

# « L'échec scolaire n'est pas une fatalité »

**Alain Beitone**, professeur de sciences économiques et sociales, membre du GRDS, conteste la causalité exclusive entre origine sociale et échec scolaire. Il veut y substituer une corrélation parfois surprenante quand l'école joue son rôle à plein.

**L**e titre de ce texte est une reprise de celui d'une contribution de Christian Baudelot et Roger Establet à un ouvrage collectif dirigé par Choukri Ben Ayed<sup>1</sup>. L'affirmation est plus que jamais d'actualité. Pour certains, en effet, il y aurait des élèves qui ne sont « pas faits » pour des études abstraites et théoriques. Il serait irréaliste et pernicieux de proposer à tous les élèves des apprentissages culturellement ambitieux. Il faudrait donc, dans le cadre de « l'école du socle » s'en tenir à des savoirs de base, donner la priorité aux « compétences non cognitives » et permettre une orientation précoce vers la vie active. Cette résurgence de l'idéologie des dons sous la forme d'une individualisation et d'une différenciation des apprentissages, conduit à des politiques scolaires malthusiennes et inégalitaires. Mais face à ce fatalisme naturaliste, existe aussi un fatalisme sociologique (contre lequel P. Bourdieu mettait en garde) qui conduit à affirmer que l'école ne peut pas grand-chose face aux inégalités d'apprentissage tant sont lourds les déterminismes sociaux : inégalités de revenus, inégalités culturelles, ségrégation spatiale qui alimente la ségrégation scolaire. Il y a là des phénomènes bien réels qui affectent gravement l'école. Quand des élèves ont des difficultés à se nourrir, quand ils sont victimes de l'habitat indigne, quand ils dorment à la rue, nul doute que cela affecte les conditions d'apprentissage. Mais peut-on en déduire que rien de décisif ne peut être fait à l'intérieur de l'école tant que les inégalités sociales et économiques n'auront pas été vaincues ? Peut-on considérer, que pour ne pas ajouter l'humiliation scolaire aux inégalités sociales, il faut contourner la difficulté scolaire et proposer aux élèves issus de milieux sociaux défavorisés sur le plan économique, un enseignement « light » fondé sur la « bienveillance » ? Peut-on admettre qu'au nom de l'égalité des chances, on trie les élèves issus quartiers où se concentrent le chômage, les difficultés de logement, l'exclusion sociale afin de repérer les meilleurs et de leur réserver des parcours scolaires dit « de réussite » (par exemple les internats d'excellence) ?

Au fond, ces discours, qu'ils soient ouvertement réactionnaires ou qu'ils se justifient par la volonté de permettre aux meilleurs de réussir quelle que soit leur origine sociale, ont en commun d'admettre que tous les élèves ne peuvent pas entrer dans une culture à la fois exigeante et émancipatrice.

Cela revient à nier tout « pouvoir d'agir » de l'école et dans l'école en faveur de l'égalité des apprentissages.

Sans céder à une « illusion pédagogique » qui ferait l'impasse sur la question des moyens accordés à l'école<sup>2</sup>, le taux d'encadrement des élèves par des adultes, les effets délétères de concurrence entre établissements scolaires, notamment entre les établissements privés et publics, on peut montrer que la question des apprentissages, est absolument décisive.

## La réussite scolaire peut contrebalancer largement l'effet de l'origine sociale

Parmi de nombreux travaux convergents, on peut s'appuyer sur une recherche récente qui a conduit les auteurs à suivre une cohorte d'élèves depuis l'entrée en sixième jusqu'à la licence. Deux informations relatives à ces élèves sont étudiées. D'une part leurs résultats aux épreuves d'évaluation en sixième, d'autre part l'origine sociale de ces élèves puis étudiants saisie à travers la profession de leurs deux parents.

La corrélation entre l'origine sociale et la réussite scolaire (mesurée ici par l'obtention de la licence) est corroborée. 69% des élèves dont les deux parents sont cadres ou professions intermédiaires obtiennent la licence. Ce n'est le cas que pour 49% des élèves dont les deux parents sont ouvriers ou l'un ouvrier et l'autre inactif. Vingt points d'écart en moyenne dans l'accès à la licence en fonction de l'origine sociale quels que soient les résultats aux tests d'évaluation en 6<sup>e</sup>.

Tableau 4  
Obtention d'une licence selon l'origine sociale et les résultats scolaires aux évaluations de 6<sup>ème</sup> (En %)

	Deux parents cadres ou professions intermédiaires	Un parent cadre ou profession intermédiaire, l'autre indépendant	Un parent cadre ou profession intermédiaire, l'autre employé, ouvrier ou inactif	Deux parents indépendants ou l'un indépendant et l'autre employé, ouvrier ou inactif	Deux parents employés ou un parent employé et l'autre ouvrier ou inactif	Deux parents ouvriers ou un parent ouvrier et l'autre inactif	Ensemble
Premier ou second quart	63	57	43	40	42	34	43
Troisième quart	68	67	57	63	52	50	58
Dernier quart	71	63	72	70	72	68	71
Ensemble	69	63	62	61	57	49	61

Lecture : 71 % des étudiants issus d'une famille de cadres ou des professions intermédiaires se situant dans le quart des élèves les plus performants à l'entrée en 6<sup>ème</sup> ont obtenu une licence. C'est le cas de 63 % de ceux qui se situaient dans la moitié des élèves les moins performants. En italique, les pourcentages sont fragiles, compte tenu de la faiblesse des effectifs.

Champ : ensemble des jeunes inscrits en premier cycle universitaire (hors études de santé) lors de la première interrogation, pour lesquels les notes en français et en mathématiques aux évaluations de 6<sup>ème</sup> ainsi que la PCS des parents sont connues.

