

Prise de vue

On considère généralement qu'Émile Durkheim est le fondateur de la sociologie française de l'éducation parce qu'il affirmait que l'école a pour finalité de produire des individus socialisés, à travers une « éducation morale » visant à former des acteurs adaptés à des conditions sociales données, et des individus autonomes, des citoyens capables de s'élever vers la culture de la « grande société ». En fait, cette sociologie participait de la construction d'une école de la République chargée d'assurer la formation d'une conscience nationale, d'une participation démocratique et d'une morale universelle et laïque ; l'école de la République devait se mettre au service de la Raison et de l'intégration des individus dans la société. L'ampleur des tâches attribuées à l'école a fait de celle-ci une organisation centrale chargée d'instituer la nouvelle société qui s'est formée au XIX^e siècle et d'incarner l'idéal révolutionnaire. Plus que toute autre institution, l'école a incarné la République.

Dès les années 1960, en France, la sociologie de l'éducation s'est consacrée à l'étude et à l'explication de la distance et des tensions qu'il pouvait y avoir entre ce modèle et la réalité des pratiques et du fonctionnement de l'école. C'est pour cette raison que la question des inégalités scolaires est devenue centrale. La sociologie de l'éducation s'est progressivement construite autour de traditions théoriques différentes, mais surtout, autour des problèmes qui se développent et se transforment au fil des mutations de l'école, de la culture et de la société. L'inégalité des chances, les difficultés rencontrées par la massification scolaire ont alors largement inspiré la production sociologique en matière d'éducation.

I-Inégalités sociales, inégalités scolaires

La préoccupation la plus constante, sinon la plus ancienne, concerne la formation des inégalités scolaires. Pourquoi observe-t-on partout que les élèves issus des catégories sociales les moins favorisées obtiennent, en moyenne, de moins bons résultats que leurs camarades venant des groupes les plus favorisés ? Cette question est d'autant plus centrale que nous vivons dans des sociétés démocratiques affirmant l'égalité fondamentale des individus et dans lesquelles l'égalité des chances scolaires est tenue pour une valeur fondamentale de l'école. Avec la massification scolaire amorcée dans les années 1960 et 1970, et la possibilité offerte, en principe, à tous les élèves d'accéder aux formations les plus longues et les plus prestigieuses, le maintien des inégalités sociales face à l'école apparaît comme une sorte de scandale.

Les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron ont joué un rôle décisif en expliquant que les performances et les parcours scolaires des élèves étaient déterminés par les ressources culturelles que possèdent les diverses classes sociales. Les plus cultivées disposent d'une langue, de représentations culturelles et de motivations qui favorisent la réussite scolaire et dont leurs enfants « héritent », alors que les élèves des classes populaires ont moins de « capital culturel » et plus de difficultés scolaires. Mais cette théorie de la reproduction a aussi montré que si les inégalités sociales persistent à l'école, ce n'est pas seulement parce que les élèves sont socialement inégaux, c'est aussi parce que l'école aurait pour fonction latente de reproduire ces inégalités. La culture scolaire ne serait ni neutre, ni objective, ni universelle, elle retiendrait les codes et les valeurs de la culture dominante, elle masquerait ainsi un « arbitraire culturel » favorable à la classe dominante et exerçant une « violence symbolique » sur les élèves les moins favorisés.

Bien que la théorie de la reproduction ait dominé la sociologie française de l'éducation des trente dernières années, notamment en raison de sa portée critique, elle est loin d'être la seule. Raymond Boudon a proposé une autre explication des inégalités scolaires en insistant sur le rôle des anticipations stratégiques des acteurs et sur les utilités qu'ils attendent de la formation scolaire. Tous les groupes n'ont pas les mêmes

intérêts scolaires, les mêmes ambitions de réussite et, surtout, les décalages entre les hiérarchies scolaires et la hiérarchie des emplois provoquent un mécanisme de dévaluation relative des diplômes dont les groupes les plus faibles sont les victimes. Récemment, Marie Duru-Bellat a montré que les deux explications pouvaient largement être combinées et que les choix stratégiques des individus, les déterminismes culturels et les processus scolaires eux-mêmes contribuaient au maintien des inégalités scolaires. Mais, dans tous les cas, la question du poids des inégalités sociales dans les parcours scolaires reste fondamentale parce qu'elle procède de la déception engendrée par une démocratisation scolaire incapable de réaliser l'égalité des chances qui est au cœur du projet de l'école républicaine.



