les injures scandent les relations entre les élèves et entre les élèves et les maîtres. Ballion (1993) a étudié les réponses des lycées aux divers désordres scolaires. D'autres études ont analysé le rapport au savoir des élèves des collèges "difficiles", montrant notamment comment se construit, ou ne se construit pas un sens de ce savoir (Charlot et al. 1992). Certaines études ont porté sur les ZEP (Glasman 1992, Meuret 1994, Wiewiorka 1993). Dans la mesure où les communes et les départements interviennent fortement dans les constructions des politiques scolaires locales, quelques études ont observé les relations, nouvelles en France, entre l'école et les divers pouvoirs locaux (Henriot-van Zanten et al. 1994).

Il serait vain de tenter de vouloir rendre compte ici de tous les travaux qui, d'une manière ou d'une autre, ont directement traité du thème de l'exclusion et de l'école. En fait, ces travaux se démarquent très sensiblement de la longue tradition d'étude des inégalités scolaires. Ils s'en démarquent d'abord méthodologiquement en abandonnant l'analyse des grandes séries statistiques au profit d'approches plus ethnographiques, centrées sur la description et l'analyse des pratiques et des relations des acteurs scolaires. Les élèves eux-mêmes, longtemps délaissés par la sociologie de l'éducation dominée par le paradigme de la reproduction, sont les sujets essentiels de ces études. Mais l'inflexion est plus sensible encore en termes de problématique. La question qui se pose est moins celle des seules inégalités, que celle de la socialisation scolaire. Confrontée à l'exclusion sociale, l'école est conduite à s'interroger sur une de ses "fonctions" fondamentales: sa capacité d'intégrer les individus dans un cadre institutionnel et culturel, et cela d'autant plus nettement que les problèmes de l'exclusion croisent souvent ceux de l'immigration. De ce point de vue, on peut affirmer que la rencontre de l'exclusion sociale et de l'école a profondément renouvelé la sociologie de l'éducation.

L'école interrogée

Deux grands thèmes peuvent être dégagés de l'ensemble de ces recherches, sans prétendre évidemment en épuiser la richesse.

Le premier consiste à mettre en évidence la diversité des réponses offertes par l'école aux élèves des quartiers "difficiles". Au-delà de l'homogénéité de la forme scolaire et du caractère parfois ritualiste des projets d'établissement, on s'aperçoit que les enseignants et les établissements offrent, en réalité, des cadres éducatifs assez divers. Par exemple, certains collèges se laissent envahir par la violence des quartiers, alors que d'autres y résistent efficacement. Bien souvent aussi, les réponses institutionnelles réelles sont fort

éloignées des programmes et des principes affichés et dépendent du degré de mobilisation, de cohérence et d'engagement des équipes éducatives.

Le deuxième axe des conclusions met à jour le creusement de la distance culturelle et sociale séparant les enseignants et leurs publics. L'accord latent qui liait l'école à la société s'est fortement déstabilisé. Les attentes implicites des familles ne sont plus congruentes avec les projets de l'école, donnant ainsi le sentiment d'une crise de légitimité de l'école. Cette crise tient au poids de l'échec scolaire dans l'expérience des parents, parfois dans l'excès de leurs attentes, mais surtout, chez les adolescents, à la perception d'un déclin de l'utilité sociale des diplômés. A contrario, certaines études mettent en évidence les mécanismes de mobilisation familiale qui conditionnent les réussites scolaires des enfants issus de l'immigration (Zéroulou 1988). Dans tous les cas, les approches en termes de handicaps culturels apparaissent insuffisantes.

Mais au-delà des observations et des conclusions "techniques", les études relatives à l'exclusion scolaire participent d'une série de débats fondamentaux sur les mutations du système scolaire en France. Plusieurs questions se posent de manière récurrente. Comment renouveler l'apprentissage de la citoyenneté dans une école qui apparaît parfois comme la dernière institution encore présente dans les quartiers difficiles ? Quelle place faut-il accorder aux cultures et aux spécificités des enfants d'origine étrangère dans un modèle scolaire universaliste et républicain ? En quoi l'autonomie toute relative des établissements creuse-t-elle ou atténue-t-elle les inégalités ? Comment doivent se transformer les curricula et les méthodes pédagogiques afin d'atténuer l'exclusion scolaire ? Quelle est l'efficacité des politiques de discrimination positive, celle des ZEP, l'aide au devoir, la formation de médiateurs... ? Est-il dans la vocation de l'école de régler des problèmes sociaux ? Toutes ces interrogations renouvellent et recentrent la sociologie de l'éducation, elles participent des débats professionnels et politiques, tant il apparaît que l'école n'est pas seulement une boîte noire enregistrant les inégalités sociales de manière "neutre". Sans le formuler toujours de manière explicite, l'école est aujourd'hui traversée par des interrogations fondamentales sur les principes de justice et d'équité. On doit comprendre que, dans le contexte français, toutes ces interrogations prennent un relief particulier parce que le modèle scolaire qui s'est constitué depuis un siècle est considéré comme le creuset d'un ensemble de valeurs et de principes auxquels la société et la nation se sont profondément identifiées. Ainsi, les débats qui pourraient apparaître comme simplement "techniques", engagent immédiatement des passions et des intérêts idéologiques débordant largement le seul cadre de l'école. Le problème de l'exclusion scolaire se transforme en débat politique central. Les "affaires" du foulard islamique, comme celles de la violence des élèves, ne sont pas de strictes affaires scolaires.

