

LES ENSEIGNANTS FACE À LA DÉMOCRATISATION DES ÉTUDES : LA QUESTION SOCIALE REVISITÉE

Geneviève Mottet

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
G.Mottet@unige.ch

Mots-clés : démocratisation, inégalités, enseignants, transformation, sociologie

Résumé : *Quelles représentations les enseignants ont-ils aujourd'hui de la démocratisation des études ? Quel rapport entretiennent-ils avec la question des inégalités de chances de réussite ? Comment investissent-ils la question sociale ? Considèrent-ils qu'il faille conduire tous les élèves vers les filières longues ? Comment définissent-ils les élèves qui « réussissent » ? Cet article vise à répondre à ces diverses interrogations à partir d'entretiens effectués auprès d'enseignants du primaire genevois. L'ambivalence des représentations des enseignants face à la question de l'égalité des chances et à celle des inégalités sociales, l'attribution causale de l'échec et la responsabilisation des élèves et de leurs parents concernant ce dernier, la prégnance de discours d'ordre capacitaires ou la valorisation des filières professionnelles sont quelques-uns des constats obtenus que nous présenterons dans notre analyse. Les représentations des enseignants illustrent la métamorphose fondamentale du rapport aux inégalités scolaires qui s'est effectuée entre les années 1960 et aujourd'hui.*

1. Introduction : les enseignants face à la démocratisation et à la lutte contre les inégalités

Dans le cadre de ma recherche doctorale, j'analyse les transformations des politiques éducatives à Genève des années 1970 à aujourd'hui. La question de la démocratisation des études est centrale dans ce questionnement et révélatrice d'un contexte sociétal complexe et en évolution. Le rapport qu'entretiennent les enseignants vis-à-vis de la démocratisation des études est par conséquent, comme nous le verrons, fort complexe et ambivalent.

Il s'agira de comprendre comment les enseignants investissent l'idéal démocratique, comment s'articulent aujourd'hui les notions d'égalité et de diversité dans les convictions ou sensibilités pédagogiques des enseignants et comment la « diversité » des élèves face aux résultats scolaires est problématisée par ces derniers.

L'analyse du rapport qu'entretiennent les enseignants sur ces questions reflètera la manière dont les professionnels ont intégré les questions fondamentales des enjeux scolaires contemporains, la manière dont ils se situent par rapport à ces derniers et comment ils participent à les légitimer. Comprendre leur position face aux inégalités scolaires est essentiel pour mieux cerner l'impact des transformations des politiques éducatives et, dans un contexte plus large, les transformations sociétales.

L'analyse se base sur un matériel fraîchement récolté. Il s'agit d'entretiens effectués auprès d'enseignants concernant leur rapport à l'école et leurs pratiques. Une vingtaine d'entretiens

qualitatifs semi-directifs ont été effectués auprès d'enseignants de l'école primaire genevoise¹ travaillant en milieu hétérogène².

Afin de prendre la mesure du contexte (politique, économique, idéologique) sur les convictions ou sensibilités pédagogiques des enseignants, nous nous sommes penchés sur deux générations d'enseignants ; à savoir des enseignants expérimentés ayant vécu professionnellement les années soixante-dix à aujourd'hui (nommés dans le texte « enseignants expérimentés ») et des enseignants récemment entrés dans la profession (nommés dans le texte « enseignants novices »).

La question sociale est centrale dans le rapport qu'entretiennent les enseignants à la démocratisation des études. Leurs représentations illustrent la métamorphose fondamentale du rapport aux inégalités scolaires qui s'est effectuée entre les années soixante et aujourd'hui, métamorphose qui prend corps par l'avènement de quatre nouveaux modèles discursifs autour de la démocratisation des études :

- 2.1 Désinvestissement dans la lutte contre les inégalités et crise de la critique sociale³ ;
- 2.2 Retournement de la dette sociale et avènement de la responsabilité individuelle ;
- 2.3 Retour de la question sociale : entre discours capacitaire et action territorialisée ;
- 2.4 Gestion de la diversité et la « fin des promus à rien ».

2. La question sociale revisitée

2.1 *Désinvestissement dans la lutte contre les inégalités et crise de la critique sociale*

L'inégalité sociale devant l'école n'est pas amenée par les enseignants comme étant une injustice à combattre. L'inégalité, bien qu'elle soit souvent constatée notamment au niveau des différences de milieux dans lesquels évoluent les enfants, ne fait pas scandale⁴.

Pour les enseignants proches de la retraite, la démocratisation des études est essentiellement présentée comme une question économique liée aux prix des études. En ce sens, il est primordial pour ces derniers que l'aspect financier ne soit jamais un frein à la poursuite des études de leurs élèves. De manière générale, la question financière de l'université n'est pas considérée comme problématique. Les enseignants proches de la retraite félicitent l'effort de démocratisation entrepris sous l'ère de Chavannes⁵ et le considèrent pour la plupart comme un acquis ; les études qui coûtaient chères jusque là sont alors devenues accessibles pour tous au niveau économique et certains d'entre eux précisent avoir personnellement bénéficié de cette politique .

