

La reproduction des inégalités sociales par l'école

50 ans de constats pour si peu d'actions...



La question n'est pas de savoir si l'école reproduit les inégalités sociales - voilà un demi-siècle que ce mécanisme de reproduction a été démontré/démonté au-delà de tout doute raisonnable (bien qu'il ne s'exerce pas partout avec la même intensité). La question est : comment un tel constat peut-il se transformer en prise de conscience, et comment cette prise de conscience peut-elle se transformer en actions pour changer l'école ? La réponse à cette question est évidemment collective, et il est tout aussi clair que ce n'est pas simple. Cet article entend seulement rappeler quelques temps forts du constat et des tentatives pour contrer ce qu'il dénonce, tout en les reliant à nos questionnements et propositions d'aujourd'hui.

Par Catherine BASTYNS

UN DEMI-SIÈCLE, cela semble loin... Par chance, l'actualité vient de rafraîchir notre mémoire de cette époque, avec la commémoration des conventions conclues, en 1964 précisément, entre la Belgique et le Maroc puis la Turquie, pour 'importer' des travailleurs immigrés. C'est peu dire que c'était le plein emploi : on recrutait au-delà de nos frontières ! Par ailleurs, le niveau d'éducation global de la population était en hausse continue, à l'instar du niveau de vie. Que demande le peuple ? Ledit peuple protestera quelques années plus tard qu'il n'a pas reçu toute sa part des bénéfices engrangés au cours des glorieuses années d'après-guerre - ça s'est appelé 'mai 68', et ça ne s'est pas passé qu'en mai, ni seulement à Paris. Mais pour l'heure, en 1964, on était au cœur des *golden sixties* et tout avait l'air d'aller bien.

C'est dans ce ciel clair que paraît un livre qui devait avoir une longue postérité dans la dénonciation de l'école comme instance de reproduction des inégalités sociales : *Les héritiers*, de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron¹. Le constat de l'inégale représentation des classes sociales à mesure qu'on monte dans le cursus scolaire n'était pourtant pas une nouveauté : les auteurs rappellent, dans les toutes premières lignes de cet ouvrage, « *qu'on dit et redit qu'il n'y a que 6% de fils d'ouvriers dans l'enseignement supérieur* ». Leur travail va néanmoins consister à étoffer ce constat par le traitement de multiples statistiques mesurant l'inégalité des chances d'accès à l'université (selon le sexe, le statut socioprofessionnel et le niveau scolaire des parents, etc.), puis à mesurer le poids de ces différents facteurs dans le type d'études suivies, puisque même au sein de la population étudiante, déjà socialement très 'filtrée', la présence dans les différentes sections (ouvrant sur des professions plus ou moins 'nobles' ou lucratives) est encore fonction de l'origine sociale des étudiants. Toutes ces données, combinées avec une analyse des pratiques et attitudes des étudiants et des professeurs, vont amener Bourdieu et Passeron à forger le concept de **violence symbolique** (qui apparaît dans *La reproduction*²) et à en faire un constituant essentiel de l'action pédagogique.

1 BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éds. de Minuit, 1964.

2 Cette notion n'était pas encore présente dans *Les héritiers* mais apparaît dans *La reproduction*, qui en est la synthèse théorique (voir : BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éds. de Minuit, 1970). P. Bourdieu définit la violence symbolique comme :

Ces deux ouvrages, *Les héritiers* et *La reproduction*, quelles qu'aient été les critiques qu'on a pu leur opposer, constituent un des fondements de la sociologie de l'éducation contemporaine.

Bien que ce ne soit pas l'apport majeur de ces études, on mentionnera ici certains des chiffres qu'elles analysent pour donner un ordre de grandeur des constats effectués alors. De 1901 à 1963, le nombre d'étudiants dans les universités françaises s'était multiplié par neuf ; mais à ceux qui voyaient là la preuve de la 'démocratisation' du public des facultés, on pouvait rétorquer que les chances objectives d'accès à l'université étaient, en 1965-66, de 3% pour les enfants d'ouvriers et de salariés agricoles, de 16% pour les enfants d'employés, mais de 59% pour les enfants de cadres supérieurs et professions libérales³ - soit une amplitude du simple au vingtuple entre les catégories extrêmes⁴.