Raymond Boudon

Trop souvent confondue naguère, non sans raisons d'ailleurs, avec une critique idéologique des organisations sociales, la sociologie a été replacée par Raymond Boudon sur le plan de l'analyse strictement scientifique.(D.R.)

II-Les épreuves de l'école de masse

Aujourd'hui, l'école républicaine est devenue une école démocratique de masse. Presque 100 p. 100 des membres d'une classe d'âge se retrouvent au collège, près de 70 p. 100 d'une classe d'âge obtiennent un baccalauréat, contre 10 p. 100 à la fin des années 1950, et le nombre d'étudiants a été multiplié par cinq depuis 1968. Cette explosion de la démographie scolaire a bouleversé l'école, elle en a multiplié les inquiétudes et les épreuves. Contrairement aux craintes les plus répandues, Christian Baudelot et Roger Establet démontrent que le niveau des élèves s'est plutôt élevé et que les filles ont largement bénéficié de la massification scolaire ; souvent, leurs résultats sont meilleurs que ceux des garçons, même si leurs orientations scolaires sont moins favorables à leur réussite professionnelle. En élargissant considérablement l'accès aux diplômes, notamment au baccalauréat et à l'enseignement supérieur, la massification scolaire a incontestablement entraîné une démocratisation générale de l'éducation : les formations longues ne sont plus réservées aux enfants issus de l'élite sociale et de l'excellence scolaire. Cependant, comme le montre Pierre Merle, cette démocratisation est aussi très fortement ségrégative quand on considère les écarts entre les filières et les types de diplômes. Les formations et les diplômes sont fortement hiérarchisés en fonction de leur valeur et des publics scolaires. Il arrive même que les écarts se creusent entre le sommet et le bas de la hiérarchie scolaire, entre les établissements les plus favorisés et ceux qui le sont le moins. Comme l'ensemble de la société, le système scolaire élargit l'accès de tous aux biens élémentaires tout en creusant les inégalités.

L'élargissement de la population scolaire dans l'enseignement secondaire et supérieur a profondément changé la nature des relations scolaires et, peut-être même, la nature de l'école qui ne peut plus être pensée comme un ordre stable et intégré, comme une institution réservée aux élèves qui en acceptent

« naturellement » les règles. Les nouveaux publics scolarisés, et scolarisés longtemps, ne sont ni des « héritiers », ni des « boursiers », mais des collégiens, des lycéens et des étudiants important dans l'école la culture de masse juvénile et les cultures populaires jusque-là tenues en marge de l'enseignement secondaire. Ces nouveaux élèves déstabilisent profondément les relations pédagogiques et les relations de l'école à son environnement. Alors que l'école était considérée comme un sanctuaire, elle a de plus en plus de difficultés à se protéger des problèmes sociaux puisque la massification s'est développée dans une période de grandes difficultés économiques et sociales.

Dès lors, la sociologie de l'éducation voit émerger de nouveaux objets. Toute une série de travaux, comme ceux d'Éric Debarbieux, sont consacrés à la violence et aux incivilités scolaires qui se multiplient et provoquent de grandes tensions dans certains établissements. D'autres s'intéressent aux carrières et aux conduites scolaires des élèves issus de l'immigration et aux réactions de l'école face aux divers groupes de migrants et à leur culture. Des recherches portent aussi sur le décrochage scolaire de nombreux élèves ou bien encore sur les relations de l'école avec les parents. Bref, le thème de l'inégalité scolaire est largement débordé par l'étude de tout un ensemble de difficultés qui mettent en cause la stabilité même des relations pédagogiques en plongeant l'école dans un sentiment de crise endémique, dans un « malaise » dont témoignent de multiples essais, même si de grands bilans, comme celui de Claude Thélot, s'efforcent de produire des représentations plus complètes et plus mesurées de l'état de l'école.

