

# Les apports de la sociologie de l'éducation à l'analyse des situations scolaires

Yves ALPE, Maître de conférences en sociologie

*Avertissement :*

*Ce texte n'a aucune prétention à l'exhaustivité, ce n'est en aucune façon un catalogue de l'ensemble des théories sociologiques du champ concerné ; il s'attache simplement à donner, pour les principales orientations théoriques de la sociologie de l'éducation, des exemples d'approches, de travaux, d'hypothèses et de résultats. Il n'a pas non plus de caractère normatif (concernant des « bonnes » ou des « mauvaises » théories), même si l'auteur assume bien évidemment ses propres choix épistémologiques...*

## Introduction

La sociologie entretient avec le système d'enseignement français des relations ambiguës. Dès le début de ce siècle, la sociologie française naissante portait son regard sur le système éducatif, à travers l'intérêt que manifestait **E. Durkheim** pour les questions pédagogiques, mais aussi pour le rôle de l'école dans le processus de socialisation. En témoignent ses nombreux écrits touchant à ces questions, et son implication personnelle dans la formation des enseignants, à travers un cours professé en 1905, et publié en 1938 sous le titre "L'évolution pédagogique en France ».

Dans l'autre sens, le grand projet de l'école laïque et républicaine, avec son ambition d'offrir à tous le savoir scolaire, ne pouvait ignorer un champ de recherche qui touche d'aussi près les questions fondamentales de l'éducation, de la citoyenneté, des inégalités d'accès à la culture et au savoir. Et pourtant, les pédagogues ont longtemps manifesté une superbe ignorance de la sociologie : à titre d'exemple, l'ouvrage fameux et à bien des égards remarquable de **F. Buisson**, le « Nouveau dictionnaire de Pédagogie » s'il consacre cinq pages (sur 2071 !) à la psychologie, ne mentionne même pas la sociologie dans son édition de 1911, et ignore le nom même d'E. Durkheim. Même ignorance, en 1934, dans la « Pédagogie Générale » de **L. Augé** (ouvrage rédigé à l'intention des élèves instituteurs) qui se contente de citer abondamment Rousseau à propos du "but moral et social" de l'éducation. De plus, le développement théorique de la sociologie après Durkheim va très largement ignorer le champ scolaire, et il faudra attendre les années soixante pour que se constitue en France une véritable sociologie de l'éducation, illustrée par les travaux de nombreux et prestigieux sociologues. Cette branche de la sociologie n'a cessé depuis de se développer.

Malheureusement, ce développement a parfois provoqué une certaine réticence d'une partie des acteurs du système scolaire face aux investigations sociologiques. Comme le souligne **R. Establet**, « la sociologie de l'éducation s'est acquise une place d'iconoclaste dans les débats publics sur l'école ». En mettant à jour les relations entre l'origine sociale et la réussite scolaire, en approchant les phénomènes scolaires à travers des analyses statistiques de parcours et de cohortes, la sociologie a pu paraître vouloir dynamiter une image idéalisée de l'école.

D'autre part, certains aspects des théories sociologiques ont pu parfois rebuter les enseignants. C'est ce que soulignait **P. Woods** : « La sociologie n'a pas bien servi les

*enseignants. Son abstraction théorique semble très éloignée de la dure réalité des enseignants... Les messages qui réussissent à leur parvenir se révèlent souvent radicaux et révolutionnaires.... Ou alors, ils peuvent avoir l'air de blâmer l'enseignant, soit comme l'agent d'un mauvais système, soit pour des insuffisances personnelles.... ».*

Aujourd'hui, les choses ont évolué : d'une part, les problèmes posés au système éducatif de cette fin de siècle ont changé de nature et de dimension, et d'autre part, le champ de la sociologie de l'éducation s'est ouvert et diversifié. Plus que jamais, l'école est un champ de recherche fondamental pour les sciences sociales. Dans ces conditions, la sociologie a un rôle non négligeable à jouer dans la formation des enseignants.

En effet, l'orientation des recherches récentes peut sembler beaucoup plus proche des préoccupations quotidiennes des enseignants. Cela peut être à la fois un avantage et un inconvénient :

- un avantage, car l'enseignant peut être directement concerné par des outils d'inspiration sociologique permettant d'analyser "les interactions dans la salle de classe" (**Coulon**) ou encore les effets des classements a priori ("labeling") sur les performances constatées : il est directement en prise avec sa propre pratique ;
- un inconvénient, justement par rapport à cette proximité : l'enseignant peut avoir l'impression qu'il sait déjà, que le discours sociologique est redondant et ne lui apprend rien, mais il peut aussi avoir du mal à prendre ses distances avec sa propre pratique, avec toutes les difficultés qui en résultent dans la construction d'une problématique - la rupture épistémologique avec le sens commun devenant délicate.

La sociologie de l'éducation a produit de très nombreux travaux depuis une quarantaine d'années, travaux qui ont apporté de très nombreuses connaissances sur l'école et les situations scolaires. En particulier, l'approche sociologique a largement renouvelé la compréhension des phénomènes liés aux « difficultés scolaires » : elle peut ainsi offrir aux enseignants de nombreuses pistes de réflexion sur ces questions particulièrement délicates auxquelles ils sont confrontés chaque jour dans leur pratique.

Aujourd'hui, si les outils et les méthodes de la sociologie font l'objet d'un assez large consensus, il demeure d'importantes différences dans les orientations théoriques, et ceci constitue une richesse supplémentaire de la recherche. On peut distinguer trois grands domaines de recherche, en fonction de ce qui constitue le sujet principal de préoccupation des chercheurs.

