

Entrée à l'école des inégalités : quand la précarité scolaire redouble la précarité sociale

Par Laurent Bovey, chargé d'enseignement à la Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud

Une école qui (re)produit les inégalités sociales

Depuis les travaux pionniers de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans les années 1960 et 1970, de nombreux et nombreuses sociologues de l'éducation ont (re) montré la propension de l'école à reproduire les inégalités sociales : la réussite scolaire d'un·e enfant est statistiquement corrélée au niveau socioéconomique de ses parents et les inégalités sociales de départ s'amplifient à l'école. Dans la plupart des pays du monde, l'institution scolaire échoue à réduire les inégalités et, dans de nombreux cas, elle produit en son sein de nouvelles inégalités qui se cumulent et s'amplifient au fil du parcours scolaire. Les derniers rapports et recherches montrent une aggravation de ces inégalités (CNESCO, 2016; Felouzis et Charmillot, 2017). L'école en Suisse n'échappe pas à ces constats. Dans un rapport de 2018 intitulé «sélectivité sociale», le Conseil suisse de la

science jugeait le système éducatif helvétique inéquitable et notait qu'il était possible de prédire le parcours scolaire et professionnel des enfants à partir de leur sexe et de la profession de leurs parents.

Cet article propose d'éclairer la question des inégalités scolaires à partir des attentes explicites et implicites que l'école nourrit envers les élèves dès les premiers jours de l'école. C'est également à travers la structure et le fonctionnement de l'école (filières, ségrégation), mais également en aval de l'école (poids du diplôme) qu'il est possible de comprendre comment l'institution scolaire traite les élèves et comment leur origine sociale influence ce traitement.

Les attentes explicites de l'école

Prenons l'exemple du canton de Vaud. Les parents d'un·e enfant se préparant à entrer à l'école reçoivent dans leur boîte aux lettres un dépliant intitulé «Mon enfant va bientôt commencer ▲

▲ l'école» les enjoignant – en attendant la fin du mois d'août – à l'«encourager» à jouer, à aller aux toilettes et se laver les mains sans aide, à ranger ses affaires, à savoir se moucher. Dans une version précédente, le dépliant formalisait davantage les attentes de l'école énumérées telles trois conditions d'entrée: a) l'enfant doit être capable de «dire au revoir» à ses parents, soit se séparer d'eux sans trop de problèmes et «se réjouir» de retrouver son enseignant·e et ses camarades; b) l'enfant doit être capable d'enlever ses chaussures et sa veste seul·e, il ou elle doit également pouvoir se déshabiller et enfiler ses affaires de gymnastique seul·e; c) enfin l'enfant doit être propre, c'est-à-dire qu'il ou elle ne doit plus porter de couches et être capable d'aller aux toilettes et s'essuyer seul·e.

Ces trois attentes soulignent le poids de l'injonction à l'autonomie qui caractérise le parcours scolaire dès l'entrée à l'école. En dessinant le portrait d'un·e «élève idéal·e» auquel certain·es élèves ressemblent plus que d'autres, l'école fabrique dès le début de nouvelles inégalités (Durler, 2015). La troisième attente liée à la propreté crée des angoisses chez de nombreux parents dont les enfants portent encore des couches à l'approche de la rentrée. Sur internet, les blogs de parents (des mères surtout)

sont emplis d'appels au secours («Mon enfant porte encore des couches, que dois-je faire?», «SOS 6 ans pipi aux culottes à l'école!») auxquels des spécialistes de la petite enfance, expert·es en hygiène et en guidance parentale ou d'autres parents qui sont passés par là répondent à coups de méthodes d'apprentissage, de conseils et d'astuces. C'est que – sauf accident – les enseignant·es ne changent pas les couches, c'est, se défendent-ils et elles, le travail des éducateurs et des éducatrices dans les garderies ou des «assistant·es à l'intégration» qui secondent les enseignant·es dans les classes et dont les soins aux élèves font partie du cahier des charges. De crainte que leur enfant apparaisse anormal·e, par gêne, certains parents – avec l'approbation des pédiatres – repoussent d'une année l'entrée à l'école. Cette exigence de propreté est déliée de toute réalité biologique. Dans un numéro précédent de la *Revue [petite] enfance*, Patrick Bonvin écrit qu'il n'est pas problématique d'un point de vue médical qu'un·e enfant ne soit pas propre à 4 ans et constate que «les diversités naturelles et socioculturelles [...] viennent se heurter à la normativité de l'organisation temporelle des programmes scolaires» (Bonvin, 2020, p. 25). Cette exigence de propreté nie en effet les différences développementales d'enfants

entrant à l'école plus ou moins âgées selon leur mois de naissance en les considérant comme faisant partie d'une cohorte homogène dont on attend des performances et l'acquisition de compétences à des moments définis.

