

© Alain Léger, 2000

L'auteur autorise la copie du présent document dans les conditions suivantes :
l'exemplaire téléchargé ne doit faire l'objet d'aucune nouvelle copie.

Il ne peut être tiré sur papier qu'en un seul et unique exemplaire.
Il ne peut être utilisé que pour un usage privé, à des fins de lecture personnelle, ou
pour l'enseignement et la recherche.

Toute autre reproduction, diffusion et usage public,
à des fins commerciales ou non,
même à titre gratuit, reste interdite
sans le consentement écrit de l'auteur ou de ses ayants droit.

1

Démocratisation ou massification de l'enseignement ?

Alain Léger

Note de lecture sur l'ouvrage de G. Langouët parue dans *Société française*,
n° 1-51, avril-juin 1995, pp. 68-70.

Gabriel Langouët, *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF,
1994, 189 p.

2

Innover = démocratiser ?

Alain Léger

Note de lecture sur l'ouvrage de G. Langouët, "*Suffit-il d'innover ?*" (PUF,
1985), parue dans *Société française*, n° 15, avril-juin 1985, pp. 52-53

Gabriel Langouët, *Suffit-il d'innover ?*, Paris, PUF, janvier 1985, collection
"Pédagogie d'aujourd'hui", 280 pages.

Démocratisation ou massification de l'enseignement ?

Note de lecture sur l'ouvrage de G. Langouët parue dans *Société française*, n° 1-51, avril-juin 1995, pp.68-70.

Gabriel Langouët, *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, 1994, 189 p.

Voilà un livre important sur un sujet capital. Gabriel Langouët entreprend en effet de faire le bilan de la dernière décennie en matière de démocratisation de l'enseignement. Il complète et actualise ainsi une connaissance qui avait besoin d'être mise à jour depuis les dernières grandes contributions portant sur les décennies précédentes (notamment celles d'Antoine Prost : *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* PUF, 1986 et de Roger Establet, *L'école est-elle rentable ?* PUF, 1987). Réunissant une documentation statistique impressionnante, l'auteur recourt, chaque fois qu'il le peut, aux études longitudinales menées sur les panels d'élèves, dont nous avons montré ici-même qu'elles donnent toujours les résultats les plus fiables (cf. Alain Léger, *Quelle démocratisation ?* *Société française*, n° 48, printemps-été 1993). Mais il ne renonce pas pour autant aux sources transversales issues des états annuels publiés par la D.E.P., lorsque nulle autre information n'est disponible.

L'intérêt majeur de cet ouvrage est de multiplier les angles d'attaque de la question : étude du problème à chaque niveau (de la maternelle à l'université) et, pour chaque niveau considéré, analyse comparative de l'évolution des écarts selon la CSP, selon le sexe et selon le secteur d'enseignement (public ou privé sous contrat). Il est à noter également qu'un chapitre entier est consacré à l'étude de l'évolution des conditions de fonctionnement du système (nombre d'enseignants et nombre moyen d'élèves par classe), toujours selon le niveau et le secteur d'enseignement. Se trouvent ainsi réunies des données jusqu'à présent éparses à travers de multiples publications de la D.E.P., mais aussi des données inédites, qui permettent une synthèse. De ce point de vue, l'ouvrage est un modèle d'analyse secondaire de données existantes.

Le constat d'ensemble qui s'en dégage n'étonnera sans doute pas les lecteurs de *Société française*. Mais il risque de surprendre plus d'un lecteur habitué au triomphalisme de circonstance des déclarations ministérielles, ou aux élaborations produites par la D.E.P. qui, souvent, privilégient le constat d'une progression globale

par rapport à l'analyse détaillée des disparités et des écarts sociaux (qui se maintiennent, voire, parfois, s'accroissent). Or l'analyse minutieuse des données permet à l'auteur d'être parfaitement clair lorsqu'il montre que la démocratisation a progressé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire mais qu'elle est «presque» inexistante en fin de parcours, au niveau du baccalauréat. Il convient donc de parler de massification, ou comme le dit l'auteur, de «démographisation» et non de démocratisation. D'ailleurs, les termes utilisés par l'auteur : «*démocratisation faible*» (p.137), «*presque inexistante*» (p. 172) ou encore «*la démocratisation n'apparaît plus que faiblement au niveau de la terminale*» (p. 134), doivent être pris comme des euphémismes prudents ou comme une sorte d'hésitation à produire une analyse trop pessimiste. En réalité, les tableaux dressent souvent un constat beaucoup plus brutal que le commentaire qui les accompagne. Par exemple, à la page 134, on constate que le taux d'accès en terminale a augmenté de 12,7% pour les enfants de cadres, et de 12,7% pour les enfants d'ouvriers, soit un écart strictement inchangé. Il ne serait donc certainement pas exagéré d'affirmer que la démocratisation a été «totalement» inexistante.

