



Cned – Université Lyon 2 – Université de Rouen

*Master 1 de Sciences de l'Éducation*

# Sociologie de l'Éducation

*Cours*

**Directrice de publication : Valérie Brard-Trigo**

Les cours du Cned sont strictement réservés à l'usage privé de leurs destinataires et ne sont pas destinés à une utilisation collective. Les personnes qui s'en serviraient pour d'autres usages, qui en feraient une reproduction intégrale ou partielle, une traduction sans le consentement du Cned, s'exposeraient à des poursuites judiciaires et aux sanctions pénales prévues par le Code de la propriété intellectuelle. Les reproductions par reprographie de livres et de périodiques protégés contenues dans cet ouvrage sont effectuées par le Cned avec l'autorisation du Centre français d'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands Augustins, 75006 Paris).

# Présentation générale

## Organisation du cours

Ce cours est rédigé par deux des trois auteurs du cours de sociologie de l'éducation de la licence de sciences de l'éducation, François Baluteau et Thomas Renaud. Il s'agit donc d'une « suite » au contenu de la licence mais aussi d'une continuité dans l'argumentation. Vous trouverez dans ce cours-ci des rappels, des renvois, parfois aussi des « choses déjà écrites » mais ...autrement, qui ont pour but de montrer que les travaux récents ne peuvent être perçus *ex nihilo*.

La première partie est donc une sorte d'actualisation des travaux de la sociologie de l'école des années 60 qui avaient été présentés dans le cours de licence. Thomas Renaud, enseignant-chercheur à l'Université de Rouen, fait un état des lieux et fait apparaître l'évolution des analyses et l'affinement des variables qui permettent de comprendre le fonctionnement du système scolaire et du rapport des élèves au savoir.

La deuxième partie traite précisément de ce rapport au savoir. François Baluteau, enseignant-chercheur à l'Université de Lyon, montre comment « le » savoir prend des formes diverses, celles des différentes formations, des différents niveaux mais aussi celles qui sont déclarées officielles et celles qui sont ignorées de l'école bien que particulièrement efficaces.

## Conseils généraux

Comme dans le cours de licence, chaque partie est indépendante. Elle peut donc être lue pour elle-même. Mais, comme dans le cours de licence, ces deux parties se soutiennent, se font écho, s'éclairent l'une l'autre.

La bibliographie fournie est toujours mystérieuse pour l'apprenant. Où est LE livre à lire ? Il n'y en a pas ; tous sont à lire parce que chacun apporte des connaissances précises sur le sujet qu'il traite. Mais paradoxalement, on ne peut les lire tous ; on s'efforcera d'en approfondir quelques-uns qui semblent apporter un éclairage, une explication, une contribution originale sur un point du cours qui paraît plus « excitant » ou plus « obscur » ou simplement « complètement nouveau ».

# L'état des inégalités face à l'école

## Chapitre 1

*La volonté républicaine originelle d'une instruction pour tous s'est réalisée au cours du XXe siècle grâce à la mise en place d'une école obligatoire dont la durée a été progressivement prolongée jusqu'à 16 ans par la loi Berthoin (1959). Cette notion d'instruction à la fois nécessaire et commune à tous les citoyens a fait de l'école une institution par laquelle tout futur citoyen doit aujourd'hui passer s'il veut s'assurer une place professionnelle et sociale au sein de la société. Cependant, l'école, par cette même dimension de passage obligé, s'est avérée être, au fil des décennies, un remarquable outil de sélection des élites et de hiérarchisation des membres de cette société. Le savoir scolaire est donc passé d'un rôle de construction des fondements de la citoyenneté française (à travers l'unicité de la langue, de la morale et de l'idéologie) à un rôle de garant de la position socioprofessionnelle pour chacun. Corrélativement, le diplôme scolaire est devenu l'indicateur non plus de la détention de connaissances mais de la détention de capacités et d'aptitudes professionnelles.*

*Il n'est pas étonnant alors que la « démocratisation de l'enseignement » réclamée par l'ensemble des catégories sociales dans la seconde partie du XXe siècle présente deux faces différentes : d'une part ce que l'on peut appeler une démocratisation « quantitative » (l'accès de tous à l'enseignement) d'autre part une démocratisation « qualitative » (la possibilité pour tous d'acquérir des contenus semblables).*

*L'une peut-elle se confondre avec l'autre ? Le bouleversement qu'introduisent les travaux de l'I.N.E.D. au cours des années 60 montre que la possibilité d'accès pour tous à des contenus semblables ne signifie pas la certitude d'une même acquisition de ces contenus. Plus encore, les travaux de la sociologie de l'éducation de cette période ont fait apparaître l'effet paradoxal de cette démocratisation quantitative qui a permis de maintenir, par l'affirmation de l'égalité formelle des chances dominée par « la cécité aux inégalités sociales », une sélection des élites comme produit et moteur de la structure ancienne de domination de classe.*

*Les évolutions idéologiques, politiques et pédagogiques de ces 30 dernières années, certaines fortes de la démonstration sociologique, ont-elles introduit des changements repérables dans cette école que l'on a pu considérer comme un élément du système de la reproduction des structures sociales ?*

Objectifs	Contenu
<p><b>L'état des inégalités face à l'école</b></p> <p>Faire un état des lieux dans les 20 dernières années</p> <p>Comprendre les moteurs de la reproduction</p> <p>Repérer les limites de la reproduction</p> <p>Appréhender de nouvelles approches d'analyse du système scolaire.</p>	<p><b>L'état des inégalités face à l'école</b></p> <p>1. <i>De quelles inégalités parlons-nous ?</i></p> <p>1.A. des chiffres pour appui du discours</p> <p>1.B. le poids du politique (au sens de l'évolution de la société)</p> <p>1.C. le poids de la famille</p> <p>1.D. le poids de l'enseignant</p> <p>1.E. les Z.E.P. au confluent de ces 3 poids</p> <p>2. <i>La recomposition du « paysage scolaire »</i></p> <p>2.A. les nouveaux lycéens</p> <p>2.B. les nouveaux étudiants</p> <p>3. <i>milieux populaires et école : une analyse affinée</i></p> <p>3.A. « bachelier » et « ouvrier » ?</p> <p>3.B. « une » famille populaire ?</p> <p>3.C. « une » scolarité d'enfant de migrant ?</p> <p>4. <i>une sociologie des « effets de contexte » dans l'école</i></p> <p>4.A. l'effet établissement</p> <p>4.B. l'effet classe et l'effet maître</p> <p>5. <i>école instructive, école socialisatrice, école distributive</i></p> <p>5.A. théories de la socialisation et représentations de l'école</p>

## 1. De quelles inégalités parlons-nous ?

Fondamentalement, c'est bien la question de l'inégalité des chances d'accès à l'enseignement que suppose la préoccupation démocratique et non celle de l'inégalité des résultats. C'est la diversité et une distribution hiérarchisée des résultats donc inégalitaire qui donne à l'institution non seulement son rôle de sélection des élites mais aussi son poids dans la répartition des tâches au sein de la société industrielle.

Cependant, depuis plus de 30 ans maintenant, c'est bien la question des inégalités de résultats qui fait l'objet de tous les discours enseignants ou politiques.

On peut imaginer qu'un instituteur de la III<sup>e</sup> République se réveillant en 2000 s'exclamerait : *Comment faire pour que tous les enfants d'une classe aient le certificat d'études primaires ? Pendant toute ma carrière, je n'ai accompagné chaque année que 5 ou 6 élèves sur les 15 à qui j'enseignais pour se présenter à cet examen. 3 ou 4 le réussissaient, l'un d'entre eux obtenait une bourse pour entrer en 6<sup>e</sup> au lycée, les deux autres devenaient employés des Postes ou des Douanes ; quant à ceux qui n'avaient pas le niveau, ils retournaient aux champs ou allaient à l'usine gagner leur vie.*

« L'inégalité sociale » face à l'école s'est donc déplacée en un siècle de l'accès à l'école à l'accès aux études. Ce dernier étant soumis à l'obligation de réussite aux examens des niveaux précédents (il faut réussir l'école primaire pour entrer en 6<sup>e</sup>, réussir le collège pour passer au lycée, avoir le bac pour entrer à l'université...), il devient inconcevable que l'appartenance à une catégorie (sociale ou sexuée) introduise un biais dans les chances de réussite et donc de poursuite des études.

### 1A. Des chiffres pour appui du discours

Les tableaux issus d'enquêtes statistiques sont aujourd'hui bien nombreux et leur multiplication depuis la première enquête de GIRARD et BASTIDE sur les inégalités témoigne de l'importance du sujet.

Rappelons nous que dans les années 60, à l'issue des premiers travaux de sociologie de l'école, 4 « variables indépendantes » avaient été définies pour leur poids sur les parcours scolaires. Il s'agissait de *l'âge*, du *sexe*, du *lieu de résidence* et de la fameuse *catégorie socioprofessionnelle des parents*.

20 ans après cette enquête, ESQUIEU et CAILLE<sup>1</sup> présentent les résultats de l'enquête par panel menée auprès d'un échantillon de 20000 enfants entrés en 6<sup>e</sup> ou en SES (enseignement spécial) en 1980 jusqu'en 1989, soit la fin des études secondaires pour les plus « en retard »<sup>2</sup>.

Durant ces 20 années bien des changements se sont produits. Le baccalauréat qui connaissait 3 séries (Philosophie, Mathématiques élémentaires et Sciences expérimentales) s'appelle, à la fin des années 80, « baccalauréat général » (séries A, B, C, D, E) et « baccalauréat technologique (séries F, G, H). La proportion de bacheliers a fortement augmenté (37% de bacheliers), en lien avec la prolongation de la scolarité et l'on annonce déjà plus de deux tiers de bacheliers pour la fin du XX<sup>e</sup> siècle dans notre pays.

On suppose que la lecture des travaux des sciences humaines portant sur le système scolaire, les pédagogies, mais aussi l'évolution des mœurs, en particulier le regard porté sur

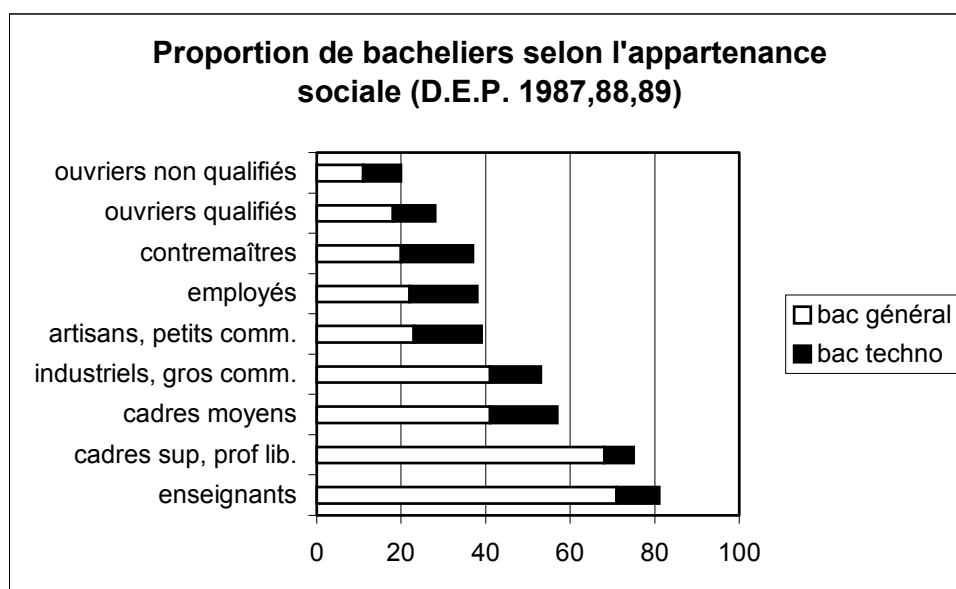
<sup>1</sup> ESQUIEU (P.) et CAILLE (JP.) : « Qui devient bachelier ? », *Education et Formations*, 1990 – 23.

<sup>2</sup> Sont « à l'heure » ceux qui passent le baccalauréat en 1987

les inégalités de statut entre homme et femme ont réduit les inégalités constatées précédemment.

Examinons et analysons quelques tableaux statistiques tirés de l'article d'Esquieu et Caille :

**Tableau 1**



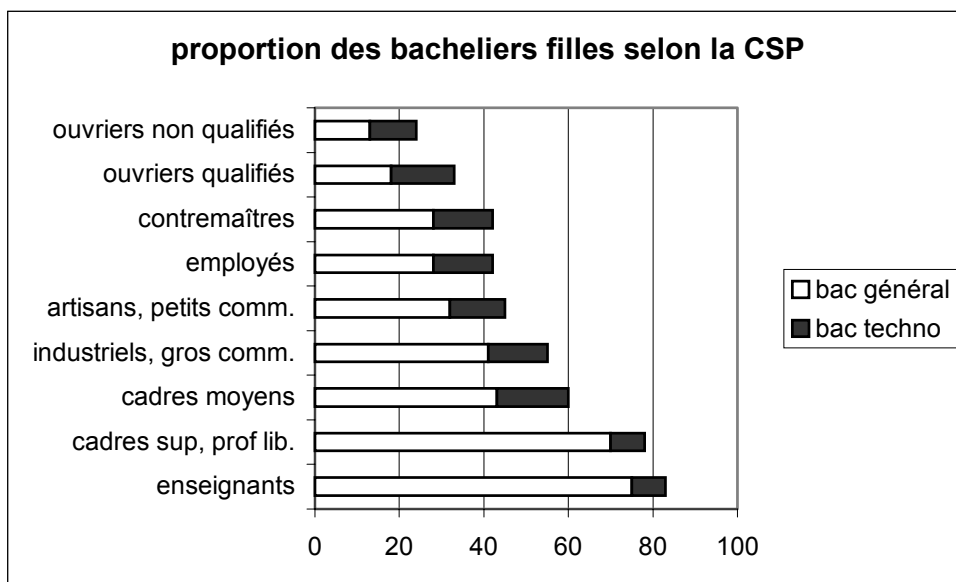
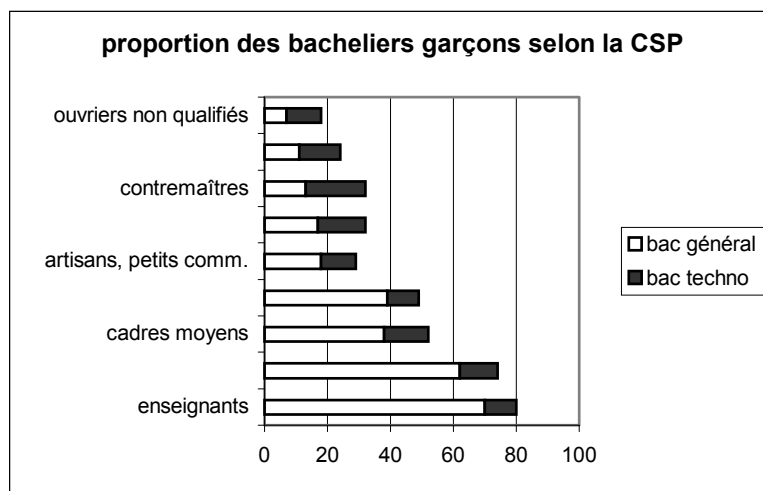
Si l'on examine ce premier graphique représentant la réussite au bac selon la CSP des parents, on voit que le poids de la CSP reste particulièrement important :

a) sur l'ensemble : les enfants d'OS, OQ sont en dessous de 30% alors que les enfants de Cadres Sup, Enseignants au dessus de 75% (soit plus du double)

b) sur la répartition bac général/bac techno : également répartis chez les ouvriers non qualifiés, ils représentent près de 7 bac géné pour 1 bac techno chez les enseignants.

c) sur l'aspect de la demi-pyramide: si l'obtention du bac et du bac général augmente à peu près avec la montée dans la hiérarchie sociale traditionnelle dominante, le clivage est davantage marqué entre CSP à faible capital scolaire institutionnalisé et CSP à fort capital scolaire (par exemple les enseignants). De plus la position nettement supérieure des enfants d'enseignant confirme l'importance du capital culturel par rapport au capital économique.

Tableau 2



Si l'on compare maintenant ces deux autres graphiques concernant l'un les garçons l'autre les filles, on constate que les orientations et les taux de réussite sont différents :

dans toutes les CSP, les filles réussissent mieux que les garçons.

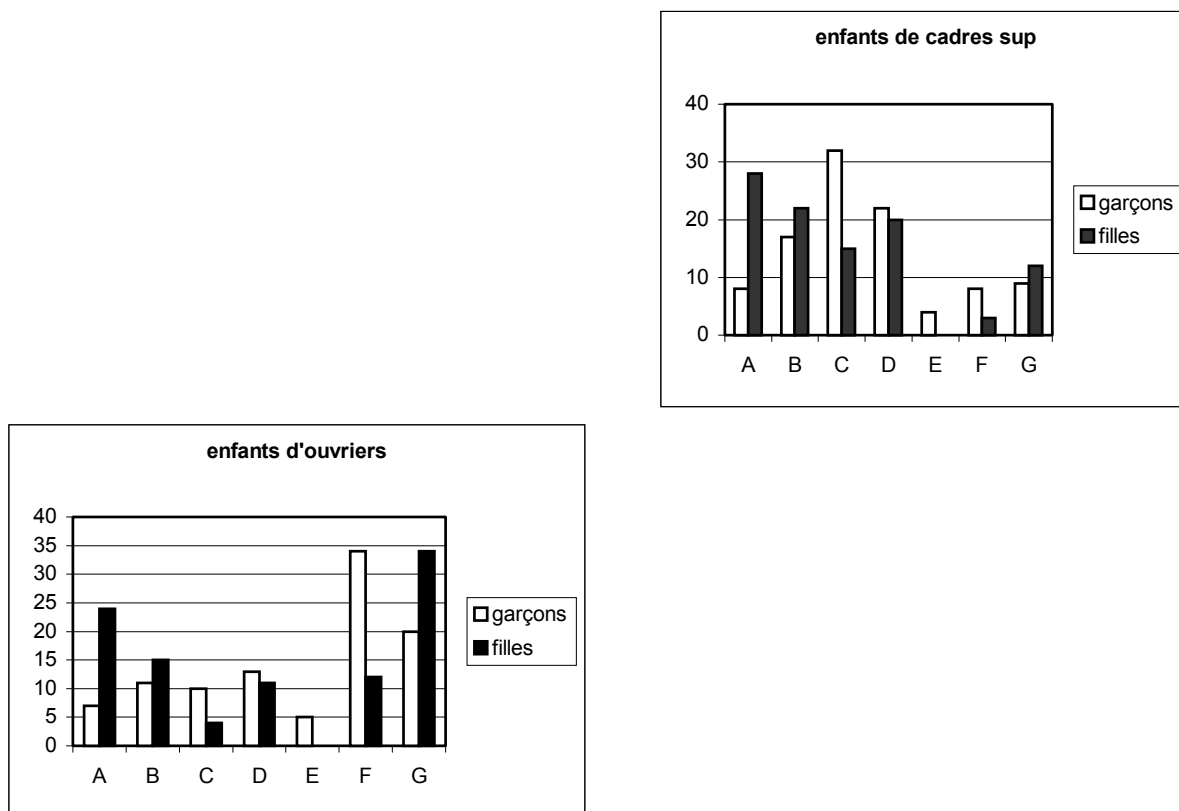
b) -la proportion de bac général est toujours supérieure à celle de bac techno chez les filles ce qui n'est pas le cas chez les garçons.

ce phénomène est plus flagrant dans les CSP modestes (c'est dans les CSP aisées que la répartition bac géné/bac techno est semblable chez les garçons et chez les filles).

BOURDIEU ET PASSERON, (*Les Héritiers*) écrivaient en 1964 : "L'idéologie du don et sa répartition sexuelle est d'autant plus marquée qu'on descend dans les catégories modestes : aux filles les études générales, aux garçons les études technologiques."

Tableau 3

Répartition par série des bacheliers 1988 selon l'origine sociale et le sexe



Il est intéressant de comparer ces deux graphiques qui font apparaître à la fois des différences selon la CSP (les enfants de cadres sont proportionnellement plus nombreux à investir les sections générales que les enfants d'ouvriers) et des ressemblances relatives dans l'ordonnancement des sections selon le sexe et indépendamment de la CSP.

Remarquons que dans le baccalauréat général, les fils d'ouvriers sont orientés, du plus important au plus faible selon l'ordre D, B, C, A alors que les filles de cette même CSP sont orientées selon l'ordre A, B, D, C.

Si l'on examine, toutes proportions gardées bien sûr, les enfants de cadres supérieurs, il semble que le phénomène soit différent pour les garçons, répartis selon l'ordre C, D, B, A mais exactement le même pour les filles réparties selon l'ordre A, B, D, C comme les filles d'ouvriers. En réalité, on retrouve dans la fin des années 80, alors que la « révolution sexuelle » des années 60 est largement passée, une répartition « classique » des études de garçons et des études de filles, les premiers étant dans les disciplines scientifiques, les secondes dans les disciplines littéraires.