La massification scolaire n'a pas seulement déstabilisé les relations pédagogiques à l'intérieur de l'école ; elle a profondément transformé les relations de l'école à son environnement économique et professionnel. Tant que les diplômes étaient relativement rares et que la plupart des Français accédaient à l'emploi sans qualification scolaire, ceux qui possédaient des diplômes étaient pour la plupart sûrs de les faire reconnaître par le marché du travail. Ainsi la grande majorité des bacheliers et des étudiants étaient-ils appelés à occuper des emplois de cadres. Or, quand les diplômes sont offerts à tous ou presque, leur utilité se renforce puisque l'absence de diplôme constitue une sorte de handicap, en même temps que la relation entre le diplôme et l'emploi devient plus incertaine. Les diplômes sont de plus en plus indispensables en même temps que décline leur valeur relative. On observe alors des processus de déclassement car les emplois offerts aux jeunes diplômés sont souvent très inférieurs à ceux que la longueur des formations pouvait laisser espérer. Par une sorte de paradoxe, la formation scolaire est de plus en plus indispensable aux individus alors même que sa « rentabilité » moyenne est de plus en plus faible. Cela affecte profondément la nature des stratégies scolaires et, à terme, la confiance même dans l'école.

Plus les diplômes deviennent indispensables, plus les élèves et les parents se comportent comme des consommateurs éclairés sur un « marché » scolaire en choisissant soigneusement leurs formations, leurs filières et leurs établissements. Aux inégalités structurelles s'ajoutent les inégalités tenant aux ressources et aux investissements des acteurs, chacun recherchant les formations et les soutiens les plus efficaces. Quand ils le peuvent, les parents se conduisent comme des usagers plus ou moins éclairés, ce qui renforce sensiblement la dimension utilitariste des choix et des pratiques scolaires. De leur côté, bien des établissements, qu'ils soient publics ou privés, entrent dans des relations de concurrence afin d'attirer la meilleure clientèle. Tout un pan de la sociologie de l'éducation, les travaux d'Agnès Van Zanten notamment, s'intéresse à ces phénomènes et montre souvent qu'ils accentuent les inégalités scolaires car, aux inégalités sociales inscrites dans la carte scolaire, s'ajoutent celles qui proviennent des choix des familles « fuyant » les établissements les moins favorisés. Les moins favorisés des élèves découvrent parfois que les établissements et les filières auxquels ils sont « condamnés » ne leur permettront pas d'accéder à l'emploi. Perçues comme inutiles et dévalorisantes, ces formations sont délaissées et contribuent au décrochage et à la violence de nombreux élèves.

Au bout du compte, publique ou privée, l'école fonctionne comme une sorte de marché sur lequel les élèves se livrent à des anticipations concernant l'utilité des diplômes et des formations. Cette évolution n'a pas été sans rapprocher la sociologie de l'éducation de l'économie de l'éducation. Elle n'a pas été non plus sans établir des passerelles vers la sociologie politique et la philosophie de la justice dans la mesure où l'école démocratique de masse a de grandes difficultés à établir et à hiérarchiser ses finalités. Doit-elle créer de l'intégration sociale, doit-elle être méritocratique et permettre aux meilleurs de réussir, doit-elle contribuer au dynamisme économique du pays, doit-elle favoriser le développement singulier des