L'expérience de l'exclusion

Le sujet menacé

Le problème de l'exclusion scolaire ne se borne pas au noyau dur des élèves en grande difficulté. On peut considérer qu'il a un effet de "halo" sur l'ensemble de l'expérience scolaire dans la mesure où il apparaît comme une menace diffuse d'exclusion relative et met à jour une contradiction essentielle de l'école tenant à la place qui est faite au sujet et à ses responsabilités (Dubet 1991, Dubet & Martuccelli 1996). En effet, le problème de l'exclusion n'est pas seulement de savoir qui est exclu, de manière plus ou moins aiguë, mais de connaître aussi les processus et les effets de cette exclusion sur les acteurs.

L'école démocratique de masse est définie par une tension normative fondamentale, tension qui se transforme en épreuve personnelle pour les individus qui ne parviennent pas à "gagner" dans une compétition qui postule l'égalité de tous et cherche à en établir les conditions.

D'une part, dans ses principes mêmes et accompagnant la massification, l'école affirme l'égalité de tous. Elle n'affirme pas seulement l'égalité des chances, mais l'égalité des talents et des potentialités. L'idéologie du don a sensiblement reculé et tous les enfants ont, *a priori*, la même valeur même si on admet que les conditions sociales peuvent en affecter la reconnaissance et l'épanouissement. La massification a renforcé cette croyance qui est plutôt un postulat éthique et chacun a le droit, "au départ", d'aspirer à toutes les ambitions scolaires. Ce principe de l'égalité de valeur et de l'égalité de dignité des individus, de l'égal respect qui leur est dû, est au cœur d'une éthique démocratique renforcée par les mutations des représentations de l'enfant qui en font un individu, un sujet, et pas seulement un élève ou un être encore incomplet. Il importe de souligner que cette représentation du sujet a quelque chose "d'héroïque", de difficile et d'exigeant, car elle suppose que chacun soit "souverain", maître de lui-même, responsable d'une vie qui ne peut plus être totalement réduite à un destin. Le sujet de la modernité est l'auteur de lui-même, de ses vertus comme de ses vices.

D'autre part, il ne peut en être autrement, l'école est méritocratique. Elle range, elle hiérarchise, elle classe des individus en fonction de leurs mérites, tout en postulant par ailleurs que ces individus sont égaux. Les individus doivent donc se percevoir comme les auteurs de leurs performances comme responsables. L'école se présente un peu à la manière d'une épreuve sportive qui postule l'égalité des concurrents et l'objectivité des règles. L'éthique sportive est celle de la responsabilité de ses performances: que le meilleur gagne!

Longtemps, l'école a eu la capacité de réduire sensiblement cette contradiction et cette épreuve. Parce que le recrutement social des élèves

était profondément inégalitaire, du point de vue des acteurs il était toujours possible d'expliquer les inégalités scolaires par les injustices sociales ou naturelles. Ainsi, la plupart des élèves pouvaient se sentir protégés, pouvaient préserver l'estime d'eux-mêmes quand les destins sociaux leur étaient contraires. On sait aussi que les aspirations étaient fortement ajustées aux chances objectives de réussite et que, d'une certaine manière, les "lois" de la reproduction étaient anticipées par les individus. Ce système de régulation n'a pas totalement disparu, mais il s'est affaibli au moment même où l'exclusion sociale et l'exclusion scolaire se sont renforcées. La subjectivité des élèves est alors dominée par une contradiction du système. L'exclusion n'est pas seulement un phénomène systémique "objectif", elle est aussi une expérience subjective de l'exclusion vécue potentiellement comme une destruction de soi, puisque chacun est responsable de sa propre éducation, de sa propre aventure. Autrement dit, les élèves exclus sont menacés de se sentir détruits par leur exclusion qui est le signe de leur propre "nullité". Face à cette épreuve, plusieurs stratégies peuvent être dégagées.