*Les garçons en sciences, les filles en lettres, écrivaient, près de 25 ans auparavant, Bourdieu et Passeron (les Héritiers).*

**Voici donc deux variables indépendantes (CSP et sexe) qui demeurent, 20 ans après le constat de Girard et Bastide, des variables discriminantes.**

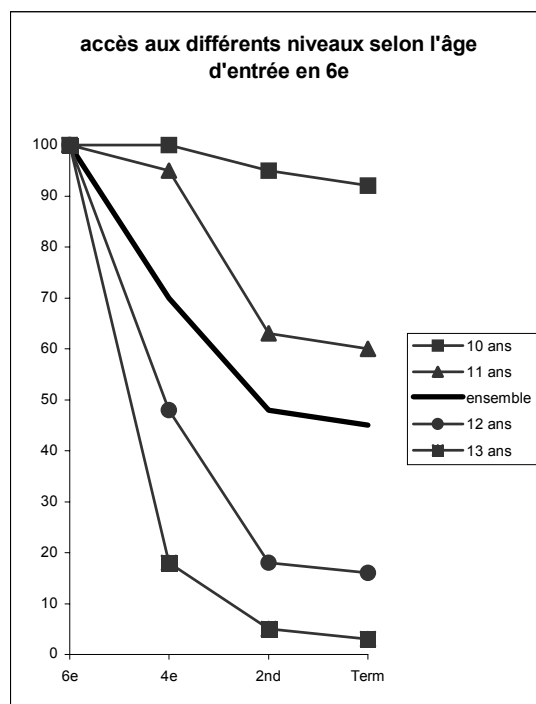


Cependant, on voit que le verrou qui empêchait les filles de s'engager dans des études longues a sauté. La filière a remplacé le niveau et la durée des études.

Il y avait également dans les travaux de Girard et Bastide, une 3<sup>e</sup> variable indépendante ayant un impact sur la probabilité de scolarité qui était l'âge.

Ce graphique nous montre son importance 20 ans après :

**Tableau 4**



Deux commentaires sont à développer sur ce graphique :

- a) non seulement « il ne faut jamais être en retard » mais « **mieux vaut être en avance qu'à l'heure** ». Être à l'heure, c'est avoir 11 ans à l'entrée en 6<sup>e</sup> ; or la probabilité de se retrouver en terminale (et non, ici, d'avoir le bac) est de 63%. Par contre avoir un an d'avance à l'entrée en 6<sup>e</sup> (ce qui signifie, bien sûr, que l'on a dû être un « très bon élève » dans le primaire, mais le fait d'être « bon » ou « moyen » - puisqu'il faut la moyenne « pour passer » - devrait suffire) donne une probabilité de 95%.

De plus, un an seulement de retard dans le primaire (ce qui, rappelons-le, signifie un redoublement et donc le signal de difficultés rencontrées dans l'apprentissage au cours de ces premières années de scolarité mais, rappelons-le également, cela ne permet pas d'affirmer, pédagogiquement, une incapacité à venir à apprendre) montre que la probabilité de se retrouver en terminale n'est plus que de 18%.

- b) Cependant, l'on pourrait soutenir que ces courbes témoignent d'une réalité : parmi ceux qui sont entrés en 6<sup>e</sup> à l'âge de 12 ans seuls 18% ont accédé à la classe de terminale alors que ceux qui étaient en avance dans les mêmes conditions se montraient déjà d'excellents élèves et cela se vérifierait par leur fort pourcentage d'accès en terminale. Nous pourrions donc en déduire que lorsqu'on est brillant dans les débuts de la scolarité, on le reste toute sa vie alors que quand on est mauvais dès le début on ne se rattrape jamais !

Pourquoi doit-on faire attention à cette seconde interprétation ? D'abord parce que cela incite au glissement vers une interprétation en termes d'intelligence innée dont sociologiquement on doit se garder sous peine de repasser du handicap socioculturel au handicap intellectuel tout court. Ensuite parce que Girard et Bastide avaient montré que

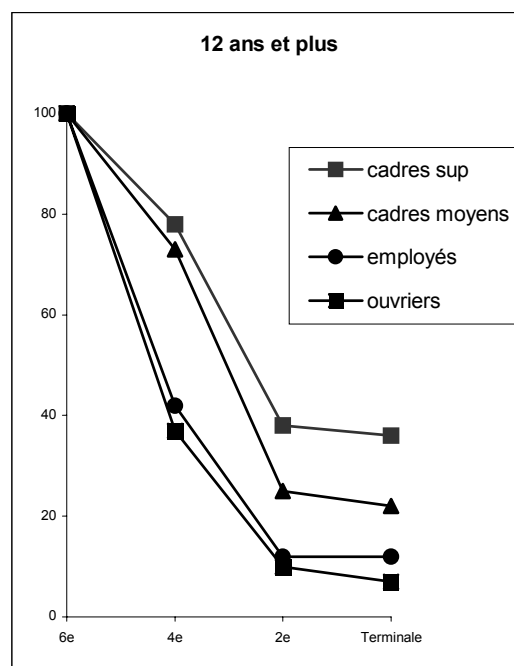
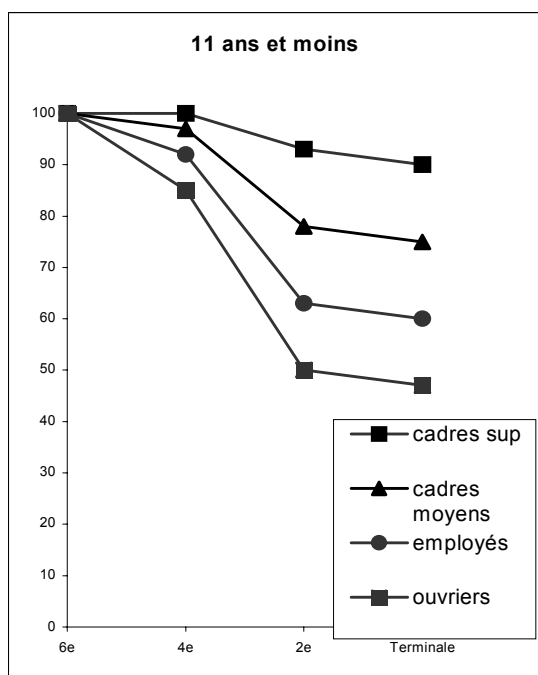
« réussir à toute étape de la scolarité ne garantit pas la réussite aux étapes suivantes » alors que « redoubler au Cours Préparatoire est un indicateur d'une scolarité médiocre à venir ». Ainsi, si l'on ne peut rien affirmer en termes de « biologie des fonctions intellectuelles », on peut par contre prouver le poids de variables sociologiques dans la réalisation de ces courbes.

On pensera, par exemple, à l'influence du capital culturel familial et social sur l'ensemble de la scolarité ou aux mécanismes complexes de l'orientation des élèves en fonction des notes obtenues, des projets formulés par l'élève ou ses parents en fonction des probabilités subjectives, des représentations des enseignants sur les capacités et les aptitudes de l'élève (voir plus bas le chapitre 1B1).

A l'appui de cette nécessaire vigilance, on comparera les deux tableaux suivants tirés de la même enquête.

**Tableaux 5 et 6**

accès aux différents niveaux selon l'âge d'entrée en 6e et l'appartenance sociale



Bien sûr, lorsque l'on a 11 ans ou moins à l'entrée en 6<sup>e</sup>, on a plus de chances statistiques d'arriver en terminale que lorsque l'on a déjà un ou deux ans de retard. Cela est vrai quelle que soit la CSP d'appartenance.

Cependant, il est intéressant de remarquer que l'écart qui sépare deux « bons élèves » de CSP différentes (48% de chances de se retrouver en terminale pour un enfant d'ouvrier de 11 ans ou moins et 95% de chances pour un enfant de cadre sup ayant le même niveau en 6<sup>e</sup>, soit une différence de **47 points**) est plus important que l'écart qui sépare un « bon élève » enfant d'ouvrier d'un « élève médiocre » enfant de cadre (respectivement 48% de chances et 39% de chances, soit une différence de seulement **9 points**).

Nous voyons donc que dans les années 80, plus de 20 ans après la publication des résultats des enquêtes de l'I.N.E.D. (cf le cours de sociologie de l'école de licence FOAD de sciences de l'éducation, chapitre 1), les variables indépendantes que sont la CSP d'appartenance, l'âge et de façon plus complexe, le sexe, gardent une influence importante dans la réalisation des parcours scolaires, entretenant la question de l'inégalité des chances à l'école.

## 1B. Le poids du politique (au sens de l'évolution de la société)

### 1B1. Pourquoi cette inégalité des résultats est-elle aussi préoccupante ?

Deux types d'arguments peuvent être avancés :

#### □ Les premiers sont à référence psychologique.

C'est le lien qui est établi entre résultats scolaires et poursuite du cursus. La confusion entre « capacités » et « aptitudes » fait que l'on nie toute réussite à venir dans un cursus si les étapes précédentes n'ont pas été elles-mêmes réussies. Le « bon sens » mais aussi « l'expérience » nous montrent que « l'on n'arrive au premier étage qu'après avoir gravi avec succès les marches qui y mènent » ; cependant, la psychologie nous montre que, dans un certain nombre de situations d'apprentissage, la mesure d'une capacité à un moment de l'histoire d'un individu ne permet pas de présager du maintien de cette mesure dans l'avenir. Autrement dit, on mesure une capacité à un moment donné, on ne mesure pas une aptitude qui est une « capacité à venir ».

Or le système scolaire tel que nous le connaissons ne permet pas cette possibilité de « mise en attente » dans le cursus. D'où la notion de retard, d'avance ou de cursus normal. Ce rapport entre le temps et l'action doit être recherché dans l'histoire de nos sociétés et encore une fois, dans les transformations du système de production de la fin du XVIIIe et du XIXe siècles. C'est là que se met en place la notion de rendement, soit le rapport entre le temps et la tâche effectuée, le calcul de la moyenne établie comme norme (normal) et corrélativement, en psychologie, comme vous le savez la mesure de l'intelligence fondée sur la performance ( qui réussit quoi en combien de temps ? ). Ainsi se croisent et agissent conjointement résultats et temps. La question de la comparaison des résultats n'a de sens que si on la croise avec la notion de durée.

#### □ Les seconds sont à référence sociologique.

La question de l'inégalité des résultats est amplifiée par l'apparente résolution de l'inégalité de l'accès à l'enseignement. Cette résolution se fait en plusieurs étapes : la première est de type « économique » qui permet d'assurer la poursuite des études à la fin des années 1930 suivant les lois de finances (Herriot), la seconde « démographique » qui suit le baby-boom dans les années 60, la troisième « politique » des années 70 qui correspond à la prolongation obligée de la scolarité jusqu'à 16 ans (Berthoin 1959 effective en 1967), la quatrième « socio-économique » des années 90 qui fait considérer par l'ensemble de la société la scolarité prolongée comme un état « normal » du développement et de l'installation de l'individu dans la société.

« Tout le monde va à l'école » ; tout le monde doit donc en retirer un avantage tant sur le plan du positionnement professionnel que sur le plan socio-économique et sur le plan symbolique du prestige. Ne rien retirer de l'école (selon le jugement de l'institution elle-même) c'est aboutir à un échec, celui de l'élève mais aussi celui de l'école. En effet, c'est

bien par la démocratisation « quantitative » que l'on est « passé de la question de l'inégalité d'accès à l'enseignement à celle du fonctionnement de l'institution scolaire. Il aura fallu que devienne socialement manifeste l'échec scolaire massif des nouveaux venus à l'enseignement secondaire pour que la remise en question de l'enseignement traditionnel, le primaire y compris, ...aboutisse à des réformes puis à la mise en place de ZEP, et par là appelle à une interrogation centrée sur les enseignants. »<sup>3</sup>.

## 1B2. Quels sont les effets de ces réformes ?

DURU-BELLAT et HENRIOT- VAN ZANTEN<sup>4</sup> en définissent deux formes:

### Des effets culturels

C'est la question de l'évolution de la culture de la population d'un pays industrialisé (rappelez-vous, la Ve république avait prolongé la scolarité et développé les filières scientifiques pour répondre aux besoins socio-économiques de développement de la France).

Le niveau a-t-il baissé ? Deux argumentations s'opposent. Celle que l'on trouve avec des auteurs comme MILNER<sup>5</sup> ou plus tard encore RAYNAUD et THIBAUD<sup>6</sup> démontrant l'affaiblissement des connaissances notamment dans le secondaire. En face celle bien connue de BAUDELLOT et ESTABLET<sup>7</sup> qui d'une part font apparaître le discours récurrent de la baisse de niveau en faisant référence aux copies d'agrégation, le phénomène indéniable de croissance du nombre des diplômés et l'augmentation spectaculaire de la durée moyenne réelle de la scolarité (7,7 ans en 1901 contre 14 ans en 1981) et qui, d'autre part, proposent de redéfinir le niveau moyen comme étant « l'ensemble des performances et des connaissances scolaires que pourrait mettre en œuvre la moyenne des individus de la fraction scolaire d'une génération ». Ils proposent des indicateurs indirects pour définir cet ensemble.

Cependant le débat ne saurait être clos car il faut nuancer ces argumentations qui souffrent chacune de l'absence de la prise en compte des arguments de l'autre. Il y a effectivement une baisse des performances dans certaines matières (l'expression écrite, l'orthographe, la connaissance des classiques de la littérature). Mais par ailleurs, les performances sont remarquablement supérieures en mathématiques et en sciences (Il est courant de dire que le programme de 2<sup>e</sup> ou 1<sup>e</sup> scientifique est du niveau du programme de licence de sciences d'il y a une ou deux générations).. Il en est de même en histoire, géographie, langues vivantes qui sont des disciplines qui ont évolué récemment en termes de contenus et de méthode d'enseignement<sup>8</sup>. (De ce point de vue la comparaison dans l'espace et non plus dans le temps, c'est à dire d'un pays à un autre et non plus d'une période à une autre dans un même pays, permet de souligner la difficulté qu'il y a à établir des comparaisons fondées sur des éléments immuables ( exemple :histoire/géo contemporaine aux USA et en France)

<sup>3</sup> TESTANIERE (J.) : « Les enseignants et la lutte contre l'échec scolaire » in PLAISANCE (E.) (ss la dir) : *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Colloque franco-suisse, 1984, CNRS), p.13.

<sup>4</sup> DURU-BELLAT (M.) et HENRIOT-VAN ZANTEN (A.) : *Sociologie de l'école*, Ed. A. Colin,1992, pp.25-27.

<sup>5</sup> MILNER (J.-C.) : *De l'école*, Seuil, 1984

<sup>6</sup> RAYNAUD (P.) et THIBAUD (P.) : *La fin de l'école républicaine*, Calmann-Lévy, 1990

<sup>7</sup> BAUDELLOT (C.) et ESTABLET (R.) : *Le niveau monte*,Seuil, 1989

<sup>8</sup> PROST (A.) : *Eloge des pédagogues*, Seuil, 1986

(exemple inverse : la supposition d'un lien entre élévation des diplômes et élévation des connaissances).

### **Des effets sociaux**

L'argumentation de l'école de BOURDIEU sur la reproduction des structures et son outil qu'est l'école a déjà été présentée. Nous y reviendrons, bien sûr.

Mais *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* demande PROST<sup>9</sup>. Si l'on considère les effectifs globaux, la proportion d'enfants d'ouvriers a considérablement augmenté. Si l'on examine les différentes filières, on voit que dans les années 80 les enfants d'ouvriers accèdent surtout aux filières dites de relégation (CPPN, CAP, enseignement technique dévalorisé) alors que la proportion des enfants de catégories aisées augmente dans la filière scientifique la plus prestigieuse. En fait les travaux statistiques pour peu qu'ils soient menés de manière détaillée font apparaître un phénomène de rupture dans un processus de démocratisation qui s'était engagé dans les années 60.

Ce phénomène est introduit par un ensemble de réformes de type pédagogique qui ont eu un double résultat alors qu'elles n'avaient qu'un seul but.

1<sup>er</sup> résultat : Celui que l'on attendait : Les pratiques pédagogiques novatrices mises en place dans des collèges expérimentaux de 1971 à 1975 avec les groupes de niveau ont permis de prolonger réellement la scolarité des enfants de milieu populaire et ainsi augmenter leurs chances de passer en second cycle. A partir des années 80, ces collèges reviennent à des pratiques classiques et cela au grand bénéfice des enfants de catégories aisées qui se trouvaient dans ces collèges (cf LANGOUET<sup>10</sup>).

Mais cela a pour conséquence une inversion de la finalité qui était théoriquement attachée à la mise en place de ces réformes pédagogiques.

Ainsi apparaît un second résultat que l'on peut résumer dans ce que DURU-BELLAT et HENRIOT VAN-ZANTEN expriment comme une hypothèse :

« Tant que la croissance des effectifs scolaires s'est effectuée dans une structure pédagogique relativement indifférenciée, elle se serait accompagnée d'une démocratisation du recrutement. En revanche, la création de différentes filières, notamment techniques, aurait permis de dériver une partie du flux montant des élèves d'origine populaire en direction des sections les moins prestigieuses et de stabiliser la place des enfants de milieu aisé dans les filières dominantes du système. »

## **1C. Le poids de la famille**

La sociologie des années 60 avait fait apparaître le poids de la famille dans la scolarité des enfants dans le fait qu'elle était porteuse, à travers son capital culturel et ses représentations des caractères spécifiques de la classe sociale à laquelle elle appartenait. Par la culture libre, par le capital linguistique, par les représentations qu'elle se fait de l'école et de ses filières elle socialise l'enfant, lui transmet un « héritage » qui modèle ses comportements en situation scolaire.

<sup>9</sup> PROST (A.) : *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF, 1986, rééd. 1992.

<sup>10</sup> LANGOUET (G.) : *Suffit-il d'innover ? L'exemple des collèges*, PUF, 1985

Quatre exemples de recherche permettent d'illustrer cette argumentation mais aussi d'en voir la complexité :

### **1<sup>er</sup> exemple :**

KELLERHALS et MONTANDON<sup>11</sup> dans une enquête auprès de 300 familles suisses de Genève distinguent quatre facettes de personnalité sociale que les parents valorisent et qu'ils cherchent à développer chez leur enfant:

- *L'autorégulation* (l'aptitude à définir des fins, des objectifs donc, *in fine*, à être autonome)
- *L'accommodation* (l'aptitude à se plier à des contraintes extérieures et à adapter des moyens à des fins non nécessairement choisies)
- *La coopération* (l'aptitude à collaborer avec autrui et à faire preuve de solidarité)
- *La sensibilité* (l'aptitude à imaginer, à inventer, à ressentir, à avoir un idéal)

Chacune de ces facettes, associée plus ou moins aux autres, est un moyen pour parvenir à s'intégrer dans le système relationnel qu'est la société environnante mais aussi plus particulièrement ses institutions comme l'école.

Il va de soi que les parents disposent « d'outils pédagogiques » pour réaliser ces acquisitions : les auteurs les nomment « *contrôle, motivation, moralisation et relation affective* ».

Si ces types de personnalité et ces outils sont accessibles à tous les adultes parents, l'approche sociologique, forte des travaux antérieurs portant sur les catégories sociales, introduit logiquement la question de l'influence de la catégorie sociale.

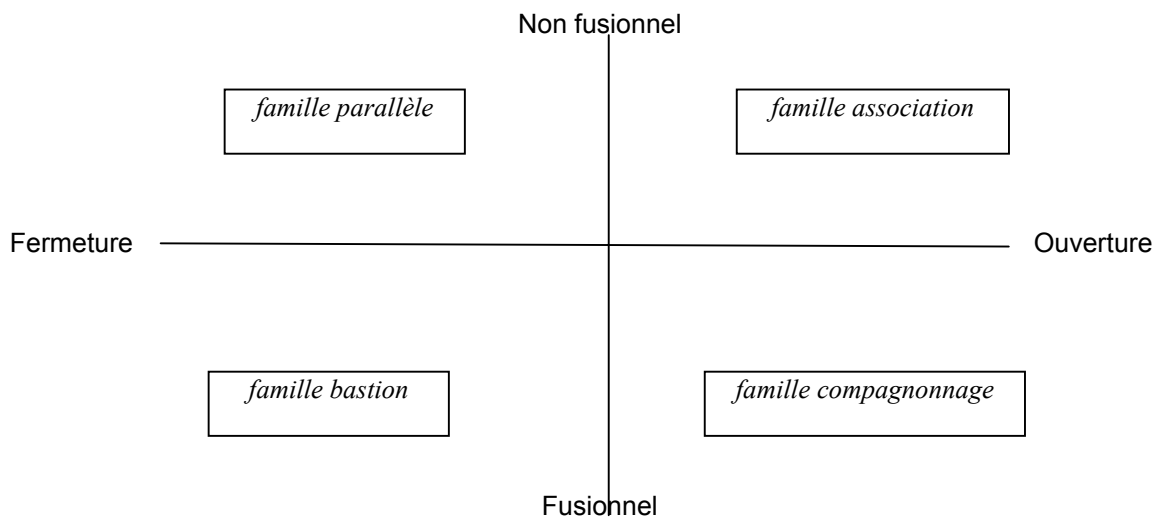
Mais l'intérêt de la démonstration de KELLERHALS et MONTANDON réside surtout dans le fait qu'ils introduisent une troisième variable qui est *l'organisation familiale*.