Source : MEN-DEPP, Panel des élèves entrés en 6<sup>ème</sup> en 1995-Suivi dans l'enseignement supérieur.



« Bien mieux, dans certains cas, la hiérarchie sociale est renversée : parmi les élèves dont les parents sont employés ou un employé et un ouvrier, qui réussissent le mieux les tests en 6<sup>e</sup>, 72% obtiennent une licence (1 point de plus que les enfants de cadre). »

Si l'on examine les deux catégories extrêmes du tableau et que l'on rapproche l'origine sociale et la réussite aux épreuves d'évaluation en sixième, on constate que les élèves qui ont les résultats les plus faibles aux épreuves d'évaluation ont un taux d'accès à la licence plus faible<sup>3</sup>. 63% des élèves issus de la catégorie sociale la plus favorisée accèdent à la licence, même s'ils ont des résultats faibles aux tests d'évaluation en 6<sup>e</sup>. Ce n'est le cas que de 34% des élèves qui appartiennent aux deux premiers quartiles et dont l'origine sociale est la plus modeste. 30 points d'écart donc. Mais on constate aussi que le fait de réussir sur le plan scolaire, a un effet plus favorable pour les élèves appartenant aux milieux sociaux les plus défavorisés. Entre les enfants de cadres qui ont les résultats les plus faibles et ceux qui ont les résultats les meilleurs, l'écart des taux d'accès à la licence n'est que de 8 points (63% de taux d'accès à la licence contre 71%). En revanche, pour les élèves dont les deux parents sont ouvriers ou ouvriers et inactifs, le fait de réussir les tests d'évaluation en 6<sup>e</sup> donne un avantage de 34 points (34% contre 68%).

On notera enfin que l'impact de l'origine sociale disparaît presque complètement parmi les élèves en situation de réussite scolaire. Parmi les enfants de cadres qui appartiennent aux 25%

d'élèves qui réussissent le mieux les tests d'évaluation en 6<sup>e</sup>, 71% obtiennent une licence, c'est le cas de 68% des enfants d'ouvriers (3 points d'écart seulement).

Ces données montrent que la réussite scolaire à l'école primaire peut contrebalancer largement l'effet de l'origine sociale. Il y a donc bien un effet propre de l'école sur les parcours scolaires et la réussite des apprentissages.

Ces données ne signifient pas que tout est joué à l'entrée en 6<sup>ème</sup>. Les mêmes auteurs étudient, par exemple, l'effet du type de bac et du niveau atteint à l'occasion du bac (mesuré par les mentions obtenues) et ils montrent qu'il y a bien un effet sur l'obtention de la licence. En réalité, il y a un parcours scolaire de la maternelle à la licence, au cours duquel l'origine sociale et l'entrée dans la culture scolaire sont constamment en interaction et influencent de façon décisive les apprentissages réalisés (ou pas, ou mal). C'est à tous les niveaux du parcours scolaire qu'il faut agir, pour permettre aux élèves et étudiants de réussir leurs apprentissages.

### Comment agir pour faire réussir tous les élèves ?

Les résultats des recherches conduites au moins depuis les années 1960 nous donnent des pistes robustes. Mettre en œuvre une « pédagogie rationnelle » disaient P. Bourdieu et J. C. Passeron ; pratiquer une pédagogie visible au sens de Basil Bernstein ; lutter contre les maladies des apprentissages (J. Y. Rochex) ; permettre à tous les élèves de pratiquer le genre second dans l'utilisation du langage (E. Bautier), penser l'école pour ceux qui n'ont que l'école pour apprendre (S. Bonnery), mettre en pratique l'école de l'exigence intellectuelle (J.P. Terrail). Le plus difficile aujourd'hui est d'y voir clair dans les enjeux des débats sur l'école. Certains participants à ce débat (y compris des membres d'organisations syndicales progressistes) s'opposent farouchement par exemple au recours à la méthode syllabique d'apprentissage de la lecture (qualifiée de réactionnaire) alors que de nombreux travaux montrent qu'elle contribue à la réussite des élèves et qu'elle réduit les inégalités sociales d'apprentissage<sup>4</sup>. Le « modernisme » pédagogie peut être mis au service d'une conception élitiste des apprentissages et ceux qui défendent une conception émancipatrice des savoirs scolaires peuvent facilement se faire traiter de conservateurs<sup>5</sup>. Contre ces confusions, il convient de défendre l'accès de tous les élèves à culture exigeante et plurielle (sciences sociales, humanités, sciences de la nature, technologie, science des activités physiques et sportives, arts) et la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et didactiques explicites, sur une authentique activité intellectuelle des élèves et sur des enseignements systématiques et rigoureux. ♦ AB

1. Ben Ayed Ch. (Dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique*, Armand Colin, 2010.

2. Par exemple, l'état de délabrement (et même de dangerosité) de certaines écoles implantées dans les quartiers populaires de Marseille est devenu un scandale de portée nationale.

3. Les deux premiers quartiles ont été regroupés, ils constituent donc la moitié des élèves. Ce sont les élèves dont les résultats aux tests d'évaluation sont les plus faibles. Le troisième quart est donc en situation intermédiaire. Le dernier quart regroupe les élèves qui ont les meilleurs résultats aux tests de 6<sup>e</sup>.

4. Voir J. Deauvieu et J.P. Terrail, le B-A BA de la lecture, <https://laviedesidees.fr/e-B-A-BA-de-la-lecture.html> et de nombreuses contributions sur le site du GRDS.

5. Sur ce point, voir l'article d'A. Beitone et R. Pradeau dans la revue du conseil scientifique d'ATTAC : <https://france.attac.org/nos-publications/les-possibles/numero-11-automne-2016/debats/article/le-debat-sur-l-ecole>