Le premier courant (par ordre chronologique), est celui de **la sociologie de l'institution scolaire**. C'est en effet autour de ce thème que s'est élaborée au départ la sociologie de l'éducation, à partir des travaux fondateurs de **Durkheim**. Il est principalement constitué d'approches « macro-sociologiques », qui s'intéressent aux déterminants sociaux des situations scolaires.

Le deuxième est celui de **la sociologie des contenus de l'éducation** : autour des concepts fondamentaux de « curriculum » et de « rapports aux savoirs », il analyse l'organisation des savoirs scolaires comme une conséquence de rapports de pouvoir dans la société, et s'interroge sur la façon dont les acteurs s'approprient (ou pas !) ces savoirs . Par certains aspects, ce courant renvoie à la fois à la sociologie des sciences et à l'épistémologie.

Le troisième, dont le développement est plus récent, regroupe de nombreux travaux d'orientation parfois très différentes autour de la question des « **acteurs scolaires** », **de leurs expériences, de leurs stratégies**. Mettant le « sujet » au centre de l'analyse, il se situe dans une perspective plus micro-sociologique, et par certains de ses aspects se rapproche des recherches récentes en économie de l'éducation.

## I. La sociologie de l'institution scolaire.

### 1) Education et socialisation.

#### 1.1) Durkheim

De tous les fondateurs de la sociologie, **Emile Durkheim** est celui qui a le plus écrit sur les questions d'éducation. Sa conception de la société et de son évolution le conduit en effet à privilégier l'analyse des phénomènes de **socialisation** qui « ajoutent à l'être animal un être social ».

L'éducation a pour but de « susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble, et le milieu social auquel il est particulièrement destiné ».

Le propre des sociétés modernes est de confier une part de cette fonction à une institution spécialisée, l'école. Ainsi se constitue le « système scolaire », comme sous-système social, dont la fonction principale est de réaliser une « socialisation méthodique ». En effet, dans les sociétés industrialisées où la division du travail s'accroît, cette fonction ne peut plus être assurée seulement par la famille ou les groupes de pairs. A travers la « forme scolaire », l'école véhicule des savoirs, mais aussi des valeurs et des normes, des systèmes de codification, etc... Le rôle social de l'école est donc bien plus large que celui de l'enseignement proprement dit.

Le système scolaire se voit donc doté d'une double fonction :

- d'une part, assurer la transmission des savoirs, la continuité des valeurs sociales, la valorisation de la vie collective : rayonnement et autorité du maître, importance de la vie collective dans la classe pour le développement de l'attachement au groupe...
- d'autre part, être le vecteur des valeurs de la modernité (laïcité, positivisme) et favoriser le changement.

Pour Durkheim, les représentations pédagogiques évoluent, l'institution scolaire aussi, pour répondre aux besoins de la société, mais avec une certaine autonomie. Ainsi, les savoirs scolaires peuvent donner naissance à de nouvelles catégories de pensée : l'école est un des outils fondamentaux du « progrès social », de l'évolution vers une société plus rationnelle...

#### 1.2) Le fonctionnalisme

Les « fonctionnalistes » américains (**T. Parsons**, **R.K. Merton**) se situent dans une perspective semblable : l'éducation a une fonction **d'intégration sociale**, elle contribue à rassembler les individus autour des « objectifs légitimes » que propose la société, et des « moyens légitimes » pour les atteindre. La réussite scolaire par exemple est analysée un moyen légitime d'obtenir un objectif légitime (la réussite sociale)... Ainsi, ceux qui sont mis dans l'impossibilité de recourir à ce moyen auront tendance à en rechercher d'autres (sans doute moins « légitimes »). Il faut donc éviter un écart trop grand : objectifs très difficiles à atteindre, moyens inaccessibles à une partie de la population, etc. Ces théories inspireront pour une large part les politiques d'« affirmative action » aux USA (quotas pour les élèves noirs à l'entrée des universités, « busing », etc.)

Ainsi se trouvent mises à jour trois grandes fonctions de l'école :

- une **fonction d'intégration** dans la collectivité nationale (celle que défendra la III<sup>e</sup> République en France...)
- une fonction de **fabrication de l'être social**, à travers la socialisation, l'imposition de normes sociales, la transmission d'une « culture de statuts » qui amène à reconnaître et à admettre les hiérarchies sociales...
- une **fonction de modernisation**, puisque l'école est censée transmettre les valeurs de la modernité (par l'enseignement des sciences par exemple) et participer à l'expansion des savoirs...

Mais dans les années 60, ce modèle optimiste va être remis en cause, à travers l'analyse d'une « fonction » beaucoup plus conflictuelle, la **fonction de domination** : l'école apparaît alors comme un « appareil idéologique d'Etat » (**L. Althusser**), comme un système au service des classes dominantes, de façon d'autant plus perverse qu'elle se dissimule sous un consensus social apparent sur les moyens (l'évaluation scolaire, le diplôme) et sur les fins (l'école comme élément clé de « l'ascenseur social »)...

## 2) La sociologie des inégalités d'éducation

### 2.1) L'origine

Dans les années 60, en Angleterre, en France et aux USA sont lancées de grandes enquêtes de mobilité : il s'agit d'étudier les impacts de la croissance économique sur la mobilité professionnelle et sociale, et d'analyser l'évolution des inégalités sociales dans une période où le niveau de vie s'élève rapidement.