Les chances d'accès à l'université : bien moindres pour les enfants d'ouvriers et de salariés agricoles que pour les enfants de cadres supérieurs et professions libérales. Photo : Marc GÉLINAS (licence CC BY-NC-ND 3.0)

« Tout pouvoir qui parvient à imposer des significations comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force », in *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, 1972, p. 18.

³ *Les héritiers*, op. cit., pp. 120-121 ; *La reproduction*, op. cit., p. 260.

⁴ À titre de comparaison avec la situation récente en Belgique francophone : en 2010, l'accès à l'enseignement supérieur (universités et hautes écoles) y était de 48% pour les hommes et de 61% pour les femmes (taux calculé pour l'accès à 18, 19 ou 20 ans). Ce taux d'accès global (la variation selon l'indice socioéconomique des étudiants n'est pas disponible) est donc similaire à celui des enfants des classes les plus privilégiées une cinquantaine d'années plus tôt. Source : *Les Indicateurs de l'enseignement, 2012*, indicateur 21 (www.enseignement.be/index.php?page=26998).

Je me souviens de l'enthousiasme que suscitaient ces deux ouvrages auprès des jeunes étudiants en sociologie que nous étions alors - engouement partagé par un public bien plus large, comme en témoigne le succès encore actuel des notions qu'ils véhiculaient. Avec le recul, cet enthousiasme a pourtant quelque chose d'étonnant. Car ce qui nous semblait le plus fantastique dans ces études, au-delà de leur qualité scientifique qui nous était un modèle, c'est qu'elles allaient forcément déclencher un processus de changement. Comme s'il suffisait de démontrer l'écart entre la fonction déclarée de l'école (assurer l'égalisation démocratique des chances de mobilité en réduisant l'impact des inégalités sociales) et ce que l'école réalise effectivement (une reproduction presque à l'identique des inégalités sociales de départ) pour obtenir une rectification rapide de ce qui n'aurait été qu'une erreur d'ajustage...

Ce serait faire un mauvais procès à Bourdieu et Passeron, ou à tant d'autres chercheurs qui ont fait et refait la démonstration des mille-et-un aspects de la répercussion des inégalités sociales dans le système scolaire, que de les tenir pour responsables de cette confiance naïve dans le pouvoir d'action de la dénonciation. Les constats, l'analyse des causes, la mise en évidence des mécanismes permettant la perpétuation d'une inéquité quasi unanimement réprouvée..., tout cela peut certes constituer des leviers pour le changement - encore faut-il que des acteurs s'en emparent pour les actionner.

À la décharge de ceux qui ont pu croire que ces analyses suffiraient pour qu'un changement advienne - par exemple un changement venant 'd'en haut', de politiques publiques s'efforçant de corriger le tir -, il faut dire que les mécanismes de reproduction mis en évidence par la majorité des recherches en sociologie de l'éducation offrent peu de prise à une intervention sur le système. En gros, le schéma est le suivant. L'école impose arbitrairement les savoirs qu'il faut maîtriser et la manière dont il faut les maîtriser ; tant les méthodes que les contenus d'enseignement privilégient un rapport au savoir et une forme de culture propres aux classes dominantes ; les contenus d'apprentissage sont cependant considérés comme neutres, par conséquent les chances qu'ont les élèves de les acquérir sont considérées comme égales, sauf différences 'naturelles' telles que la 'bosse des maths' ou autres 'dons', ou encore la préférence spontanée pour telle ou telle matière. Que ces 'bosses', 'dons' ou 'gouts' résultent en grande partie du travail pédagogique primaire

réalisé par le milieu familial ou des conditions d'existence de ce milieu n'est pas pris en compte : l'école est chargée de dispenser des contenus tenus pour neutres, pas de compenser les différences de prérequis permettant leur acquisition. La maîtrise (ou non maîtrise) des différents contenus donne lieu à une orientation dans des filières hiérarchisées et débouche (ou non) sur différents types de diplômes, lesquels donnent accès (ou non) à des places hiérarchisées elles aussi.