Le retrait

La plus ancienne et la plus silencieuse est celle du retrait. Les élèves en échec découvrent peu à peu que leur travail ne "paie pas", qu'ils ne parviennent pas à obtenir des résultats honorables en dépit de leurs efforts. Ils découvrent que les injonctions des professeurs sur le "travail insuffisant" ne sont qu'une manière de protéger leur dignité. Ils découvrent aussi que les efforts de remédiation ne sont pas efficaces. Alors, ces élèves décident de ne plus jouer, de ne plus participer à une compétition dans laquelle ils n'ont aucune chance de gagner. Ils s'abandonnent au ritualisme scolaire, au respect extérieur des règles scolaires tout en se libérant subjectivement de tout engagement scolaire (Barrère 1997). Cette stratégie ne manque pas de rationalité si on admet qu'elle permet aux élèves de préserver leur dignité, leur estime de soi, car ils contribuent eux-mêmes à leur exclusion. Au fond, il s'agit d'une autoexclusion douce grâce à laquelle les élèves sauvent une part de leur autoestime dans la mesure où ils ne font plus rien pour réussir. Ils ont perdu le match, mais l'honneur est sauf car ils n'ont rien fait pour le gagner, instruits par une longue histoire de défaites. Du point de vue des enseignants, cette stratégie d'autoexclusion est perçue comme une crise de motivation, comme une manière de se protéger des épreuves scolaires et d'échapper aux mises en cause de soi. Sans doute ces élèves sont-ils ceux qui remettent le plus radicalement en question l'école par une sortie, par un *exit* qui ne conteste même pas le système scolaire et ses valeurs. La loyauté subjective à l'école est trop menaçante pour que ces élèves en assument le prix. Si on adoptait le fonctionnalisme du pire qui régna longtemps sur la sociologie française, on pour-

rait affirmer que ces élèves ne font qu'anticiper leur destin, ils s'excluent subjectivement avant de l'être objectivement.

Le conflit

La stratégie du conflit est une autre manière de répondre aux tensions structurelles du système. Parmi les violences scolaires qui sont aujourd'hui perçues comme le symptôme le plus manifeste de l'exclusion à l'école, il importe de distinguer plusieurs logiques et plusieurs significations. L'une d'elles est sans doute l'entrée dans l'école des violences, des désordres et des crises sociales: racket, vol, injures... En ce sens, l'école est sans doute menacée par l'exclusion sociale. Mais il existe aussi des violences scolaires se présentant comme des réactions à la violence de l'école: agressions contre les enseignants, saccages de matériels... Ce n'est ni du côté du "laxisme" ni de celui de la "reprise en main" qu'il faut chercher l'explication de ce type de violence.

De nombreux élèves perçoivent leurs échecs comme des atteintes à leur dignité, à leur honneur, à leur "face". Comme ils ne peuvent expliquer cet échec par des causes sociales directement lisibles de leur point de vue, et qu'ils sont conduits à s'en percevoir comme les responsables et les coupables, ils choisissent d'attribuer cette exclusion scolaire, sanctionnée dans des classes et des établissements de relégation, aux enseignants eux-mêmes. La violence contre l'école et les enseignants est à la fois une protestation larvée et une manière de construire son honneur et sa dignité *contre* l'école. La microsociologie de cette réaction peut parfaitement être décrite en termes goffmaniens de défense de la "face". Les élèves qui disposent de ressources ethniques et qui sont, de façon générale, victimes d'un racisme larvé, refusent l'école en tant qu'elle est une machine à exclure, de la même manière que le faisaient les jeunes ouvriers anglais décrits par Willis, qui s'appuyaient, eux, sur une culture ouvrière (Willis 1977). Mais alors que les élèves décrits par Willis opposent le monde ouvrier à celui de l'école, les élèves de banlieue opposent le monde "ethnique" de leur expérience à celui de l'institution. Cependant, la culture ouvrière protégeait la face des jeunes anglais, alors que celle des jeunes de banlieue les expose directement au jugement scolaire affirmant de manière continue l'égalité de tous.

Évidemment, cette protestation contre l'exclusion scolaire n'est pas dépourvue d'ambiguïtés, elle n'est pas "consciente et organisée", elle repose aussi sur un désir frustré d'assimilation scolaire, elle s'apparente plus à des émeutes qu'à des revendications... Mais il est clair aussi que ces violences procèdent directement de l'exclusion scolaire, tout autant que de l'exclusion sociale. Là aussi, on pourra dire que les violences des exclus anticipent leur exclusion, mais il reste que ces conduites procèdent des situations et des tensions scolaires elles-mêmes.