Tous ces travaux vont aboutir à la même conclusion : les inégalités sociales ne sont pas réduites par la croissance économique. Pire encore, à l'inégalité des positions (la différence entre les hauts et les bas revenus par exemple) s'ajoute l'inégalité des chances (la probabilité d'ascension sociale n'est pas la même pour tous).

Les sociologues vont se pencher sur les causes de ces phénomènes, à travers l'étude de la stratification sociale et des formes de la mobilité. Le débat va alors se focaliser sur les responsabilités respectives de l'origine familiale et du système scolaire. Dans ces analyses, le recours à des outils statistiques devient essentiel : **Girard** lance en 1962 la première étude de panel (suivi d'une cohorte d'élèves sur plusieurs années), et le Ministère de l'Education Nationale se dote bientôt d'une « Division de l'Evaluation et de la Prospective » (appelée aujourd'hui DPD : Division de la Programmation et du Développement) qui va fournir de très nombreuses données.

## Document 1. L'inégalité des chances à travers les panels

### Panel 73 (élèves entrés en sixième en 1973)

Elèves « à l'heure » (arrivés en terminale 7 ans après leur entrée en sixième)  
(% d'élèves à l'heure sur l'ensemble du panel : 19,3)

Elèves à l'heure en	Term C	Term B	Term G
<b>Enfants de cadres supérieurs</b>			
En % des enfants de CS	16.5	5.6	1
En % de l'effectif de Terminale	35.3	12.2	2.5
<b>Enfants d'ouvriers</b>			
En % des enfants d'ouv.	0.9	1.8	3.3
En % de l'effectif de Terminale	7.9	15.9	28.4

Source DPD / Y. Alpe

### Panel 80 (élèves entrés en sixième en 1980)

(% d'élèves à l'heure sur l'ensemble du panel : 21,3)

Elèves à l'heure en	Term C	Term B	Term G
<b>Enfants de cadres supérieurs</b>			
En % des enfants de CS	15.8	8	1
En % de l'effectif de Terminale	34	17.2	2.4
<b>Enfants d'ouvriers</b>			
En % des enfants d'ouv.	1.2	2.3	1.9
En % de l'effectif de Terminale	10	18	15

Source DPD / Y. Alpe

### Situation des élèves du panel 89 huit ans après leur entrée en sixième (élèves entrés en sixième en 1989)

	Sortis du système éducatif	En seconde professionnelle	Dans l'enseignement supérieur
Enfants d'ouvriers	41 %	15 %	26 %
Enfants de cadres et d'enseignants	8 %	3 %	72 %

Source : L'état de l'Ecole 2001, MEN/DPD

## Document 2 : L'inégalité des chances scolaires

**Qui redouble au CP ? en % du nombre d'enfants de la catégorie**

	Cadre, enseignant	ouvrier	Ensemble
Français	1	8	5
Etrangers	5	11	10
Garçons	1	10	6
Filles	1	7	5

Source : Repères et références statistiques, MEN/DPD, 2000

**% d'élèves de 6ème parvenus en quatrième sans redoubler**

professeurs	95.5
cadres supérieurs	95
ouvriers qualifiés	61.7
inactifs	49.3

Source : NI 00.54, MEN/DPD, déc.2000

**Obtention du bac par génération et origine socioprofessionnelle  
(en % de l'effectif de la génération)**

	29-38	49-53	59-63	74-77
Enfants de cadres	40	71	73	91
Enfants d'ouvriers	3	10	19	45

Source : l'Etat de l'école 2000, MEN/DPD

**Accès et réussite dans l'enseignement supérieur**

	Taux d'accès à l'enseignement supérieur en 1999 des jeunes de 20-21 ans	% de diplômés de l'ens. sup. cinq ans après la fin de leurs études
Enfants de cadres	78	73
Enfants d'ouvriers	35	17
Ensemble PCS	50	40

Source : l'Etat de l'école 2000, MEN/DPD

**Origine socioprofessionnelle des étudiants dans quelques filières en 1999-2000**

	Enfants de cadres sup. et prof. libérales	Enfants d'ouvriers
Université, dont :		
Lettres	27.5	11.7
Santé	45.2	14.6
STS	14.2	24.6
CPGE	52.2	5.7
En % de la Pop. act. totale	12.1	27.1

Source : l'Etat de l'école 2000, MEN/DPD

(Lire : 27.5% des étudiants en lettres sont enfants de CSPL)

## 2.2) La théorie de la « Reproduction »

Les sociologues français P. Bourdieu et J.C. Passeron publient en 1964 « Les héritiers », ouvrage consacré aux étudiants, qui soutient que l'école a pour vocation de reproduire les inégalités, et qu'elle constitue un système de préservation des élites. L'inégalité des chances scolaires n'est donc pas un dysfonctionnement du système, mais bien un résultat voulu.

Trois concepts fondamentaux caractérisent la théorie de la reproduction :

**Capital culturel** : il est constitué par l'ensemble des ressources et dispositions culturelles : biens culturels, accès à ces biens, diplômes, rapport à la culture et à l'école. Le capital culturel diffère selon le milieu social, et se combine avec le capital économique (revenus, patrimoine) et social (ensemble des relations sociales, prestige...)

**Habitus** : Le système de représentations auquel l'individu va se référer, et qui va orienter ses pratiques, son comportement, son ambition, ses projets (avenir objectif).