Quatre types de *cohésion familiale* sont ainsi définis selon deux axes, celui de l'ouverture plus ou moins grande sur l'extérieur et celui de la définition des positions individuelles au sein de la famille :

- un type de *famille parallèle* (fermée à l'extérieur et dans laquelle les positions sont clairement différenciées)
- un type de *famille bastion* (fermée à l'extérieur et dans laquelle les positions sont fusionnées)
- un type de *famille compagnonnage* (ouverte à l'extérieur et fusion interne)
- un type de *famille association* (ouverte à l'extérieur et autonomie interne des individus)

---

<sup>11</sup> KELLERHALS (J.) et MONTANDON (C) : *Les stratégies éducatives des familles*, Delachaux et Niestlé, 1991



Cependant il apparaît que toutes les familles sont préoccupées de la scolarité de leurs enfants. La catégorie sociale d'appartenance n'a alors que peu ou pas d'importance (92% des parents, par exemple, aident leurs enfants dans leurs devoirs et leçons).

Mais les types de famille ainsi définis confrontés par les auteurs aux projets de socialisation de l'enfant montrent que l'on peut caractériser des « styles » éducatifs familiaux.

Ainsi : - le style statutaire développé par la *famille parallèle* induit une grande distance entre parents et enfants, l'importance accordée au *contrôle* coercitif des parents qui s'appuie sur la *moralisation* et la valorisation de l'*accommodation*.

- le style maternaliste développé par la *famille bastion* et par la *famille compagnonnage* se caractérise par une grande proximité notamment affective entre parents et enfants, un *contrôle* direct qui suppose la *motivation* et la valorisation de l'*accommodation* et de la *coopération*

- le style contractualiste développé par la *famille association* se fonde, comme son qualificatif l'indique, sur l'accord pris en commun des statuts et des rôles de chacun. L'*accommodation* nécessaire n'a de sens que si elle est liée à l'*autorégulation* qui permet idéalement l'abandon du *contrôle* sous toutes ses formes.

Peut-on alors abandonner pour « ces familles suisses étudiées en 1991 » l'idée de l'influence de la catégorie sociale au profit de la « manière de vivre en famille » ?

Les auteurs montrent que cela se présente de manière bien plus complexe. Si la catégorie sociale d'appartenance n'a pas de poids direct et unique comme on avait jusqu'alors tendance à l'envisager (la « thèse bourdieusienne du déterminisme social »<sup>12</sup>), son influence n'en est pas moindre sous deux aspects :

<sup>12</sup> On peut mettre cette formulation entre guillemets car la démonstration de la sociologie de Bourdieu est celle du poids fondamental de l'origine sociale des élèves sur leurs façons d'appréhender les contenus, les méthodes et les règles de vie de l'école et non, comme on a cru pouvoir le résumer, la démonstration d'un déterminisme mécanique (quasi biologique) de la scolarité par l'origine sociale. Dans les années 80, Bourdieu utilisera d'ailleurs l'expression « d'orientation normative de l'action » plutôt que celle de « déterminisme » pour lever cette interprétation à laquelle cette approche avait été réduite.



Le lien entre type de famille et milieu social

Type de famille	Parallèle	Bastion	Compagnonnage	Association
« Milieu social »				
Milieus « populaires »	13%	34%	40%	14%
Cadres moyens	4%	27%	50%	20%
Cadres supérieurs	6%	9%	59%	25%
Professions intellectuelles et libérales	2%	12%	49%	37%

On voit ainsi que les milieux populaires construisent majoritairement un type de *cohésion familiale* fondé sur la *relation fusionnelle* (« proximité » et « solidarité » garantissant historiquement « la force de l'unité »<sup>13</sup>) transmettant partiellement ce modèle aux cadres moyens (qui en sont en partie issus).

A l'opposé, les cadres supérieurs et les membres des professions « intellectuelles » (c'est à dire à la fois socialisés dans la culture dominante et passés par une socialisation scolaire prolongée et réussie) valorisent *l'ouverture à l'extérieur* indépendamment de toute forme d'organisation interne (cette dernière étant plus définie par un choix idéologique comme tendrait à le montrer le **2<sup>e</sup> exemple** par les travaux de A. Percheron – cf. *infra*).

Si les cadres moyens présentent une répartition plus étendue et moins différenciée c'est que, une fois encore, leur « existence sociologique » tient de la construction multiréférencée qu'ils développent en étant à la fois porteurs d'un habitus « primaire » plutôt « populaire » et d'un habitus « secondaire » défini par le modèle de la culture dominante<sup>14</sup>.

Le lien entre « facettes » et milieu social

Dans l'ensemble, ce sont *l'autorégulation* et *l'accommodation* qui sont les plus valorisées. Tous les parents disent vouloir former des enfants autonomes, responsables. On peut dire que cela correspond au paradigme du développement de l'être humain qui dirige l'idéologie du développement de l'enfant de ce siècle. Mais lorsqu'ils différencient les catégories sociales ils font apparaître l'autorégulation plus importante dans les catégories « supérieures » et l'accommodation dans les catégories « inférieures ». Ils font apparaître également la différence entre les classes moyennes et supérieures qui donnent de l'importance à la sensibilité (ce sont les classes moyennes et partiellement les classes supérieures qui sont porteuses de l'idéologie de la transformation des valeurs dans les

<sup>13</sup> On pourra relire avec intérêt les « principes » du monde ouvrier tels que M. Verret les formule dans *La culture ouvrière* et qui ont été présentés dans le cours de licence de *Sociologie de l'éducation* (chap 1, 4D2, p.34)

<sup>14</sup> On lira avec intérêt l'analyse de P. Bourdieu sur les caractéristiques de la « petite bourgeoisie nouvelle » dans *La distinction*, Ed. Minuit, 1979.

années 70 et qui valorisent les nouvelles pédagogies dites « d'éveil ») bien plus que les classes populaires qui restent attachées aux valeurs traditionnelles de l'éducation (ordre, propreté, obéissance, politesse =/= classes moyennes et supérieures qui valorisent respect des autres, maîtrise de soi, indépendance et créativité).

Comme le dit François DUBET, les parents des classes moyennes partagent une des croyances centrales de l'école et des enseignants : non seulement la performance et l'épanouissement ne sont pas contradictoires, mais ils s'étayent mutuellement, car plus un élève est épanoui, plus il est efficace<sup>15</sup>.

### **2° exemple :**

PERCHERON<sup>16</sup> distingue, elle aussi, des types de familles mais en deçà des classes sociales, selon leurs conceptions et leurs pratiques de l'ordre moral et social en matière de vie familiale et relationnelle. Elle en définit 3 types sans les renvoyer nécessairement à des classes sociales :

- les « traditionalistes-rigoristes »
- les « modernistes-rigoristes »
- les « modernistes-libéraux »

La transmission de valeurs religieuses et politiques varient d'un groupe à l'autre de manière apparemment classique (les valeurs religieuses étant plus présentes chez les traditionalistes-rigoristes, les valeurs politiques plus présentes chez les modernistes-rigoristes).

Mais PERCHERON fait allusion à la répartition des tâches au sein de la famille et aux valeurs qui y sont de ce fait acquises. Elle révèle l'ambiguïté de la participation des filles aux tâches ménagères (3 fois plus importante que celle des garçons) dans les familles modernistes-libérales, là on l'on s'attendrait à trouver une application du discours égalitaire voire féministe. Elle montre que c'est, paradoxalement, au nom de la liberté individuelle que les parents ne s'opposent pas à des filles qui « désirent » jouer ces rôles. Ainsi se constitueraient les moteurs de la reproduction sous ceux apparents du changement (ce que certains nommèrent « mécanisme d'aliénation »).

Cette construction familiale des rôles féminins et masculins, largement développée dans les travaux de sociologie et de psychologie, n'en finit pas de faire apparaître les ramifications entre sexe, organisation familiale, éducation, scolarité et comportementalisme.

C'est encore PERCHERON<sup>17</sup> qui observe que les parents attribuent à peu près la même valeur à la réussite matérielle qu'à la réussite affective pour les garçons, alors que pour les filles, le bonheur domestique l'emporte largement sur la réussite matérielle (50 à 75% des parents étudiés s'expriment dans ce sens).

Le poids de la famille passant par les représentations parentales, elles-mêmes médiatisées par le positionnement au sein de la société, est ainsi étudié dans une sorte de déplacement systématique de l'éclairage sur chaque élément participant, cherchant à en traquer les actes constructeurs. Le poids de la CSP, le mode de conception éducative, le regard porté par les parents sur les filières, l'évolution des statuts selon le sexe et l'âge, les effets et les contre-effets de ces changements, autant de travaux qui, sous l'intention de soumettre la

<sup>15</sup> DUBET (F.) (ss la dir.) *Ecole, familles : le malentendu*. Paris: Ed. Textuel, 1997

<sup>16</sup> PERCHERON (A) : *la transmission des valeurs* in (de) SINGLY F. : *La famille, l'état des savoirs*, La Découverte, 1991

<sup>17</sup> PERCHERON (A.) : « Le domestique et le politique », *Rev. Fr. Sc. Polit.*,

grossièreté du concept du « déterminisme de classe » à la critique, affinent et repèrent les éléments participants de ce concept.

LE WITA<sup>18</sup> en étudiant de l'intérieur (par une approche de type ethnographique) les univers familiaux bourgeois des années 80, montre l'importance du rôle de la mère dans la transmission d'une culture de classe. Le contrôle des gestes, celui de la parole (rappelant ainsi la validité des travaux de Bernstein) permettent d'accéder à la « maîtrise de soi » que valorise la bourgeoisie. Garante de la morale domestique par distinction de la morale de façade que véhicule le père ou « le couple », pendant longtemps « épousée pour sa bonne éducation et sa moralité », la mère est considérée comme premier et fondamental agent de socialisation.

Mais ce n'est plus seulement dans la petite enfance que le poids de la mère est étudié mais plus largement d'une part dans les conséquences à long terme de la socialisation, d'autre part dans l'espace social plus large de toutes les classes avec l'extension du modèle maternel aux milieux moyens et modestes. Ainsi LAHIRE<sup>19</sup> montre le rôle trop longtemps ignoré des femmes en milieu populaire dans la gestion des papiers administratifs, de la comptabilité du ménage, de l'écriture familiale en général (en particulier dans la correspondance épistolaire).

### Un petit exercice

*Réfléchissons un instant et souvenons-nous de notre enfance :*

*Qui rédigeait les cartes postales envoyées du lieu de vacances ? Papa ou maman ? Qui les faisait signer à l'autre ? Qui faisait écrire les enfants ? Qui s'occupait des « devoirs de vacances » ? Qui, dans le monde artisan et ouvrier « s'occupait des comptes » (« le ministre des finances » de la famille) ?*

### 3<sup>e</sup> exemple :

Dans le domaine éducatif proprement dit, les travaux des dernières décennies ont montré que la séparation entre familles populaires à châtiments corporels et familles de classe moyenne à punitions de type psychologique s'est réduite. Le modèle éducatif des classes moyennes s'est répandu dans les classes populaires par l'élévation des niveaux de vie, d'instruction et l'influence des media qui diffusent ce modèle conjointement aux médecins, enseignants ou psychologues. Relations affectueuses, confiance réciproque, liberté accordée aux enfants, participation à la vie parentale,...

En même temps, ce modèle américain classe moyenne n'élimine pas totalement le découpage des familles selon son mode d'application:

Trois *styles* sont distingués par BAUMRIND<sup>20</sup> aux USA dans les années 80

- permissif (contrôle faible et soutien élevé)
- autoritaire (contrôle élevé et soutien faible)

<sup>18</sup> LE WITA (B.) : *Ni vue , ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*, Maison des Sc de l'Homme, 1988

<sup>19</sup> LAHIRE (B.) : *L'inégale « réussite scolaire » des garçons et des filles de milieux populaires : une piste de recherche concernant l'écriture domestique*, Actes du Colloque Société et communication, Lyon, PPSH, 1991

<sup>20</sup> 1980 cité par Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten

- autorisé (contrôle et soutien élevés)

Trois *environnements* sont définis par LAUTREY<sup>21</sup> en France dans la même période

- souple
- faiblement structuré
- rigide

Il y aurait donc, schématiquement, au moins trois manières de s'organiser pour vivre en famille dans les pays industrialisés de cette seconde partie du XXe siècle. Ce serait donc dans ce contexte que se formeraient les structures de pensée et de perception du monde environnant, déterminant les « probabilités objectives et subjectives » des pratiques scolaires, professionnelles, mais aussi politiques ou consommatrices.

Du « consommateur d'école<sup>22</sup> » à « l'utilisateur froidement rationnel<sup>23</sup> », un ensemble de postures face à l'institution, à ses représentants et aux contenus qu'elle propose ou impose, tend à être caractérisé en lien avec le positionnement social et la manière d'établir des relations avec les autres.

LAUTREY montre comment un environnement familial « souple » correspond aux exigences conjointes scolaires classiques que l'on pourrait nommer, en reprenant les termes de KELLERHALS et MONTANDON, *accommodation*, *autorégulation* et *sensibilité*, les deux autres environnements pêchant par excès d'un de ces éléments.

En somme, *Il faut être sévère mais pas dur, tolérant mais poser des limites, proposer plutôt que d'imposer mais savoir refuser, faire confiance mais surveiller sans pour autant contrôler, s'adapter au changement mais maintenir les valeurs, laisser s'épanouir mais diriger*. Qui mieux que ces classes moyennes et, en partie, ces classes supérieures sont à même de pouvoir jongler dans ce jeu de contradictions apparentes qui n'est autre que le produit de leur propre mode d'installation dans l'espace social de cette fin du siècle ?

Qui plus que ces « nouveaux - se croyant - riches » que sont les catégories modestes, arrivés récemment sur le territoire traditionnel des institutions de la culture dominante, trébuchent à chaque pas dans le parcours initiatique dont les règles sont en continuelle transformation ?

---

<sup>21</sup> LAUTREY J. : *Classe sociale, milieu familial et intelligence*, PUF, 1980

<sup>22</sup> BALION: *Les consommateurs d'école*,

<sup>23</sup> DUBET (F.) et alii:

**4<sup>e</sup> exemple :**

Dans le domaine du lien entre contexte familial et scolarité, le travail de BEN FADHEL<sup>24</sup> montre comment le rapport à l'écrit des familles est un facteur déterminant des compétences des enfants dans ce domaine. Si l'on sait, de manière confirmée, (les exemples précédents le prouvent) que l'attitude des familles vis à vis de l'école est déterminante dans le rapport que développent les enfants avec l'institution, on connaît moins bien les mécanismes et la réalité des interactions qui aboutissent à ce constat. BEN FADHEL montre que « pour certains enfants, le milieu éducatif familial constitue un véritable cadre générateur d'interactions et de pratiques variées et diversifiées autour des activités de lecture et d'écriture. »

En revanche, écrit-il, « les difficultés éprouvées par certains enfants en lecture-écriture traduisent un milieu familial peu engagé où les pratiques éducatives autour de l'écrit sont mécanistes, très peu variées et limitées à un suivi scolaire ».

Comment différencie-t-il ces 2 types de familles :

orientation conformiste et rapport technico-scolaire à l'écrit	Orientation fonctionnelle et rapport privilégié à l'écrit
« selon eux l'enfant doit apprendre en reproduisant le plus fidèlement possible des modèles proposés par l'adulte tout en faisant preuve d'application et d'effort. »	« l'orientation fonctionnelle traduit des idées, des représentations et des pratiques à caractère dynamique et fonctionnel où l'enfant occupe le statut d'un véritable acteur... »
« Ces parents interviennent rarement dans l'apprentissage de leurs enfants et, quand ils le font, ils se limitent à faire faire à l'enfant des exercices scolaires. »	« L'apprentissage implique un travail de construction et de réflexion de la part de l'enfant qui interagit avec des sources de stimulation riches et variées au sein de son cadre de vie ».
« Absence de lecture de livre à leurs enfants ; pas de bibliothèque, ; pas d'abonnement à une revue pour enfant. »	Les parents déclarent accompagner l'enfant à la bibliothèque de façon régulière, lui proposent plusieurs genres de livres, et les abonnent à une ou plusieurs revues.
« les principales attentes à l'égard de l'école : l'acquisition de règles morales et la préparation de l'enfant à la réussite sociale. »	« savoir lire apporte plus qu'une simple adaptation scolaire »
« Sont jugées secondaires : l'éveil de la personnalité et des intérêts de l'enfant ou le développement de son esprit critique »	« les valeurs éducatives les plus importantes : développement de la personnalité en formant l'esprit critique de l'enfant »

<sup>24</sup> BEN FADHEL (S. E.) *Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire*, Rev. Fr. Pédago., n°124, juil-aout-sept. 1998, pp.69-80

## 1D. Le poids de l'enseignant

TESTANIERE, dans les années 80<sup>25</sup>, fait non seulement apparaître le poids de l'enseignant dans la constitution des inégalités mais plus encore l'impossibilité pour ces mêmes enseignants de surmonter cette situation :

« Il apparaît bien improbable que les enseignants soient à l'initiative de changements profonds qui seraient de nature à réduire fortement l'échec, voire combien il leur serait difficile, les choses étant ce qu'elles sont, de donner un concours véritable à des mesures adaptées à ce but » (p.15).

TESTANIERE justifie cette affirmation en ajoutant :

« Leurs caractéristiques sociales, leur formation attestent leur éloignement de fait des élèves issus de milieux populaires ; leur éloignement subjectif de ces élèves se manifeste aussi dans la vie scolaire par leurs conduites d'évitement des classes à recrutement populaire, des familles de ces milieux, et par la hâte qu'ils ont d'accéder à des établissements dont le recrutement des élèves est socialement choisi ».

Enfin il fait apparaître les limites de la transmission de l'analyse sociologique :

« De même, ils restent dans l'ensemble étrangers à la problématique sociologique de l'échec scolaire : lorsqu'il arrive qu'ils ne l'ignorent pas, ils la réduisent à un avatar<sup>26</sup> des explications anciennes, qui situent exclusivement les causes de l'échec hors de l'école, dans le milieu de vie même des familles populaires. »

TESTANIERE estime donc que les enseignants, par la réalité de « leur désarroi devant l'éclatement de la pédagogie, le constat qu'ils ont fait du peu d'efficacité des méthodes d'enseignement qui leur ont été successivement recommandées », ne peuvent que finir par chercher un « retour à l'ordre ancien ».

Nous discuterons en les développant ces deux arguments :

a) les enseignants sont éloignés des milieux populaires

DURU-BELLAT et HENRIOT VAN-ZANTEN<sup>27</sup> nous rappellent que les instituteurs et les professeurs ont été longtemps issus de deux catégories bien distinctes : les premiers sont « issus d'un corps laïque institué par la République et envoyés dans les campagnes ; les seconds sont issus d'une corporation universitaire, semi-cléricale, d'ancien régime, née de l'essor des villes. Leurs fonctions initiales sont également divergentes : les uns ont pour vocation d'instruire le peuple ; les autres de former une élite ».

A partir des années 50, les conditions de travail se modifient pour les uns et les autres avec l'urbanisation, l'élévation du niveau général d'instruction. Les media interviennent dans le champ des connaissances et les modes d'acquisition et de nouvelles professions comme les éducateurs, animateurs, formateurs viennent brouiller le statut de l'enseignant.

Les distinctions initiales de recrutement entre populaires et bourgeois tendent alors à s'estomper. « Tendent » seulement car plusieurs enquêtes montrent dans les années 80 une

<sup>25</sup> *art. cit.*

<sup>26</sup> Rappelons la définition du dictionnaire : (2? (1822) *Fig. Métamorphose, transformation.* 3? (1916) *Par contresens (généralit au plur.) Mésaventure, malheur.*

<sup>27</sup> DURU-BELLAT et HENRIOT-VAN ZANTEN: *op. cit.*, p 142.



certaine ignorance de chaque catégorie des conditions de travail de l'autre, phénomène qui se réduit davantage aujourd'hui.

Au lent embourgeoisement des catégories sociales d'origine des instituteurs par rapport au début du siècle ou même par rapport aux années 60 s'associe une certaine stabilité dans les années 80 quant à l'origine sociale des profs du secondaire par rapport aux périodes antérieures.

Est-ce à dire, là encore, que les enseignants du primaire ont rejoint ceux du secondaire ?

Cela pourrait être vrai si l'on ne prenait en compte que les modes de consommation marqués d'un bout à l'autre de l'échelle hiérarchique par l'ascétisme et l'intellectualisme renforcé par la formation désormais universitaire exigée pour les premiers. Cela se révèle erroné lorsque l'on constate que les enseignants du primaire ont perdu en partie leur statut « d'expert » (les savoirs élémentaires sont supposés acquis par tous par une scolarité prolongée et généralisée). C'est moins le cas pour les enseignants du secondaire qui demeurent des experts dans leur matière d'autant plus si elle est socialement et professionnellement valorisée comme tremplin à l'ascension sociale (le statut de professeur « principal » passant des lettres aux mathématiques).

Plus la « proximité » des savoirs des enseignants du primaire est revendiquée (« j'en sais autant que l'instituteur et en plus je connais mieux mon enfant que lui puisqu'il est *mon* enfant »), plus la profession perd ses acteurs (au point qu'il fallut, dans les années 80, faire une campagne de recrutement associée à la reformulation du statut –professeur des écoles et non plus instituteur) et plus cette proximité prétendue est insupportable à ceux qui, en « s'embourgeoisant » aspirent à se distinguer par la spécificité de leur savoir et de leurs pratiques.