Plus discutables, sans doute, sont les analyses portant sur les enseignements universitaires, où Gabriel Langouët croit voir se dégager une «nette démocratisation», certes tempérée par de fortes inégalités d'accès aux différentes formations, et notamment à celles débouchant sur les professions les plus prestigieuses et les mieux rémunérées. On pourrait d'ailleurs y ajouter deux autres inégalités dont l'ouvrage ne parle pas : les inégalités sociales dans la durée du cursus universitaire et les inégalités selon le sexe. Mais il faut d'abord relativiser la critique qui va suivre : le chapitre portant sur l'université occupe moins de 30 pages dans l'ensemble de l'ouvrage. Pour une part sans doute, l'analyse est ici desservie par la mauvaise fidélité des données disponibles (on trouve beaucoup de non réponses ou de réponses inclassables dans les dossiers d'inscription remplis par les étudiants, et de surcroît le codage est effectué par des non spécialistes), ainsi que par leur moins bonne validité : il n'existe pas de données longitudinales sur les cursus universitaires ni de panels d'élèves se poursuivant dans l'enseignement supérieur.

C'est pourquoi, faute de connaître précisément le taux d'accès réel de chaque CSP à l'université, on ne saurait être totalement convaincu par la comparaison qui est faite entre ces données de qualité médiocre et les estimations nationales sur la répartition des actifs masculins. A plus forte raison, il semble que la plus grande prudence serait ici indispensable lorsque l'on constate que certaines variations sont parfois de faible ampleur sur le long terme et parfois plus fortes lorsque l'on compare

deux années consécutives. Par exemple, à la page 140, nous voyons que la part des étudiants issus de parents cadres supérieurs a diminué très légèrement depuis 8 ans (-0,6%) alors que, dans la population des actifs, la part des cadres et professions libérales a augmenté de 3,6%. Et Gabriel Langouët en conclut que «*pour suivre cette évolution, la part des étudiants aurait donc dû augmenter*». Le raisonnement semble à première vue d'une logique imparable. Mais à une série de conditions toutefois. Premièrement il faut que la marge d'erreur des données analysées soit constante et ne soit pas supérieure aux écarts constatés (qui sont de faible ampleur). Deuxièmement, pour que la démonstration tienne, il faut supposer que la catégorie des cadres demeure, au fil des années, identique par ses propriétés, et notamment par la détention du «capital culturel» qu'elle transmet à ses «héritiers». Or c'est précisément ce qui fait problème pour les sociologues (cf. les débats dans la *Revue française de sociologie*, numéros 2 et 4 de 1983, ainsi que les ouvrages de Luc Boltanski et de Guy Groux sur les cadres). Sans revenir sur le fond de ces débats, on rappellera seulement ici que la CSP des cadres s'étend souvent par adjonction de professions qui étaient autrefois classées ailleurs et donc par dilution de la notion de cadre.

Car on assiste à une confusion et à une inflation croissantes des dénominations : lorsque le balayeur devient «technicien de surface», lorsque le représentant devient «ingénieur technico-commercial», lorsque la secrétaire devient «assistante de direction», lorsque l'instituteur devient «professeur d'école», cela conduit les enquêtés à tirer parti d'un titre qu'ils jugent plus valorisant. De ce fait, ils sont automatiquement rangés dans des catégories auxquelles ils n'appartiennent pas selon le codage des PCS, avec pour double résultat d'augmenter l'effectif de la catégorie des cadres et, probablement, de diminuer quelque peu les performances moyennes de ses rejetons et leur taux d'accès à l'université.

Bien sûr, si l'on poussait à l'extrême ces raisonnements, on finirait par conclure que toute comparaison temporelle est impossible. Dans une telle hypothèse, Gabriel Langouët n'aurait pas écrit son livre, ce qui aurait été fort dommageable. Mieux vaut, sans doute, une connaissance, même déficiente et s'appuyant sur des statistiques dont l'interprétation n'est pas univoque, qu'une absence de mesure nous laissant dans l'ignorance. Ce que l'on aurait seulement pu souhaiter, c'est que l'ouvrage incite plus systématiquement à la prudence en insistant sur le caractère relatif de toutes ces mesures, ce qui aurait sans doute eu l'inconvénient de le transformer en cours de méthodologie et, par là-même, de le rendre plus difficilement accessible à un large public. Mais ce souhait, bien loin de concerner le seul livre de Gabriel Langouët, s'adresse en réalité à l'ensemble des recherches quantitatives. D'ailleurs, ce type de

critique est aussi, pour une part, autocritique dans la mesure où nous sommes tous, en tant que chercheurs, condamnés à ce «grand écart» (analysé par Passeron in *Le raisonnement sociologique*, Nathan, 1991) entre un empirisme brut qui n'a en lui-même aucun pouvoir explicatif et un raisonnement sociologique qui ne prend sens qu'à condition de mettre à distance les données empiriques. La synthèse est difficile, sinon impossible, entre la statistique «technicienne», la sociologie et l'histoire.