Les attentes implicites de l'école

Mais les enseignant·es attendent aussi d'autres compétences des enfants qui débutent leur scolarité : savoir écouter l'enseignant·e sans être distrait·es, rester un moment sans bouger assis·es à leur place ou par terre en tailleur, obéir ou encore « participer » (Darmon, 2011). D'autres qualités sont encore attendues des élèves : faire preuve de motivation, d'autonomie, de discrétion, de curiosité, de sympathie, d'empathie, savoir gérer ses émotions. Ces compétences sont fortement corrélées aux ressources culturelles et sociales des élèves (Leroy, 2020), c'est-à-dire qu'elles sont anticipées et travaillées dans les familles qui connaissent le système scolaire et savent ce qu'attendent les enseignant·es. Pour le dire autrement, certain·es élèves font leur entrée à l'école mieux armés de compétences sociales spécifiquement attendues à l'école et inculquées en amont et en parallèle au sein des familles. En attachant une importance particulière à ces compétences et en les considérant comme des

prérequis, l'école les enseigne peu ou pas et creuse ainsi les inégalités sociales de départ. Les enseignant·es – consciemment ou non – ne « vendent pas la mèche » pour reprendre les mots de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964), c'est-à-dire de dévoiler et d'explicitier aux parents et aux élèves (notamment issu·es de milieu populaire) les attentes scolaires, les véritables critères de réussite et par là les stratégies sociales qui permettent aux dominant·es de reproduire leur domination sociale. Ces compétences ne sont à aucun moment formalisées, mais elles jouent à plein lorsqu'il s'agit d'évaluer les élèves, les catégoriser et les trier durant le parcours scolaire. Dès les premiers jours de l'école, certains « signes » sont interprétés par les enseignant·es comme étant précurseurs de difficultés à venir et sont autant de fragilités qui seront mises en exergue par le fonctionnement sélectif de l'école et participeront à l'identification des élèves qui dérogent aux normes scolaires. Cela peut être un·e élève qui porte encore des couches à son entrée à l'école, un·e élève qui ne sait pas tenir un crayon, qui ne sait pas qu'un livre se regarde de gauche à droite, qui est émotif·ve, qui se met en colère facilement ou encore qui a trop d'appétence pour le jeu. Dans sa recherche doctorale, Lise Gremion-Bucher (2012) montre effectivement ▲

▲ qu'une des principales causes de signalement au primaire pour l'enseignement spécialisé est que les enfants préfèrent jouer que travailler. Ce type de repérage participe à la construction d'un « casier scolaire » (Payet, 1995) qui suivra à la manière d'un casier judiciaire l'élève tout au long de sa scolarité.

L'organisation scolaire et « l'emprise du diplôme »