Même si certains jeunes enseignants considèrent que les études coûtent chères et se réfèrent aux débats actuels sur les taxes universitaires⁶, la question financière semble néanmoins un acquis et n'est pas vraiment problématisée par la majorité d'entre eux. L'importance de promouvoir

¹ Le nombre relativement restreint d'entretiens nous amène à observer des tendances que nous mettons à l'épreuve de recherches et de rapports portant sur notre objet.

² À savoir, dans des établissements offrant une certaine mixité sociale et culturelle.

³ Nous empruntons ce concept à Boltanski et Chiapello (1999).

⁴ Hutmacher (1993, p. 140-141) avait fait par ailleurs ce constat dans la première moitié des années nonante. Selon le sociologue, le discours par rapport aux années soixante-septante, a changé et le débat social comme le débat politique a mis une sourdine au thème de l'inégalité sociale devant l'école et de l'inégalité en général.

⁵ Conseiller d'Etat genevois à la tête de l'Instruction publique de 1961 à 1985.

⁶ L'Union des étudiants de Suisse (Unes) lance, le 20 juillet 2010, une initiative populaire en faveur des bourses d'études afin qu'elles soient harmonisées entre les cantons.

l'accessibilité aux études longues est, pour les jeunes, principalement motivée par la liberté de choix que ces dernières permettent.

« Pour moi ce qui est important surtout... Ce que j'aimerais c'est qu'ils aient le choix. Maintenant je ne suis pas assez intégrée au sein de leur famille pour juger. J'ai juste envie qu'ils prennent conscience que c'est important dans la vie, c'est important de choisir le métier que l'on a envie. Si un enfant a très envie d'être vendeur, si c'est l'envie qu'il a, qu'il puisse arriver à faire ce qu'il a envie. Surtout qu'il soit épanoui dans son métier. Qu'on est obligé de travailler à l'école pour ensuite avoir le choix. Que si on ne fait rien, après on se retrouve à ne pas pouvoir choisir, c'est une liberté de pouvoir choisir ce que l'on a envie de faire dans la vie donc c'est important » (Enseignante novice).

Cette notion de choix, indissociable ici de celle d'« épanouissement personnel », est centrale dans les propos des jeunes enseignants sur la question alors qu'elle n'apparaît pas dans les discours des enseignants expérimentés que nous avons interrogés. C'est la notion de « liberté » qui motive donc ici les jeunes enseignants au sujet de la démocratisation des études alors que la lutte contre les inégalités sociales n'apparaît pas dans la quasi-totalité des discours.

L'ouverture de l'institution à la démocratisation n'est en général pas mise en doute. Aujourd'hui, pour la plupart des enseignants interrogés, l'école offre à « tous les enfants de tous les niveaux » la possibilité de faire des études. Seuls deux enseignants observent et regrettent un désinvestissement vis-à-vis de la lutte contre les inégalités de la part des politiques.

Le premier associe la démocratisation à des valeurs sociales qui doivent être défendues tant par les syndicats, que par les politiques et la population. Comme le regrette un enseignant proche de la retraite (Enseignant expérimenté), les principes de solidarité ne sont plus dominants aujourd'hui. Il se dit « désabusé », « pessimiste » face au manque de solidarité de la population. Il se réfère aux résultats des votations concernant les impôts notamment. De même, il regrette le manque d'investissement des jeunes enseignants au syndicat. Pour cet enseignant (Enseignant expérimenté), l'idée de la démocratisation des études fait appel à des gens « qui pensent qu'on peut être solidaire dans une société, qu'on peut protéger les plus faibles, qu'on peut offrir le maximum à tout le monde ». Il regrette que ces notions ne soient plus majoritaires dans la population, notamment chez les jeunes enseignants, que ce devrait être aux jeunes de se « bouger les fesses » alors que les vieux, les « enfants de mai 68 », sont un peu désabusés. Il s'avère que, chez les enseignants interrogés, la référence aux concepts de solidarité est absente à cette exception près, même chez les enseignants proches de la retraite ce qui peut paraître étonnant. On aurait, en effet, pu s'attendre à un attachement fort aux termes de solidarité de la part des aînés (enfants de mai 68).

Selon le second enseignant, mentionné ci-dessus, qui investit la question politique, la société souhaite moins aujourd'hui amener les élèves « le plus loin possible » :

« (...) je pense aussi qu'au niveau de la société, il y a moins cette demande de réussite ou en tout cas, il y a moins de signe qui montre que la société veut que les enfants aillent plus loin. (...) Les politiques prennent en compte ce changement là, cette demande là qui a changé par rapport à il y a 40 ans, j'ai l'impression que ce n'est pas la même demande qu'avant et les politiques ils répondent à la demande... En tant qu'enseignant on a l'air outré mais en fait c'est assez cohérent si la société veut... » (Enseignant novice).

