

L'ASSOUPLISSEMENT DES RAPPORTS ENTRE L'ÉTAT ET L'ÉCOLE :

VERS DES APPORTS CULTURELS DE PLUS EN PLUS DIFFÉRENCIÉS EN FONCTION DE LA COMPOSITION SOCIALE DU PUBLIC SCOLAIRE ? L'EXEMPLE DES COLLÈGES

GILLES COMBAZ

INTRODUCTION

En France, les années 1980 marquent une étape importante dans l'évolution du fonctionnement du système éducatif. Les solutions centrales et standardisées préconisées jusque-là ayant révélé leur relative impuissance à réduire les inégalités sociales de réussite scolaire, un certain nombre de mesures ont été prises pour encourager la localisation des actions pédagogiques et la différenciation des établissements scolaires. Les dispositions destinées à décentraliser le système éducatif et à accroître l'autonomie des établissements qui incarnent parfaitement cette tendance sont-elles compatibles avec le principe de démocratisation et d'égalité des chances formellement proclamé par ailleurs ? Autrement dit, n'a-t-on pas affaire ici à une forme d'injonction paradoxale qui consiste à maintenir des objectifs de démocratisation du système éducatif - celle-ci étant entendue comme une réduction des écarts sociaux de réussite et pas seulement comme une simple "massification" - et à proposer, dans le même temps, des dispositifs et des mesures qui peuvent donner lieu, dans certaines circonstances, à un creusement des inégalités ? Dans cet article, nous nous efforcerons de répondre à cette question en rappelant, sous forme synthétique, les principaux résultats des travaux que nous avons déjà

consacrés à ce sujet et qui ont fait l'objet de deux publications et d'une recherche encore non publiée. L'objectif commun de ces recherches est d'apprécier les effets sociaux de trois types de mesures qui semblent être suffisamment représentatives du mouvement qui a contribué à accroître l'autonomie de l'établissement scolaire et, de façon plus large, qui participe à l'assouplissement des rapports entre l'État et l'école. Il s'agit, en premier lieu, du dispositif relatif aux projets d'action éducative (Combaz, 1996) qui a été surtout développé au cours des années quatre-vingt et au début des années quatre-vingt-dix ; en second lieu, on abordera la question des parcours pédagogiques diversifiés (Combaz, 1999) ; enfin, en tâchant d'aller des mesures qui paraissent les plus périphériques aux mesures les plus essentielles, on s'intéressera à la nature des actions entreprises dans le cadre du projet d'établissement (Combaz, 2000). Parce que l'autonomie de l'établissement ne prend véritablement son sens que dans un cadre géographique bien circonscrit (pour le collège, le département semble constituer l'une des unités les plus pertinentes), les recherches dont les principaux résultats vont être évoqués reposent sur des monographies réalisées auprès de tous les collèges publics de deux départements métropolitains (la Loire-Atlantique et le Val-de-Marne). Cette contrainte méthodologique limite singulièrement la

portée de nos résultats dans la mesure où elle interdit toute forme de généralisation.