Confronté à un schéma aussi implacable, où donc peut-on intervenir ? Assez étonnamment venant de sociologues, Bourdieu et Passeron situent la solution dans la pédagogie - pas n'importe laquelle bien sûr - et cet aspect moins connu de leur réflexion sur l'école mérite d'être souligné. Les dernières pages de la conclusion des *Héritiers* sont consacrées à un plaidoyer en faveur d'une **pédagogie rationnelle** « *mettant tout en œuvre pour neutraliser méthodiquement et continument, de l'école maternelle à l'université, l'action des facteurs sociaux d'inégalité culturelle* », pédagogie sans laquelle « *la volonté politique de donner à tous des chances égales devant l'enseignement ne peut venir à bout des inégalités réelles, lors même qu'elle s'arme de tous les moyens institutionnels et économiques* »⁵. Les auteurs ne définiront pas beaucoup plus précisément ce qu'ils entendent par pédagogie rationnelle et cette notion ne figure plus dans *La reproduction*. Toutefois Pierre Bourdieu, fidèle à sa devise que « *la sociologie ne vaudrait pas une heure de peine si elle devait être un savoir d'expert réservé aux experts* »⁶, remettra quinze ans plus tard au président Mitterrand un rapport énonçant en neuf principes ce que serait « *un enseignement à la fois plus rationnel et plus juste* »⁷.

Mais reconsidérons un moment le schéma de reproduction décrit ci-dessus sous l'angle de la question suivante : si la violence symbolique observée à tous les étages et dans tous les rouages de ce système ne peut effectivement s'exercer qu'à travers une adhésion globale à la légitimité du système,

5 Les héritiers, op. cit. pp. 114-115.

6 BOURDIEU P., *Questions de sociologie*, Paris, Éds. de Minuit, 1980, p. 7.

7 *Propositions pour un enseignement d'avenir*, rapport remis à François Mitterrand par Pierre Bourdieu au nom du Collège de France, 1985 (en ligne : www.dropbox.com/s/m92y81x1ha23vul/PropositionsEnseignementAvenir_CollegeFrance1985.pdf). Ce rapport qui garde toute sa pertinence n'a pas reçu de suite dans les politiques d'enseignement.

comment comprendre que cette adhésion se maintienne parmi ceux qu'il défavorise systématiquement ? On peut supposer que c'est parce qu'ils y trouvent quand même un intérêt, même si leur avantage est moindre que celui qu'en tirent les mieux nantis.



On peut supposer que c'est parce qu'ils y trouvent quand même un intérêt, même si leur avantage est moindre que celui qu'en tirent les mieux nantis. Photo : André QUENNEVILLE (licence CC BY-NC-ND 2.0)

Il est indubitable qu'à partir des années 50 les effectifs scolaires postprimaires avaient littéralement explosé, à la fois sous l'effet du *baby-boom* d'après-guerre mais surtout de la demande et des politiques d'éducation. En Belgique par exemple, sur la période de 1950 à 1965, les effectifs totaux dans l'enseignement secondaire avaient augmenté de 75% et l'élévation du taux de scolarisation l'emportait sur celle de la croissance démographique. Ainsi, en 1956-57, à peine plus de la moitié des jeunes de 15-16 ans étaient encore à l'école (54,3%) ; une petite dizaine d'années plus tard (1965-66), c'était le cas pour 72,5% d'entre eux ; et en 1978-79, pour plus de 90%⁸. Cette progression

⁸ Le mouvement éducatif en Belgique, Ministère de l'éducation nationale, 1981, cité par Anne VAN HAECHT, *L'enseignement rénové : de l'origine à l'éclipse*, 1985, Éds. de l'Université Libre de Bruxelles, pp.192-93 et 210 (en ligne : http://digistore.bib.ulb.ac.be/2010/DL2356181_000_f.pdf).

montre que l'allongement de la durée d'études relève alors essentiellement de la **demande d'éducation** (probablement suscitée, en partie du moins, par la demande du marché du travail), puisque l'âge où s'achevait la scolarité obligatoire était encore de 14 ans, et ce depuis 1914 - c'est seulement en 1983 (loi du 29 juin 1983) que cette limite d'âge sera portée jusqu'à 18 ans.