Aussi, à l'exception de ces deux exemples, et comme Dupriez & Cornet (2006) ou Mangez *et al.* (1999) l'ont observé, les enseignants semblent assez peu sensibles aux dimensions institutionnelles de l'école et font généralement abstraction des enjeux plus politiques du métier⁷. Selon ces chercheurs, les enseignants sont sceptiques quant à la capacité de l'institution scolaire de

⁷ Pour se centrer sur l'espace-classe et la relation pédagogique (élèves, parents, collègues).

réellement égaliser les chances et d'aller contre les différences de ressources héritées, mais adhèrent plus facilement à une conception plus modeste de l'égalité, affirmant l'égal respect de chacun. La lutte contre les inégalités sociales n'est plus présente dans les discours comme elle pouvait l'être dans les années soixante-septante. Il s'agissait alors de combattre la reproduction sociale et de se préoccuper des difficultés rencontrées par les enfants de milieux défavorisés. L'école était accusée de son échec face à cette lutte alors qu'il s'agissait de comprendre et de « défendre » les enfants et les parents de milieux défavorisés (cf. pour exemple *Tribune de Genève* du 7 janvier 1977, « Une école injustement sélective « Les devoirs à domicile accentuent les inégalités sociales »). Depuis 1977, un alinéa de la loi sur l'enseignement public genevois souvent cité fait référence à la démocratisation des études : « L'enseignement public s'engage à lutter contre les inégalités de chance de réussite. Elle a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun : e) de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école ». Les notions de solidarité, de coopération, de respect d'autrui apparaissent alors dans un texte officiel⁸. Petit à petit, comme nous avons pu le constater dans une analyse comparative des discours politiques et des écrits de pédagogues (Mottet & Bolzman, 2009), ainsi que dans une analyse médiatique des articles de presse⁹, les discours tenus au sujet des inégalités de chances sont devenus de plus en plus diffus et de moins en moins récurrents.

2.2 « Retournement de la dette sociale¹⁰ » et avènement de la responsabilité individuelle

Les inégalités sont comparées par une enseignante à un jeu de cartes de différentes « qualités » qui aurait été distribué inégalement entre chaque élève. « On n'a pas tous les mêmes cartes, on n'a pas tous des atouts dans les mains. On peut en récolter en chemin, on peut en perdre en chemin » (Enseignante novice). Le rôle de l'école est alors de « ré-équilibrer du mieux qu'elle peut et de prendre en compte ces différences, parce qu'on est tous différents » (Id.). L'enseignante a une idée de lutte contre les inégalités et investit l'école de ce rôle. L'école (ou l'enseignant) doit amener tous les élèves au même endroit malgré les inégalités de base. Pour cette enseignante, l'école travaille effectivement à l'égalité des chances. « Tout est proposé à tout le monde donc de ce point de vue là oui c'est effectif ». Suite à cela, la « balle » semble être dans le camp de l'élève : « maintenant après il faut voir dans la pratique, parce que c'est très individuel au final, enfin ça dépend vraiment de l'individu. Parce que voilà, ben voilà il y a en qui ont envie et il y en a qui n'ont pas envie. Y en a qui peuvent et y en a qui pourraient on va dire ça comme ça ».

Bien que les enseignants ne considèrent pas les élèves comme étant responsables de l'origine de leur situation et qu'ils prennent en compte leurs inégalités effectives, ils semblent souvent paradoxalement attribuer aux élèves et à leur famille la responsabilité des solutions visant à faire évoluer leur situation. Dupriez & Cornet (2006, p. 110), ont aussi observé la tendance des enseignants à expliquer les difficultés d'apprentissage par un déficit de leurs élèves, présent et construit en dehors du rapport à l'école. Le constat d'échec des élèves n'amène plus une remise en question de l'institution ou de la société, mais souvent un doute sur le désir, l'implication, les capacités des élèves et/ou de leurs parents à investir la réussite scolaire :

« Les gens savent, oui, ils savent qu'ils peuvent faire des études, qu'il y a des bourses. C'est un acquis mais les personnes ne prennent pas (ça) comme quelque chose de super. Je

⁸ Cf. *Mémorial du Grand Conseil genevois* du 20 janvier 1978. Motion : enseignement primaire. Motion de Mme Marie-Thérèse Odermatt et de M. Robert Wicky (parti du Travail) concernant l'enseignement primaire. (n.4859). Le Grand Conseil invitait le Conseil d'Etat à présenter un rapport sur ce que l'enseignement primaire pensait faire pour que soit appliqué le nouvel article n. 4 dans lequel l'école publique s'engageait à lutter contre les inégalités de chance de réussite.