Cette analyse et cette typologie sommaires se démarquent des très nombreuses descriptions interactionnistes qui constituent l'essentiel de la sociologie de l'exclusion scolaire. En effet, il faut choisir un mode d'explication liant les conduites des individus aux logiques du système. Or, dans la plupart des cas, l'interactionnisme, tel qu'il se pratique, se dispense de faire ces choix et d'établir ces liens. Il accumule des observations fines qui, soit se suffisent à elles-mêmes, soit ne deviennent significatives que dans la mesure où elles sont intégrées dans un cadre explicatif plus large. C'est ce qu'a bien montré Forquin à propos de la "nouvelle sociologie de l'éducation" anglaise qui a fini par se fondre dans les analyses fonctionnalistes les plus traditionnelles ou les plus critiques (Forquin 1983). L'autre scénario est celui d'un interactionnisme radical évacuant l'idée même de structure sociale au sens de l'effort entrepris par Goffman pour lequel l'interactionnisme est une représentation globale de la vie sociale. Or, cette position ne me semble pas acceptable, ne serait-ce que parce que les processus d'exclusion relèvent soit de processus macrosociaux, soit de l'agrégation de conduites individuelles régulières. C'est pour cette raison que les processus fins de l'exclusion doivent être interprétés dans le cadre de processus plus grossiers et plus réguliers tenant à la nature du système. La sociologie ne peut pas être une longue succession atomisée de monographies, aussi précises soient-elles.

On est toujours tenté de percevoir les mutations comme des crises et, par conséquent, de les réduire à leurs expressions les plus nettement cristallisées. Ainsi, on peut être tenté de concevoir l'exclusion scolaire comme les problèmes circonscrits à un ensemble de quartiers, d'établissements et de publics "difficiles". Évidemment, cette perception n'est pas fautive et on commence à connaître beaucoup de choses sur ces cas dans la mesure où la demande de connaissances et d'études s'est fortement accentuée.

Pendant, l'exclusion est l'indicateur d'une transformation de l'école qui déborde largement les seuls cas aigus d'exclusion. Le problème de l'exclusion nous apprend que les rapports de l'école et de la société se sont transformés et que l'école a perdu de son "innocence". Elle est, elle-même, l'agent d'une exclusion spécifique. Celle-ci transforme l'expérience des élèves et ouvre une crise du sens des études, parfois même de la légitimité de l'institution scolaire. Elle invite, un siècle après la formation de l'école républicaine, à s'interroger sur les finalités de l'éducation. En effet, l'exclusion scolaire est le résultat "normal" de l'extension d'une école démocratique de masse affirmant à la fois l'égalité des individus et l'inégalité de leurs performances. En cela, l'école intègre plus et exclut plus qu'autrefois, en dépit de ses principes et de ses idéologies et fonctionne de plus en plus comme le marché qui est, dans sa logique même, le principe facteur de l'intégration et de l'exclusion.

Bibliographie

- BALLION R. 1982 *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock
- BALLION R. 1993 *Le Lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette
- BARRÈRE A. 1997 *Les lycéens au travail*, Paris, PUF
- BAUDELLOT C. & GLAUDE M. 1989 "Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant ?", *Économie et Statistique*, n225
- BOUDON R. 1973 *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. 1992 *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin
- CHARLOT B. & FIGEAT M. 1985 *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris, Minerve
- CHERKAOUI M. 1982 *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980*, Paris, PUF
- DEBARBIEUX E. 1996 *La violence en milieu scolaire*, Paris, ESF
- DUBET F. 1991 *Les lycéens*, Paris, Le Seuil
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À L'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. 1985, 1988, 1992, "De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège", Dijon, *Cahiers de l'IREDU*
- DURU-BELLAT M. & MINGAT. 1997 "La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège", Dijon, *Cahiers de l'IREDU*
- FORQUIN J.-C. 1983 "La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: orientation, apports théoriques, évolution (1970-1980)" *Revue française de pédagogie*, 63, pp61-79
- GLASMAN D. 1992 *L'école réinventée ?*, Paris, l'Harmattan
- HENRIOT-van-ZANTEN A., PAYET J.-P. & ROULLEAU-BERGER L. 1994 *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*, Paris, l'Harmattan
- ISAMBERT-JAMATI V. 1970 *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF
- JENCKS Ch. 1979 *Inégalités. Influence de la famille et de l'école en Amérique*, Paris, PUF
- LELIÈVRE C. 1990 *Histoire des institutions scolaires en France*, Paris, Nathan
- MEURET D. 1994 "L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires", *Revue française de pédagogie*, n109
- NICOLET C. 1982 *L'idée républicaine en France*, Paris, Gallimard
- PASSERON J.-C. 1982 "L'inflation des diplômes. Remarques à l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie", *Revue française de sociologie*, XXIII.
- PAYET J.-P. 1995 *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridien Klincksieck
- PROST A. 1967 *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin
- TANGUY L. 1986 *L'Introuvable Relation formation/emploi*, Paris, la Documentation Française
- WIEVIORKA M. (éd) 1993 *L'école et la ville*, Bordeaux, CADIS
- WILLIS P. 1977 *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough, England, Saxon House
- ZÉROULOU Z. 1988 "La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation", *Revue française de sociologie*, n29