C'est un "système de dispositions durables" parce qu'acquis durant une période de temps suffisamment longue pour qu'il soit intériorisé, considéré par l'individu comme naturel. C'est une capacité socialement acquise de penser le monde, de s'habiller, de parler, d'agir, et de réagir de façon appropriée à l'environnement. Ces façons de penser et d'agir sont acquises au cours du processus de socialisation dans la famille d'abord, à l'école ensuite.

**Violence symbolique** : La fonction de reproduction de l'école s'exerce par la violence symbolique. L'action pédagogique (exercée par la famille, les enseignants) impose un arbitraire culturel, celui de la classe dominante. Cette action réussit lorsqu'elle est investie d'une autorité pédagogique, c'est-à-dire lorsqu'elle est reconnue digne et légitime d'être exercée par ceux qui la subissent

Bourdieu et Passeron montrent que l'école a une certaine autonomie par rapport à la sphère économique et à la sphère sociale puisqu'elle appartient à la sphère culturelle. Elle diffuse la Culture avec un grand C, elle se présente comme le canal de transmission du « Savoir Objectif ». Or cette culture n'est pas neutre, elle est socialement arbitraire, c'est la culture bourgeoise.

C'est parce que l'école ignore les différences d'héritage culturel, et qu'elle transmet et inculque la culture bourgeoise comme culture légitime, qu'elle participe à la reproduction des inégalités sociales.

Cela passe inaperçu parce que ces inégalités sont légitimées par "l'idéologie du don" : si on ne réussit pas, c'est qu'on n'est pas doué. Ce n'est pas parce que la distance entre l'habitus primaire (famille) et l'habitus secondaire (école) est grande, et gêne l'intériorisation de cet habitus secondaire. L'idéologie du don traduit les inégalités sociales en échec personnel ou en reconnaissance de talents individuels, qui sont sanctionnés et légitimés par les diplômes, l'idéologie du don convertit les inégalités sociales en inégalités scolaires.

A la même époque, les sociologues **Christian Baudelot** et **Roger Establet** montrent qu'il n'existe pas une école « unique », mais deux réseaux distincts de scolarisation :

- le primaire-professionnel qui draine 75% des enfants scolarisés d'une tranche d'âge
- le secondaire-supérieur qui draine les 25% restant.

La répartition des élèves entre ces deux réseaux s'opère à partir de l'apprentissage du lire-écrire à l'école primaire. Cet apprentissage se base sur la norme de l'institution scolaire, à partir de la minorité de bons élèves issus d'un milieu favorisé qui apprend à lire à 6 ans 1/2. Cette norme constitue donc un obstacle pour la majorité des élèves.



En conséquence, l'école primaire divise les élèves entre bons et mauvais élèves, à travers l'apprentissage du lire-écrire dès le CP, et opère une sélection entre les élèves qui iront vers le réseau scolaire "primaire-professionnel" (pour la plupart, les fils d'ouvriers, car elle prépare aux emplois d'ouvriers), et ceux qui iront vers le réseau scolaire "secondaire-supérieur" (pour la plupart, les fils de bourgeois, car elle prépare aux emplois de cadres).

A travers ces deux réseaux, le système scolaire répartit les individus selon la division sociale du travail ; c'est ainsi qu'il reproduit la division sociale au profit de la classe dominante ; le système scolaire capitaliste est un appareil idéologique d'Etat.

Les deux réseaux sont hétérogènes au niveau de leur recrutement, des contenus enseignés et de la forme d'inculcation de ces contenus. L'enseignement du réseau « primaire-professionnel » se réfère au modèle de l'école élémentaire : un seul prof, reprise des notions de base vues en primaire, travail autour de thèmes concrets, rédaction, auteurs populaires. L'enseignement du « secondaire-supérieur » se réfère au modèle du lycée (plusieurs professeurs, dissertation, auteurs classiques).

### 2.3) Les théories du handicap socioculturel et le rôle des idéologies familiales

Même si le rôle de l'école est déterminant, il est clair que l'origine familiale joue un rôle déterminant – mais comment ? Plusieurs courants vont identifier la cause principale de l'inégalité des chances dans l'existence d'un « handicap socioculturel ».

Le handicap peut être conçu de trois façons différentes :

- comme **déprivation** : c'est « ce qui manque » pour réussir à l'école (une bonne maîtrise de la langue par ex.) ;
- comme **résultat d'un conflit culturel** : la culture familiale n'est pas en accord avec les modèles culturels de l'école ;
- comme **déficience institutionnelle** : le handicap est le résultat de la façon dont l'institution traite les élèves (programmes inadaptés, attentes irréalistes des profs, opacité des décisions...)

**V. Isambert-Jamati** observe que le niveau culturel des parents est souvent plus important que leur niveau de revenu : la familiarité avec la « culture savante » acquise dans le milieu familial favorise la réussite scolaire.

En Angleterre et en France, des travaux presque simultanés montrent que les enfants d'instituteurs réussissent mieux que tous les autres, alors qu'ils ne font pas partie des milieux les plus favorisés. A partir de ces observations, **B. Bernstein** propose la théorie des « **codes sociolinguistiques** » : il existe dans la société un « code élaboré », qui est celui des milieux favorisés et « cultivés », et qui constitue le code de référence de l'école, et un « code restreint », qui est celui de la pratique quotidienne des milieux défavorisés . La distance entre le capital linguistique et culturel des enfants des milieux favorisés et les normes linguistiques et culturelles de l'école est faible. Ces enfants comprennent facilement et réussissent plus souvent parce qu'ils possèdent le même code linguistique et le même rapport à la culture que leurs enseignants. La communication pédagogique est bien reçue parce que le code transmis par l'émetteur (enseignant) est compris par le récepteur (élève).