Mais, on l'aura compris, constater cela c'est aussitôt souligner l'immense mérite de ce livre qui est de rassembler une multitude de matériaux statistiques dont la richesse et l'intérêt sont très grands, puisqu'ils permettent notamment ce type de discussion, sans parler même des aspects plus politiques du bilan scolaire de la dernière décennie. La question de la démocratisation méritait amplement que ces documents soient versés aux débats.

Alain Léger

Innover = démocratiser ?

Alain Léger

Note de lecture sur l'ouvrage de G. Langouët, "*Suffit-il d'innover ?*" (PUF, 1985), parue dans *Société française*, n° 15, avril-juin 1985, pp. 52-53

Gabriel Langouët, *Suffit-il d'innover ?*, Paris, PUF, janvier 1985, collection "Pédagogie d'aujourd'hui", 280 pages.

Suffit-il d'innover pour démocratiser l'enseignement ? A l'heure où l'innovation pédagogique fait recette et se voit attribuer *a priori* toutes les vertus démocratiques, le titre de cet ouvrage veut inciter à une remise en question. Non sur le mode de la polémique, ni sous la forme au goût du jour des " lettres ouvertes " où s'expriment généralement les humeurs les plus rétrogrades. Mais sur le mode de la réflexion et, puisqu'il s'agit d'une recherche, en s'appuyant sur la mesure des faits et l'administration de la preuve.

Gabriel Langouët poursuit ici une voie féconde qui l'avait amené, dans un précédent ouvrage, à montrer qu'en pédagogie le modernisme ne conduit pas forcément à la démocratie. Il s'agissait alors d'évaluer l'effet d'une introduction de la technologie éducative (en l'occurrence certaines méthodes audio-orales, mais on pourrait sans doute y inclure l'informatique) sur les inégalités sociales devant l'enseignement. Or, loin de réduire les écarts sociaux de réussite entre les élèves, ces méthodes modernes aboutissaient finalement à les accroître. Avec son nouveau livre, l'auteur poursuit dans la même direction mais étend son champ d'investigation à un autre domaine : l'expérience d'innovation conduite dans les collèges expérimentaux entre 1971 et 1975 par une équipe de l'Institut national de la Recherche pédagogique, sous la direction de Louis Legrand. Parmi les changements introduits dans le cadre de cette expérience, on retiendra l'objectif de supprimer les redoublements et l'incitation à retarder le plus possible l'orientation des élèves, la création de groupes de niveau dans les matières principales et de groupes semi-homogènes dans d'autres matières, l'augmentation des crédits pédagogiques et l'allocation de trois heures de concertation pour les enseignants, enfin l'insistance sur l'interdisciplinarité, le travail indépendant et le travail de groupe: le lecteur reconnaîtra une parenté évidente entre ce protocole d'expérience et les propositions du même Louis Legrand pour la rénovation des collèges. D'où l'intérêt accru présenté par la recherche de Langouët qui permet, au-delà de son objet immédiat, d'anticiper en quelque sorte sur les résultats probables de quelques réformes en cours.

Ainsi l'évaluation, menée sur plus de 5 000 élèves de collège expérimental et de collège-témoin, peut s'effectuer doublement. D'une part, comme l'a fait l'INRP, en dressant un bilan positif des résultats obtenus dans les collèges expérimentaux :

accroissement du flux d'élèves parvenant en seconde, orientation vers l'enseignement court accentuée au niveau BEP et réduite au niveau CAP, augmentation des chances d'accès en seconde pour les garçons qui rattrapent ainsi en partie le désavantage scolaire qu'ils ont traditionnellement par rapport aux filles. Tout cela est incontestablement à mettre à l'actif des innovations. Mais d'autre part, comme le montre Langouët, cette amélioration globale du rendement scolaire se conjugue avec un accroissement de l'inégalité sociale : ce sont les élèves d'origine sociale élevée ou moyenne ainsi que les élèves "à l'heure" qui sont les seuls à tirer profit de l'innovation en améliorant encore leur position. Les écarts sociaux, loin de se réduire, se sont encore accentués.