L'hypothèse centrale qui constitue le véritable fil directeur des trois recherches postule que les procédures qui ont contribué à donner plus d'autonomie de décision et d'action aux "échelons périphériques" (rectorat, inspection académique entre autres) et aux établissements scolaires, peuvent, dans certaines circonstances - en particulier, lorsque ce surplus d'autonomie est utilisé à un meilleur "ajustement" entre "l'offre éducative" et les caractéristiques sociales des élèves - déboucher sur une distribution inégalitaire des savoirs et des savoir-faire. Comme l'ont déjà montré V. Isambert-Jamati (1984) et L. Tanguy (1983), la recherche d'une mise en adéquation étroite entre les contenus culturels transmis et les caractéristiques socioculturelles des élèves présente le risque majeur d'alimenter les processus de ségrégation sociale qui résultent du fonctionnement même de l'école. Notre propos n'est pas de rejeter en bloc cette prise en compte de la diversité sociale et culturelle. C'est précisément en se montrant "indifférent aux différences" et en considérant tous les élèves égaux devant la culture que l'on alimente probablement le plus les "effets de reproduction sociale" de l'école (Bourdieu, 1966). La réflexion que nous proposons dans le cadre de cet article s'oriente davantage vers une mise en garde qui consiste à souligner les éventuelles dérives qui peuvent intervenir dans l'application concrète des trois mesures sur lesquelles nous avons centré nos investigations. Il importe de préciser que si ces dérives trouvent l'occasion de se développer, ici ou là, elles ne peuvent pas être systématiquement attribuées aux effets d'actions organisées collectivement dans un but élitiste. Ce que l'on peut observer à l'échelon d'un établissement scolaire ne résulte pas nécessairement, dans tous les cas, d'une politique explicite et réfléchie. Il peut s'agir, au contraire, d'une simple agrégation de comportements individuels ou d'actions sporadiques menées ponctuellement par quelques groupuscules. On peut effectivement penser qu'il existe, entre autres, "(...) chez les enseignants une culture qui ne va pas forcément dans le sens de la participation. Les professeurs se réfèrent d'abord à leur matière, puis à leurs classes et beaucoup plus rarement à un établissement" (Cousin, 1998, p. 42). À l'inverse, la mobilisation d'une équipe éducative autour d'un projet d'établissement structuré ne peut garantir le caractère "démocratisant" des actions engagées. Il apparaît que

c'est plutôt la nature de ces dernières ainsi que les objectifs du projet qui sont susceptibles de contribuer à une réduction des écarts sociaux de réussite scolaire (Dubet *et al.*, 1989).

CE QUI SEMBLE ALLER DANS LE SENS D'UN CREUSEMENT DES ÉCARTS

En premier lieu, tâchons de rappeler brièvement ce que l'on a pu observer au sujet des projets d'action éducative. Les productions auxquelles ces derniers peuvent donner lieu ne sont pas tout à fait comparables en fonction de la composition sociale du public scolaire. Comparativement, les élèves des collèges à recrutement social modeste ou défavorisé réalisent, beaucoup plus souvent que les autres, des productions matérielles (les objets produits ont ici un caractère purement utilitaire et fonctionnel). À l'inverse, les productions artistiques ou celles qui relèvent d'une "culture élaborée" (au sens où l'entend G. Snyders, 1986), sont surtout le fait d'établissements à recrutement social élevé, voire très élevé. Ainsi, l'écriture d'une poésie, d'un roman ou d'une pièce de théâtre, le fait de fabriquer un objet décoratif ou de réaliser une fresque murale concernent avant tout les collégiens dotés d'un solide capital culturel et dont les acquisitions scolaires ne pourront qu'être enrichies par cet apport de "culture gratuite et désintéressée". Même si nous ne pouvons nier l'intérêt de développer les compétences manuelles des collégiens issus de milieux sociaux modestes, nous savons aussi que ce ne sont probablement pas ces aspects qui seront finalement pris en compte par l'école lorsqu'il sera question de sanctionner les acquis en termes de culture légitime. Pour les élèves de ces établissements, et à ce stade de l'exposé, deux questions demeurent en suspens : de par la nature des activités proposées n'anticipe-t-on pas hâtivement sur l'avenir qui attend bon nombre d'entre eux en préparant efficacement la division sociale du travail ? Peut-on véritablement penser qu'en mettant délibérément l'accent sur les activités manuelles on répond ainsi aux aspirations - supposées - de ces élèves ?