individus... ? Elle doit tout faire à la fois, répondra-t-on. Mais la force des demandes auxquelles l'école est soumise entraîne des arbitrages difficiles et jamais pleinement satisfaisants, comme il ressort des travaux de Jean-Louis Derouet. Après quarante ans de massification continue, il n'est plus possible de considérer que l'école est organisée par un système de valeurs – ou d'idéologies – stables et par un ensemble de fonctions homogènes. Aussi le monde scolaire paraît-il emporté par une série de querelles et de débats relatifs à la conception de la laïcité et donc du sanctuaire scolaire, à la conception du métier d'enseignant – doit-on être maître ou pédagogue ? –, à la conception de la justice scolaire – égalité ou discrimination positive ? Plus ou moins directement, la sociologie participe activement à tous ces débats ; dans un monde scolaire instable, elle est mobilisée par les acteurs politiques et sociaux, comme l'indique le rôle croissant des commissions d'experts prenant part à l'élaboration des politiques scolaires.

III-Que fait l'école ?

Quand l'alliance paisible de l'école et de la société paraît ébranlée, quand l'école semble enfoncée dans une crise latente, la plupart des sociologues ne s'en tiennent plus à une conception « simple » de la reproduction selon laquelle l'école serait une sorte de boîte noire enregistrant passivement les inégalités sociales. Bien qu'aucun système scolaire ne paraisse en mesure de neutraliser l'effet des inégalités sociales sur les inégalités scolaires, il semble cependant que l'école joue un rôle propre à travers son organisation, ses méthodes pédagogiques, ses traditions, comme le mettent en évidence les comparaisons internationales des systèmes scolaires qui semblent plus ou moins efficaces et plus ou moins équitables. Depuis une vingtaine d'années, un nombre considérable de travaux, notamment ceux de Marie Duru-Bellat, ont été consacrés aux inégalités de l'offre scolaire elle-même, aux divers « effets » scolaires, à la manière dont l'école « produit » des inégalités.



Enseignement des sciences à l'école primaire: le mouvement «La main à la pâte»

Étude du vivant à l'école primaire. Initié par Georges Charpak en 1996, le mouvement «La main à la pâte» développe une pédagogie active d'investigation pour l'enseignement des sciences à l'école primaire. (La main à la pâte, 2001)

Bien sûr, les établissements accueillant les meilleurs élèves, qui sont souvent les plus privilégiés socialement, obtiennent de meilleurs résultats que les autres. Mais il apparaît aussi que des établissements socialement identiques n'ont pas nécessairement la même « efficacité ». Ils ne sélectionnent et n'orientent pas les élèves de la même manière, quelques-uns creusent les écarts, d'autres les maintiennent ou les atténuent. Ce qu'on appelle le climat éducatif, la nature des relations entre les enseignants, les élèves et les familles, la cohésion de l'équipe éducative, varient sensiblement selon les établissements. Les uns sont confrontés à l'absentéisme et aux désordres, les autres moins. Il semble que cet « effet établissement » tienne à la mobilisation des équipes éducatives, au style d'autorité des directions et à leur capacité d'attirer les meilleurs élèves au sein d'une catégorie sociale donnée. Dès lors, la carrière d'un élève ne dépend pas seulement de son origine sociale et de ses talents, elle tient aussi à la qualité de l'établissement où il est scolarisé.

Autre effet, celui de la composition des classes. Beaucoup pensent que les classes hétérogènes du collège unique sont un échec, « tirant » les meilleurs élèves vers le bas et imposant aux plus faibles un enseignement qui ne leur conviendrait pas. La mesure précise des conséquences de la composition des classes dément cette croyance : le regroupement des élèves faibles dans les mêmes classes fait baisser leur niveau, alors que le regroupement des bons élèves n'entraîne pas un gain comparable à la perte des plus

faibles. Dès lors, la manière de composer les classes a des effets sur le niveau moyen des élèves et sur les écarts entre les meilleurs et les moins bons. L'organisation de l'école peut donc infléchir la formation des inégalités scolaires.