Ainsi 5 éléments permettent de soutenir ce premier argument :

- L'éducation qu'ils ont reçue : les instituteurs sont plus de 35% à être enfants de cadres et de professions intermédiaires. Ce phénomène d'ascension de l'origine sociale est en augmentation d'une génération à l'autre. En comparaison, les professeurs sont pour plus de 54% des enfants de cadre et prof intermédiaires, phénomène qui est, lui aussi en augmentation. Ils sont donc de moins en moins des « enfants du peuple ».
- Leur mode de recrutement : ce sont d'anciens élèves de catégorie modeste ayant réussi brillamment ou issus de catégorie plus aisée, brillants ou plus médiocres<sup>28</sup> porteurs d'une culture libre les mettant à distance de la culture populaire.
- Le type de formation qu'ils ont reçue : de l'ancienne Ecole Normale à l'actuel Institut Universitaire de Formation des Maîtres, le modèle idéal de la normalité est réellement celui de l'exception<sup>29</sup>.
- Les raisons qui les ont amenés à choisir cette profession : protection de l'emploi, ascension sociale, reconnaissance de la réussite scolaire sont autant d'éléments de mise à distance réelle.
- Le mode majoritaire d'intervention pédagogique : Il s'agit d'intervenir auprès de groupes et non d'individus dans un lieu délimité dans le temps et l'espace : la classe. Or celle-ci demeure un lieu à part (« une citadelle ») comme se plaisait à la

<sup>28</sup> On se souviendra à ce sujet de l'argumentation de BOURDIEU et PASSERON dans *Les héritiers*.

<sup>29</sup> C'est « le premier de la classe » qui est la norme de référence et non l'élève moyen au sens gaussien du terme.

définir Château<sup>30</sup> et « l'ouverture de l'école » qui a caractérisé les tentatives de réforme des dernières décennies s'effondre devant les discours protectionnistes les plus récents.

Tous ces éléments ne peuvent que contribuer à un éloignement (d'origine ou d'évolution) de la population scolaire en général, celle originaire de milieu populaire en particulier. C'est bien l'enfant qui vient à l'école et non, comme on a cru pouvoir le faire croire, l'école qui va à lui. En ce sens, on pourrait dire que l'école « même ouverte » accueille mais ne se déplace pas.

b) ils interprètent mal les travaux de la sociologie

C'est FELOUZIS qui, dans la dernière partie de son livre<sup>31</sup> fait apparaître à travers les entretiens menés avec des enseignants ce que Testanière constatait 10 ans auparavant : certains enseignants restent attachés à un état antérieur du système éducatif et se comportent selon ce que FELOUZIS nomme « un ritualisme académique ». Ces enseignants ont un discours centré sur leur discipline et expriment une nostalgie des lycées qui n'accueillaient qu'une frange favorisée de la population. Il montre qu'il existe également un autre type d'enseignant qui se caractérise par ce qu'il nomme « le pragmatisme pédagogique ». Leur discours est davantage centré sur les élèves que sur la discipline et ils se montrent beaucoup moins nostalgiques du passé. Pour FELOUZIS, ils seraient « plus proches des élèves » et moins préoccupés par la question du niveau brillant des anciens élèves.

Le travail de FELOUZIS porte essentiellement sur la question de l'évaluation, mais, par sa démonstration du lien entre « ritualisme académique », sévérité de la notation et faible efficacité pédagogique d'une part, « pragmatisme pédagogique », indulgence dans la notation et efficacité pédagogique d'autre part, il montre l'attention que porte une partie de la population enseignante sur l'analyse docimologique et, du coup, l'attention qu'elle porte (conséquence ou initiatrice de la question de la docimologie) aux effets de l'inégalité sociale des élèves sur les performances scolaires.

La conséquence en est que, comme le montre FELOUZIS, les « pragmatiques » ne peuvent être considérés comme laxistes car ils se définissent eux-mêmes comme des enseignants exigeants et leur « indulgence » se veut être une « indulgence calculée » ; ils considèrent l'usage de la notation comme une stratégie à l'égard de l'élève, en tant qu'information sur l'état des connaissances et non comme sanction des compétences ou des capacités ou pire des aptitudes. FELOUZIS constate que la note n'a pas de sens par elle-même mais par le rapport aux élèves qu'elle induit.

Les enseignants « pragmatiques » sont-ils ceux qui, il y a plus de 15 ans maintenant, se tournaient vers les pédagogies nouvelles comme le montrait Testanière ? Ce n'est pas sûr. Une lecture des travaux de sociologie par les enseignants eux-mêmes a abouti, on l'a vu, à des conceptions pédagogiques contrastées, les uns transformant l'explication naturelle en une explication sociale, les autres militant contre la domination bourgeoise et attendant « le grand soir », d'autres encore voyant dans les pédagogies nouvelles la panacée pour les enfants de milieux populaires. Les travaux comme ceux de Snyders<sup>32</sup> ont montré que ces pédagogies avantageaient finalement les enfants de culture libre dominante car elles faisaient appel à une autonomie de la pensée et de l'imaginaire acquise avant et ailleurs, ce que l'habitus familial des catégories aisées valorisait et inculquait.

<sup>30</sup> « Point une prison mais une citadelle » écrivait le psychologue Jean CHÂTEAU

<sup>31</sup> FELOUZIS (G.) : *L'efficacité des enseignants*, PUF 1997

<sup>32</sup> SNYDERS (G.) : *Où vont les pédagogies progressistes ?*, PUF, 1981



## 1E. Les Z.E.P. au confluent de ces 3 poids

En fait, le « poids du politique » et le « poids de l'enseignant » se conjuguent dans les années 80 avec la mise en place des ZEP que la première circulaire (1<sup>er</sup> juillet 1981) ministérielle définissait ainsi : « *contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec est le plus élevé* ». Comme l'argumente TERRAIL<sup>33</sup>, on introduit ainsi en France l'idée d'une discrimination positive qui vise à « donner plus à ceux qui ont le moins » (« mot d'ordre de l'époque » dit Terrail).

380 ZEP sont définies entre 1982 et 1984 et 550 dans les années 1990 regroupant 9,6% des écoles, 12,2% des élèves, 14,2% des collèges et 14,9% des collégiens. Les lycées professionnels et les lycées d'enseignement général et technologique sont peu nombreux à être associés à cette politique car ils sont au delà de l'enseignement obligatoire. Les variations géographiques sont importantes puisque l'académie de Rennes compte 5,2% de mise en ZEP pour 18,6% à Rouen et 21,3% à la Réunion.

Les caractéristiques en sont la surreprésentation des enfants de milieux populaires, la proportion très élevée d'élèves en retard et des taux d'orientation vers des études longues inférieurs aux moyennes nationales et académiques. Le taux d'élèves étrangers est également en moyenne plus élevés (\*3), sachant que ce n'est pas l'origine étrangère qui entraîne nécessairement l'élévation du taux de difficulté scolaire (il y a des établissements classés en ZEP qui ont un faible taux d'élèves étrangers).

Depuis les années 80 il y a une augmentation de la proportion des élèves issus de catégories sociales défavorisées. Cela est dû à la dégradation de la situation sociale et économique dans ces quartiers urbains mais aussi aux stratégies d'évitement des familles les moins démunies

Pour TERRAIL le bilan d'ensemble de la politique des ZEP est « loin d'être à la hauteur des objectifs affichés ». Les écarts entre ZEP et non-ZEP n'ont pas diminué pour les indicateurs de retard scolaire et que s'il y a amélioration dans les ZEP cela se retrouve également dans les zones hors-ZEP. D'une autre manière on peut considérer que la dégradation de la situation socio-économique a été compensée par la ZEP où l'écart ne s'est pas accru par rapport à la moyenne nationale.

En ce qui concerne les acquis scolaire proprement dits, les écarts sont apparemment maintenus : le score moyen des élèves de ZEP à l'entrée en CE2 et en 6<sup>e</sup> est inférieur de 8 à 10 points sur 100, et la proportion d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base est 2 fois plus importante que dans les zones hors-ZEP. Ces écarts se réduisent si on compare à même origine sociale.

En ce qui concerne les attitudes envers la scolarisation et la socialisation, les effets de cette politique seraient positifs. Comme le dit TERRAIL citant Denis MEURET<sup>34</sup> « il est peut-être plus facile, pour un collège ZEP, de faire mieux que les autres pour la progression « non cognitive » des élèves que pour leur progression « cognitive ».

---

<sup>33</sup> TERRAIL (JP.) : *La scolarisation en France, critique de l'état des lieux*, La Dispute, 1997, chap. VII : « les ZEP, un bilan décevant », p.123

<sup>34</sup> MEURET Denis : « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges », *Rev. Fr. de Pédago.*, n°109, oct. Nov, déc 1994, p. 41-64

Tout en relativisant ce bilan global de la politique des ZEP qui cache une grande diversité de situations et une grande hétérogénéité de résultats scolaires<sup>35</sup>), TERRAIL fait l'hypothèse que les raisons de ce bilan « décevant » est à rechercher en partie « tant dans les représentations des acteurs de la politique ZEP que dans le type même d'actions et de projets [et] les modes de redéfinition des activités et des contenus d'enseignement ». Pour Terrail il s'agit d'une « logique d'actions argumentées en termes de handicap socioculturel ».

Les argumentaires fondés sur des représentations très globalisantes portent les enseignants et les travailleurs sociaux à percevoir et à penser les milieux populaires selon une optique « unilatéralement déficitariste » et à expliquer les difficultés scolaires des enfants en termes de handicap socioculturel, c'est-à-dire supposant une équivalence entre différents types de « pauvreté » avec « l'adéquation simpliste selon laquelle les enfants de pauvres ne sauraient être que de pauvres enfants ».

TERRAIL dit bien que si la critique de la notion de handicap socioculturel est nécessaire, « elle ne doit pas conduire à penser que les difficultés économiques, sociales ou familiales n'auraient aucune part dans les difficultés scolaires mais que la production de ces difficultés ne saurait être unilatéralement mise au seul compte du milieu social sans que soit interrogée la part qu'y prend l'institution scolaire. ».

De plus, cette notion de handicap socioculturel et la problématique qu'elle entraîne est également critiquable par l'indifférence qu'elles portent à « l'hétérogénéité des différentes composantes de l'expérience sociale des élèves et de leurs familles qu'elles appréhendent sur le seul registre du déficit et bien souvent à partir d'une référence implicite aux seules pratiques et habitus des classes moyennes ».

Il en résulte l'impossibilité de repérer les difficultés propres à l'activité cognitive des élèves, à leurs modes d'apprentissage, à leurs rapports à l'école autrement que par une réduction généralisante au « milieu sociofamilial », formulation que TERRAIL trouve insatisfaisante par l'absence de spécification que cela entraîne. Ces représentations généralisantes de ce que serait « la culture du pauvre » sont cautionnées, soutenues par les représentations également généralisantes des compétences, des activités et des processus langagiers et cognitifs qui paraissent être requis pour apprendre. Ainsi l'approche sociologique, en construisant des typologies sociales, crée, parfois à son insu, « une famille ouvrière », « une culture ouvrière », « une double culture d'enfant de migrant » qui sont autant de « patterns » qui servent de critère d'identification et de normalité pour tous les individus appartenant au groupe défini par ce pattern.

Il en résulte l'idée que seule une pédagogie différente pourrait répondre aux besoins d'une population socioculturellement différente au risque d'y perdre, comme le soutient TERRAIL, d'une part l'identification des objets de savoir et le nécessaire travail qui est lié à leur acquisition, d'autre part de rendre impossible (comme dans la mise en place d'une pédagogie de projet qui vise à mettre les élèves face au réel) le lien entre activité « en situation » et conceptualisation de l'action <sup>36</sup> décrochage qui est plus fréquent chez les enfants de milieux populaires que chez les autres<sup>37</sup>.

<sup>35</sup> CHAUVEAU (G.) et ROGOVAS-CHAUVEAU (E.) : *A l'école des banlieues*, Ed. ESF, Coll. Pédagogies, 1995. Ces auteurs présentent 4 situations de 'réussite scolaire en ZEP.

<sup>36</sup> *Op. cit.*, p.135 : « certains élèves peuvent se montrer actifs et pertinents lorsqu'il s'agit de « faire en situation »... mais être rapidement décrochés lorsqu'il s'agit de passer à un travail cognitif d'objectivation »)

<sup>37</sup> C'est aussi l'argumentation que l'on trouve chez CHARLOT (CHARLOT (B.) : chap VII : pp.217-228 « construction des savoirs ou rituels scolaires ? »

## 2. La recomposition du « paysage scolaire »

qui

### 2A. Les nouveaux lycéens

Cette question d'une population lycéenne homogène est déjà posée dans les travaux des années 80. Elle est posée de façon générale dans des travaux comme Les Lycéens de François DUBET<sup>38</sup> ou ceux qui éclairent de manière nouvelle l'impact de variables indépendantes<sup>39</sup>. Elle est posée de façon plus particulière sur le rapport des enfants d'ouvriers avec l'enseignement secondaire comme dans les travaux d'Olivier GALLAND<sup>40</sup> ou de Jean Pierre TERRAIL sur le monde ouvrier<sup>41</sup>. Elle est enfin reposée de manière plus stigmatisée dans les années 90 avec des travaux comme ceux qui portent sur la notion de rupture<sup>42</sup>.

DUBET pose le problème de l'existence d'une expérience lycéenne qui modèlerait un projet définissant le rapport au lycée. Est-ce qu'il y a un modèle d'attitude des lycéens indépendamment du poids des variables sociologiques ? Est-ce que les lycéens se ressemblent ? Non, on peut distinguer trois grands publics.

LES BONS ELEVES des bons lycées ne ressemblent plus au style héritier sauf dans les grands lycées parisiens. La plupart des bons élèves entretiennent un rapport plus instrumental (d'utilité) avec leurs études. On reporte après le bac les questions relatives au choix des études et de la profession. "Les lycéens se présentent comme des entrepreneurs rationnels, efficaces parce que distancés et détachés, refusant de s'engager au-delà du nécessaire." Ils repèrent bien la nécessité de la performance et de la compétition, mais s'engagent faiblement dans des études considérées uniquement comme un passage obligé.

LES NOUVEAUX LYCEENS. Ils se caractérisent par :

- leur appartenance aux sections G et F.
- leurs lycées se trouvent dans des banlieues populaires.
- leurs parents, dans la majorité des cas, ont fait des études courtes.

Ils sont, selon DUBET, dans une situation paradoxale. Ils sont en montée sociale par rapport au milieu d'origine. Ils sont en chute scolaire par rapport aux normes de l'excellence scolaire. Ce paradoxe est répercuté à différents niveaux ; du point de vue du contenu culturel. L'enseignement s'appuie sur des notions concrètes : comptabilité, gestion. Ces enseignements sont dévalorisés, puisque, par le jeu de la sélection, arrivent dans ces sections les élèves les plus faibles. Les enseignements généraux classiques perdurent sont perçus comme de peu d'utilité et ils sont perçus comme moyen de perpétuer l'échec. La

<sup>38</sup> Cf. complémentaires : DUBET (O.), COUSINET (O.), GUILLEMET (J.-P.) : « Sociologie de l'expérience lycéenne », *Revue française de Pédagogie* N° 94, 1991, p. 5-12

<sup>39</sup> BOYER (R.) : « Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens », *Revue française de Pédagogie* N° 94, 1991, pages 13 à 18

<sup>40</sup> Cf. chapitre 3B.

<sup>41</sup> *Destins ouvriers, la fin d'une classe*, PUF, 1990.

<sup>42</sup> On pourra lire dans cette orientation : BORREDON (A.) : *Une jeunesse dans la crise. Les nouveaux acteurs lycéens*, L'Harmattan, 1995 et BLOCH (M.-C.), GERDE (B.) : *Les lycéens décrocheurs : De l'impasse aux chemins de traverse*, Chronique sociale, 1998.

représentation d'une opposition entre vie réelle et vie étudiante. L'apprentissage à la vie active est différent des conditions de travail réelles.

Le diplôme obtenu est dévalorisé dans la vie réelle et en même temps il est indispensable. Il y a un ensemble de contradictions qui fait que l'élève vit son rapport à l'enseignant sur le mode de la dépendance. Chez les nouveaux lycéens, on est sensible à la personnalité de l'enseignant.

"Entre l'école et la vie, ces lycéens perçoivent parfois la même distance que celle des ouvriers opposant l'usine à la vie." Ces lycées de banlieue présentent, de point de vue de la discipline, une forme peu contraignante, plus relationnelle ; ils permettent une vie juvénile "en dehors de la vie et en dehors de la culture scolaire." écrit DUBET.

LES ELEVES DES LYCEES PROFESSIONNELS. Le recrutement est socialement homogène du point de vue de l'origine, mais on peut repérer un clivage dans cette population :

- L'enseignement est général pour partie et professionnel pour l'autre partie ; il y a deux types d'enseignants par rapport aux origines, à la pédagogie.
- Au lycée professionnel, on obtient des CAP ou des BEP qui vont être dévalorisés. Mais, grâce à d'autres filières du même lycée, on peut obtenir un BAC pro ou un BEP qualifié. Les élèves de la première filière n'ont pas de projet professionnel et expriment une hostilité à l'école. La scolarité prolonge la vie de quartier, la sociabilité juvénile parfois même sous des formes délinquantes. Les élèves de la deuxième filière obtiennent des diplômes aboutissant à une certaine qualification. Cette population est dans une autre situation scolaire et psychologique. Leurs enseignants appartiennent à deux cultures : savoir scolaire et savoir-faire technique. Ils ne s'opposent pas à l'école. Ils ressentent de la fierté professionnelle renforcée par le sentiment d'acquérir des compétences dans le monde de l'école et dans le monde de la vie (stages).

Ce lycée professionnel, qui a deux projets, deux populations et deux orientations, oscille entre le traitement social du chômage et la formation de professionnels qualifiés. Ce que montre DUBET, c'est l'éclatement entre ces groupes ; un trait dominant apparaît : une dissociation entre la personnalité et l'école. Ce lycée ne peut pas être considéré comme une institution commandée par un seul modèle culturel, de valeurs et une organisation centrale.

Le travail de Régine BOYER porte sur les pratiques culturelles des lycéens. L'association de la filière et de l'origine socio-professionnelle ne paraît être un moyen valable pour différencier les lycéens que seulement pour environ 22% des cas étudiés. Ce premier groupe se divise en deux sous-groupes :

- Les filles de milieu favorisé, scolarisées en lycée classique, adhèrent à la culture littéraire et artistique. Ce constat correspond bien au fonctionnement du phénomène de reproduction sociale.
- Les filles de milieu agricole et ouvrier, scolarisées dans des lycées professionnels s'impliquent dans les romans sentimentaux et les séries télévisées. Là encore, il n'y a rien d'atypique.

Mais, pour près de 80% de la population (ce groupe étant constitué pour plus de 60% par des garçons), il y a "brouillage des filiations scolaires et sociales dans la construction de leurs pratiques et de leurs goûts culturels. Régine BOYER fait apparaître un facteur discriminant, c'est l'association des variables sexe et *CSP d'origine*.

La quasi-totalité des **garçons tendent à se regrouper indépendamment de leurs origines sociales et scolaires** dans des **activités discriminantes** : l'intérêt pour les sciences et techniques ; le sport et les sorties de détente ; la musique (moins nettement).

Les effets de l'appartenance sociale dans le sens du maintien ou de l'amélioration de la position dans l'espace social ne permettent pas de comprendre pourquoi deux tendances apparaissent selon la variable sexuelle. Les garçons de même origine sociale sont davantage distribués dans des pratiques de loisir différentes. La CSP, du point de vue du phénomène de la reproduction, n'intervient pas dans le choix des activités de loisir pour les garçons. A l'inverse, les filles, surtout aux extrêmes de la hiérarchie des CSP, orientent nettement leur comportement culturel suivant la position familiale dans l'espace social.

Le croisement des variables *sexe* et *CSP d'appartenance* ne détermine pas le choix des pratiques culturelles. On peut remarquer toutefois que, dans les emplois du temps des loisirs, il reste une plus grande proximité entre garçons et filles de CSP supérieures qu'entre garçons et filles des CSP défavorisées.

Ce sont les garçons et les filles des CSP moyennes qui font le brouillage. La caractérisation des classes moyennes pose donc problème : constituées d'éléments issus de couches sociales en voie d'érosion, ces couches sociales sont numériquement importantes et ne constituent pas un tout social homogène, ni du point de vue de sa composition, ni du point de vue des comportements.

## 2B. Les nouveaux étudiants

G. CANCEILL<sup>43</sup> nous donne une représentation chiffrée de l'évolution de cette population qui questionne, à ce niveau également, la thèse de la reproduction.

En 1980, 84% des 220 000 bacheliers de l'année sont entrés dans l'enseignement supérieur (IUT, CPGE, STS - section technicien supérieur).

En 1990, 93% des 360 000 bacheliers de l'année s'inscrivent dans l'une de ces formations.