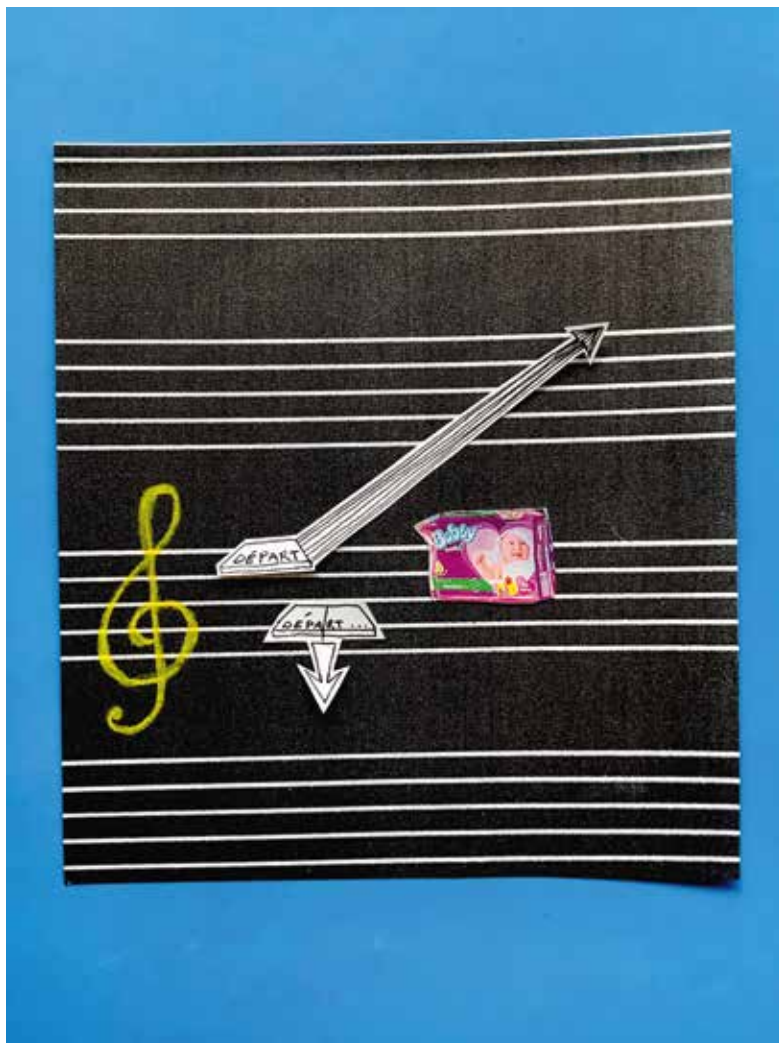
Mais les inégalités sociales ou le poids de l'héritage n'expliquent pas entièrement les inégalités scolaires. Autrement dit, tout ne se joue pas avant l'école. Les inégalités scolaires dépendent aussi du fonctionnement et de l'organisation scolaire, notamment de la manière dont l'école pratique la sélection en filières ou voies, mais également la manière dont elle sépare les élèves les plus faibles dans des dispositifs de l'enseignement spécialisé (classes spéciales, écoles spécialisées). Pour résumer les résultats de recherches basées sur les données PISA, les pays qui ont un tronc commun long et qui limitent la séparation de certains élèves sont les systèmes les plus égalitaires et souvent les plus performants. À l'opposé, les pays qui sélectionnent les élèves tôt et séparent les élèves les plus faibles renforcent les inégalités de départ et sont au final moins performants (Dubet, Duru-Bellat et Vérétoùt, 2010).

Les inégalités scolaires dépendent également en aval du rôle que joue le diplôme dans la détermination de la position sociale, autrement dit de ce que François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétoùt (2010) nomment « l'emprise du diplôme », soit la manière dont les titres se traduisent en revenus et en statut social. Selon les auteurs, plus l'emprise du diplôme est forte, plus les inégalités scolaires sont amplifiées et les inégalités sociales renforcées. En Suisse de manière générale, l'emprise du diplôme est très forte, il est de plus en plus nécessaire de passer par l'obtention de titres spécifiques pour accéder à des emplois qualifiés et rémunérateurs.

Certains cantons très sélectifs – comme le canton de Vaud – ont la particularité de cumuler une forte importance donnée au diplôme, une sélection précoce (à l'âge de 11-12 ans) et une ségrégation scolaire importante, à savoir l'orientation d'élèves dans des dispositifs de l'enseignement spécialisé séparés de la classe ordinaire.

L'enseignement spécialisé comme variable d'ajustement à la différence

L'assignation des élèves aux dispositifs de l'enseignement spécialisé offre une lunette particulièrement intéressante pour observer l'inégalité de traitement des élèves. ▲



Encouragement précoce 2 – Collectif CrrC

▲ L'assignation à un dispositif n'est pas naturelle, ni basée uniquement sur des caractéristiques biologiques (que «révèlent» le quotient intellectuel ou un diagnostic médical), mais est sujette à un certain arbitraire, soit qui répond à des appréciations diverses et qui n'est pas lié à l'observation de règles. On sait par exemple, notamment grâce aux recherches de Hugh Mehan (1997) aux Etats-Unis, que le nombre d'élèves signalés pour l'enseignement spécialisé fluctue selon le nombre de places disponibles dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé. Il y a un effet d'offre.