⁹ Analyse effectuée dans le cadre de ma thèse (en cours) intitulée « Entre démocratisation des études et gestion de la diversité : la question de l'élève d'origine étrangère comme révélateur des transformations des politiques éducatives »

¹⁰ Selon les termes de Astier (2007).

veux dire qu'ils s'en fichent ; « ce n'est pas parce que j'ai le droit de faire des études que je vais forcément les faire » » (Enseignante novice).

Les difficultés des élèves ne participent plus d'un problème « moral » de l'école, mais plutôt de l'éthique morale des individus qui doivent se « prendre en charge » et se responsabiliser¹¹. Nous assistons alors à ce qu'Astier (2007) nomme le « retournement de la dette sociale ». De même, le concept de responsabilité individuelle prend son essor dans l'avènement de l'« Etat social actif », Etat qui, selon Vanderbroucke (1999)¹² doit assurer l'égalité des chances à tous sans pour autant se sentir responsable de l'égalité des résultats qui, eux, engagent la responsabilité individuelle.

Ce nouveau référentiel de l'action publique, l'Etat social actif, émane du gouvernement belge à la fin des années nonante¹³. L'Etat social actif est un Etat visant une protection sociale adéquate et une participation active de chaque citoyen. Selon l'initiateur de cette nouvelle conception, Frank Vandebroucke, Ministre belge des affaires sociales, les pouvoirs publics doivent pourvoir à l'égalité des chances. La responsabilité individuelle n'est engagée que si, de leur côté, les pouvoirs publics assurent l'égalité des chances à tous. Les enseignants interrogés semblent plutôt en adéquation avec ce modèle qui offre un compromis entre la responsabilité de l'Etat (de l'institution, leur propre responsabilité) et la responsabilité des élèves et de leur famille, compromis qui pourrait bien atténuer les ambivalences fortes propres à leur métier.

2.3 Retour de la question sociale : entre discours capacitaire et action territorialisée

Les enseignants interrogés éprouvent souvent un certain malaise lorsqu'ils se réfèrent à la démocratisation des études. Ils sont partagés entre leur idéal enseignant qui souhaiterait voir réussir tous leurs élèves et leur observation de situations concrètes. « C'est une jolie idée, il faut toujours courir après mais... » (Enseignant expérimenté). Selon Dubet (2002, p. 114), ce devoir d'espérance est d'autant plus difficile à maintenir qu'il se heurte à l'évidence des faits où l'on sait que « chacun ira à l'arrivée où il est prédestiné ».

Hutmacher (1993) faisait référence à la difficulté des enseignants à se référer aux classes sociales, référence qui, selon Boltanski et Chiapello (1999), serait devenue un peu « ringarde » dans la seconde moitié des années 80. De même, dans le cadre d'une recherche effectuée entre 2004 et 2006, nous avons observé une évacuation de la question sociale des propos des politiciens, des pédagogues (Mottet & Bolzman, 2009) et des enseignants genevois (Mottet & Bolzman, 2006). Nos entretiens récemment effectués (2010)¹⁴ ont montré au contraire que les enseignants interrogés s'y référaient assez spontanément, y compris les jeunes enseignants que nous avons interrogés. Ce réinvestissement dans le référentiel social dans les propos des enseignants genevois semble par conséquent récent et doit être interrogé car il préfigure certainement un changement capital révélant des transformations plus larges touchant l'école et le rapport aux inégalités¹⁵.

¹¹ Les écrits et discours (notamment médiatiques) des années soixante-septante montrent à voir qu'il était considéré comme un devoir de la part de l'école de trouver des solutions pour aider les enfants en difficulté en vue d'une égalité des chances. C'était à l'école de s'adapter à ces enfants et de lutter contre les inégalités.

¹² Cité par Rimbart, P. & Serre, D. (date inconnue). Responsabilité, Responsabilisation. In *Glopol_alphabetique.pdf*.

¹³ Cf. Rea, A. & Lanotte, G. (date inconnue). Etat social actif. In *Glopol_alphabetique.pdf*. Comme le souligne néanmoins Geuens (2004), les organismes internationaux, parmi lesquels l'OCDE, ne cesseront d'exiger, déjà dès le milieu des années 1970, la mise en place de « politiques actives » remplaçant des « politiques passives » (essentiellement l'indemnisation du chômage et les retraites anticipées) jugées inefficaces. Mais comme le soulignent Rea & Lanotte (op.cit.), la participation n'est pas seulement envisagée comme un emploi dans la « proposition » belge, mais aussi au niveau d'activités pouvant relever de la sphère de la réciprocité telles que l'engagement social, la formation, etc.

¹⁴ Dans le cadre de ma recherche doctorale (en cours).

¹⁵ Il s'agirait de vérifier ces observations à une plus large échelle.