Les effets de l'école peuvent être plus subtils encore. Par exemple, la « qualité » du maître de cours préparatoire produit des conséquences identifiables sur les apprentissages scolaires des élèves. Dans l'enseignement secondaire, des études de Georges Felouzis et de Pierre Merle démontrent que les manières de noter et d'évaluer les élèves varient sensiblement d'un enseignant à un autre et que les professeurs ne sont pas également efficaces et équitables. Mais ce qui vaut pour les maîtres vaut aussi pour les élèves et l'on ne doit pas perdre de vue le fait que de nombreux parcours scolaires sont profondément atypiques : des élèves a priori « voués » à l'échec connaissent de grandes réussites alors que d'autres, socialement destinés à réussir, échouent à l'école. La sociologie de l'éducation étudie donc ces parcours exceptionnels qui échappent parfois à l'analyse des grandes séries statistiques. L'école n'est pas une simple chambre d'enregistrement des inégalités sociales : il existe une marge d'action, fût-elle réduite, face à la « loi d'airain » des inégalités scolaires.

L'évaluation des politiques publiques et les comparaisons internationales renforcent encore l'idée selon laquelle l'école a un rôle propre. De plus en plus fréquemment, les sociologues de l'éducation analysent et évaluent les conséquences des politiques scolaires. Denis Meuret, par exemple, s'est efforcé de mesurer la portée de la politique de discrimination positive mise en place voici plus de vingt ans avec les Z.E.P. Il montre que si cette politique n'a pas eu d'effets sensibles sur les performances des élèves, elle a en revanche contribué à améliorer le climat des établissements. Les comparaisons internationales, appuyées sur de vastes enquêtes, indiquent que, pour des sociétés comparables consacrant la même part de leur P.I.B. à l'éducation, le niveau moyen des élèves et les écarts entre les meilleurs et les moins bons varient sensiblement d'un pays à l'autre. Comment expliquer ces différences ? Tiennent-elles à la structure des études, à l'autonomie des établissements, au mode de pilotage du système, à la formation et au travail des enseignants ? Il est clair que la sociologie de l'éducation comparée est appelée à se développer dans les années qui viennent. Tous ces travaux mettent en lumière le fait que la sociologie de l'éducation n'est pas strictement spéculative : bon gré mal gré, elle contribue à l'élaboration des politiques scolaires.

IV-Les acteurs et les expériences scolaires

L'éducation scolaire ne se réduit ni à l'acquisition de connaissances, ni à la distribution hiérarchique de compétences et de diplômes. En France, plus que dans d'autres pays peut-être, on attend de l'école qu'elle forme des citoyens, qu'elle accomplisse une « éducation morale » disait Émile Durkheim. L'école républicaine forgée par la III^e République a été conçue comme une institution définissant précisément ses objectifs, ses valeurs et le rôle des maîtres et des élèves. Comme le souligne Antoine Prost, cette institution est restée extrêmement stable durant près d'un siècle. Mais aujourd'hui, la massification, la diversité des demandes sociales, le poids des médias, les transformations de la culture et de la représentation de la nation soumettent ce modèle à rude épreuve. Comment s'opère aujourd'hui l'éducation morale ?

Cette longue mutation de l'institution républicaine a plusieurs conséquences sur la socialisation des élèves qui ne peuvent plus s'appuyer sur des cadres communs et des croyances indiscutables et partagées. La relation pédagogique est fortement ébranlée et, comme le montre François Dubet, la socialisation scolaire n'est pas réductible à l'apprentissage de rôles et de « métiers » d'élève stables ; elle se constitue à travers la manière dont les individus, maîtres et élèves, construisent leur expérience singulière. Il appartient aux élèves de donner du sens à leurs études et surtout, aux enseignants de motiver leurs élèves. Pour ce qui est des élèves issus de la massification scolaire, souligne Jean-Yves Rochex, il est rare qu'ils aient été « programmés » par leur famille pour adhérer au sens des études longues dans lesquelles ils s'engagent. Il arrive souvent que la perception de l'utilité des études se délite dans les cas où leur terme professionnel apparaît incertain et lointain. De plus, l'intérêt intellectuel des élèves pour leurs études ne repose plus sur le monopole culturel de l'école « concurrencée » par les médias et les nouvelles technologies de communication. Au fur et à mesure que les études s'allongent et que tous s'y engagent, le sens de ces