La hausse du taux et de l'âge de scolarisation s'étant accompagnée de mécanismes de différenciation qui répartissent précocement les élèves dans des filières hiérarchisées, cette massification peut certes se voir sous l'angle totalement désenchanté de Bourdieu et Passeron : comme une translation vers le haut qui laisse quasi inchangée la structure inégalitaire des chances scolaires selon l'origine sociale. Au regard de l'équité, le progrès est donc nul ou quasi.

Sous un autre angle, on peut toutefois considérer qu'en dépit des écarts, la hausse massive du niveau de diplôme⁹ représente malgré tout un progrès quant à l'accès aux savoirs, et à d'autres égards encore. C'est le point de vue adopté par Christian Baudelot et Roger Establet, des chercheurs qui ont pourtant eux aussi démontré et dénoncé les causes et conséquences des inégalités scolaires, comme en témoignent les titres de certains de leurs ouvrages : *L'école capitaliste en France* (1971), ou encore *L'école primaire divisée* (1975).

Baudelot et Establet vont s'attacher à démontrer que, contrairement à une représentation très largement partagée, le 'niveau' des élèves n'a pas baissé avec l'accroissement massif de leur nombre dans l'enseignement secondaire et supérieur. C'est l'objet de leur ouvrage *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles* (1989), qui connaîtra un vif succès mais leur vaudra aussi de nombreuses critiques. Celles-ci tiennent en partie au fait que la mesure du niveau est très difficile à établir en l'absence de critères standardisés sur de longues (et même moins longues) périodes. Baudelot et Establet ont dès lors dû s'appuyer sur

⁹ En 2002, François Dubet synthétisait cette hausse avec les chiffres suivants : « En 1950, 50% d'une classe d'âge obtenait le certificat d'études primaires, alors que 65% obtient le baccalauréat en 2000 ». Voir : DUBET F., *Pourquoi ne croît-on pas les sociologues ?*, in *Éducation et Sociétés*, n°9/2002/1 (en ligne : www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-1-page-13.htm).

de multiples statistiques, disparates par la force des choses, ce qui prête le flanc à la critique, surtout venant de ceux qui ne veulent pas entendre. Car la raison majeure des protestations suscitées par ce livre est qu'il contredit la perception bien réelle des enseignants. François Dubet explique très clairement ce mécanisme : « *Le professeur d'une classe de seconde, qui recevait les 20% meilleurs élèves d'une classe d'âge en 1975 et qui accueille aujourd'hui plus de 50% de cette classe d'âge, a bien vu que ces nouveaux élèves étaient plus faibles que ceux qu'il recevait jusque-là. Le fait que ces nouveaux élèves soient bien meilleurs que leurs aînés qui n'entraient tout simplement pas en seconde ne peut pas le convaincre (...). Il croit ce qu'il voit et pour lui, le niveau baisse objectivement.* »¹⁰



Contrairement à une représentation très largement partagée, le 'niveau' des élèves n'a pas baissé avec l'accroissement massif de leur nombre dans l'enseignement secondaire et supérieur. Photo : Nicolas VOLLMER (licence CC BY 2.0)

¹⁰ Ibid., p. 14.

Les mêmes causes produisant les mêmes effets, il faut s'attendre à ce que la mixité sociale introduite en Fédération Wallonie-Bruxelles par les **décrets *Inscriptions***¹¹ induise les mêmes représentations. Dans un premier temps, il est inévitable que le niveau des élèves arrivant dans de 'meilleures' écoles soit moins élevé que celui de leur public traditionnel, puisque l'objectif de ces décrets est précisément de réduire les écarts dans la hiérarchie des établissements. Mais même si les mesures d'accompagnement associées à ce dispositif, et le simple fait de la mixité, permettent progressivement de monter le niveau d'élèves qui ne se trouveraient pas spontanément dans les 'bonnes écoles', les enseignants de ces écoles estimeront pendant longtemps encore que le niveau de leur classe a baissé - ce qui sera vrai bien que le niveau global monte, et le restera tant que les inégalités n'auront pas été rattrapées.