Par contre les enfants des milieux défavorisés ont un apprentissage scolaire plus difficile parce qu'ils n'ont pas le même langage, ni le même capital culturel que leurs enseignants. Ils ne comprennent pas bien le code de la communication pédagogique : avant même de pouvoir entrer dans les apprentissages, il faut qu'ils acquièrent la capacité de « décoder ». Mais cette exigence reste implicite, il faut qu'ils le découvrent eux-mêmes...

## 2.4) L'individualisme méthodologique et la théorie du « Capital humain »

Dans cette perspective, expliquer un phénomène social, c'est reconstruire sous la forme d'un modèle abstrait la motivation des individus concernés par le phénomène et analyser celui-ci comme le produit agrégé de ces micro-comportements. L'individualisme méthodologique implique plusieurs notions fondamentales :

- la notion d'**émergence**, corollaire de la notion d'**agrégation**,
- la notion de **modèle**, procédure indispensable de simplification face à la multitude des cas de figure singuliers,
- la notion de rationalité, liée au postulat de motivation compréhensible.

L'objectif du sociologue **Raymond Boudon** est d'analyser la mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Pour lui, deux facteurs essentiels interviennent :

- la distribution des individus dans le système scolaire ;
- la distribution des individus aux niveaux professionnels.

Boudon explique les inégalités sociales à l'école par un modèle théorique qui repose sur deux hypothèses :

- l'origine sociale conduit, par le jeu de mécanismes intermédiaires (groupes de référence, héritage culturel...) à des distributions différentes en termes de réussite et d'âge (avance/retard)
- la survie d'un individu dans le système scolaire dépend d'un processus de décision dont les paramètres sont fonction de la position sociale.

La thèse de Boudon s'inspire très largement de la « **théorie du capital humain** », défendue par des économistes libéraux tels que **G. Becker**.

Dans cette approche, la personne humaine est vue comme un « capital », et la formation est conçue comme un investissement susceptible d'accroître ce capital. Le coût de l'investissement sera amorti par les accroissements de revenus futurs obtenus grâce au surcroît de formation, et donc à l'augmentation des savoirs et des compétences. On peut donc calculer un taux de rendement de l'investissement éducatif :

$$IE_n = \sum DE (1+r)^n$$

L'investissement éducatif (IE) au bout de  $n$  années représente la somme des dépenses d'éducation ( $\sum DE$ ) compte tenu du taux d'actualisation  $(1+r)$ . Pour que la formation soit rentable, il faut que l'accroissement des revenus futurs ( $\Delta Y$ ) actualisés soit supérieure au coût de l'investissement :

$$\Delta Y(1+r)^n > IE_n$$

Mais l'accroissement des revenus futurs est fonction à la fois de la formation reçue (F) et du « capital humain » de départ, autrement dit des qualités naturelles (QN) des individus :

$$\Delta Y = f(F, QN)$$

En clair, celui qui est « doué » de capacités naturelles plus importantes aura un coût de formation moindre et un rendement plus fort... Il y a donc différents niveaux de la « **demande** »

**d'éducation** » : tout le monde ne demande pas la même chose, en fonction des gains espérés et des risques que l'on accepte de courir.

Les inégalités scolaires de parcours et de réussite scolaire résultent donc du **comportement rationnel** des individus aux différents points de bifurcation du système scolaire. A chaque point de bifurcation, suivre une voie de formation implique un coût, des risques et des bénéfices. La combinaison de ces différents paramètres est différente pour chaque voie. Les individus choisissent la voie dont la combinaison coût/bénéfice est la plus avantageuse pour eux, étant donné les contraintes que leur impose leur situation sociale, leurs résultats scolaires etc. Les familles choisissent la filière la plus "utile", la plus rentable pour eux, elles font des choix stratégiques.

La perspective théorique de l'individualisme méthodologique considère qu'un fait social (comme les régularités statistiques des inégalités sociales des parcours scolaires par exemple) résulte de l'**agrégation** des décisions rationnelles des individus. Ce courant ne nie pas le poids des contraintes sociales sur les actions des individus. Mais il montre que, dans la limite de ces contraintes, les individus ont un champ d'action ; il cherche alors à comprendre les stratégies des acteurs dans ce champ.

### 3) La sociologie des contenus de l'éducation

#### 3.1) La « nouvelle sociologie de l'éducation » et la notion de curriculum.

Ce courant se développe en Angleterre dans les années 70, autour de **Young** et **Esland**. Il s'intéresse particulièrement à la façon dont sont sélectionnés, - à partir du savoir socialement disponible, puis hiérarchisés et légitimés les contenus de l'éducation. C'est une conception « relativiste » : il n'y a pas de « savoir véritable », qui serait fondé épistémologiquement, mais seulement des choix et des constructions sociales, qui s'inscrivent toujours dans des rapports de pouvoir. Ainsi, le « savoir scolaire » est un savoir spécifique, différent du savoir scientifique, c'est avant tout un enjeu social. La forme sociale du savoir scolaire est le curriculum, ensemble socialement validé d'objets d'enseignement, de tâches scolaires et de procédures.

L'analyse des « disciplines scolaires » montre que leur construction est arbitraire : elles sont constituées de « savoirs socialement acceptables à l'école ». La question « que doit-on enseigner ? » n'est donc que très marginalement épistémologique : seule une infime partie des savoirs produits dans les sociétés est considérée comme acceptable à l'école. Sur cet ensemble, seule une partie est considérée comme devant faire l'objet d'actes d'enseignement. Au sens strict, il faudrait d'abord parler non de « savoirs scolaires », mais d'objets d'enseignement scolaire, ou de « matières scolaires », selon l'usage en vigueur au début du siècle.