2.3.1 Des « exceptions » au « potentiel » manuel à valoriser

L'origine sociale modeste ou défavorisée apparaît ici sur un mode aseptique et technique, comme un « facteur de risque »¹⁶. « Après, je pense que...bah...il y a des gens qui auront... moins l'accès aux études que d'autres de par leur niveau socioculturel, mais ça n'empêche pas les exceptions. » (Enseignante novice). La mise en exergue du référentiel social comme facteur de risque s'accompagne dans les propos des enseignants de la mise en avant des élèves qui dépassent ces inégalités, qui sont présentés comme des exceptions, et plus encore par le discours capacitaire individualisé.

Les exceptions sont sources d'espérance pour les enseignants car elles contrent le poids des inégalités sociales. En outre, les enseignants savent également que, s'ils s'abandonnent à cette prédestination, elle a toutes les chances de se réaliser selon le mécanisme de la prédiction créatrice et de l'effet Pygmalion (Dubet, 2002, p. 114). Aussi, beaucoup d'enseignants contrent ce genre de prédiction en se référant à des exemples positifs « inattendus » dépassant les influences sociales. Aussi, ils disent être souvent surpris par le parcours de certains de leurs anciens élèves. « J'ai discuté, quand j'étais en stage avec des enseignants et puis même, maintenant, hein, et puis ils me disent « bah voilà, j'avais un élève, bah à l'école c'était dur, c'était dur, mais alors il est directeur de je ne sais pas où », enfin, je trouve que c'est difficile à prédire... » (Enseignante novice). « J'ai des surprises pour ça, le petit portugais là qui a des parents tout à fait simples et qui est au collège donc ça c'est fantastique il s'accroche » (Enseignant expérimenté). Les enfants ayant une origine culturelle étrangère combinée à une origine sociale défavorisée font parties des « surprises » lorsqu'ils réussissent à poursuivre leurs études.

Aussi, même si la conscience des inégalités des chances est forte, le renouveau de la question sociale s'accompagne aujourd'hui de discours d'ordres « capacitaires » qui supplantent la volonté démocratique. De nombreux termes liés à la capacité, au potentiel, à l'envie ou à la volonté contrebalancent le poids effectivement attribué au milieu social et évacuent la question sociétale. Il s'agit moins d'ouvrir les portes au plus grand nombre que de permettre l'accès aux études à ceux qui en sont « capables ». L'égalité des chances n'est pas, dans les représentations, associées uniquement au contexte structurel mais bien aussi aux parents, aux capacités « biologiques » ou à la motivation des élèves. Le concept d'« intelligence » est assez prégnant dans les représentations des enseignants interrogés. « On donne l'impression à tous les parents que leurs enfants ont toutes les possibilités alors qu'il faut reconnaître qu'il y a des enfants qui n'ont pas toute les possibilités. Pas à cause du système mais à cause des capacités des enfants. On n'est pas ego au niveau intellectuel, il faut le reconnaître » (Enseignant expérimenté)¹⁷. A contrario, il y en a qui auraient la capacité mais qui ne sont pas poussés par les parents, ou qui n'ont pas envie de faire des études.

En outre, les « capacités manuelles » sont valorisées par les enseignants lorsque les « capacités intellectuelles » semblent faire défaut. Il s'agit de valoriser les autres voies, et de ne plus se projeter seulement vers l'université. Aussi, l'excellence doit être reconnue dans tous les domaines :

« Mais on s'aperçoit, qu'on n'a pas tous le potentiel intellectuel pour faire des études. Il y a quand même plein d'enfant qui ont des ressources extraordinaire dans le manuel et bah coup ils disent « ah bah oui, alors je peux aller à l'université, formidable, je veux aller à

¹⁶ Hutmacher (1993).

¹⁷ Selon Vandembroucke, Ministre belge des affaires sociales les capacités diffèrent d'un individu à l'autre : « Les possibilités de choix individuel ne sont pas uniquement déterminées par des institutions sociales formelles, mais aussi par un don naturel, des talents, reçus ou non à la naissance, et par les premières années de la vie. Quiconque veut donner formellement les mêmes possibilités à chaque individu, tout en perdant ces différences de vue, a une perception plutôt étroite et méritocratique de la propre responsabilité. Je ne pense pas que les personnes puissent être tenues responsables des différences de talents, mais bien de l'usage qu'elles font que de ces talents ».

l'université parce que ça va être bien d'aller à l'université », alors que c'est des enfants qui sont très manuels et qui vont être d'excellents électriciens, d'excellents maçon, on a besoin de ces gens-là hein, on a besoin de tout le monde dans une société. Donc je trouve que la démocratisation des études c'est...alors oui, mais que ça soit aussi les valeurs manuelles, qu'on valorise également le manuel. Et là j'ai l'impression qu'il y a eu une grande vague, qu'il fallait aller à l'université, c'était ça, en fait. On te proposait ça, parce qu'à Genève, t'as pas beaucoup de terres, il n'y pas beaucoup de campagnes donc il faut faire les études pour les intellectuels. Et puis tous les autres...tu, tu vois bien, quand t'as une machine en panne et que tu...il n'y as personne qui peut te la réparer, parce que personne ne sait te la réparer...un très bon manuel, il va faire une carrière extraordinaire... Donc je pense qu'il faut valoriser les jeunes dans leur potentiel, dans leur capacité, et pas...pas forcément les pousser à faire des études» (Enseignante expérimentée).