C'est précisément dans la perspective de ce rattrapage ultime des inégalités que Baudelot et Establet proposèrent, en conclusion de leur livre *Le niveau monte*, l'instauration d'un **SMIC culturel**, en quelque sorte un « *savoir minimum garanti* » qui, à l'instar du salaire minimum garanti¹², serait « *comme une reconnaissance des droits des plus faibles dans un univers régi par la loi du plus fort* »¹³. Proposition qui suscita, on l'imagine aisément, une vaste polémique dans le landerneau élitiste.¹⁴ L'idée n'était pourtant ni nouvelle ni 'révolutionnaire', puisqu'elle avait été émise en 1975 par... un ministre de l'Éducation nationale.

Ce ministre, René Haby, a été le promoteur d'une importante réforme du système scolaire français¹⁵, réforme dont le but était la démocratisation de l'enseignement initial, et le moyen la fusion des trois filières vers lesquelles

11 Trois décrets successifs ont été pris afin de lutter contre la ségrégation scolaire mise en évidence par les enquêtes PISA réalisées en 2000 et en 2003 : le décret *Inscriptions* du 8 mars 2007 dû à Marie Arena, le décret *Mixité sociale* du 18 juillet 2008 adopté sous l'égide de Christian Dupont, et un nouveau décret *Inscriptions* du 18 mars 2010 dû à Marie-Dominique Simonet.

12 Instauré au lendemain de la 2^{de} guerre, le SMIG (salaire minimum interprofessionnel garanti) a été renommé SMIC (salaire minimum interprofessionnel de croissance) en 1970.

13 Baudelot C., Establet R., *Le niveau monte*, Seuil, 1989, p. 196.

14 Voir : BAUDELOT C., ESTABLET R., *Pour l'instauration d'un smic culturel à l'école. Quelques éclaircissements*, in *Sociologie et sociétés*, vol. 23, n°1, 1991, pp. 181-187 (en ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/001026ar>).

15 En vertu d'une loi du 11 juillet 1975, souvent appelée 'loi Haby' ou 'réforme Haby'.

les élèves étaient auparavant orientés dès la fin du primaire en un 'collège unique pour tous'¹⁶. L'objectif de la réforme était de réduire les inégalités en repoussant l'orientation à la fin de la 3^e (soit à l'âge d'environ 15 ans) et d'unifier une même classe d'âge par un socle commun de connaissances auquel tout le monde a droit - d'où la référence à un 'smic culturel'. Si nous évoquons ici la réforme Haby, éloignée à la fois dans l'espace et le temps (puisqu'elle concernait l'enseignement en France, en 1975), c'est qu'elle n'est pas sans rapport avec la réflexion qui se mène actuellement en Belgique francophone quant à l'intérêt de mettre en place un tronc commun d'éducation jusqu'à l'âge de 16 ans¹⁷ - soit deux ans de plus que l'âge où l'orientation vers des filières hiérarchisées fige actuellement le destin scolaire des élèves¹⁸.

Cette réflexion nous vient entre autres des résultats des enquêtes PISA 2012¹⁹ qui montrent que les pays dans lesquels un tel tronc commun existe (par exemple les pays scandinaves ou le Japon) présentent non seulement un degré de ségrégation scolaire plus faible selon les origines sociales, mais encore de meilleurs résultats dans la réussite des tests. Toutefois, les ripostes en tous genres que connut la réforme Haby (grèves, polémiques, contournements de fait de la réforme par le biais de la concurrence entre collèges plus ou moins forts, etc.) méritent d'être analysées pour nourrir notre réflexion quant aux conditions indispensables à la mise en œuvre effective d'un tel tronc commun.

¹⁶ À propos du terme 'collège', précisons que l'école primaire dure 5 ans en France, et que le collège correspond donc à notre 6^e primaire + les trois premières années de notre secondaire. NB : les années de collège se comptent en décroissant à mesure qu'on monte (6^e, 5^e, 4^e et 3^e), comme c'était le cas en Belgique avant qu'il soit mis fin à ce décompte totalement contrintuitif.