	1980	1985	1989	1990
<b>Bacheliers généraux et technologiques</b>				
Effectifs (milliers)	222,4	253,1	333,5	359,8
inscrits (en %)				
Université (hors IUT)	51,8	52,4	52,6	53,2
IUT	9,5	9,2	8,2	8,2
CPGE	9,3	9,8	9,8	9,6
STS	13,2	18,7	21,7	21,8
Ensemble des inscrits	83,8	90,2	92,2	92,8
<b>Bacheliers technologiques</b>				
Effectifs (milliers)	62,7	82,5	106,6	112,6

<sup>43</sup> « Vers un enseignement supérieur de masse » *Données sociales* 1993- INSEE pp 99-105

inscrits ( en %)				
Université (hors IUT)	18,7	27,7	24,5	23,1
CPGE	1,0	1,0	1,2	1,0
STS	22,3	31,2	42,9	44,1
Ensemble des inscrits	55,2	69,6	76,6	76
Source: Min. Ed. Nat -DEP				

Pour les bacheliers technologiques, la poursuite des études était moins courante. En 1980, un bac techno sur 2 poursuivait dans l'enseignement supérieur; en 1990, plus de 3 sur 4 le font.

Même parmi les bacheliers professionnels -qui n'ont pas vocation à entreprendre des études supérieures-, 20% poursuivent des études supérieures, en STS principalement.

G. CANCEILL, rappelant la loi du 10 juillet 1989 (objectif: 80% d'1 classe d'âge en terminale en l'an 2000), montre que l'on se rapproche fortement de cet objectif. La conséquence en est une explosion démographique des bacheliers que l'on constate puisque, nous l'avons vu, en 1992, un jeune sur 2 est bachelier. Ainsi, l'avenir de l'enseignement supérieur est tracé dans la perspective de la poursuite d'études pour une large majorité de jeunes. La diminution de la taille des générations aura un effet sur les effectifs mais la prolongation de la durée des études que l'on constate et l'accélération de ce phénomène depuis quelques années laissent à présager le fait que d'ici le début du XXI<sup>e</sup> siècle, les effectifs auront augmenté de 50%.

Si l'on garde comme référence le modèle de la reproduction socio-culturelle tel que Passeron l'a décrit<sup>44</sup>, l'une des conséquences de cette évolution des effectifs est le déplacement vers l'enseignement supérieur (déjà constaté depuis quelques années) des mécanismes de la distinction et de la reproduction.

La description statistique que fait G. Canceill montre comment on peut imaginer les phénomènes de neutralisation et de réadaptation du système d'écarts.

"Le système a su répondre à l'ampleur prise au lycée par les filières technologiques en développant considérablement les STS. Les places proposées...ont globalement été multipliées par 3 en 10 ans. Au contraire, l'offre de formation dans le domaine de la santé a été réduite, à l'Université comme dans les écoles préparant aux carrières paramédicales"<sup>45</sup>.

C'est dans ce contexte évolutif qu'il est intéressant de voir se modifier le système et de pouvoir en repérer la complexité:

D'une part l'ouverture des sections de techniciens supérieurs (67300 en 1980-> 199100 en 1990; soit 3 fois + ), des écoles de commerce et gestion (15800 en 1980 -> 46000 en 1990; soit 3 fois + ) ou des IUT (53700 en 1980 ->74300 en 1990; soit 1,5 fois plus ) correspond partiellement à l'évolution du système socio-économique (partiellement, car tous ceux qui suivent ces formations n'auront pas le statut qui est lié , dans les années 80, à la profession correspondante) .

D'autre part, tout en assurant un débouché dans le monde du travail, elle neutralise cette démocratisation de l'enseignement supérieur qui menace la pyramide sociale.

<sup>44</sup> « La signification des théories de la reproduction socioculturelle », *Rev. Internationale des Sciences sociales*, n° 110, 1986

<sup>45</sup> CANCEILL : *art. cit.* p.101



Enfin, en refermant les disciplines universitaires de santé, elle garantit le statut économique qui y est lié mais en même temps elle redonne à ces filières le statut social de distinction qui était menacé.

Les nouvelles probabilités objectives de parcours seront intériorisées. C'est ainsi que, si l'Université se voit investie ("envahie") par les enfants de CSP plus modestes qu'autrefois, le "choix" des filières trahit le type de capital culturel détenu;. Peut-être encore plus significative est l'indécision dans le choix dont font preuve nombre de nouveaux bacheliers. Là aussi "les nouveaux bacheliers ne ressemblent pas aux aînés": le dilettante a laissé la place à ce que l'on pourrait appeler l'indécis ou l'incertain. Dans les deux cas, ils rentrent à l'Université pour "poursuivre" des études; dans les deux cas, on retrouve une vision floue de l'avenir. Mais la ressemblance s'arrête là. Dans le premier cas, celui du dilettante, l'incertitude dans le choix des études était fondée sur la certitude du positionnement social et professionnel à venir. Dans le second cas, celui de l'indécis, l'incertitude est fondée sur l'ignorance du système et la position de récent "parvenu" . Ainsi peut-on comprendre, pour une part d'explication, cet "engouement" pour les sciences humaines à l'Université qui, faute de projet précis, permettent au moins de continuer ce pour quoi on a été longuement socialisé - la scolarité- . L'entrée en nombre de jeunes bacheliers sans projet, issus de catégories modestes, ayant suivi des filières secondaires qui interdisent l'accès aux études supérieures élitistes (en termes de capital scolaire comme de capital économique), dans ces sections où Bourdieu montrait au début des années 60 le dilettantisme des CSP aisées (ethno) et la rigueur des étudiants de CSP modestes (démographie) est bien la preuve de cette transformation.

Ainsi se justifie le titre de l'article de Canceill "vers un enseignement supérieur de masse". Au-delà d'un questionnement sur "les niveaux comparés des baccalauréats des années 50 et de ceux d'aujourd'hui", c'est bien le déplacement du système de distinction et de reproduction vers l'enseignement supérieur qui se fait sous nos yeux.

### 3. Milieux populaires et école : une analyse affinée

Des travaux des années 60, on avait retenu la triade « CSP modeste, scolarité courte, reproduction socioculturelle ». On tendait ainsi à en déduire une sorte d'unicité de « la » culture ouvrière, d'homogénéité des milieux populaires pour lesquels le pluriel n'était presque inconsciemment utilisé que pour signifier le nombre important et non la diversité.

Depuis les années 80 cette perception unitaire s'est brisée au profit d'une analyse plus fine du monde ouvrier aboutissant à y distinguer des catégories qui, si elles ont en commun un certain nombre de représentations et un certain nombre de pratiques sociales et culturelles<sup>46</sup>, se séparent de plus en plus dans le rapport au travail et à la scolarité.

Cela tient à plusieurs phénomènes dont les plus importants sont indéniablement les transformations du monde du travail et tout particulièrement le lien entre savoir théorique et savoir-faire pratique, l'évolution du taux de convertibilité entre diplôme représentant un savoir détenu et activité professionnelle représentant un statut, la multiplication des filières scolaires donnant une importance considérable au projet de vie sociale construit par l'individu et ses parents et déterminant de plus en plus tôt une position par rapport à l'institution scolaire.

#### 3A. « bachelier » et « ouvrier » ?

L'argumentation d'Henri ECKERT<sup>47</sup> s'appuie sur l'étude de la situation et du poids des « bac pro » dans le positionnement de la catégorie des ouvriers qualifiés. Il tend à montrer la complexité relativement récente des rapports entre les titres scolaires et les catégories d'emploi auxquelles ils permettent réellement d'accéder. Penser en termes de déclassement, qu'il soit temporaire ou durable, suppose l'existence d'une stabilité relative de « relations d'équivalence normales » comme dit Affichard (1983) ou du « taux de convertibilité » comme le dit Bourdieu.

Or, ces relations entre diplôme et emploi ont été construites dans les années 60, dans le cadre de la planification quinquennale et codifiée en 1969, le rappelle l'auteur. Le contexte est celui d'une main-d'œuvre qualifiée insuffisante et de la nécessité politique et économique de « scolarisation des apprentissages » (BEP et CAP). La norme en vigueur peut donc être périmée.

D'autre part, si le lien entre contenu de formation et activité économique a un sens légitime, il n'en est pas de même obligatoirement de la relation entre titre scolaire et catégorie d'emploi. Tel titre donne accès à tel emploi ou à tel autre selon le moment. Le titre scolaire « plus proche en cela du titre de noblesse » comme le dit Bourdieu cité par Eckert, devient alors un élément des luttes de classement social constituant le positionnement des groupes sociaux.

C'est bien la transformation dans les années 80 de l'organisation du travail issue des changements technologiques (automatisation de la production) qui amène l'Education nationale, une nouvelle fois, à répondre à l'idée d'un déficit de main-d'œuvre qualifiée. Le rapport BLOCH au ministre en 1985 affirme que « l'évolution de l'automatisation et, au delà,

---

<sup>46</sup> on lira avec intérêt les livres de Michel VERRET sur le sujet (*L'espace ouvrier, Le travail ouvrier, La culture ouvrière* cités dans le cours de licence de sciences de l'éducation FOAD)

<sup>47</sup> ECKERT (H.) : « L'émergence d'un ouvrier bachelier », *Rev. Fr. Socio.*, XI, 2, 1999, pp.227-253



des systèmes de production accroît les besoins en personnel qualifié de toutes spécialités dans l'industrie et dans les fonctions tertiaires des entreprises (p.26 du rapport cité par Eckert p.229). C'est dans ce cadre que sont créés les bacs professionnels. Quelles en sont les conséquences ? Eckert cherche à répondre dans le cadre de la sociologie du travail à la question de la coexistence de deux générations d'ouvriers de profils différents situées dans une même catégorie. Mais en même temps que cette question, se pose celle du rapport au savoir et celle des représentations de ce cursus scolaire dans sa convertibilité socio-professionnelle.

La proportion d'ouvriers qualifiés passe dans notre société de 29,1% des actifs en 1982 à 35,4% en 1996. Mais en même temps, la distribution des titres scolaires y est profondément bouleversée : les ouvriers qualifiés sans diplôme composaient plus de 50% de la catégorie en 1982 ; ils ne sont plus que 40% en 1996. Les autres, titulaires de CAP et BEP (qui étaient la référence officielle) approchaient donc la moitié de l'effectif total entre 1982 et 1990. En 1996, leur proportion a nettement diminué. A l'inverse les titulaires de bac ou d'un titre équivalent (Brevet Technicien, de maîtrise ou Brevet professionnel) sont passés de 3,8% en 1982 à 5,1% en 1996. Enfin, le plus spectaculaire selon l'auteur, est la confrontation de cette évolution à l'âge des individus : parmi les moins de 25 ans, la proportion des bacheliers est multipliée par 3 entre 1990 et 1996.

Du point de vue du système scolaire, cette évolution est liée à deux phénomènes : l'un que l'on connaît qui est celui de la prolongation générale des études qui fait que ceux qui étaient orientés dans l'enseignement professionnel après la cinquième (CAP, BEP) vont jusqu'à la 3<sup>e</sup>. Le second est celui de l'ouverture des classes de première d'adaptation des lycées techniques pour préparer un bac technologique, mais surtout, selon l'auteur, la mise en place des bac pro. En 1996, plus de 2/3 des post-BEP préparent un bac pro. Ce phénomène est renforcé par l'offre du marché du travail (en 1990 1 bac pro pour 2 CAP-BEP, en 1996 3 bac pro pour 4 CAPBEP). On arrive donc à un moment de concurrence entre ces deux formations et ces deux niveaux pour une même catégorie d'emploi. Du coup, les conventions collectives deviennent caduques de fait ; Eckert prend l'exemple de la métallurgie où le titulaire d'un bac techno ou professionnel ne peut être embauché à un échelon inférieur à ouvrier P3 (niveau III) suivi un an après d'un passage envisagé vers « technicien d'atelier » (niveau IV). Dans la réalité l'embauche de ces bacs pro se fait sur les catégories employant anciennement les CAPBEP.

L'intérêt de l'article d'Eckert est d'aller au delà du simple constat de déclassement professionnel de cette population diplômée et d'interroger ces « nouveaux ouvriers ». On peut s'attendre à des revendications salariales ou d'emplois correspondant à leurs compétences. L'insatisfaction porte surtout sur ce deuxième aspect. Cette insatisfaction est doublée du fait que ces titulaires de bac pro se voient fermer les portes de l'accès aux emplois de maîtrise par le recrutement « au dessus » de diplômés de l'enseignement supérieur court dans les catégories de techniciens. Leur parcours scolaire est bloqué par l'entrée dans la vie active (pas de poursuite en BTS) et leur parcours dans la hiérarchie professionnelle est bloqué également.

Par ce type de revendication, l'auteur fait apparaître l'évolution de la culture ouvrière. Celle-ci se présente de deux manières : d'abord celle définie par l'Etat à travers le *Guide de la formation en entreprise* (p242 de l'article) du ministère de l'Education nationale. « les périodes de formation en entreprise doivent permettre à l'élève de découvrir l'entreprise dans ses fonctions, ses structures, et comme lieu organisé d'activités industrielles et commerciales ». Cette intériorisation d'une véritable culture industrielle implique, dit Eckert, la prise en compte de dimensions qui dépassent la seule résolution technique de problèmes techniques : « elle suppose l'assimilation des préoccupations économiques de l'entreprise ».

Il y a donc à établir un « rapport de connivence entre l'ouvrier et l'entreprise ». Il s'agit donc d'une mobilisation des subjectivités ouvrières et c'est dans ce cadre que se jouent le déclassement et la recomposition des catégories ouvrières.

D'une deuxième manière, le malaise des bacheliers professionnels employés dans des entreprises industrielles à des tâches de production ou de maintenance « à leur corps défendant » résulterait du heurt entre deux logiques différentes voire contradictoires : la recherche par ces entreprises d'une main d'oeuvre mieux formée et plus disposée à se conformer à la contrainte économique  $\neq$  le désir manifeste des individus recrutés d'accéder rapidement à des emplois qu'ils jugent plus conformes à leur formation et à leurs ambitions.

Se pose ainsi la question du rapport à la culture ouvrière de ces bacheliers :

Le bac, comme projet officiel de réussite et de promotion sociale avec le projet caché de poursuivre les études. Caché parce que freiné par l'héritage ouvrier parental qui exige l'entrée rapide dans la vie active. C'est là un élément de rupture avec toute une part de l'héritage ouvrier.

### 3B. « une » famille populaire ?

Olivier GALLAND<sup>48</sup> montre que les chiffres des années 80 confirment les travaux de Pierre BOURDIEU. Son enquête prolonge celles publiées dans la Distinction et il précise que les déviations au destin social, les trajectoires exceptionnelles, dépassent "l'anecdotique et l'exception". Il prend en compte, outre les caractéristiques du rapport qu'entretiennent les différentes CSP à l'école, les différences à l'intérieur de chacune des CSP lorsqu'on croise la variable CSP avec la variable sexe ou avec la variable *niveau scolaire des parents*. Dans la fin des années 80, il montre qu'une analyse fine de la classe ouvrière fait apparaître des trajectoires différentes selon le degré de qualification, mais aussi des attitudes ouvrières non homogènes et différentes de celles de la génération précédente : le comportement ouvrier actuel ressemble toujours au comportement ouvrier traditionnel tant qu'on le compare aux autres catégories ; mais au sein de la catégorie ouvrière, on constate un éclatement du monde ouvrier qui s'exprime par des attitudes non homogènes, surtout en fonction de la génération d'appartenance. Il tente de définir quatre grands types d'attitudes relatives à l'ambition scolaire et professionnelle à partir de l'étude des lycéens d'Elbeuf.

**Premier modèle** : c'est le plus traditionnel au sein du groupe ouvrier des générations d'avant-guerre, celui du désintérêt pour l'école. Cette attitude a évolué avec l'évolution de la durée de la scolarité après 1945, mais elle n'a pas disparu. "Le lycée est perçu comme une structure d'enfermement où on s'ennuie ; c'est une intériorisation du destin probable" de ces élèves qui ont un parcours scolaire court et chaotique ; mais c'est également une reconstruction de la causalité : ce n'est pas l'école qui me vire, c'est moi qui rejette l'école. Ces jeunes appartiennent aux couches ouvrières les moins qualifiées dans la plupart des cas. Les filles sont les plus nombreuses à adopter cette attitude. Ce sont les filles qui ont les conceptions les plus traditionnelles de la vie sociale, en particulier dans le phénomène du mariage : elles mettent en avant des compétences domestiques devant la qualification pour le travail. Ces filles n'entrent pas dans le cas général d'une meilleure réussite scolaire des filles par rapport aux garçons.

**Deuxième modèle** : il associe une "attitude d'adhésion active au modèle parental à un projet de mobilité raisonnée et réaliste". Ce modèle est partagé par deux groupes d'appartenance sociale.

<sup>48</sup> GALLAND (O.) : « Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf », *Sociologie du Travail* N°3, 1988, pp. 399 - 418.

- Les fils d'ouvriers surtout qualifiés, scolarisés en CAP ou en BEP industriel, valorisant -comme leurs parents- la scolarité ; ils se soumettent à l'orientation proposée et ajustent de manière raisonnée leurs ambitions aux chances objectives de leur catégorie. "On vise le technique, on pense devenir ouvrier mais on rêve de devenir technicien", comme le résume GALLAND.
- Les élèves de terminale scientifique ; leurs parents sont cadres. La seule caractéristique commune avec le groupe précédent c'est d'être composé majoritairement de garçons. Evidemment, il n'y a rien d'autre de commun dans le parcours et le devenir social. Ce qui est commun aux deux groupes est ainsi résumé par l'auteur : "Les garçons apparaissent comme les vecteurs de la reproduction sociale."

**Troisième modèle** : il regroupe uniquement des filles ; elles adoptent un comportement de distanciation par rapport aux parents.

- Un premier groupe est constitué par des filles de terminale littéraire, originaires des classes supérieures et moyennes, qui ont de fortes ambitions scolaires et sociales. Les parents sont faiblement impliqués dans les choix scolaires, la distanciation est critique par rapport à la famille. Elles visent davantage la légitimité d'un statut professionnel pour leur sexe qu'une promotion sociale, c'est à dire l'égalité de statut social avec les garçons de leur classe.
- Un deuxième groupe est constitué par les filles de terminale G. Ce sont majoritairement des filles d'ouvriers qualifiés. La distance d'avec la famille est moins critique. Si les premières font une révolution féministe sans prendre de risque, ces dernières visent une promotion sociale grâce à l'école puis par la formation permanente, avec l'accord des parents qui s'investissent dans les choix scolaires des enfants (attitude traditionnelle des ouvriers qualifiés qui croient à l'école). La distance d'avec la famille se situe seulement au niveau du capital culturel. Elles prévoient une insertion au niveau employé et ont espoir d'accéder à un niveau social plus élevé que leurs parents.

**Quatrième modèle** : celui des "ambitions frustrées". Cette appellation s'applique surtout au premier sous-groupe.

- Les filles d'ouvriers qualifiés scolarisées en classe de BEP section tertiaire, présentent des formes d'ambition scolaire et professionnelle et se caractérisent par une distance entre la position professionnelle probable et celle souhaitée. On les retrouve majoritairement dans certaines filières comme la comptabilité. Leur attitude est marquée par l'insatisfaction par rapport à l'orientation et aux parents et par un fort taux de redoublement. L'échec scolaire fait peser une grande incertitude sur l'avenir professionnel.
- Des filles scolarisées dans les mêmes sections, mais d'origine plus modeste, avec des ambitions plus modestes se caractérisent par des choix professionnels type secrétariat ou dactylo.

Les filles d'origine ouvrière des sections BEP tertiaire ne forment donc pas un groupe homogène : les premières ont des ambitions frustrées ; elles ne réalisent pas des projets plus ambitieux (comptabilité) ; les secondes ont abaissé le niveau de leurs ambitions pour assurer une relative réussite scolaire.

### 3C. « une » scolarité d'enfant de migrant ?

En Europe et en France en particulier, la scolarité des enfants de migrants se présente de manière spécifique. La France se présente idéologiquement comme terre d'accueil mais avec un principe égalitariste devant constituer l'unité du peuple français : Il en résulte un projet assimilationniste, empêchant idéologiquement au moins et pendant longtemps une approche de l'immigration comme différence. S'il y a différence, elle ne peut être que temporaire et c'est précisément le rôle de l'éducation et de la scolarité de réduire cette différence le plus rapidement possible.

- Il faudra attendre la fin des années 60, début 70 pour que l'on voie apparaître des travaux portant non pas –ce qui est significatif- sur la scolarité des enfants étrangers en France mais sur l'alphabétisation et la formation des travailleurs migrants adultes.

- Dans la même période, la remise en cause d'une école unique, montrant statistiquement et expliquant culturellement l'inadaptation des catégories sociales populaires et leur mise à l'écart des parcours scolaires longs, met en place les moyens d'appréhension et d'analyse de la population étrangère scolarisée.

- Sur le plan socio-démographique, c'est dans cette même période encore que la politique de regroupement familial ainsi que l'installation prolongée de travailleurs étrangers (issus des pays méditerranéens en particulier) vont constituer une véritable population d'âge scolaire, arrivée très jeune ou née en France, dont les années 70 et 80 verront l'apparition dans le système scolaire.

- Enfin, pour comprendre totalement le développement de ces travaux à cette période, il faut ajouter les transformations socioculturelles des années 60 et 70 introduisant la notion de différences de cultures et la remise en cause généralisée du modèle européen dominant.