études est vécu comme un problème parce que les élèves doivent construire les apprentissages qui ne sont plus totalement cadrés par l'institution. Cette évolution devient la principale difficulté du métier d'enseignant quand il ne s'exerce pas dans les classes de l'élite scolaire et sociale. Depuis une quinzaine d'années, la sociologie de l'éducation s'intéresse de plus en plus à la subjectivité des acteurs afin de cerner la nature profonde du travail éducatif. Les professeurs doivent construire leur autorité, ils doivent s'engager subjectivement dans une relation pédagogique afin que les élèves s'y engagent à leur tour, comme le montrent Anne Barrère et Patrick Rayou. Comment la vocation professionnelle se transforme-t-elle en métier ? Comment se réalise le travail des enseignants ? Comment apprennent les élèves ?

Au fil des années, les recherches en éducation se sont multipliées, répondant aux intérêts des chercheurs autant qu'aux inquiétudes et aux préoccupations de la société. Les théories et les méthodes de la sociologie de l'éducation sont des plus diverses. Cependant, le champ de cette sociologie est loin d'être désorganisé et sans principe car, si les points de vue sont multiples, ses objets et ses questions se ramènent à quelques thèmes essentiels où les intérêts de connaissance le partagent au désir, plus ou moins affirmé, d'améliorer l'école. Comment se forment les grandes inégalités scolaires, à quoi sert l'école, comment fonctionne-t-elle, comment les élèves se forment-ils comme des sujets à travers leur apprentissage, leurs projets et leurs échecs ? Toutes ces questions sont à la fois théoriques et pratiques et il est évident que, dans des sociétés qui ont le sentiment que leur avenir se joue sur la qualité de leur système de formation, la sociologie de l'éducation occupe une place fondamentale dans l'action que la société exerce sur elle-même.

François DUBET

Bibliographie

- A. BARRÈRE, *Les Lycéens au travail*, P.U.F., Paris, 1997
- C. BAUDELLOT & R. ESTABLET, *Le niveau monte*, Seuil, Paris, 1989
- R. BOUDON, *L'Inégalité des chances. La mobilité des chances dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, Paris, 1973
- P. BOURDIEU & J.-C. PASSERON, *La Reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*, Minit, Paris, 1970
- J.-L. DEROUET, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Métailié, Paris, 1992
- E. DEBARBIEUX, *La Violence en milieu scolaire*, E.S.F., Paris, 1996
- F. DUBET, *Le Déclin de l'institution*, Seuil, Paris, 2002
- F. DUBET & D. MARTUCCELLI, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, ibid.*, 1996
- É. DURKHEIM, *L'Évolution pédagogique en France*, P.U.F., Paris, 1990
- M. DURU-BELLAT, *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes, ibid.*, 2002
- G. FELOUZIS, *L'Efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique, ibid.*, 1997
- P. MERLE, *La Démocratisation de l'enseignement*, La Découverte, Paris, 2002
- D. MEURET, « L'Efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges », in *Revue française de pédagogie*, 109, 1994
- P. RAYOU, *La Cité des lycéens*, L'Harmattan, Paris, 1998
- J.-Y. ROCHEX, *Le Sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*, P.U.F., Paris, 1995
- A. PROST, *Éloge des pédagogues*, Seuil, 1986
- C. THÉLOT, *L'Évaluation du système éducatif. Coût, fonctionnement, résultats*, Nathan, Paris, 1993
- A. VAN ZANTEN, *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, P.U.F., Paris, 2001.