Certaines élèves sont davantage ciblées que d'autres: depuis plusieurs années maintenant et dans de nombreux pays, les recherches montrent que les élèves de l'enseignement spécialisé ont des caractéristiques sociales statistiquement remarquables. Dans le canton de Vaud par exemple, il y a dans l'enseignement spécialisé une majorité de garçons (environ 70%), d'élèves de nationalité étrangère (62% contre 32% dans l'enseignement ordinaire) et d'élèves issues de milieu populaire. Si l'on a accès comme chercheur·es à la nationalité des élèves, ce n'est pas le cas pour le niveau socioéconomique des familles, ces chiffres ne sont pas non plus disponibles pour le public ou pour le politique. Il

suffit cependant d'investiguer quelques terrains auprès d'élèves de l'enseignement spécialisé pour constater qu'une grande majorité d'entre elles et eux sont issues d'un milieu socioéconomique défavorisé (Bovey, 2022): des parents qui doivent assurer plusieurs emplois pour assurer un revenu correct, qui sont au bénéfice de l'aide sociale ou du chômage, qui ont vécu des trajectoires migratoires dramatiques. Beaucoup cumulent plusieurs de ces problématiques.

Les dispositifs, c'est-à-dire toutes les mesures qui dérogent à la norme scolaire, sont adressés en priorité aux élèves issues de milieu populaire et d'origine étrangère. Ils servent ainsi de variable d'ajustement à la migration et à l'anormalité scolaire. Les parcours dans l'enseignement spécialisé sont souvent chaotiques, faits de redoublements, de changements de classes ou d'établissements. De plus, à la différence des élèves des filières exigeantes promis à des études longues, les élèves les plus démunies sur le plan scolaire seront très vite amenées à s'insérer sur le marché du travail. La mise au travail précoce caractérise leur prise en charge. Il se développe souvent dans ces dispositifs une sorte de vocabulaire ou une grammaire de l'utile: il s'agit de rationaliser l'instruction pour permettre aux jeunes d'accéder rapidement à une

place de travail dans l'économie réelle ou sur un marché du travail parallèle (des ateliers protégés ou des places financées par l'assurance invalidité).

L'insécurité marque ces parcours. Ainsi, la précarité scolaire (c'est-à-dire la profonde incertitude qu'expérimentent les élèves les plus démunis sur le plan scolaire) redouble l'incertitude du travail et du quotidien de leurs parents.

Des inégalités devenues banales

La sociologie de l'éducation montre depuis les années 1960 que l'institution scolaire entretient une illusion de justice à travers un système méritocratique (Dubet, 2004). La sélection scolaire nous apparaît juste: les positions scolaires et sociales, les diplômes, les résultats scolaires seraient le fruit de l'effort, du travail ou du talent. Chacun·e sait pourtant que la société est inégale, que l'école ne l'est pas moins et que les élèves n'ont pas les mêmes chances. Ces affirmations sont devenues banales. Chacun·e sait qu'on retrouve dans les filières les plus exigeantes davantage d'élèves de familles aisées que de familles de milieu populaire. Ce «chacun·e» qui sait, ce sont les chercheurs et les chercheuses qui travaillent sur les inégalités scolaires, celles et ceux qui «monitorent» les systèmes éducatifs et analysent

les inégalités d'accès aux études supérieures, qui étudient comment ces inégalités se construisent à l'école et se nichent jusque dans les dispositifs d'enseignement et le matériel didactique (Rochex et Crinon, 2011), qui étudient comment se construit à l'école un «curriculum invisible», soit un système d'attentes implicites qui maintient une partie des élèves à distance des apprentissages aussi bien à l'école (Bernstein, 1975) que hors de l'école dans les espaces périscolaires (Netter, 2018).

Ce «chacun·e» qui sait, ce sont également les acteurs et les actrices de terrain et en premier lieu les enseignant·es qui constatent, de volée en volée que c'est le même type d'élèves qui sont orientées vers des classes spéciales, qui se voient attribuer très tôt dans la scolarité, voire avant même d'y entrer, des mesures de l'enseignement spécialisé. Les enseignant·es spécialisé·es qui ont la charge des élèves désigné·es comme étant «à besoins éducatifs particuliers» sont aussi très conscient·es de ces situations et observent chez leurs élèves la présence d'une catégorie, certes hétérogène, mais qui partage des caractéristiques communes: l'échec scolaire bien sûr, mais aussi une situation sociale précaire. Ce tableau laisse penser qu'il existe à certains endroits de l'école une sorte de «lumpen scolariat» pour ▲

▲ reprendre les mots de Jacques Pain (2009), c'est-à-dire une poche de pauvreté scolaire.