L'analyse détaillée des thèmes des projets d'action éducative ainsi que des objectifs qu'on leur assigne ne fait que conforter ces résultats. En particulier, il apparaît que dans les établissements à recrutement modeste, les projets d'action éducative sont l'occasion de réaliser des

activités dont les thèmes traduisent un double souci : être proche de la réalité quotidienne et des choses concrètes ; sensibiliser les élèves au fonctionnement de l'entreprise et, de manière plus générale, aux réalités du monde du travail. Ces préoccupations à caractère très réaliste et pragmatique – mais aussi relativement fixiste – sont encore présentes, dans les mêmes circonstances, dans les actions entreprises dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés. Ainsi, dans les collèges plutôt défavorisés, les actions réalisées autour du thème des sciences et des langues vivantes sont caractérisées, dans la plupart des cas, par une démarche ludique ou utilitaire. C'est par la manipulation, la construction d'objets ou par le biais de la chanson que l'on souhaite mettre en place cette "pédagogie du détour" qui devra permettre de captiver un public habituellement rebelle aux approches plus académiques. En revanche, dans les collèges scolarisant un public socialement plus favorisé, les parcours pédagogiques diversifiés sont souvent l'occasion d'offrir des activités qui traduisent des ambitions culturelles relativement élevées : par exemple, le thème du Moyen Âge donne lieu à des travaux pluridisciplinaires qui dépassent largement le strict cadre de l'enseignement de l'histoire et qui nécessitent une "sensibilité" que seule la fréquentation régulière des musées et des expositions artistiques peut offrir. Pour ce type de public, le sport est aussi l'occasion de développer un rapport relativement intellectualisé et réflexif à la pratique des activités physiques. Enfin, on note, pour ce même public, le souci de former un citoyen éclairé capable de recevoir l'information avec discernement par de nombreuses actions axées sur l'analyse critique des messages transmis par les médias.

On pourra objecter que les projets d'action éducative et les parcours pédagogiques diversifiés ne sont que des mesures secondaires ne donnant lieu qu'à des actions relativement périphériques, et que l'essentiel se déroule ailleurs : en particulier dans le cadre du projet d'établissement. Les actions menées dans ce cadre-là pourraient-elles être de nature à contrecarrer les effets ségrégatifs évoqués précédemment ? Les résultats que nous avons obtenus nous incitent plutôt à répondre par la négative. Ainsi, l'on constate, par exemple, qu'une grosse proportion des actions menées dans une perspective d'ouverture culturelle concernent avant tout les établissements scolarisant un public socialement favorisé. Il en est de même pour les actions orientées vers la

prise en compte de l'hétérogénéité des niveaux scolaires. Or, c'est peut-être précisément dans les établissements les plus défavorisés que cette question mérite le plus d'attention si l'on souhaite améliorer un tant soit peu la réussite scolaire des plus démunis. Par ailleurs, on observe que c'est aussi avec les publics socialement les plus favorisés que, comparativement, l'on met le plus souvent en place des actions concertées impliquant simultanément plusieurs disciplines, comme si le dialogue entre les différentes matières – probable source d'enrichissement aussi bien pour les élèves que pour les enseignants – ne pouvait intervenir que lorsque les conditions d'enseignement sont les plus favorables. Le thème des relations entre l'école et les familles donne également lieu à des variations fortes en fonction des caractéristiques socioculturelles du public des établissements. C'est peut-être dans le cas où le travail autour de cette question devrait être le plus approfondi – c'est-à-dire dans les collèges socialement défavorisés – que les actions menées dans ce sens-là sont proportionnellement les moins nombreuses. Les orientations ségrégatives des actions menées dans le cadre du projet d'établissement se manifestent aussi à partir de deux autres aspects : la connaissance du monde du travail et la question de la motivation des élèves pour les apprentissages scolaires. A priori, l'on pourrait penser que le premier point est avant tout investi par les établissements qui scolarisent un public qui, comparativement, a plus de chance d'être concerné par cette question dans des délais assez brefs. Or, nous observons le résultat inverse : ce sont les collèges les plus favorisés socialement qui sont les plus sensibilisés. Il est toujours possible de penser que le fait de ne pas trop accorder d'importance aux questions relatives au monde du travail dans les collèges à recrutement modeste peut traduire le souci de préserver – au moins temporairement – les élèves de ces établissements qui connaîtront, suffisamment tôt, cet univers ou les relations de domination semblent encore relativement d'actualité. À cette objection, on rétorquera que l'école peut jouer un rôle privilégié dans la formation d'un citoyen éclairé et lucide capable de défendre ses intérêts ; lui transmettre un certain nombre d'outils, lui permettant d'exercer cette vigilance critique par rapport au fonctionnement de la société dans laquelle il évolue, peut participer à cette mission émancipatrice.