Les savoirs devant faire l'objet d'actes d'enseignement possèdent des caractéristiques propres. La première est d'être « refabriqués ». A partir des champs savants de référence, se réalise à travers l'institution scolaire un **re-découpage finalisé sous conditions** :

- **Re-découpage** : les frontières des disciplines scolaires ne correspondent jamais à celles des champs savants de référence. Toutes les disciplines scolaires sont en fait pluri-disciplinaires, mais ce caractère apparaît plus ou moins en fonction de leur ancienneté : ce qui a pu faire débat à une époque est oublié, le consensus académique l'a emporté sur les

divisions de la noosphère. Cela peut être très bien illustré par le cas du français ou des mathématiques.

- **Finalisé** : le but est de « faire apprendre ». La nature du savoir savant n'est donc pas véritablement interrogée, puisque dans la constitution des disciplines scolaires, le social l'emporte le plus souvent sur l'épistémologique. C'est ce que **E. Chatel** p.ex. appelle le « projet » de la discipline d'enseignement « sciences économiques et sociales »...
- **Sous conditions** : Comme le soulignait déjà en 1989 le rapport **Bourdieu-Gros**, trois critères définissent les savoirs scolaires :
  - critère de **transmissibilité** : caractère « enseignable » des savoirs, dont la détermination repose en partie sur des apports des sciences cognitives, et en (grande ?) partie sur des présupposés pédagogiques ;
  - critère de **progressivité** : caractère « programmable », repose sur des théories didactiques ou au minimum sur des pratiques de didactisation ;
  - critère d'**exigibilité** : c'est celui qui est au centre des débats aujourd'hui, par exemple dans la problématique des « minima » (que doit savoir *au moins* un élève de...). Un savoir exigible doit présenter deux caractéristiques : il est légitimé, et il existe un système de validation ; la disciplinarisation des contenus scolaires s'accompagne de la définition des conditions de validation de ces savoirs (forme institutionnelle, exercices canoniques, hiérarchisation des réponses et des procédures)

Les savoirs scolaires ont donc toujours un caractère normatif (« ce qu'il **faut** enseigner, ce qu'il **faut** apprendre ») : ils font l'objet d'un double processus d'axiologisation et de didactisation (**Develay**).

Pour certains auteurs (**Perrenoud**), le curriculum a trois formes distinctes : curriculum formel, réel, caché.

Curriculum formel	Curriculum réel	Curriculum caché
L'institution et la société	Les conditions concrètes et les pratiques des acteurs	Les rapports de pouvoir et l'idéologie
Comment sont sélectionnés, hiérarchisés et légitimés les savoirs scolaires	Les savoirs enseignés, les pratiques des enseignants	Les savoirs « non-scolaires » transmis par l'école
Objets d'enseignement, tâches scolaires et procédures	Les représentations des enseignants en tant que professionnels de la transmission du savoir	L'inculcation de valeurs ou de modèles
Relations savoirs savants /savoirs scolaires	Les organisations scolaires : la classe, l'établissement	Les modes implicites de socialisation
Découpages et hiérarchies des contenus scolaires (Disciplines scolaires)	Les interactions pédagogiques	Euphémisation des rapports de force
	Les savoirs appris, les stratégies des élèves	Rôle de la « forme scolaire »

Il y a évidemment des rapports étroits entre les trois formes, mais aussi des écarts, que les acteurs scolaires auront plus ou moins de facilité à identifier et interpréter. La réussite scolaire dépend en grande partie de cette capacité.

La sociologie de l'éducation anglo-saxonne a aussi développé des approches ethnologiques et ethnographiques (**P. Woods**), inspirées de l'interactionnisme et de l'ethnométhodologie :

Principe fondamental : il n'y a pas « d'ethnologie du dehors », il faut entrer dans le système , devenir « membre » (**Garfinkel**) de la communauté à étudier.

Les méthodes :

- l'histoire de vie,
- l'autobiographie assistée

Les concepts :

- la perspective : les actes sont motivés par leur mobile (« en vue de ») et leur motif (« parce que »)
- la stratégie : l'interaction dans la classe est un passage permanent de stratégies pédagogiques à des stratégies de survie(sauvegarde de soi), à des stratagèmes (« coping strategies »)

Il faut comprendre la réciprocité des points de vue. Par exemple, **Hammersley** analyse le point de vue de l'enseignant sur les actes des élèves, qui détermine leur stratégie pédagogique :

Traitement de l'élève comme	Un apprenti-adulte, possédant une partie des droits et devoirs de l'adulte	Un adulte
Lexique des motivations	Déterministe : rend compte des actions en terme de causalité	Individualiste : renvoie au « mérite personnel, à la responsabilité individuelle
Point de vue sur la « nature humaine »	Pessimiste : l'homme est naturellement rétif au travail, il faut le soumettre à des objectifs organisationnels	Optimiste : le travail est source de satisfactions, l'homme est indépendant et auto-directif
Type d'enseignement correspondant :	Enseignement programmé	Non interventionnisme

*NB : d'autres croisements sont possibles ( apprenti-adulte, individualiste, pessimiste : enseignement fondé sur la discipline...)*

### 3.2) La sociologie des savoirs scolaires et les « rapports aux savoirs » (Charlot, Rochex)

Ici, ce ne sont plus les savoirs eux-mêmes qui sont interrogés, mais les rapports que les acteurs entretiennent avec eux.