C'est donc idéologiquement mais aussi structurellement que l'on va se préoccuper de cette population. Cela ne peut se faire cependant que dans les cadres conceptuels de l'époque c'est à dire en plaçant les enfants de migrants « à la place » des enfants d'ouvriers qui, eux, dans cette période aspirent à prolonger leur scolarité. Ce lien est à faire à deux niveaux :

- le regard porté sur les migrants économiques et celui porté auparavant sur les ouvriers (1/ ignorés, 2/ dangereux, 3/ dominés)
- l'évolution des analyses faites sur la scolarité des enfants de catégories populaires et celle des analyses de la scolarité des enfants de migrants. A ce second niveau, la seule différence porte sur la durée des évolutions, l'analyse de la scolarité des enfants de migrants étant une sorte de « raccourci » de l'analyse des enfants d'ouvriers.

Donnons quelques points de ressemblance construite entre ces deux groupes :

Le constat statistique (courte durée des parcours, échec...) est dans les deux cas à l'origine de la prise de conscience du phénomène.

De la même manière, dans les deux cas, les réussites exceptionnelles confirment la thèse générale première.

Une approche comparable en 3 temps : Dans un premier temps, à l'incapacité « génético-culturelle » du début du siècle qui caractérise de manière générale le peuple face au savoir scolaire, correspond, issu de la période coloniale récente, l'inadaptation du même type, renforcée par le doute racial, des migrants et de leur progéniture.

Dans un second temps (au cours des 60' pour les ouvriers, des 70' pour les migrants) ce sont les caractéristiques socio-économiques et culturelles qui sont à la base de l'explication de l'inadaptation et de l'échec. La taille importante de la famille, le milieu rural > au milieu urbain, la culture orale ou l'école « religieuse », la tradition du faire P à l'école bourgeoise et au savoir. Dans les deux cas on parlera du handicap socio-culturel.

Dans un troisième temps (les années 80), le plus récent et rapprochant les deux groupes dans les analyses, un affinement des variables et des catégories d'application. On distingue des fractions à l'intérieur de la classe ouvrière comme on va distinguer non plus des cultures (ou encore plus des « aires de civilisation ») mais des sous-groupes socio-culturels chez les migrants. Ainsi les travaux de recherche font apparaître des rapports particuliers à l'école selon ces groupes (éloignement pour les uns, utilitaires pour les autres, stratégiques pour d'autres encore selon les projets de migration (politique, économique, retour, installation, migration temporaire avant de partir pour un autre pays) qu'ils soient individuels ou familiaux.

Ces rapports à l'école et par conséquent les types d'investissement proposés aux enfants de la part des familles, sont le produit de croisements multiples et complexes d'éléments divers. Par exemple :

- la culture d'origine et ses propres représentations du savoir intellectuel ou technique (le positionnement du lettré dans la hiérarchie socio-éco et dans celle du prestige)
- le sens accordé à l'acculturation (avantage ou danger pour l'individu et le groupe)
- l'organisation des rapports intrafamiliaux (le savoir et le pouvoir : le savoir des enfants augmente le prestige des parents/ il concurrence le pouvoir du père. La scolarité des filles et le statut des femmes dans la famille.
- La prise en compte étatique du phénomène et son traitement (par exemple les ZEP dans les 80' ou les CLIN (Classes d'Initiation) et les CLAD (Classes d'Adaptation) en 1973 –structures temporaires pour donner un niveau linguistique aux enfants étrangers non francophones)
- Le regard des enseignants sur les enseignés et sur les parents
- Le statut socio-économique des parents.

Henri BASTIDE<sup>49</sup> en 1982 publie une analyse de la situation des enfants de migrants scolarisés en France

Il constate :

- l'augmentation régulière mais prévisible des enfants étrangers à l'école (8% en 79-80, 9,2% en 80-81)
- la majorité se trouve dans des établissements publics
- la décroissance numérique des étrangers par rapport aux français au fur et à mesure que l'on avance en âge (repérage du double phénomène démographique et sélectif)
- la majorité des élèves étrangers se trouve regroupée sur des aires géographiques limitées (sur l'ensemble de la France, les 2/3 sont dans 8 académies – Créteil, Versailles, Paris, Lyon, Lille, Grenoble, Nancy, Marseille- parmi les 25 existantes.

De plus dans ces académies, il y a une concentration complémentaire puisque 58% des élèves sont dans 14/95 départements. Ce sont les départements les plus urbanisés et les plus industrialisés. Cette forte densité dans quelques académies fait que les élèves étrangers peuvent être majoritaires dans certains lycées. A l'opposé, les Français sont largement dispersés.

---

<sup>49</sup> BASTIDE (H.) : Les enfants d'immigrés et l'enseignement français. Enquête dans les établissements du premier et du second degré. *Travaux et Documents*, Cahier n°97, PUF/INED, 1982.



- Le constat de l'évolution des nationalités (augmentation des maghrébins par rapport aux latins alors que c'était l'inverse dans les années 60-70.
- Enfin, représentant 15% de l'ensemble des élèves étrangers, les enfants des pays les moins représentés sont issus des catégories les plus aisées (enfants de « cols blancs »). Dans la fin des années 70, ce sont les migrants récents du SE asiatique (Viêt-Nam), ceux de l'Europe de l'est (dissidents politiques) et ceux venant d'Amérique latine (Chili).

Il constate ensuite que :

- A l'école primaire, dans l'enseignement élémentaire, la majorité née en France ou arrivée très jeune maîtrise la langue française. Ainsi il y a peu de différence avec les Français.

En cours préparatoire, le taux de redoublement est doublé par rapport aux Français (il y a à ce niveau une minorité qui ignore encore la langue (et qui n'ont pas pu être dirigés vers des CLI) et un deuxième groupe qui maîtrisent la langue « moyennement » alors que les français la maîtrisent totalement). Bastide montre que les enfants français originaires d'outre-mer (beaucoup moins nombreux que les étrangers) sont dans une situation plus proche des enfants étrangers que des enfants français du point de vue scolaire comme du point de vue de la situation sociale.

En passant en revue les variables sexe, résidence, nationalité, culture d'origine, milieu social, et CSP du père, les deux dernières sont liées au niveau de réussite individuelle pour les enfants étrangers comme pour les Français d'outre mer. BASTIDE montre que chez les enfants de travailleurs manuels, la réussite augmente avec le niveau de qualification du père de façon semblable aux enfants métropolitains. Les autres variables n'interviennent que de manière secondaire.

**« en définitive... les difficultés scolaires éprouvées par ces enfants tiennent à deux éléments inséparables : leur statut d'étranger mais aussi leur condition sociale et familiale assez différentes de l'ensemble des écoliers français » (p139)**

- Au lycée et au collège, la plupart des enfants étrangers sont nés à l'étranger (62%) mais très rares sont ceux qui ignoraient la langue. Les  $\frac{3}{4}$  ont une bonne ou excellente connaissance de la langue française qui tient à leur ancienneté sur le territoire. (depuis 1973 ils peuvent prendre leur langue maternelle comme première langue d'étude mais en réalité très peu le font).

Les filles sont un peu plus nombreuses que les garçons, ces derniers étant orientés plus tôt vers le travail dès la fin de la scolarité obligatoire ou vers l'enseignement professionnel court.

Dans l'étude de Bastide,  $\frac{2}{3}$  sont en premier cycle avec une diminution progressive en avançant dans la scolarité. Le passage dans l'enseignement professionnel est plus important.  $\frac{1}{3}$  en second cycle court plutôt que long, CAP plus que BEP ; dans le second cycle long, les élèves étrangers sont davantage présents en section littéraire ou scientifiques que dans les sections techniques.

Le retard dans les études touche les  $\frac{3}{4}$  des étrangers, la moitié des métropolitains. La différence disparaît dans l'enseignement professionnel court ;

**« en définitive, le déroulement de la scolarité de ces enfants de migrants, pour la plupart installés en France depuis longtemps et qui maîtrisent fort bien la langue, présentent des particularités : ils prennent un peu de retard au départ, sont un peu plus âgés, poursuivent plus souvent des études courtes que des études longues. Mais cela tient avant tout à des facteurs sociaux et familiaux plus qu'à la nationalité. (p. 185) .**

BASTIDE, sur la base d'une enquête auprès des directeurs d'établissements, fait apparaître l'importance du facteur familial. (p195) :

« lorsque les parents sont installés depuis longtemps, lorsqu'ils ont une attitude favorable à l'intégration, le problème d'adaptation scolaire est résolu ou en voie de l'être. Au contraire, quand la famille vit repliée sur elle –même, les difficultés d'adaptation à la vie scolaire sont plus grandes pour l'enfant, sollicité entre la culture française dispensée à l'école et les coutumes familiales importées du pays d'origine. »

BASTIDE aboutit schématiquement à distinguer deux situations-types du point de vue scolaire qui nous paraissent aujourd'hui à la fois toujours pertinentes et quelque peu insuffisantes :

« - l'une favorable, lorsque la famille est « installée » en France et adaptée à la société d'accueil. L'élève a toutes chances, lui aussi, d'être intégré à la vie de l'école et le déroulement de la scolarité ne pose pas plus de difficultés que celle des français de milieu social équivalent. Peu importe alors le nombre des élèves étrangers ; ils passent à peu près inaperçus, et c'est le cas général.

- l'autre défavorable, où la famille ne souhaite pas ou ne peut pas s'adapter à la vie française. L'enfant éprouve alors des difficultés, plus ou moins sérieuses, soit sur le plan scolaire, soit sur le plan familial selon son degré d'adaptation à l'école.

Entre ces extrêmes, existe toute une gamme de situations diverses où les problèmes deviennent de plus en plus sérieux ; Elles nécessitent, surtout lorsque ces élèves sont nombreux dans la même école, la mise en œuvre, le renforcement des moyens propres à permettre aux enfants de pouvoir bénéficier, le mieux possible, de l'enseignement qui leur est dispensé. » (p195) ;

En quoi la conclusion de BASTIDE nous paraît aujourd'hui insuffisante ? :

1/ la typologie réduite à deux situations radicalement opposées donnant des effets radicalement contraires peut donner une image d'une réalité ; mais entre ces situations définies, l'auteur situe toutes les situations possibles et imaginables de combinaisons des éléments repérés comme constitutifs de cette relation famille/enfant/école en les rendant semblables alors qu'elles sont toutes différentes entre elles.

2/ les travaux portant sur l'acculturation nous montrent d'autre part que si le lien de causalité entre assimilation de la famille et adaptation de l'enfant à l'école peut être assez facilement affirmé, le contraire n'est pas nécessairement vrai. En effet, les formes diverses que prend le phénomène d'intégration sont autant de manières de « se replier » sur une identité culturelle « étrangère » à la société d'accueil tout en y participant et en s'y intégrant. Si la notion de « repliement » est chargée négativement d'un point de vue sémantique (que ce soit le repliement sur soi, le repliement militaire, etc. ;), elle l'est beaucoup moins d'un point de vue sociologique puisqu'elle est synonyme de protection et ainsi peut servir de « base » possible au mécanisme de déconstruction-reconstruction qu'est le phénomène d'acculturation. Il va donc falloir chercher dans les différents modes d'organisation familiale, des caractéristiques plus précises que celles que propose Bastide en 1982 dans son schéma à la fois radical et flou.

En 1985, Zaihia ZEROULOU soutient une thèse<sup>50</sup> qui fait abandonner définitivement l'idée d'une « attitude de migrant » vis à vis de l'école et encore plus une attitude qui serait définissable par l'appartenance culturelle d'origine.

<sup>50</sup> ZEROULOU (Z.) : « Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfants : le cas de l'immigration algérienne ». Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, Lille I, 1985.

En constatant l'existence de réussites scolaires statistiquement repérables parmi les enfants de l'immigration algérienne, l'auteur cherche à en comprendre les raisons à une époque où l'on associe échec scolaire et origine étrangère, et plus particulièrement échec scolaire et enfants de l'immigration maghrébine.

Elle fait apparaître, à travers une analyse qualitative de parcours de familles immigrées la séparation que l'on peut établir, au sein d'un groupe d'origine sociale différenciée mais homogène par la situation de migrant en France, une distinction entre deux types de parcours scolaires opposés. D'autre part, elle montre qu'à ces deux types de scolarité correspondent deux modes d'organisation familiale différents.

Dans le premier groupe, dans lequel les enfants sont en situation de réussite scolaire, les enfants tiennent une place privilégiée dans la famille et jouent un rôle important dans les projets des parents.

« De plus, les caractéristiques sociales [des parents] ont déterminé d'une part leurs conditions d'émigration et d'autre part, leur façon de gérer les contraintes en situation migratoire et d'élaborer des stratégies visant à la réussite sociale de leurs enfants, réussite qui pour eux passe par une bonne scolarisation et l'obtention de diplômes reconnus. » (p.210)

Dans les deux groupes, toutes les familles étaient porteuses d'un projet et d'une volonté d'ascension sociale en quittant leur milieu d'origine. Il s'agit de « réussir l'émigration » en obtenant une promotion sociale.

Dans le premier groupe, les parents qui avaient pour unique ambition d'accumuler de l'argent par la création d'un commerce ou d'une petite entreprise en vue d'accéder à une promotion sociale par la promotion économique, ont reformulé ce projet autour de l'avenir de leurs enfants. C'est le déplacement d'un projet économique direct vers un autre projet économique qui suppose l'investissement dans les diplômes obtenus par les enfants et leur conversion en capital économique.

Dans ce même groupe le projet n'est pas celui d'une installation en France mais bien d'un retour au pays et certains projets de scolarité pour les enfants y participent dans l'idée de former des « cadres supérieurs » à l'Algérie. ZEROULOU montre que là encore, les projets initiaux ont été modifiés en fonction des circonstances ;

Cela veut dire que dans ces familles, le sentiment du provisoire s'atténue au profit de l'installation au fur et à mesure que la scolarisation des enfants se prolonge. Le « retour » est de plus en plus vécu comme un « renvoi » menaçant et protègent leurs enfants par la scolarisation réussie.

Zeroulou constate enfin que dans ces familles, le projet n'était pas non plus de s'assimiler mais au contraire qu'il y avait une attitude de retrait par rapport aux normes socio-culturelles françaises. Or, ces familles adoptent progressivement des attitudes plus tolérantes à l'égard du système de normes et de valeurs français « parce qu'ils craignent la naissance de conflits culturels chez leurs enfants et surtout une perturbation de leur scolarité » (p213). Ainsi on « ne peut pas parler de rupture définitive avec la société d'origine (sauf pour deux familles sur 15) mais .. la volonté malgré tout de maintenir une certaine distance dans les relations entre le pays d'origine et les autres membres de la communauté immigrée ».

Dans le deuxième groupe, les projets peuvent être absents ; quand ils existent, ils sont strictement économiques ; l'ascension sociale est vue au pays et non en France. L'épargne se fait là-bas et la vie « provisoire » est organisée en fonction des projets dans le pays. Ainsi les parents incitent les enfants à s'inscrire dans cette perspective. Dans certaines familles l'expérience du retour a été tentée plusieurs fois. Dans tous les cas, les retours sont fréquents, les liens sont fortement maintenus avec la famille restée sur place et la pression économique qui y est liée a des conséquences sur la vie quotidienne en France.



L'absence de réalisation des projets économiques ne semble pas modifier pour autant les attitudes culturelles de distance par rapport à la société française et d'attachement traditionnel à la société d'accueil. L'accrochage au passé est d'autant plus fort que le présent est pénible.

Zeroulou constate ainsi une « accoutumance passive à leur environnement social, et par désespoir ils adoptent les attitudes sociales les plus traditionnelles » (p214).

« Les projets migratoires sont donc bien déterminés par les caractéristiques sociales des parents avant l'émigration », comme le montre Zeroulou, « mais ils rendent compte également des possibilités de choix des immigrés. La « stratégie » est donc bien ici fondée sur les deux approches sociologiques du déterminisme et du choix de l'acteur.

Dans le premier groupe, les immigrés sont capables d'analyser leur situation et ils développent une stratégie, c'est à dire qu'ils reconsidèrent continuellement leur situation, les contraintes nouvelles qui y sont liées et ils reformulent leur projet en fonction de cette évolution. Parmi les familles interrogées, un père a changé 3 fois de pays pour réaliser son projet qui est d'éviter la pauvreté à ses enfants ; il en résulte une stratégie de scolarisation des enfants en France parce qu'il considère alors que le diplôme protège de cette précarité.

Mais ce type de projet a des répercussions sur l'ensemble des pratiques : Zeroulou montre, par exemple, que pour toutes les familles de ce premier groupe, l'épargne est essentiellement affectée à la scolarisation des enfants (un père allant jusqu'à vendre sa maison au pays d'origine pour améliorer les conditions de vie de la famille en France). A l'opposé dans le second groupe, l'épargne est utilisée à l'achat de biens matériels et souvent accumulée au pays d'origine pour le retour en perspective.

On peut ainsi construire un tableau comparant les deux groupes selon les différents éléments d'analyse de l'auteur :

	Groupe 1	Groupe 2
Caractéristiques sociales	Grands parents ruraux, petits propriétaires terriens partis en ville ; parents urbains. (Groupe « mobilogène » favorisant les ambitions individuelles et suscitant des aspirations).	Grands parents et parents ruraux
Trajectoires migratoires	Peu d'écart temporel entre l'émigration du père et celle de la mère et des enfants. La cohésion familiale est fortement maintenue	Ecart temporel important entraînant une destruction de l'équilibre familial par l'absence du père.
Organisation familiale	La structure traditionnelle était déjà fortement ébranlée, le maintien sur place n'avait plus de sens, et cela permet le regroupement rapide avec un projet.	Le départ du père est envisagé temporairement et la structure traditionnelle se renforce. La conséquence est le maintien de cette organisation jusqu'à la rupture provoquée par le départ de la femme et des enfants.
Rôle de la femme et des enfants	Elle est un « élément novateur », avec les enfants, dans la mesure où elle introduit dans la famille tout ce qui vient de l'extérieur. Si elle s'occupe, comme cela est montré, de la scolarité des	Porteuse de la culture traditionnelle et responsable de sa transmission, elle est fixée dans ce rôle de telle manière que la moindre ouverture à l'extérieur devient un écart et une rupture

	enfants, cette ouverture sur le monde extérieur est renforcée. Sa connaissance, au moins orale, de la langue française, est à la fois fondatrice de l'ouverture et améliorée rapidement par cette ouverture.	déséquilibrante pour la famille. Les conduites des enfants, des filles encore davantage puisqu'elles sont à l'image de la mère, témoignent de ce maintien ou de ce déséquilibre.
Intégration familiale	Le déracinement culturel n'a que des effets secondaires et l'intégration est facilitée par cette distance antérieurement établie à la culture traditionnelle.	Le déracinement culturel entraîne une rupture de l'équilibre familial car les conduites obligées se heurtent aux modèles culturels traditionnels de référence.
Intégration scolaire	« l'école comme projet familial » Elle est un instrument d'adaptation à la société française parmi toutes les pratiques sociales des parents allant dans ce sens. Aux « efforts » des parents doivent correspondre les « efforts scolaires » des enfants.	« l'école piège ». Ici aussi il y a correspondance. La volonté de « rester arabe » et de maintenir le système culturel d'origine est reliée par « la hantise de voir ses enfants devenir les enfants de la France ». L'école est alors l'instrument important de ce danger potentiel. <u>Il ne s'agit pas de s'opposer à la scolarisation des enfants, mais à une certaine scolarisation</u> , celle qui introduit des idées et des pratiques remettant en cause les référents traditionnels. D'où des attitudes perçues comme incohérentes parce qu'elles sont ambivalentes (rejet et « surinvestissement maladroît »)
	La « réussite scolaire » est valorisée car elle satisfait le projet familial. L'acculturation qu'elle entraîne ne remet pas en cause un équilibre familial qui est lui-même en transformation. Elle satisfait pleinement au projet migratoire qui conjugue réussite économique (à venir grâce au diplôme) et réussite sociale (promotion sociale par rapport aux parents).	La « réussite scolaire » est vécue de manière ambivalente. Elle est en même temps objet de satisfaction et objet de défiance parce qu'elle porte en elle les deux parties opposées du but unique de l'émigration (réussir économiquement en France pour réussir socialement au pays). (p219) : « si les parents du groupe 2 paraissent absents de l'école, celle-ci est omniprésente en eux. En effet elle remue en eux leurs problèmes personnels et leurs attitudes à l'égard de l'école traduisent une extrême sensibilisation à tout ce qui émane du domaine scolaire : catalyseur de tout ce qui leur signifie une appartenance à une autre culture, un autre pays, un autre monde. »
Liens avec la communauté d'origine	Mise à distance car elle est considérée comme un obstacle au désir de promotion.	Renforcement des liens pour préserver l'identité.