Assez paradoxalement, c'est dans les collèges défavorisés

que la question de la motivation pour les apprentissages scolaires est, proportionnellement, la moins souvent abordée. Il faudrait probablement faire preuve d'un profond fatalisme pour penser que ce désintérêt relatif - pour une question qui paraît cruciale pour ce type d'établissement - pourrait traduire le désarroi des équipes éducatives ayant l'impression d'avoir affaire à des "cas irrécupérables" qui ne relèvent plus des filières scolaires dites "normales". Les données recueillies ne permettent malheureusement pas d'avancer davantage sur ce type d'interprétation.

Enfin, dernière dimension autour de laquelle les actions menées dans le cadre du projet d'établissement semblent alimenter un fonctionnement inégalitaire du système éducatif : il s'agit du thème relatif à la vie à l'intérieur de l'établissement. Ainsi, lorsqu'il est question d'améliorer le cadre de vie, de favoriser la vie collective et la communication entre tous les membres de la communauté éducative, les établissements à recrutement social favorisé ou très favorisé se distinguent nettement des autres par un grand nombre d'actions menées dans ce sens-là. La proximité sociale et culturelle entre ce type d'élèves et le monde enseignant pourrait-elle se trouver encore renforcée par ce souci de convivialité et par ces préoccupations relatives aux commodités matérielles de la vie quotidienne de l'établissement ? Dans ce domaine, les travaux d'Alain Léger (1983) nous suggèrent que ces affinités électives se développent et se cultivent de manière parfois relativement détournée.

Jusqu'à présent, nous avons montré que les actions menées dans le cadre des trois mesures retenues comme étant représentatives du mouvement qui a contribué à accroître l'autonomie des établissements scolaires, semblent, dans certaines circonstances, productrices d'inégalités. Nos résultats révèlent également des tendances qui peuvent être considérées comme allant dans le sens d'une réduction des inégalités.

CE QUI PARAÎT ALLER DANS LE SENS D'UNE RÉDUCTION DES INÉGALITÉS

Même si ces tendances sont, proportionnellement, moins marquées que les précédentes, il semble important de les évoquer si l'on souhaite éviter toute réaction fataliste. De nombreux travaux ont déjà montré que les marges d'action existant au niveau de l'établissement ou

de la classe peuvent être exploitées pour aller dans le sens d'une meilleure égalisation des chances (voir entre autres, Dubet *et al.*, 1989 et Tupin, 1996). Ainsi, un certain nombre d'actions menées dans le cadre des projets d'action éducative montrent que pour un petit noyau de collèges scolarisant des élèves d'origine plutôt modeste, on s'efforce de rompre le relatif isolement culturel qui caractérise l'environnement de ces collégiens en leur offrant la possibilité de parfaire leur connaissance des civilisations étrangères ou en leur permettant de pratiquer des activités physiques habituellement réservées à un public d'initiés. Pour quelques collèges défavorisés, on note aussi le souci de mettre fortement l'accent sur des activités artistiques qui paraissent relativement éloignées des pratiques et des préoccupations familiales caractérisant habituellement les milieux sociaux modestes. On observe une tendance similaire pour une faible partie des actions menées dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés essentiellement orientés vers la peinture, le théâtre et la musique. Dans tous ces cas, on peut faire l'hypothèse que les actions réalisées contribuent probablement à démocratiser l'accès à une culture relativement élaborée mais on ne pourra éluder la délicate question de la "coupure culturelle" que cette situation peut engendrer chez les collégiens d'origine modeste. Les marges d'actions que peut offrir le projet d'établissement semblent également être - dans quelques cas rares - mises à profit pour favoriser la réussite des plus démunis. Ainsi, dans un petit nombre de collèges à recrutement modeste, les efforts réalisés pour expliciter et rendre plus "transparentes" les procédures d'orientation scolaire et professionnelle, la priorité donnée aux liaisons avec l'école primaire ou le lycée pour favoriser une meilleure prise en charge des difficultés scolaires peuvent témoigner d'un réel souci de réduire les inégalités devant l'école.