Pour **B. Charlot**, il s'agit de constituer une « sociologie du sujet » : « il n'y a de savoir que pour un sujet, il n'y a de savoir qu'organisé selon des relations internes ». Tout rapport au savoir comporte une dimension identitaire.

Le savoir est une relation du sujet connaissant à son monde, produit par l'interaction entre le sujet et son monde. Il se présente sous forme d'objets ou d'énoncés décontextualisés. Mais ces énoncés ne sont que la forme substantialisée d'un rapport au monde.

Il n'est pas de savoir qui ne soit inscrit dans des **rapports de savoir** (« ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre ») et dans

des **rapports aux savoirs** (rapports sociaux fondés sur les « différences de savoir »). Le savoir est soumis à des processus collectifs de validation, capitalisation, transmission. **Les rapports de savoir sont des rapports sociaux.**

Si le savoir est rapport, c'est le processus qui conduit à adopter un rapport de savoir au monde qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle – et non l'accumulation de contenus intellectuels.

Pour **B. Charlot**, « *l'échec scolaire n'existe pas. Ce qui existe, ce sont des élèves en échec, des situations d'échec, des histoires scolaires qui tournent mal* ». L'échec n'est pas analysé comme absence de réussite, mais comme résultat d'une expérience. Evidemment, celle-ci affecte massivement les enfants d'origine modeste... Mais il ne s'agit pas de penser ce phénomène en terme de déterminisme social, il faut essayer de comprendre quels sont les processus qui génèrent l'échec, et ce qui fait que, dans l'histoire personnelle d'un enfant, à un moment donné, son expérience scolaire se transforme en échec.

Trois points sont importants pour comprendre « l'expérience scolaire » :

- **la singularité** : Prendre en compte l'aspect subjectif de l'échec scolaire, articuler histoire individuelle et appartenance sociale ;
- **le Sens** : Identifier ce qui fait sens pour l'élève, ce qui structure les histoires singulières ;
- **le Savoir** : Se recentrer sur la transmission des savoirs qui est une des fonctions premières de l'école que les théories sociologiques classiques ont souvent laissé de côté.

**J.Y. Rochex** insiste sur le sens donné aux activités scolaires et aux apprentissages : si l'on interroge les élèves sur leurs motivations, la différence apparaît clairement.

<b>Ceux qui réussissent</b>	<b>Ceux qui échouent</b>
<b>Pourquoi aller à l'école ?</b>	
Pour s'instruire, pour approfondir des connaissances	Pour « plus tard », pour avoir un métier
<b>Comment les élèves vivent les activités scolaires ?</b>	
Ils s'interrogent sur le sens et le but des activités, perçoivent la cohérence entre les disciplines et le caractère progressif des apprentissages	Ils réduisent les disciplines à des étiquettes et les tâches scolaires à des rituels
<b>Comment situent-ils l'école par rapport à la famille ?</b>	
L'école fait changer dans le sens du progrès, l'émancipation symbolique est acceptée et valorisée par le projet familial. Il y a un feedback positif entre la fonction sociale et la fonction symbolique de l'école	Le changement est un reniement ; l'école est un passage obligé vide de sens, l'ambiance et les relations y sont plus importantes que les contenus, il y a dévalorisation de l'histoire et des figures familiales

D'après « Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ? », Sciences Humaines n°44, nov.94

## 4) La sociologie des acteurs scolaires

Dans une large mesure, ce courant se rapproche du précédent, et certains auteurs appartiennent clairement aux deux. La caractéristique commune de ces approches est la place centrale accordée à l'« acteur » et à sa stratégie.

### 4.1) L'expérience scolaire et les stratégies des élèves (F. Dubet)

Dubet : « on définira l'expérience scolaire comme la manière dont les acteurs individuels ou collectifs combinent les diverses logiques d'action qui structurent le monde scolaire »

Il montre que le système scolaire a trois fonctions, et que l'élève a trois logiques d'action :

<b>Du côté de l'institution :</b> <b>Fonctions de l'école</b>	<b>Du côté de l'élève :</b> <b>Logiques de l'action</b>
<u>Fonction d'éducation</u> L'école éduque les jeunes selon un modèle culturel, qui consiste à former un sujet capable de s'adapter à différentes situations professionnelles, à s'autoformer, citoyen, autonome...	<u>Logique de subjectivation</u> L'élève se définit par sa capacité critique, à travers le recul qu'il a vis-à-vis de lui-même. Il se définit par rapport au modèle culturel du sujet autonome qui sait se détacher de ses rôles sociaux.
<u>Fonction de distribution</u> Elle distribue des qualifications scolaires, qui ont une valeur inégale sur le marché de l'emploi et dans la hiérarchie sociale. Son rôle de sélection s'est accru, avec la massification et l'unification.	<u>Logique stratégique</u> L'élève doit se positionner sur le marché scolaire, qui est espace de compétition. Il doit savoir mesurer les potentialités et les contraintes, anticiper les bénéfices, les coûts, évaluer la rentabilité des choix. Cette logique de l'action est très présente par rapport à la massification et au marché scolaire.
<u>Fonction de socialisation</u> Elle vise à former des individus qui pourront s'intégrer dans la société. L'école distribue les acteurs parmi les positions sociales, et produit des acteurs adaptés à ces positions.	<u>Logique d'intégration</u> L'élève doit apprendre les normes scolaires, pour rentrer dans son rôle d'élève.