Ce «chacun·e» qui sait, ce sont finalement les élèves et leurs parents qui ne sont en rien dupes des inégalités qu'ils et elles vivent au quotidien. Les élèves ont une conscience aiguë de leur marginalisation et de leur relégation dans les filières moins prestigieuses. Ils et elles ont en ce sens une intuition sociologique très forte. Pour les parents, les diplômes déterminant fortement la position sociale des individus, la compétition est grande pour assurer à leur enfant une bonne place. Si l'enjeu scolaire n'échappe à aucun parent (et surtout pas aux parents issus de milieu populaire pour qui l'école offre une chance que leurs enfants aient une meilleure position sociale qu'eux), les règles du jeu sont inégalement maîtrisées: les parents de milieu favorisé ont une bonne longueur d'avance sur les autres et ils n'ont pas d'intérêt à ce que l'école change.

Les inégalités scolaires et les politiques inclusives

En conclusion, demandons-nous si les nouvelles politiques dites inclusives qui sont à l'agenda de nombreux pays à travers le monde sont à même d'atténuer les inégalités scolaires. En proposant un

changement de paradigme – ce n'est plus à l'élève de s'intégrer et de faire ses preuves, mais à l'institution scolaire de se transformer pour accueillir tous les enfants – l'inclusion promet une nouvelle gestion de la diversité, une différenciation de l'enseignement et un accueil universel. Dans les faits, la sélection scolaire est toujours aussi prononcée et, si la séparation scolaire est de moins en moins la règle pour les élèves qui dérogent aux normes, d'autres formes de catégorisation sont apparues, comme celle d'«élèves à besoins éducatifs particuliers» qui rassemble une catégorie hétérogène d'enfants dont certaines sont accompagnées en marge du cursus ordinaire.

Pour terminer sur une note positive, s'il apparaît lucide de convenir que les acteurs et les actrices scolaires (politiques, corps enseignant, parents) rechignent à imaginer une école plus égalitaire et moins sélective, relevons les foisonnants et inspirants travaux de recherche (que plusieurs auteurs cités dans ce texte portent) qui mettent en exergue les effets positifs d'une école moins sélective et qui invitent les enseignant·es à se former contre les inégalités en proposant notamment de mettre en œuvre une pédagogie plus explicite.

Laurent Bovey un

Bibliographie

Bernstein, Basile (1975), *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Les Editions de Minuit, Paris.

Bonvin, Patrick (2020), « Entre école et développement psychologique: des normes inconciliables ? », *Revue [petite] enfance*, N°132, pp. 21-31.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1964), *Les Héritiers*, Seuil, Paris.

Bovey, Laurent (2022), *Aux marges de l'école inclusive. Une étude ethnographique des reconfigurations du rôle des enseignantes spécialisées et des carrières d'élèves dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé vaudois* [Thèse de doctorat, Université de Genève].

Conseil national d'évaluation du système scolaire [CNESCO] (2016), *Inégalités sociales et migrations. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités?* <http://www.cnesco.fr/inegalites-sociales-et-migratoires-comment-lecole-les-amplifie/>

Conseil suisse de la science [CSS] (2018), *Soziale Selektivität*, CSA, Bern. https://wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/Politische_Analyse_SWR_3_2018_SozialeSelektivitaet_WEB.pdf

Darmon, Muriel (2001), « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés & Représentations*, N°11(1), pp. 515-538.

Dubet, François (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, Paris.

Dubet, François, Duru-Bellat, Marie et Vérétoit, Antoine (2010), « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes », *Sociologie*, N°1(2), pp. 177-197.

Durler, Héloïse (2015), *L'automatisme obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

Felouzis, Georges et Charmillot, Samuel (2017), « Les inégalités scolaires en Suisse », *Social Change in Switzerland*, N°8.

Gremion-Bucher, Lise (2012), *Les coulisses de l'échec scolaire. Etude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école infantine et primaire vers l'enseignement spécialisé* [Thèse de doctorat, Université de Genève].

Leroy, Ghislain (2020), *L'école maternelle de la performance infantine*, Peter Lang, Berne.

Bibliographie

Mehan, Hugh, Hertweck, Alma et Meihls, J. Lee (1986), *Handicapping the Handicapped*. Stanford California Press, Redwood City.

Netter, Julien (2018), *Culture et inégalités scolaires. Esquisse d'un curriculum invisible*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

Pain, Jacques (2009), « La souffrance à l'école », *Spécificités*, N°2(1), pp. 85-102.

Payet, Jean-Paul (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Armand Colin, Paris.

Rochex, Jean-Yves et Crinon, Jacques (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs de l'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