« Pousser » tous les enfants à faire des études n'est pas la meilleure des choses pour cette enseignante, d'autant que l'on a besoin de « tout le monde » dans la société et pas uniquement des universitaires.

2.3.2 Institutionnalisation d'un Réseau d'éducation prioritaire (REP) en 2006 : l'avènement d'une prise en compte des publics de milieux défavorisés par la territorialisation

La nouvelle prise en compte de l'origine sociale par les enseignants a sans doute aussi été influencée par la création du REP (Réseau d'éducation prioritaire), à Genève, en 2006. Comme on peut le lire sur le site du Département de l'instruction publique, le REP a pour but de donner de nouveaux moyens aux écoles pour que tous les élèves acquièrent les savoirs indispensables à leur vie future quel que soit leur milieu socio-économique. Seuls les établissements ayant plus de 55% de parents d'élèves issus de catégories socio-économiques défavorisées peuvent prétendre à faire partie du Réseau¹⁸. Aussi, cette institutionnalisation du REP mobilise les catégories socioprofessionnelles comme référentiel explicite définissant les établissements qui pourraient faire partie de ce réseau.

Cette prise en compte des publics défavorisés par la territorialisation que promeut le REP suit un principe de « compassion » propre de l'Etat social actif envers les personnes les plus « vulnérables » :

« Si la puissance publique et ses représentants sont chargés d'assurer l'égalité des chances et si les individus doivent se sentir responsables de leur trajectoire personnelle, l'Etat social actif ne peut malgré tout se laver les mains face à des situations dramatiques auxquelles sont confrontés les individus sous prétexte qu'ils en sont responsables. Il doit agir selon le principe de « compassion » : la protection des personnes les plus vulnérables, parfois indépendamment des raisons de leur vulnérabilité, est alors une tâche que la communauté doit accomplir comme responsabilité positive »¹⁹.

Meuret (2000) a fait ainsi remarquer que la politique d'éducation prioritaire peut être l'objet de deux approches et de deux visées différentes : l'une, qu'il qualifie de sociale ou rédemptrice, avec un ciblage sur les populations, l'autre, qu'il qualifie de libérale qui effectue un ciblage sur le territoire. Pour l'auteur, ces conceptions étaient sans doute présentes l'une et l'autre aux origines de la politique d'éducation prioritaire (telle qu'en France, il y a vingt-cinq ans), mais dont la seconde a progressivement et silencieusement pris le pas sur la première, qu'elle a reléguée à l'arrière-plan. Aussi pour le chercheur, l'objectif de compenser un désavantage social a cédé de plus en plus de place à celui de compenser un désavantage local. Cet infléchissement a conduit

¹⁸ Cf. http://www.ge.ch/enseignement_primaires/rep/#conditions

¹⁹ Rimbart & Serre (op. cit.).

différents observateurs et analystes de la politique ZEP et de ses évolutions à écrire, voire à déplorer, que celle-ci relevait désormais plus d'une politique de gestion sociale de l'inégalité et de la ségrégation scolaires que d'une politique affirmée de lutte contre leurs principales causes, contre les processus sociaux et scolaires qui les produisent (Glasman, 1992 ; Rochex, 1997 ; van Zanten, 2001)²⁰.

Dans ce sens, les enseignants interrogés sur la mise en place du REP à Genève semblent apprécier en premier lieu l'introduction d'éducateurs pour le travail de soutien qu'ils opèrent, soulageant les enseignants de la gestion des conflits. Si les enseignants interrogés ne remettent pas en cause le fait qu'il faille donner des moyens supplémentaires pour aider davantage les élèves de milieux défavorisés, certains questionnent néanmoins les moyens mis réellement à disposition. Selon l'un d'entre eux (enseignant novice), il s'agit surtout de donner une image positive des politiques éducatives en donnant quelques moyens supplémentaires à un petit nombre d'écoles.

2.4 Gestion de la diversité et la « fin des promus à rien »

Les enseignants, proches de la retraite comme les jeunes, ne considèrent pas qu'il faille « coûte que coûte » pousser tous les élèves vers l'université. Comme le dit un enseignant expérimenté, « l'usure » l'aurait fait passer d'une volonté d'amener « tout le monde à l'uni » à une visée plus minimaliste où il s'agit de faire attention à ce que « tout le monde aie au moins le minimum nécessaire pour s'en sortir ».