CONCLUSION

Les trois recherches dont nous venons d'exposer très brièvement les résultats montrent que les dispositifs étudiés et qui sont destinés à diversifier l'enseignement pour une meilleure prise en compte des caractéristiques locales de l'établissement scolaire, ne contribuent pas à une meilleure égalisation des chances. Il apparaît ainsi que la nature des actions entreprises et les objectifs

poursuivis à travers les projets d'action éducative, les parcours pédagogiques diversifiés et les projets d'établissement varient sensiblement en fonction de la composition sociale du public scolaire. Nous assistons, de la sorte, non pas à une simple différenciation des établissements scolaires mais à une véritable hiérarchisation dans le sens où les savoirs et les savoir-faire transmis dans le cadre des trois mesures étudiées n'ont pas la même valeur en termes de culture légitime – c'est-à-dire, celle à partir de laquelle la sélection scolaire et sociale va s'établir. Pour les établissements recrutant un public défavorisé socialement, tout se passe comme si les actions entreprises ne traduisaient qu'une adaptation contrainte et forcée aux caractéristiques des élèves. Eu égard à la gravité des incidents qui émaillent malheureusement la vie quotidienne des ces établissements, un certain nombre de mesures urgentes sont prises pour canaliser les conduites déviantes et marginales. Peut-on vraiment imaginer que, dans ces conditions, l'on puisse donner la priorité à des actions axées, par exemple, sur l'ouverture culturelle ? À l'inverse, pour les établissements à recrutement favorisé, l'autonomie croissante dont ils bénéficient peut être mise à profit pour concevoir une "offre scolaire" plus attrayante en se singularisant par des actions pédagogiques originales, ce qui pourra avoir pour effet de conserver ou d'attirer un public culturellement privilégié.

Il faut également noter que les processus de ségrégation sociale qui se manifestent par le biais d'une transmission culturelle socialement différenciée s'accompagnent probablement, dans certains départements, par les effets pervers d'un assouplissement de la sectorisation. Dans ces cas-là, on assiste à des mouvements de concentration qui contribuent, soit à la constitution de collèges "ghettos" dans lesquels la proportion d'élèves en difficulté s'élève considérablement, soit à l'émergence d'établissements "d'excellence" dans lesquels on accueille une élite scolaire et sociale (Ballion, 1986 ; Caille, 1993). Par ailleurs, on ne peut ignorer les phénomènes de concurrence observables entre certains établissements situés essentiellement en zone urbaine qui ont pour conséquence de renforcer les mouvements de fuite des collèges jugés "inefficaces" ou "difficiles" vers des établissements plus prestigieux (Broccolichi, Van-Zanten, 1997). Enfin, il y a probablement un élément qui joue un rôle non négligeable dans l'accroissement des disparités entre les établissements scolaires ; il s'agit des comportements de "zapping" qui consistent à

utiliser alternativement le secteur public et le secteur privé. Ces comportements qui relèvent souvent de "stratégies" de scolarisation relativement élaborées sont plus souvent le fait de familles socialement favorisées (Langouet, Léger, 1997).