¹⁷ Voir notamment les quatre recommandations formulées par l'Aped pour lutter contre la ségrégation des élèves, le tronc commun jusqu'à 16 ans étant une de ces recommandations, in Nico HIRTT, *Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale ? PISA 2012 sans fard et sans voile*, in *L'école démocratique*, Aped, n°57, février 2014, pp. 40-42 (pp. 46-49 dans la version en ligne : www.skolo.org/spip.php?article1656).

¹⁸ En Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est seulement le 24 juillet 1997 que le décret 'Missions' instaure un tronc commun à tous les élèves pour les deux premières années du secondaire (premier degré).

¹⁹ Voir notamment la présentation des résultats de PISA 2012 : LAFONTAINE Dominique, JAEGERS Doriane, *Analyse de l'institution scolaire et de ses acteurs, politiques éducatives*, Université de Liège, année académique 2013-2014, pp. 32, 40 et suivantes (powerpoint en ligne : www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2013-12/ais_seance5_pisa.pdf).

Pour en revenir à Baudelot et Establet, mentionnons encore que dans un livre au titre engageant, *Allez les filles !*²⁰, ils ont également mis en évidence que l'élévation globale du niveau scolaire a permis de contrer au moins une inégalité majeure, celle entre hommes et femmes. Cet ouvrage a déjà été commenté dans nos colonnes²¹, nous ne nous y attarderons donc pas.



« *Allez les filles !* ». Photo : Sébastien HUETTE (licence CC BY-NC-ND 2.0)

Une de leurs études ultérieures a par contre pleinement sa place dans le panorama que nous dressons ici, parce qu'elle démontre que si les classes populaires ont pu bénéficier de la hausse de leur niveau d'étude durant la période d'expansion économique - au moins quant à l'amélioration de leur statut socioprofessionnel et de leurs revenus - l'efficacité du diplôme pour améliorer sa position sociale s'est affaiblie à mesure qu'on s'enfonçait dans la crise. Cette observation, Baudelot et Establet la tirent de la comparaison de

20 BAUDELLOT C., ESTABLET R., *Allez les filles !*, Seuil, 1992.

21 BASTYNS Catherine, *Coup d'œil du côté de la sociologie* (encadré), in *Filles et garçons : mêmes chances dans leur scolarité ?*, Journal de l'alpha, n°127, février-mars 2002, pp. 11-12 (n° téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja127).

la situation de personnes qui avaient 30 ans en 1968 (c'était leur cas à tous deux) avec celle de trentenaires de 1998, donc à trente ans d'intervalle.²² Avant la crise, pendant les années de forte croissance, un équilibre dynamique prévaut : il faut certes un meilleur niveau scolaire pour accéder à une catégorie de places qu'on aurait pu atteindre auparavant à moindre coût, mais le salaire suit cette progression - les enfants, plus diplômés que leurs parents, gagnent aussi plus que ce que ceux-ci gagnaient quand ils avaient trente ans. Mais ce modèle s'effrite à partir de 1973. Quand le chômage commence à poindre, les familles réagissent en augmentant leur investissement scolaire - elles refont ce qui avait réussi précédemment, en amplifiant leur effort puisque la situation est plus difficile et que les places sont plus rares. Lorsque c'est en vain, la promesse liée à la prolongation de la scolarisation apparaît comme une tromperie et engendre la colère, le désaveu de l'institution scolaire.

L'observation des phénomènes sociaux a suivi un mouvement pour ainsi dire parallèle. François Dubet note que peu à peu « *la sociologie de la reproduction a laissé la place à l'étude des problèmes sociaux à l'école (...). Le problème des écoles et des élèves 'difficiles' s'est imposé 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.* »²³ Dans ce contexte sont apparues des politiques ciblées telles que les ZEP²⁴, qui n'ont pas changé grand-chose aux points de vue réciproques des 'inclus' et des 'exclus'.

²² BAUDELLOT C., ESTABLET R., *Avoir trente ans en 1968 et en 1998*, Paris, Seuil, 2000.