## 4. Une sociologie des « effets de contexte »

« Les enquêtes signalent que les établissements les plus en difficulté sont aussi ceux où les élèves jugent le plus négativement les enseignants, et où existe une mauvaise relation entre les enseignants eux-mêmes ou entre les enseignants et la direction de l'établissement. Autrement dit, en matière de désordres comme en matière de résultats scolaires, il existe un « effet établissement ». Il existe aussi un « effet prof ». Tous les enseignants ne sont pas également victimes de chahut à répétition, d'injures, voire d'agressions. Les victimes sont aussi ceux qui entretiennent la plus mauvaise relation avec leurs élèves et qui ne parviennent pas à empêcher que s'installe une dynamique négative dans leur classe, soit qu'ils n'arrivent pas à comprendre et à réguler les comportements des jeunes, qui réagissent par le mépris, ou tentent d'imposer l'ordre par la force (punitions, exclusions, etc.). Au sein même des établissements « difficiles », l'ambiance de la classe résulte d'une interaction dans laquelle la personnalité et le savoir-faire de l'enseignant jouent un rôle aussi important que l'attitude des élèves. »

Ainsi s'exprime L. MUCCHIELLI dans *Le Monde diplomatique* <sup>51</sup>.

### 4A. L'effet établissement

Dominique PATY a montré que chaque établissement était un système<sup>52</sup>. De ce fait, il produit un *effet* qui ne peut être entièrement expliqué par les caractéristiques de sa composition, mais plutôt par une configuration particulière, une organisation de ces caractéristiques.

La notion d'effet établissement est, 10 ans après, fondamentalement étudiée par Olivier COUSIN<sup>53</sup> dans l'enquête qu'il a menée de 1990 à 1993 auprès de 12 collèges, y recherchant l'influence de l'établissement dans les mécanismes d'orientation à l'entrée en 5<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>.

En relevant des différences significatives dans la rigueur de la sélection, COUSIN en recherche les causes dans l'analyse de l'interaction de 4 variables :

- le rapport à l'environnement
- la politique de l'équipe de direction
- la nature de la cohésion professionnelle
- les actions et les acteurs

L'auteur fait apparaître la dimension inégalitaire non pas en termes d'établissement « sélectif » ou « non sélectif » mais, de façon plus complexe, dans le fait que l'influence du type d'établissement joue de manière plus importante sur les « bons élèves » quelle que soit leur origine sociale que sur les autres élèves. Ainsi de la même manière que, dans les années 60, les travaux de Girard et Bastide avaient montré que « l'école sélectionnait les élèves excellents indépendamment de leur origine sociale », les établissements qui ont une politique et des pratiques de sélection rigoriste continuent à jouer le rôle attribué à l'école depuis un siècle, celui de « la sélection démocratique des élites ».

<sup>51</sup> *L'école ne brûle pas*, février 2002, p.25.

<sup>52</sup> PATY (D.) : *12 collèges en France*, La Documentation Française, 1981.

<sup>53</sup> COUSIN (O.) : « Construction et évaluation de l'effet-établissement : le travail des collèges. » *Revue française de pédagogie*, n° 115, avr.-juin 1996, pp. 59-75.

Corrélativement, COUSIN montre que les établissements où les enseignants « tournent », où l'équipe administrative est instable, ne peuvent pas construire un projet pédagogique défini sur la durée.

« L'effet classe », « l'effet maître » sont des formulations qui relèvent du même éclairage analytique que « l'effet établissement » : Si l'on observe « les pratiques », on voit que les éléments qui interviennent dans la relation pédagogique enseignant-enseigné ne se résument pas à « l'enseignant » face à ce que sont, depuis les années 60, « des élèves » que la sociologie avait distingués selon la CSP, le sexe, etc.

En retournant le phare en direction du monde enseignant, cette sociologie des années 90 montre le poids de ce que l'on ne nomme plus des variables « indépendantes » tellement elles semblent faire partie intrinsèque de ce que l'on appelle « l'école » au singulier.

Même lorsque l'on distingue l'enseignement « classique », celui du collège/lycée/université, de l'enseignement spécifique, celui des Z.E.P., on fait apparaître la difficulté à raisonner en termes de type de pédagogie ou de type de politique éducative<sup>54</sup>.

Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau<sup>55</sup> soulignent les modes de fonctionnement qui induisent une efficacité dans les écoles primaires en ZEP (donc pas dans toutes), mais aussi les éléments qui bloquent certaines stratégies pédagogiques dans leur développement. Ils tentent ainsi d'en déduire des modèles d'action (et non un seul) qui allient structure d'établissement, projet pédagogique et stratégies pédagogiques.

En somme, « l'effet établissement, c'est un résidu... C'est quelque chose qu'on ne peut pas expliquer lorsqu'on a rattaché les résultats à chacune des variables qui ont un effet sur ces résultats. On le trouve par exemple dans le fait que l'inégalité de réussite scolaire des enfants dépend à 75 % de leur origine sociale. Mais les 25 % restants sont déterminés par autre chose, en particulier par la manière dont le service éducatif est produit. »<sup>56</sup>

## 4B. l'effet classe et l'effet maître

C'est le changement de perspective issu d'un mouvement conjoint de l'ethnographie et de la didactique qui annonce le vocable. C'est d'abord et surtout une question renouvelée de pédagogie. Comment comprendre les différences de traitement d'un programme scolaire, les variations importantes que l'on constate entre les résultats des élèves face à plusieurs enseignants d'une même discipline. En abandonnant les anciens vocables de la philosophie et de la morale qu'étaient le charisme, le don de la transmission ou l'art d'enseigner, on passe à des outils d'analyse issus des sciences humaines. Mais c'est aussi le contexte d'une nouvelle analyse sociologique plus contemporaine du monde de l'école voué, selon les médias, à la violence, au racket et à l'éclatement qui focalise l'attention sur la vie en classe.

Il s'agit non seulement d'analyser ce qui se passe dans la classe (« l'effet classe » comme « l'effet maître » sont alors analysés sous l'angle de la didactique et de la psychologie<sup>57</sup>) mais aussi entre les classes.

<sup>54</sup> On pourra lire avec intérêt une présentation résumée de différentes approches de l'effet établissement dans : « L'effet - établissement ». *Cahiers pédagogiques*, n° 354, mai 1997.

<sup>55</sup> *op. cit.*

<sup>56</sup> KLUCIK (L.), LE GARS (J.) : « Interview de Robert Ballion », *Bloc-Notes*, Académie de Rennes, n°9, nov. 1993. Cf. également du même auteur : *Le lycée, une cité à construire*, Hachette-Education, 1993.

<sup>57</sup> Les travaux de P. BRESSOUX sont aujourd'hui la référence dans ce domaine. On pourra lire plus particulièrement : Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 1994, 108, pp.91-137.

Que signifie, aux yeux des personnels administratifs et enseignants, le fait d'être dans telle classe plutôt que dans telle autre ? Que signifie, pour tel type d'élève, le fait de se trouver orienté dans telle classe, de rencontrer les élèves de telle autre classe ? Rarement exprimé de façon claire et explicite, le regard porté sur la classe, de l'intérieur comme de l'extérieur, est un acte de positionnement à l'intérieur de l'établissement, lui-même déjà caractérisé. Dans ce cadre se mettent en place les « mécanismes de la ségrégation implicite »<sup>58</sup>, ceux qui sous-tendraient les phénomènes de violence à l'école, longtemps occultés par la question de la violence urbaine<sup>59</sup>, ceux qui « préparent » enseignants et enseignés à s'appréhender réciproquement lors de la rencontre dans « telle » classe. (- *Cette année, je suis « gâté », j'ai les 5<sup>e</sup>8. – Si c'est comme l'an dernier, je te souhaite bien du courage. / Cette année je suis en 5<sup>e</sup>8, il paraît que les profs sont nuls !* Qui n'a pas entendu ou formulé soi-même d'un bord comme de l'autre ce genre de préparation à un effet Pygmalion presque certain ?)

## 5. Ecole instructive, école socialisatrice, école distributive

*La République a fait l'École, l'École fera la République* annonçait Jules Ferry en 1880 Il s'agissait alors d'arracher au clergé d'une part, aux tenants de la monarchie et à ceux de l'empire d'autre part, le premier outil de formation idéologique, celui de la socialisation.

Socialiser en instruisant. Lorsque Victor Duruy pose en 1867 la question de l'enseignement secondaire pour les filles, Jules Ferry y répond en 1870 en disant : *Celui qui tient la femme tient tout, l'enfant et le mari. C'est pour cela qu'il faut que la démocratie enlève la femme à l'Eglise.*

Si le besoin d'instruction a augmenté au cours de notre siècle et si l'on a définitivement attribué à l'école cette fonction, le mode de socialisation s'en est trouvé transformé d'une part par la durée de la « période d'instruction » d'autre part par l'importance du contrôle de l'Etat sur la vie des familles.

On peut dire ainsi que le XXe siècle est, pour nos sociétés nord occidentales, celui du contrôle social (de la P.M.I. à la maison de retraite en passant par l'enseignement, le travail social, la médecine du travail, les caisses d'assurances et la gérontologie). L'instruction qui assurait une socialisation « primaire » est devenue « formation » et même « formation permanente » assurant, d'une certaine façon, une socialisation « tout au long de la vie ».

Mais il s'agit là d'une construction idéologique de l'organisation sociale et des outils dont fait partie l'école au sens large, qui font de l'être humain un être social et un acteur social.

### 5A. théories de la socialisation et représentations de l'école

En reprenant l'article de DUBET et MARTUCCELLI<sup>60</sup> qui tente de faire une synthèse des théories de la socialisation, on peut d'une part construire une typologie de ces théories d'autre part comme les auteurs le proposent montrer comment " on peut mettre en évidence

<sup>58</sup> PAYET (J.P.) : Collèges de banlieue : *Ethnographie d'un monde scolaire*, Armand Colin, 1997

<sup>59</sup> DEBARBIEUX (E.), BLAYA (C.), VIDAL (D.) : *La violence à l'école en France : Etat de la question et politiques publiques. Note de synthèse sociologique.*

(<http://www.gold.ac.uk/connect/countryreportsfrench.html>)

<sup>60</sup> DUBET (F.), MARTUCCELLI (D) : « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Rev. Fr. Sociol.*, XXXVII, 1996, pp.511-535.

quatre définitions sociologiques de l'école au-delà des représentations les plus communément partagées”.

Deux grands types de socialisation constituent les fondements des théories sociologiques : l'intériorisation et la distanciation.

**L'intériorisation** est ce processus par lequel un individu enregistre, incorpore les valeurs et les normes sociales et acquiert ainsi les statuts et les rôles qu'il doit remplir au sein de sa société. Comme le disent Dubet et Martuccelli, la version « enchantée » consiste à soutenir le lien qu'il y a entre intégration et autonomie (accès à la liberté); la version « désenchantée » consiste à présenter l'autonomie comme une « liberté illusoire et subjective » marquée par l'aliénation idéologique. La force de cette conception réside dans les ponts qu'elle établit entre sociologie et psychologie, cette dernière par les travaux sur le développement de l'enfant ou les travaux de la psychanalyse.

La **distanciation** met le poids, à l'inverse des théories de l'intériorisation, sur le décalage qui existe entre les dimensions subjectives de l'action et les dimensions objectives du statut de celui qui agit. Autrement dit, il y a des tâches objectives mais l'espace de l'initiative individuelle est grandissant au sein de chaque situation sociale définie. Par exemple il est objectivement nécessaire que l'éducation de l'enfant se fasse selon la psychologie en référence à deux figures masculines et féminine ; classiquement elles ne pouvaient qu'être le père et la mère dont les rôles étaient clairement définis. Aujourd'hui, ces deux figures restent objectivement pertinentes mais subjectivement, ces rôles peuvent être tenus de façon très diverse et par des individus différents. Il est donc difficile pour un individu de connaître a priori dans le processus de socialisation les statuts et les rôles définis pour lesquels il est éduqué. “ Dès lors, la socialisation est l'apprentissage de la gestion d'une distance entre les dimensions subjectives et les positions sociales ”.

Cette distanciation est elle-même interprétée de deux manières :

Pour certains chercheurs elle est la conséquence d'une société où les acteurs sont confrontés à un ensemble hétérogène des logiques d'action. Pour d'autres, la distanciation doit être interprétée en termes cognitifs. On passe pour eux d'une socialisation normative à une socialisation cognitive ; l'acteur agit au milieu de l'incertitude , cherche à réduire la complexité des situations, doit faire des choix selon des informations diverses. Cependant, deux points sont communs : “ le degré de différenciation croissante de la société rend compte des stades croissants de différenciation individuelle.

Deux grands modèles de l'intégration dans la société peuvent également être définis : l'intégration sociale et l'intégration systémique.

**L'intégration sociale** est « un modèle qui suspend l'établissement d'un ordre et d'une régularité du système aux accords culturels et normatifs ». C'est à dire que la socialisation a pour but de réguler les comportements des individus en fonction d'un ordre social dont l'existence et le maintien sont réalisés par cette harmonisation des attentes et des capacités des acteurs. Il y a donc une correspondance entre les positions sociales et les pratiques et c'est le rôle de la sociologie de les étudier. Ce lien peut être établi, selon les théories, par l'intériorisation d'un ensemble de normes, par ce que Habermas appelle une « rationalisation du monde vécu » qui entraîne une argumentation de la norme, ou par « les différentes manières dont les acteurs réarticulent leur univers personnel aux dimensions sociales »(Boudon). La personnalité est « forgée » par la société.

**L'intégration systémique** examine le phénomène d'intégration à la société d'une façon opposée. « La société » est conçue comme le résultat d'une agrégation, plus ou moins aléatoire, de différentes actions individuelles étayées par des motivations multiples ou encore comme l'enchevêtrement des domaines d'action sans principe central, dont l'accord n'est plus établi au niveau de la société tout entière, mais à partir de chaque système partiel



en accord avec des réseaux de communication toujours conjoncturels. Ainsi la société est « tiraillée » entre les exigences culturelles du modernisme , les principes de la société politique et les impératifs de la production. Les comportements individuels ne peuvent donc être attribués en totalité à une inculcation mais doivent plutôt être vus comme résultats des écarts existant entre subjectivité et objectivité, entre ce qui est inculqué et la réalité du positionnement dans l'espace socio-économique. Il ne s'agit plus alors d'une intégration dans la société de façon simple mais d'une adaptation à une société qui ne se présente pas comme un système unique et cohérent.

Types de socialisation	Mécanismes d'intégration	
	Intégration sociale	Intégration systémique
intériorisation	1	2
distanciation	3	4

### 1/ L'école comme institution de socialisation moderne

C'est le modèle n°1. La conception durkheimienne de l'éducation. Ici l'école remplit les fonctions dévolues à la socialisation religieuse dans les sociétés traditionnelles. Plus les valeurs sont celles de la collectivité et de la Raison moderne, plus les individus sont formés à l'autonomie. C'est l'accès à l'autonomie par la socialisation et l'intégration sociale. La culture scolaire n'est pas une culture de classe mais une culture nationale, spécifique et universelle, permettant à chacun d'être citoyen et capable de jugement privé. L'école est donc la clé de l'intégration sociale. Chez Parsons, le groupe de pairs succède au lien d'autorité et l'acteur devient un individu dans la mesure où il se maîtrise lui-même.

L'acteur et le système sont les deux faces d'une même réalité ; c'est à travers la théorie de la socialisation que se forge l'intégration dans la société. L'école, la famille, la religion sont des institutions, des appareils capables de transformer des valeurs en normes, des normes en dispositions et des dispositions en personnalités individuelles.

### 2/ L'école comme appareil de reproduction

C'est la version désenchantée. " Durkheim revisité par Marx " dit Bourdieu (cité par Dubet). L'emprise des finalités objectives du système s'impose au delà de la conscience de l'acteur. La grande culture scolaire est une " ruse " de la domination de classe. Althusser et Baudelot et Establet en font une analyse radicale, l'école produisant de " l'assujettissement ". La notion d'appareil est l'contre modèle de la notion d'institution.

La socialisation se fait par intériorisation du social et l'intégration se fait par des mécanismes impersonnels. Ces théories sont d'inspiration marxiste et structuraliste. On peut résumer en disant que la socialisation est peu explicative de la continuité sociale ; c'est plutôt l'intériorisation d'un ensemble culturel. L'individuation est une illusion.

### 3/ L'école aux multiples fonctions

C'est le modèle 3. Intégration sociale mais socialisation active par l'individu lui-même. L'école a des fonctions diverses. Une fonction d'intégration par le modèle classique de la socialisation par intériorisation ; une fonction de distribution qui conduit à considérer l'école comme un marché; une fonction de subjectivation tenant au rapport que les individus construisent avec la culture scolaire. La socialisation est centrée sur la distanciation car elle est une construction de chacun et non un donné ; d'où l'importance accordée à l'expérience qui permet l'apprentissage des rôles.



Ces théories insistent sur le poids de l'individuation. La notion de socialisation garde un rôle majeur dans l'intégration dans la société. Il s'agit d'insister sur les compétences des acteurs sociaux et sur la reproduction des systèmes sociaux à travers le temps et l'espace. Il n'y a pas de séparation entre l'acteur et le système.

#### 4/ L'école comme marché

C'est la conception de Boudon. Le système fonctionne comme un marché c'est à dire que il n'y a pas de finalité intégrative globale régissant les équilibres du système mais le résultat des effets agrégatifs des choix individuels des acteurs.

Ce quatrième groupe insiste sur la séparation radicale de la subjectivité des acteurs et des grands principes d'intégration sociétaux. La socialisation a un rôle mineur en tant que principe d'ordre social.

# Les contenus scolaires

Objectifs	Contenu
<p><b>Les contenus scolaires</b></p> <p>Appréhender la multiplicité et la variabilité des savoirs véhiculés, valorisés et définis sous l'unicité d'un système d'enseignement</p>	<p><b>Les contenus scolaires</b></p> <p>1. <i>Les fondations</i></p> <p>1.A. L'évolution pédagogique en France - Emile Durkheim.</p> <p>1.B. L'apport de la sociologie britannique</p> <p>1.C. « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », Pierre. Bourdieu (1967)</p> <p>2. <i>Socialisation et parcours d'enseignement</i></p> <p>2.A. Enseignement général et enseignement professionnel</p> <p>2.B. L'enseignement professionnel entre le court et le long</p> <p>3. <i>Liberté pédagogique et standardisation culturelle</i></p> <p>3.A. Le cas de l'enseignement du français</p> <p>3.B. La culture technique au primaire</p> <p>3.C. La variabilité des temps scolaires au primaire :</p> <p>3.D. Diversité des pratiques à l'école maternelle</p> <p>4. <i>Le savoir en mouvement</i></p> <p>4.A. D'une génération à une autre</p> <p>1. L'évolution des diplômes</p> <p>2. L'évolution des performances</p> <p><u>2.1. Face aux capacités intellectuelles</u></p> <p><u>2.2. Face aux acquisitions scolaires</u></p> <p>4.B. Le parcours du savoir</p> <p>4.C. Une culture scolaire en mouvement</p> <p>5. <i>Ce qu'on apprendrait sans le savoir</i></p> <p>5.A. Curriculum caché</p> <p>5.B. Les manuels comme reflet social</p> <p>6. <i>Les programmes : contraintes ou ressources ?</i></p> <p>6A. Un produit incertain</p> <p>6B. Un produit à contextualiser</p> <p>Bibliographie et Annexes</p>

# 1. Les fondations

## 1.A. L'évolution pédagogique en France - Emile Durkheim.

Emile Durkheim (1969) a fait des contenus scolaires un objet d'étude à l'occasion d'un cours donné au début du XX<sup>e</sup> siècle à la Sorbonne aux candidats à l'agrégation de lettres et de sciences. L'auteur dresse les caractéristiques des solutions pédagogiques recherchées depuis le Moyen Age en mettant en évidence les enjeux religieux, scientifiques, économiques et politiques. Il s'attache ainsi à explorer les explications qui président aux transformations des savoirs scolaires. Cet ouvrage posthume constitue depuis une référence essentielle.

C'est ainsi que Mohamed Cherkaoui (1978) va s'employer à en dégager les lignes de force au moment où cette question des savoirs prend une certaine vigueur. Il distingue ainsi, dans l'œuvre de Durkheim, trois causes fondamentales pour expliquer le changement du savoir scolaire. Elles sont : l'état du pouvoir (politique), l'état de la connaissance (épistémologie dominante) et l'influence culturelle de l'école sur la pensée.

### -Pouvoir politique et savoirs transmis :

Il faut considérer que l'école est une pièce maîtresse dans la structure de domination d'une société parce qu'il s'agit de contrôler les contenus qui conduisent à la socialisation de ses membres. Aussi, le travail de Durkheim établit le lien entre les contenus et le pouvoir politique selon les époques. Mais un exemple est particulièrement frappant, c'est celui de la Révolution française. A une rupture politique correspond une rupture culturelle dont est marquée l'école.

Quel est l'état du savoir scolaire à la veille de la Révolution ? Il est principalement littéraire depuis la Renaissance, axé sur l'apprentissage du grec et du latin, les lettres classiques. Il néglige considérablement les apports de la révolution scientifique du XVII<sup>e</sup> et du XVIII<sup>e</sup> dans le domaine de la physique et de l'astronomie. Et les mathématiques ont une faible place, en fin de parcours du secondaire. Il y a donc une discordance entre l'enseignement et les connaissances scientifiques. Et cette situation est d'ailleurs critiquée vivement par des scientifiques tels que d'Alembert (auteur dans l'*Encyclopédie*).

Aussi lorsque les Révolutionnaires prennent le pouvoir, ils entendent remanier fortement les contenus au sein des établissements qu'ils vont créer, les *Ecoles centrales*. La nouvelle forme du savoir se caractérise par la place prépondérante des sciences sur les humanités. Dominent les mathématiques, la physique, la chimie, l'histoire naturelle particulièrement dans les premières années ; le latin apparaît peu. Pour la première fois, la culture scolaire est de nature scientifique. Il y a donc bien inversion culturelle, substitution même.