Mais alors, objectera-t-on, cette recherche - comme d'ailleurs beaucoup de travaux sociologiques sur l'éducation - ne contribue-t-elle pas à freiner les efforts de ceux qui, sur le terrain, s'efforcent de construire une école de la réussite pour tous ? Non parce que l'auteur préconiserait la conservation immuable d'une structure et de méthodes traditionnelles d'enseignement. Gabriel Langouët est suffisamment clair sur ce point et montre parfaitement que le système traditionnel est porteur d'énormes inégalités devant l'enseignement : la cause est donc entendue. Mais en montrant ainsi les limites de "l'illusion pédagogique" sans apporter en contrepartie de solutions "constructives" (qui ne sont d'ailleurs pas de la compétence du sociologue), ne risque-t-il pas de renforcer le découragement, voire le fatalisme, et le repli amer sur un constat d'impuissance ?

La troisième partie de l'ouvrage vient à point pour démentir de telles inquiétudes. A partir d'un matériel extrêmement riche (questionnaires remplis par 800 élèves, analyse de leurs bulletins scolaires, questionnaire adressé aux professeurs des deux catégories d'établissement), l'auteur décortique les véritables raisons de l'impuissance d'une telle expérience à égaliser les chances sociales de réussite. Deux points sont successivement établis :

- tout d'abord, au niveau des pratiques pédagogiques décrites par les enseignants, vécues par les élèves et saisies à travers les bulletins scolaires, il n'apparaît pas de différence nette entre le secteur expérimental et les autres collèges. Aux yeux des élèves, l'innovation pédagogique qui leur a été administrée n'a pas fondamentalement modifié les conditions réelles du fonctionnement social des collèges. Elle n'a notamment pas permis aux élèves en difficulté de se situer plus positivement. Les normes de l'évaluation sont restées inchangées, prenant invariablement l'allure d'une distribution gaussienne, alors qu'une pédagogie du succès impliquerait nécessairement le choix d'une autre distribution. Les enseignants du secteur expérimental ne diffèrent d'ailleurs guère des autres et très peu y sont venus par conviction pédagogique. Dans les deux types de collèges, les procédures d'orientation en conseil de classe se déroulent de la même façon et viennent accentuer la sélection sociale déjà opérée, à un premier niveau, par la notation. Ainsi, à l'issue

de la 5e, pour des résultats scolaires évalués comme faibles, le pourcentage de passage en 4e décroît régulièrement avec la CSP : de 100 % chez les catégories les plus favorisées, il chute à 59 % chez les enfants d'origine populaire. Cette sélection sociale directe (c'est-à-dire non dissimulée derrière une différence d'évaluation, puisqu'ici le "niveau" des élèves est le même) se renouvelle à l'issue de la 3e quel que soit le type de collège. Comment, dans ces conditions, pourrait-on s'attendre à une égalisation des chances ?

- Le second point a sans doute des conséquences pratiques encore plus importantes. Si le clivage ne passe pas entre les deux types de collèges, l'auteur nous montre qu'il passe par contre entre les élèves, selon leur origine sociale, et entre les professeurs, selon leurs orientations sociales et pédagogiques. Ainsi, quatre types d'enseignants sont distingués, dont l'un - on pourrait l'appeler démocratisant - refuse explicitement toute forme de sélection sociale des élèves et met en pratique ce refus (l'analyse de leur notation montre qu'elle utilise plus fréquemment les registres supérieurs et que leurs appréciations sont plus positives et plus encourageantes à l'égard des élèves). Des pratiques différentes existent donc, même si elles sont minoritaires, chez les enseignants.

Quant aux élèves - dont les attentes ne sont habituellement guère prises en compte - ils apparaissent ici très différents selon leur origine sociale. Autant ceux issus des classes supérieures souhaitent des débats en classe et valorisent tous les types d'activité leur permettant de se distinguer et de briller, autant les élèves d'origine populaire se manifestent soucieux d'un apprentissage méthodique, fondé sur l'acquisition systématique (et parfois par coeur) de connaissances : d'où leur regret, par exemple, de la disparition des "leçons" tant décriées par certains enseignants novateurs. Sur ce point comme sur d'autres, la stratégie pédagogique adoptée par le maître devrait clairement choisir à quels types d'attentes répondre prioritairement et donc quelle classe sociale il convient de favoriser. Car nul enseignant n'échappe en fin de compte à ce type de choix, qu'il en ait conscience ou non.

Bien d'autres analyses mériteraient d'être relevées, mais il faut conclure cette lecture. Sans aucun doute, cet ouvrage de Gabriel Langouët apporte non seulement de précieux matériaux pour l'évaluation sociologique des innovations scolaires, mais de surcroît fournit la démonstration implicite qu'une école de la réussite pour les enfants des classes populaires est possible. Non en nourrissant des illusions, si généreuses soient-elles, sur la portée égalitaire de telle ou telle innovation. Mais en faisant porter toute l'attention - et toutes les transformations - sur les rapports sociaux à l'oeuvre dans l'école et à travers les pratiques enseignantes. Décidément oui, il ne suffit pas d'innover : il faut démocratiser l'enseignement !

Alain Léger