Pour les enseignants, il s'agit de prendre en compte les laissés pour compte de la démocratisation, et s'ils ne peuvent pas tous accéder aux études (parce qu'ils n'en ont pas l'envie ou les capacités), il est néanmoins nécessaire de leur apporter un bagage de base, de proposer un socle commun que tous les élèves devraient pouvoir atteindre. L'école devrait en outre offrir de « bonnes formations professionnelles » pour que « chacun puisse trouver sa place » et s'y sentir bien.

C'est sans doute dans cette visée qu'à Genève, le conseiller d'Etat socialiste Charles Beer annonce la fin des « promus à rien » (*Tribune de Genève*, 16 juin 2009). C'est notamment par la mise en place de trois nouvelles filières de transition entre le cycle et le post-obligatoire dont celle appelée « transitions professionnelles » qu'il entend répondre à cette intention. Une enseignante expérimentée constate qu'il y a effectivement plus de filières aujourd'hui et apprécie ce changement qui évite, selon elle, les voies de garages et les pertes de temps.

Par ces slogans tels que « la fin des « promus à rien » », l'Etat se présente comme étant social. Comme le dit cependant Schultheis (2004), si l'on assiste depuis quelque temps à une remise en actualité de la question sociale, cette dernière est placée sous le signe du néolibéralisme et se fait voir par l'apparition d'un nouveau modèle d'Etat social qu'il qualifie de « social-libéral ». Aussi, selon le chercheur, alors que l'Etat se définit aujourd'hui comme étant social et se veut actif dans ce sens, il est d'abord un ensemble d'incitations à la mise au travail de catégories inactives. Dans ce cadre, en ce qui concerne les « jeunes », on assiste à une remise en cause de la politique d'accès aux études supérieures longues et à une incitation à la fin précoce de la scolarisation au profit du développement de l'apprentissage.

Aujourd'hui, l'idéal des « études pour tous » devient en quelque sorte caduc et cède la place à un idéal capacitaire lié au potentiel des élèves. Il semble de moins en moins révoltant de penser qu'il existe deux catégories d'élèves ; ceux qui peuvent faire des études et les autres. Il ne s'agit pas pour autant de ne pas s'occuper de cette deuxième catégorie d'élèves mais au contraire de leur proposer de bonnes formations, de bons apprentissages et au niveau scolaire d'assurer un minimum de connaissance et de compétences requises pour se débrouiller dans une vie professionnelle.

²⁰ In Frandji & al (2009, p. 137).

3. Conclusion

L'analyse du rapport qu'entretiennent les enseignants à la démocratisation des études donne à voir comment la métamorphose du rapport aux inégalités scolaires induite par la prédominance de politiques néolibérales a été intégrée aussi par les enseignants. Nous avons vu que la lutte contre les inégalités et la critique sociale ne sont plus des concepts prégnants chez les enseignants que nous avons interrogés (2.1), que les difficultés des élèves ne participent plus temps d'un problème « moral » de l'école que de la responsabilité individuelle des élèves de passer outre leur situation initiale (2.2), que les références aux origines sociales des élèves s'accompagne d'un discours capacitaire et que le retour du référentiel social s'inscrit parallèlement à la mise en place d'actions prioritaires territorialisées concernant un public-cible de milieux défavorisés (2.3), comme d'une gestion de la diversité notamment par une valorisation des voies professionnelles (2.4).

Cette métamorphose du rapport aux inégalités observée en quatre points (cf. ci-dessus), prend sans doute sa forme dans les transformations des politiques éducatives concernant la question de la démocratisation des études. Selon Grootaers (2005), la démocratisation scolaire comprend cinq étapes qui se sont succédées dans le temps depuis le XIX^{ème} siècle ; la massification de l'instruction élémentaire, la promotion des meilleurs, la mise en système et la massification de l'enseignement secondaire, l'égalité des chances et la relégation scolaire, ainsi que celle de l'égalité des résultats. Même si ces étapes ne démarrent pas au même moment, elles ne présentent pas des temps « purs » et « fermés » qui se succèdent les uns aux autres. On assiste plus, comme le souligne Baluteau (1998, p. 26) à propos de l'orientation, à une recomposition des tensions qu'à une suite de substitutions. Tout se passe comme si ces mouvements s'étaient en quelque sorte empilés et étaient tous présents aujourd'hui²¹.