Comment situer le rôle de l'État dans ces évolutions récentes qui révèlent incontestablement un accroissement des inégalités ? Peut-on penser qu'il y a, en matière de politiques éducatives, un "desengagement" de l'État (Careil, 1998) ou, plus largement, pour des aspects qui dépassent et qui englobent le fonctionnement du système éducatif, une "démission" de l'État (Bourdieu, 1993) ? À cette question quelque peu polémique, il semble difficile d'apporter une réponse tranchée (Van Haecht, 1998) mais on peut tout de même s'interroger sur le caractère demagogique d'un certain nombre de réformes – en particulier, celle qui est relative à la politique des 80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat – qui ne semblent pas toujours avoir été accompagnées des moyens nécessaires à leur mise en œuvre effective (Broccolichi, Cœurard, 1993).

Pour terminer, il nous faut revenir un instant sur les limites des trois recherches évoquées dans le cadre de cet article. En premier lieu, il est nécessaire de rappeler qu'il s'agit de trois études à caractère monographique réalisées à l'échelon de deux départements métropolitains. On peut faire l'hypothèse que les procédures de régulation mises en place par l'État qui se manifestent essentiellement, pour les collèges, par les contrôles de l'inspection académique, peuvent encadrer plus ou moins efficacement les dérives qui consistent à interpréter, au niveau de l'établissement, les directives officielles dans une acception très "libérale". Les travaux de Ballion (1993) sur les lycées montrent que le "pilotage" des établissements par les autorités de tutelle peut être plus ou moins rigide et directif d'une académie à l'autre. En second lieu, il faut rappeler que dans cet article, nous avons souvent évoqué des comparaisons opposant des situations quelque peu extrêmes : des établissements à recrutement modeste ou très défavorisé et des établissements socialement favorisés. Or, on peut supposer que c'est seulement pour ces cas-là que les effets ségrégatifs mis en évidence sont les plus marqués.

Gilles COMBAZ

*Centre de recherche sur les liens sociaux
C.NRS - Université Paris V*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALLION, R. (1986). Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles. *Revue française de sociologie*, vol. 27, n° 4, p. 719-734.
- BALLION, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette.
- BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347.
- BOURDIEU, P. (1993). La démission de l'État, in Bourdieu, P. dir., *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, p. 219-228.
- BROCCOLICHI, S. et ŒUVRARD, F. (1993). L'engrenage, in Bourdieu, P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, Le Seuil, p. 639-648.
- BROCCOLICHI, S. et VAN ZANTEN, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 5-17.
- CAILLE, J.-P. (1993). Le choix d'un collège public situé en dehors du secteur de domiciliation. *Note d'information*, n° 93-19, p. 1-6.
- CAREIL, Y. (1998). *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- COMBAZ, G. (1996). Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances : l'exemple des collèges publics d'un département français. *Revue française de pédagogie*, n° 115, p. 43-57.
- COMBAZ, G. (1999). Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés. *Revue française de pédagogie*, n° 128, p. 73-88.
- COMBAZ, G. (2000). *Le projet d'établissement scolaire : vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports État-école*. Université Paris V - CERLIS.
- COUSIN, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris : PUF.
- DUBET, F., COUSIN, O. et GUILLEMET, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements scolaires. Le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, vol. 30, n° 2, p. 235-256.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- LANGOUËT, G. et LÉGER, A. (1997). *Le choix des familles. École publique ou école privé ?* Paris : Éditions Fabert.
- LÉGER, A. (1983). *Enseignants du secondaire*. Paris : PUF.
- SNYDERS, G. (1986). *La joie à l'école*. Paris : PUF.
- TANGUY, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, vol. 24, n° 2, p. 227-254.
- TUPIN, F. (1996). Espace d'action des enseignants et démocratisation : l'exemple de l'enseignement de la narration écrite au collège. *Revue française de pédagogie*, n° 115, p. 77-87.
- VAN HAECHE, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? *Éducation et sociétés*, n° 1, p. 21-46.