²³ DUBET F., *L'école et l'exclusion*, in *Éducation et Sociétés*, n° 5/2000, p. 50 (article en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE005-4.pdf>).

²⁴ Les ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires) ont été créées en France en 1981 et le principe a été repris en Belgique francophone en 1989. Par la suite, des dispositifs similaires ont pris d'autres noms, en France comme en Belgique où la D+ (discrimination positive) a été mise en place en 1998, puis l'encadrement différencié en 2009. En vertu de ces dispositifs, certains établissements accueillant des élèves de milieux très défavorisés bénéficient de moyens financiers et humains supplémentaires.

Les enquêtes PISA, initiées en 2000 et réalisées depuis lors tous les trois ans, sont venues raviver la réflexion sur l'école et ont suscité des réformes importantes dans certains pays. Ainsi la Pologne, qui à la suite de PISA 2000 a mis en place un tronc commun jusqu'à 15 ans, alors qu'auparavant 50% des élèves entraient dans l'enseignement professionnel dès la sortie de l'école primaire. Réforme couronnée de succès puisque non seulement les indicateurs d'inégalité ont baissé dans ce pays, mais que les performances moyennes y ont aussi connu une hausse sensible.²⁵ En Allemagne, les résultats de PISA 2000, alors très inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE (et aussi très variables selon les lands et les écoles), ont provoqué un tel raz de marée dans l'opinion publique que l'expression 'PISA-Schock' est restée dans les mémoires. Diverses réformes ont été entreprises suite à ce choc (augmentation des places en crèche et en maternelle, modification des rythmes scolaires, apprentissage précoce de l'allemand - dès 3 ans - pour les enfants issus de l'immigration, formation continue des enseignants...), et en une dizaine d'années le niveau des élèves a progressé significativement tandis que les disparités socioéconomiques s'amenuisaient.²⁶

Chez nous, les décrets *Inscriptions* et *Mixité sociale* (déjà mentionnés) ont constitué la réponse politique majeure au phénomène de ségrégation mis en évidence par les enquêtes PISA (inégalités des performances selon l'origine sociale et selon l'établissement fréquenté). Mais cette réponse est d'une part trop récente (le 1^{er} décret *Inscriptions* s'appliquait à la rentrée 2007) et imparfaite pour que PISA 2012 en engrange pleinement les effets, et d'autre part la mixité sociale induite ainsi intervient tard dans le cursus scolaire (à l'entrée dans le secondaire), alors que les inégalités sociales sont patentées dès le début du primaire. Il n'est dès lors pas étonnant que les progrès relevés par PISA dans les performances des élèves de 15 ans en Belgique francophone se situent au niveau de la lecture, car c'est ce domaine-là, l'enseignement de la lecture-compréhension, qui a été le chantier des années 2000, avec toute une

²⁵ LAFONTAINE D., JAEGER D., op. cit., pp. 50 et suivantes.

²⁶ Pour plus d'informations, consulter le site de l'enquête PISA : www.pisa.oecd.org

dynamique de réflexion, d'actions, de formations... d'ailleurs déclenchée suite aux premiers résultats de PISA²⁷.

Il n'en reste pas moins que, hors du cénacle des responsables politiques et des professionnels de l'éducation, les trois premières enquêtes PISA n'ont pas suscité dans les médias et l'opinion publique en Belgique francophone beaucoup plus que trois salves de commentaires assez répétitifs. Ce n'est toutefois pas le cas de la dernière, qui a bénéficié d'une couverture inusitée dans la presse quotidienne, et plus ciblée sur les effets du fonctionnement de notre école très inégalitaire que sur les comparaisons internationales des performances. Nous n'en dirons pas plus à cet égard puisqu'un précédent article de ce numéro²⁸ est consacré à cette question - sinon qu'elle mérite bien de déclencher un 'PISA choc' salutaire.

Catherine BASTYNS Lire et Ecrire Communauté française

²⁷ LAFONTAINE D., *À petits pas dans la bonne direction*, in *Traces de changements*, n°215, mars-avril 2014, www.changement-egalite.be/spip.php?article2837#nh3

²⁸ Voir : *Les voies multiples de la ségrégation scolaire*, pp. 87-100.