Ces logiques d'action sont des éléments objectifs qui s'imposent aux individus puisqu'elles découlent du fonctionnement du système scolaire. L'expérience scolaire, c'est la manière dont les acteurs se construisent en tant que sujets à partir de ces éléments objectifs qui s'imposent à eux. L'expérience scolaire est le versant subjectif du système scolaire : *"C'est la manière dont les acteurs combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire"*.

Pour Dubet, l'école n'a pas seulement une fonction de reproduction sociale, elle participe à la construction de l'adolescent. Le processus de socialisation est double :  
- inculcation des normes et attitudes

- appropriation de ces normes par l'individu, travail personnel de construction de soi par rapport à ces normes.

Les acteurs sont donc à la fois socialisés et singuliers :

- d'une part parce que leur socialisation est sociale et déterminée,
- d'autre part parce qu'ils ne deviennent des sujets qu'en construisant eux-mêmes leur expérience, en prenant de la distance par rapport à leur socialisation.

#### **4.2) Effets établissement, effets classe, effet maître (Cousin, Grizay, Meuret, Felouzis)**

On appelle « Effet-établissement », la variations des acquisitions et des parcours des élèves en fonction de l'établissement dans lequel ils sont scolarisés.

Deux types de recherches permettent de cerner cet effet :

- les recherches sur les **écoles efficaces** : ce sont des recherches qui essaient de repérer les facteurs de la productivité scolaire à partir d'enquêtes quantitatives et de modèles statistiques. Elles mesurent l'impact des variables contextuelles sur les écarts de performances constatés entre les établissements.
- les recherches qui portent sur le **fonctionnement de l'établissement** : elles étudient qui prend les décisions, comment, quelle est l'image de l'établissement, sentiment d'appartenance, stratégie et action des personnels... L'établissement n'est plus seulement considéré comme une instance qui produit des résultats scolaires, mais comme une instance qui socialise les jeunes, comme une organisation sociale qui fait des choix et dont les choix ont des effets en termes de réussite scolaire.
- Les effets-établissement sont aussi analysés dans une perspective proche de celle de l'économie de l'éducation (**T. Chevaillier**) : l'établissement est conçu comme une entreprise de production de services, qui ajuste son offre à la demande, en fonction de contraintes institutionnelles...

Les principaux effets observés concernent, d'après **Cousin** :

- le rapport à l'environnement,
- le mode de direction,
- la cohésion professionnelle des enseignants,
- leur degré de mobilisation.

Des études anglo-saxonnes sur des échantillons plus grands évaluent l'effet-établissement à 7% (l'effet établissement explique 7% de la variance du niveau des élèves).  
Donc, l'essentiel se passe dans la classe !

**L'effet enseignant** est la part du niveau de compétences d'un élève à la fin de l'année n qui s'explique par l'enseignant qu'il a eu cette année-là. C'est un résidu de **l'effet classe** (la part de l'effet classe qui ne s'explique ni par la structure ni par la composition de la classe est l'effet enseignant. L'effet enseignant n'est donc pas calculé en lui-même... Pour **Mingat**, (étude sur la progression des élèves de CP en maths et en Français), l'effet classe est de 2% et l'effet maître de 12%...alors que l'origine sociale n'expliquerait que 4% de la variance !

Les principales différences ne s'expliquent ni par les méthodes pédagogiques ni par les diplômes, la formation ou le statut de l'enseignant, mais par les interactions pédagogiques (effet des attentes réciproques :l'enseignant efficace est celui qui est attentif aux élèves (qui



les prend au sérieux), qui les prend « comme ils sont » - ce que **Felouzis** appelle le « pragmatisme pédagogique »...

## **Conclusion :**

Cette présentation des grands thèmes de recherche de la sociologie de l'éducation n'a pas la prétention d'épuiser le sujet : cette branche de la sociologie est particulièrement active, les recherches et les publications sont particulièrement nombreuses. Elle tend simplement à montrer que les préoccupations des chercheurs ont largement évolué, et que, dans une large mesure, elles se sont rapprochées de préoccupations des enseignants.

De plus, les orientations actuelles de la recherche font une grande place aux analyses pluri-disciplinaires : la sociologie croise son regard avec ceux de la psychologie, de l'ergonomie, des sciences de l'éducation, de l'économie, de la didactique...

Bien évidemment, la sociologie de l'éducation n'a pas pour vocation de produire des « recettes miracles » qui permettraient de résoudre l'ensemble des problèmes que se pose la communauté éducative. Mais elle est souvent sollicitée pour apporter des éléments de réponse à des questions « socialement vives », comme celles de l'incivilité et de la violence dans les établissements scolaires, celles des inégalités sociales de réussite scolaire, celles de la légitimité sociale des contenus de l'éducation, et plus généralement celles de « l'efficacité » de l'école. De ce fait, le sociologue est souvent sollicité comme « expert », et c'est une position difficile, car, si l'on ne peut exiger d'un chercheur qu'il produise en permanence des résultats directement applicables, on demande à l'expert de fournir des éléments de solution.

Pour la formation des enseignants, l'enjeu majeur est en fait celui de l'intégration des résultats de la recherche, d'abord dans l'analyse des pratiques, et ensuite dans l'évolution des pratiques professionnelles elles-mêmes... ce qui demande une collaboration de plus en plus étroite entre les chercheurs et les enseignants, qui ont aujourd'hui (et c'est un des mérites des IUFM) de multiples possibilités de s'associer sous des formes diverses aux grands chantiers en cours.