Le discours sur les capacités et sur l'intelligence fréquents chez les enseignants que nous avons interrogés se présente comme une reprise de l'idéologie des dons et de la méritocratie à un nouveau contexte social, politique et idéologique. Les programmes d'« enseignement de compensation » au début des années 1970 investissaient les terminologies de « déficit » ou de « handicap » signifiant qu'il manquait quelque chose à la famille ou à l'enfant, et qu'il était du devoir de l'école de « compenser » ces manques. Pour des auteurs comme Plaisance (1972), Dannequin *et al.* (1975), Chauveau (1978), cette explication fixe le handicap culturel comme une « quasi-nature », une propriété « substantielle » des classes populaires, un mal originel dont l'école serait non seulement disculpée, mais considérée comme le remède privilégié (Forquin, 1979). Alors que le concept de « compensation » était questionné par différents sociologues parce qu'il participait à détourner l'attention de l'organisation interne et du contexte éducatif de l'école en le dirigeant sur les familles et les enfants²², il s'inscrivait dans un objectif de lutte contre les inégalités sociales. Aussi, alors que les politiques compensatoires avaient pour visée la transformation des pratiques scolaires tenant compte des enjeux cognitifs et sociaux de l'apprentissage et des rapports sociaux existants, ces derniers semblent aujourd'hui minimisés dans les questionnements (Frاندj *et al.*, 2009 a, p. 27).

Malgré des différences de contexte (genevois, suisse), les discours des enseignants interrogés, ainsi que les politiques choisies en matière d'éducation témoignent d'une évolution comparable aux dynamiques émergentes en Europe et au-delà²³.

²¹ Ceci pourrait expliquer en partie, un certain nombre de paradoxes qui se retrouvent dans les représentations des enseignants et plus intrinsèquement constituent une institution scolaire aux injonctions contradictoires.

²² Voir la note de synthèse de Forquin (1979) au sujet de la sociologie des inégalités d'éducation.

²³ Frاندji *et al.* (2009) et référence au Colloque international de l'INRP « Les politiques de lutte contre les inégalités et les exclusions éducatives en Europe et au-delà ». 29, 30 novembre et 1^{er} décembre 2010 à Lyon.

4. Références et bibliographie

- Baluteau, F. (1998). L'orientation scolaire en perspective. L'« empilement » de l'Etat, de l'utilisateur et du local. *Revue Française de Pédagogie*, n.124, 13-28.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Paladin, 1.
- Boltanski L., Chiapello E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : éd. Gallimard.
- Chauveau, G. (1978). Apport scientifique et fonction idéologique des thèses de B. Bernstein. Sresas. Nouvelles études sur l'échec scolaire (I). *Recherches pédagogiques*. Paris : INRP, 95, 99-116.
- Dannequin, C., Hardy, M. & Platone, F. (1975). Le concept de handicap linguistique. *Cahiers du CRESAS*, 12, 1-46.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dupriez, V. & Cornet, J. (2006). Entre égalité et distinction : représentations et pratiques des enseignants de l'école primaire. *Revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande*, n. 5, 101-113.
- Forquin, J.-C. (1979). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 49, n.1, 87-99.
- Frandji, D., Pincemin, J.-M., Demeuse, M. Greger, D. & Rochex, J.-Y. (2009). « EuroPEP ». Comparaison des politiques d'Education prioritaire en Europe. *Programme Socrates 2. U. E. Rapport scientifique, 1*.
- Geuens, G. (2004). L'État social actif en Belgique : vous avez dit social ? *Touidi*, 63.
- Glasman, D. (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan
- Grootaers, D. (2005). Les étapes de la démocratisation scolaire. *Le journal de l'alpha*, 148, 1-4.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève : Cahier n.36 du service de la recherche sociologique.
- Mangez, E., Delvaux, B., Dumont, V. & Dourte, F. (1999). Les enseignants face à la transformation de leur métier. *Les cahiers du CERISIS*, n. 99/12, Université catholique de Louvain-la-Neuve.
- Meunier, O. (2008). Le commun et l'excellence à l'école aux Etats-Unis et en Europe : vers un compromis entre justice et efficacité ? *Carrefours de l'éducation*, 1, 25, 195-209.
- Meuret, D. (2000). Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. In A. Van Zanten (coord.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Mottet, G. & Bolzman, C. (2009). *L'Ecole et l'élève d'origine étrangère : genèse d'une catégorie d'action publique*. Genève : IES éditions.
- Mottet G. (sous la dir. de Bolzman C., Perregaux C.). (2006). *Construction sociale de l'élève d'origine étrangère comme objet de préoccupations. Analyse sociologique et historique des transformations du rapport social à l'altérité à Genève des années septante à nos jours*. Rapport final de recherche FNS-DORE. Haute école de travail social. Genève.
- Plaisance, E. (1972). Echec scolaire : échec de l'élève ou échec de l'école ? *Raison Présente*, n. 23, 21-41.
- Rochex, J.-Y. (1997). Les ZEP : un bilan décevant. In J.-P. Terrail (éd.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute, 123-139.
- Schultheis, F. (2004). La stratégie européenne de l'emploi : entre lutte contre la précarité des jeunes et production d'un habitus flexible. *Swiss Journal of Sociology*, 3, 30, 303-318.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.