Et cela peut s'expliquer par le fait que les idées positivistes sont dominantes chez les Révolutionnaires, ainsi que l'idéologie utilitariste qui, en lien avec l'essor de l'industrie, accorde le primat à la connaissance matérielle. Durkheim considère que " *c'est de Condorcet et des encyclopédistes que dérivent Saint-Simon, Comte et toute la philosophie positive du 19<sup>e</sup> siècle* ". Les réalités politiques, économiques et scientifiques sont ainsi liées les unes aux autres par les Républicains. Et pour les révolutionnaires, l'école doit jouer un rôle essentiel, de contrôle social et de préparation aux fonctions utilitaires dans la nouvelle société. L'un des

rapports de Talleyrand évoquera que l'instruction est un des premiers moyens pour placer chaque homme à sa place dans l'économie. **Lire document A**

Mais cette évolution n'est pas sans reconstruire aussi la structure pédagogique. Les Ecoles centrales annulent la classe scolaire en tant que groupe stable d'élèves qui se présente devant chaque professeur. Le modèle proposé est principalement individuel au sens où les élèves choisissent les matières et les niveaux. Pourquoi cette solution ? La raison tient au fait que l'enseignement se compose de différentes disciplines sans lien et que par conséquent il n'est pas nécessaire de les solidariser. L'hétérogénéité des savoirs permet une autre distribution à la différence des anciens collèges où l'on enseignait le latin et des matières connexes.

Avec le changement de pouvoir, on assiste à une nouvelle transformation, Napoléon brise les Ecoles centrales au profit des *lycées* et rétablit pour beaucoup l'enseignement précédent avec la prédominance du latin. Mais tout le 19<sup>e</sup> siècle va montrer une oscillation entre ces deux modèles en fonction des positions au pouvoir.

### -Epistémologie dominante et savoirs transmis

La question politique n'épuise pas l'explication de l'évolution des savoirs scolaires. Pour bien comprendre l'évolution des savoirs, il est nécessaire d'introduire la question de l'état de la connaissance en vigueur à telle ou telle époque. Il y a une façon dominante d'établir le savoir au sein d'une société qui explique la présence ou non de contenus d'enseignement.

Un exemple fort est donné par la dialectique qui s'est imposée du XII<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècles. Elle est l'enseignement essentiel dans la faculté des *arts libéraux* autour desquels gravitent tous les autres tels que la grammaire, la morale, la métaphysique... Ces enseignements sont même orientés vers la maîtrise de la dialectique. Mais pourquoi domine-t-elle la pensée à la fin du Moyen Age ? Parce que pour accéder à la connaissance, il convient de se livrer, à la manière des dialecticiens, à l'étude des propositions disponibles. Il n'y avait pas d'autres solutions que celle de la *disputatio* (dispute en raison), c'est-à-dire la confrontation et la discussion des propositions vraisemblables sur telle ou telle question. Si bien que pour savoir, il faut lire les textes (autorisés) supports aux débats contradictoires. Ainsi, la grammaire, la logique, la médecine... se présentent toujours sous la forme de textes lus et commentés et non comme des faits observés. On comprend dès lors le caractère livresque de cet enseignement qui permet de recenser tous les points de vue et de les analyser. **Lire document B**

Cette position de la dialectique confère ainsi à la faculté des *arts libéraux* un prestige dont ne jouissent pas les facultés de théologie, de médecine et de droit où elle est moins présente.

Autrement dit, il ne s'agit pas d'avoir recours aux facteurs extérieurs à la connaissance, aux causes exogènes telles que le pouvoir politique pour expliquer la primauté de la dialectique. Seule l'épistémologie dominante, soit l'ensemble des principes sur lesquels se fonde le savoir, explique cette situation. La "dispute" est la forme éducative dominante parce qu'elle est considérée depuis Aristote, comme le mode d'accès privilégié à la connaissance. L'épistémologie aristotélicienne domine en somme le monde intellectuel médiéval.

### - L'effet sur les pensées

Le modèle durkheimien se complète d'un autre point de vue incluant l'effet du savoir scolaire sur l'évolution culturelle. Les contenus scolaires contribuent eux-mêmes à faire l'avenir de l'enseignement scolaire.

Il y a le cas des Jésuites, qui est un corps religieux constitué en opposition à la Réforme (Calvin et Luther). Il s'agit d'un corps religieux particulier parce qu'il est pensé non pas pour simplement prêcher et catéchiser mais comme une "armée légère" chargée de contrer "l'ennemi" et toucher plus largement la population qui se détourne de l'Eglise. Donc moins de cloître et de monastère, mais des "troupes" qui se déplacent selon les nécessités. La société de Jésus entend ainsi contrer les idées humanistes qui sont jugées une menace à la foi chrétienne. Aussi leur enseignement évacue-t-il le français, la langue vernaculaire, au profit du latin, par condamnation explicite de la place de l'amour, de la femme, chez les poètes français. Le refus est en fait bien plus étendu, il s'agit de mettre à l'écart tout ce qui fait l'actualité du siècle, les passions des hommes. Les jésuites préfèrent explicitement les littératures grecques et latines. Mais le but profond est, au travers de textes classiques épurés (sans contexte historique) de glorifier la morale chrétienne, non d'accéder à la culture antique, avec les différences entre les cultures, entre un romain et un grec. On vise une humanité stable, une nature humaine. Ce qui restera une caractéristique lourde pour l'enseignement français.

Cette conception du savoir, qui rend difficile une pensée historique et nationale, va irriguer la société durant les XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, notamment par l'intermédiaire des grands penseurs qui en seront issus et en seront les porte-parole. Il s'agit par exemple de Descartes, ancien élève du collège jésuite de la Flèche, ou de Voltaire, ou encore de Rousseau (où l'état de nature est le dépouillement de tout ce que l'homme doit à la vie sociale). Ainsi alors que l'enseignement des Jésuites dominant, priment aussi des catégories de pensée, une manière de penser tendue vers un homme abstrait, stable et idéal. **Lire document C**

Bref, l'école joue un rôle essentiel dans l'élaboration et la transmission des catégories de pensée. Elle forme une matrice qui engendre une pensée morale et intellectuelle.

**L'apport considérable de l'étude de Durkheim réside dans la capacité à combiner ces différents explications de l'histoire pédagogique selon les conditions sociales. Il n'affirme pas la prédominance d'une cause sur une autre, mais leur rapport. Le savoir scolaire est la résultante de causes diverses, politiques, économiques, scientifiques... qui prennent des formes et se lient dans un contexte particulier.**

\*

## 1.B. L'apport de la sociologie britannique

Au moment où la sociologie de l'éducation de langue française se centrait sur la problématique de l'égalité des chances (Bourdieu-Passeron et Baudelot-Establet...), les travaux britanniques présentaient une orientation originale où les contenus scolaires occupaient la première place. Ce courant prit l'expression de *sociologie du curriculum* ou de *nouvelle sociologie de l'éducation* en Grande Bretagne.

### - Une toile de fond

Ce mouvement est né dans les années soixante à la faveur d'un contexte : en particulier la démocratisation (allongement des études et création des *comprehensive schools*) et la rénovation des contenus, des méthodes d'enseignement. Ainsi la création des *comprehensive schools* dans les années cinquante, qui constituent un peu notre équivalent du collège unique (tronc commun pour tous les élèves), va susciter un débat qui dépasse d'ailleurs la simple

opposition droite-gauche, même si la gauche (notamment le parti travailliste) soutient plus largement le projet de démocratisation.

A ce débat participent deux grandes figures : il s'agit de Raymond WILLIAMS et BANTOCK Geoffrey. H. qui proposent deux conceptions contradictoires de l'éducation :

-Pour Williams, il s'agit de favoriser l'accès aux éléments fondamentaux de la culture par le biais d'un curriculum unique d'étude générale. Il refuse l'opposition entre " culture bourgeoise " et " culture ouvrière ", et par conséquent s'oppose à une culture de classe, dépréciatrice pour le peuple et élitiste pour la bourgeoisie. En somme, la culture est un droit pour tous et tout le monde peut y accéder. Le projet de culture secondaire commune est soutenu ici par une conception optimiste.

-Pour Bantock, il ne peut y avoir de culture uniforme pour toutes les catégories sociales. Si l'auteur est d'accord pour une école méritocratique, il est contre une uniformité dans les cursus qu'il considère comme utopiste et dangereuse socialement. La dynamique égalitaire entretient par son échec inévitable, selon lui, une frustration perpétuelle et une surenchère incessante. Le risque est un nivellement par le bas, le renoncement à faire progresser les meilleurs tandis qu'on essaie vainement d'agir sur des jeunes qui s'y refusent. On perd ainsi sur tous les tableaux : la culture scolaire, une élite cultivée et la démocratisation. Par conséquent, il faut établir des cursus complètement distincts pour des publics destinés plutôt à ne pas se rencontrer.

### **-Les composantes**

Ce courant a dans la sociologie de l'éducation deux principales caractéristiques : le retrait de l'approche statistique et la centration sur les contenus scolaires. Il naît à l'Université de Londres où travaillaient B. BERNSTEIN et M. YOUNG sous la direction duquel sort l'ouvrage de référence *Knowledge and Control* (avec deux contributions de P. BOURDIEU) paru en 1971, sans traduction en français à ce jour.

**L'idée générale de cette sociologie consiste à saisir de quelle façon une société sélectionne, classe, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement.**

On a plusieurs figures essentielles dont M. Young, B. Bernstein et G. Esland .

-Pour M. Young, plus particulièrement, les savoirs scolaires renvoient aux formes dominantes du pouvoir et du contrôle social. La sélection des contenus obéit à des intérêts sociaux de groupes dominants. Il constate plusieurs caractéristiques dans la culture scolaire la plus valorisée que l'on peut transposer de la même manière à la France. L'excellence scolaire se définit ainsi :

- les savoirs sont de type alphabétique, ils reposent sur une tradition livresque,
- les savoirs privilégient l'individualisme intellectuel, le travail est personnel,
- les savoirs sont abstraits, indépendants de l'expérience des individus,
- ils tournent le dos à la vie courante (opposition à la pédagogie nouvelle dans le secondaire)

Pour M. Young cette orientation culturelle est une construction sociale dans laquelle il y a des dominants et des dominés, des personnes légitimes et d'autres pas. On retrouve une conception politique et critique, comparable, en quelque sorte, à celle de P. Bourdieu qui indique lui aussi le primat des savoirs abstraits, intellectuels sur ceux concrets, manuels ou techniques, tout en nous disant qu'ils sont le propre des classes dominantes.



-Basil Bernstein réfléchit d'une façon un peu particulière sur l'organisation des contenus scolaires. Ce travail fait l'objet de plusieurs publications dans lesquelles ils distinguent deux codes distincts qui sont comme deux figures idéales vers lesquelles tendent les systèmes scolaires selon les pays, les niveaux et selon les époques. Ces deux codes sont deux ensembles distincts de règles formelles qui gouvernent le curriculum.

-le **code sériel** se caractérise par :

- . une distinction nette entre les savoirs scolaires et non scolaires,
- . une séparation nette aussi entre les disciplines,
- . une hiérarchisation importante entre les types de savoirs,
- . le déroulement des apprentissages est fixé à l'avance,
- . une discipline ferme est imposée aux élèves.

-le **code intégré**, c'est le contraire :

- . les contenus sont peu séparés, peu hiérarchisés, peu imposés, peu fixés. On trouvera ce mode dans les activités d'éveil du primaire durant les années 1970 ou l'interdisciplinarité aujourd'hui dans le collège et le lycée, préconisée dans les Itinéraires de découverte ou les travaux croisés.

-B. Bernstein nous dit que le code sériel favorise les relations de type vertical, autoritaire et hiérarchique : les enseignés sont subordonnés aux enseignants, subordonnés eux-mêmes aux chefs d'établissements ou aux responsables pédagogiques etc, jusqu'à l'Etat ou l'autorité locale.

Le code intégré favorise au contraire les relations horizontales (concertation, coopération...) à tous les niveaux et aussi bien entre les enseignants qu'avec les enseignés.

De plus, ces deux codes présentent des différences de " visibilité ", c'est-à-dire que le code sériel s'associe à une explicitation des attentes des professeurs, alors que le code intégré signifie souvent une pédagogie invisible, peu explicite qui ne prédispose pas les jeunes de milieu défavorisé à la réussite scolaire.

-G. Esland remet en cause la conception objectiviste du curriculum qui considère les matières scolaires comme des unités objectives. Ces distinctions n'existent que parce qu'elles s'appuient sur " des supports de crédibilité " formés par des " communautés épistémiques " (les scientifiques, des intellectuels, les enseignants...). Si bien que la culture scolaire reposerait sur des significations subjectivement partagées.

Il s'est intéressé à la façon avec laquelle les enseignants sélectionnent et transmettent les connaissances à partir des programmes. Ce travail repose sur une interprétation liée à l'idéologie professionnelle qui leur sert de grille d'analyse lorsqu'ils élaborent leurs stratégies pédagogiques. Il s'agit aussi de montrer en quoi cette idéologie est le résultat d'interactions entre les différents agents de l'éducation dans lesquelles le public joue aussi un rôle.

### Remarques :

-Pour ces auteurs, les savoirs scolaires apparaissent comme socialement construits. Mais à partir de ce point commun des distinctions apparaissent :





Pour Bernstein, ce qui l'intéresse, c'est la morphologie du curriculum et non les contenus en eux-mêmes. Il s'agit plus d'une construction sociale des systèmes de transmission des savoirs.

Pour Young, les savoirs sont interprétés selon une théorie du conflit social, de la domination.

Pour Esland, le savoir est tellement construit qu'il apparaît peu objectif, relativiste. Il reposerait sur des idéologies, des intérêts et des préjugés corporatistes.

-Cette sociologie donne par ailleurs à comprendre les différents espaces où se construisent et se reconstruisent les savoirs.

-le **curriculum prescrit** qui correspond à ce qui doit être officiellement transmis aux élèves (programmes, instructions officielles) et figure dans les manuels. Ces savoirs scolaires ont fait l'objet d'une sélection parmi tous les savoirs accumulés et disponibles dans la société.

-le **curriculum réel** signifie ce qui est réellement enseigné aux jeunes, ce que font les enseignants de ce qui leur est demandé de transmettre. L'enseignant choisit, adapte, ordonne, découpe... les savoirs scolaires selon les conditions d'enseignement et ses conceptions pédagogiques.

-le **curriculum caché** désigne ce qui est transmis sans que cela fasse l'objet d'une prescription ou d'une explicitation : ce sont des valeurs inscrites plutôt dans les routines scolaires telles que le travail individuel, la compétition, la valorisation du travail intellectuel sur le travail manuel, la hiérarchie des matières...

L'intérêt de ces notions consiste à saisir l'activité scolaire sur les savoirs, à considérer le travail de sélection et de transposition. Il s'agit donc de voir comment la culture scolaire est interprétée, recréée à différents niveaux.

-Mais l'idée de construction sociale du savoir est sujet à interprétation diverse qui parfois bascule dans un relativisme inquiétant. Peut-on aller jusqu'à considérer le savoir comme étant sans base objective, que les choix sont de pures conventions arbitraires ?

## 1. C. “Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée”, Pierre Bourdieu (1967)

Pour l'auteur, il faut comme l'ethnologue étudier sa propre culture sachant que les “schèmes” de la culture que l'on étudie sont aussi ceux avec lesquels on pense. Il faut aussi se poser la question de l'effet culturel de l'école.

L'école a d'abord pour fonction la transmission des catégories de pensée d'une culture et de former ainsi un esprit qui facilite un mode de communication (littéraire, polytechnicien...) entre pairs : associer le même sens aux mêmes œuvres, paroles, problématiques.... Est générée ainsi une habitude de pensée commune à toute une génération. L'école forme donc une pensée relativement commune et des pensées particulières selon les filières. Et ces “schèmes” fondamentaux orientent les acquisitions ultérieures et se différencient selon les écoles de pensée (d'où pensée d'école). Ex : Erwin Panofsky montre que l'esprit de l'époque médiévale transparaît dans l'architecture et la sculpture. Plus précisément la scolastique figure aussi dans les objets, elle génère un habitus qui détermine la pensée et l'action des gens qui se trouvaient dans le périmètre d'influence de la scolastique.

Par ailleurs, il y a un lien entre le langage et la pensée, les deux s'acquièrent en même temps car la pensée se développe selon un langage. L'école génère ainsi des principes de division ou de jugement, parce qu'elle ne transmet pas que des connaissances, mais aussi des "itinéraires", des méthodes et des programmes de pensée. Elle transmet une hiérarchie culturelle et les principes de cette hiérarchie. Chaque école forme ainsi un esprit particulier.

Pour cela, l'école classe, trie dans la masse des œuvres. Il y a malgré tout une complicité humaniste entre les différentes filières du secondaire-supérieur qui assure ainsi une culture commune aux "dominants". Et le mode de transmission forme autant que le savoir. Conception charismatique de la pédagogie : transmission associée à des qualités personnelles (brio, aisance...).

Ainsi l'école développe une pensée nationale comme le goût de l'abstraction, du brillant, de l'universel. L'abstraction vient notamment d'Aristote qui a influencé la littérature intellectuelle française du XVII<sup>e</sup>. Le secondaire a favorisé l'éloquence à la connaissance des choses, le style au contenu, marque d'un humanisme classique que Durkheim et Renan accusaient d'être vide, pédant... Mais puisque l'école sépare par le jeu des filières les groupes sociaux, elle tend aussi à créer une situation de "schisme culturel", notamment entre les classes sociales. Le sociologue Edmond Goblot montrait (1929) que le bac, le lycée et sa culture humaniste séparaient la bourgeoisie du reste, comme s'il lui fallait une culture qui la distinguait du peuple.

### Lire document D

Finalement, suivre la culture scolaire et ses différentes expressions, c'est accéder à la culture d'une nation et d'une classe sociale et c'est se construire un esprit organisant la communication entre ses membres.

## 2. Socialisation et parcours d'enseignement

La sociologue, Lucie Tanguy, s'est particulièrement intéressée à la question des savoirs selon les filières de formation. Elle s'inspire explicitement des travaux britanniques qui constituent le support théorique de son travail. Deux travaux parus en 1983 sont présentés ici. Même si la structure scolaire s'est transformée, ils conservent une actualité et permettent de réfléchir sur la culture scolaire dans sa façon de distinguer les parcours proposés dans le second degré.

### 2.A. Enseignement général et enseignement professionnel

L'étude porte sur les examens effectués en 1980 en retenant les coefficients affectés aux disciplines, la répartition des épreuves obligatoires, optionnelles et facultatives, écrites ou orales, les horaires. Les examens retenus sont les baccalauréats généraux (12 variétés avec les 7 littéraires), ceux de technicien (13), les BEP qui voisinent la soixantaine. Les CAP sont écartés car trop nombreux, autour de 300, ce qui rend l'analyse plus difficile.

-Rapport au temps :

Tableau I

	Enseignement technique court (BEP)	Enseignement technique (Baccalauréat de technicien)	Enseignement général et long (Bac. lettres ou sciences)
<b>Durée hebdomadaire des cours obligatoires</b>	36h	36h	26h
<b>Durée annuelle des cours obligatoires</b>	1152h	1152h	832h
<b>Nombre d'années scolaires</b>	2	3	3
<b>Durée totale des études dans l'école</b>	2304h	3456h	2496h

On voit que le temps de formation n'a pas la même durée, mais on voit aussi qu'il s'organise différemment dans la semaine. Pour l'enseignement court la semaine est lourde au sein de l'école, elle est plus légère pour le long (36h contre 26h). Mais le travail hors école est plus important pour les élèves du long. En fait, le temps scolaire accompli est dans un cas lourd dans l'école, il est au contraire réduit hors de l'école pour le long. Densité et durée semblent se combiner dans des rapports contraires. Au temps court et dense de l'enseignement technique s'oppose le temps long et dilué de l'enseignement général. Il y a ainsi un apprentissage particulier du temps : temps contraint, surveillé pour les futurs techniciens et temps plus autonome pour les futurs cadres. Un temps court de présence dans l'école exige en revanche un temps long d'étude personnelle pour résister à la sélection.

-Rapport au savoir :

Le savoir dans l'enseignement court réclame la présence de l'enseignant et de l'enseigné en raison de la nécessité de travailler sur des objets, des machines, des dispositifs, ce qui empêche de reporter les savoirs et le travail ailleurs. Mais à cela s'ajoute aussi, bien sûr, une plus ou moins grande valorisation de la technologie, de l'apprentissage des techniques.

Les disciplines sont clairement délimitées dans l'enseignement général alors que les limites entre les corps de savoirs apparaissent plus brouillées pour l'enseignement court avec les épreuves pratiques où se mêlent des savoirs pratiques et des savoirs théoriques. La théorie est ainsi accompagnée de la mise en pratique.

Les enseignements facultatifs distinguent les deux enseignements :

Plus la filière est cotée et plus l'enseignement facultatif est présent et utilisé par les élèves. L'utilisation de l'enseignement facultatif suit la hiérarchie de la filière. En C, la pratique est plus importante qu'en D par exemple. Elle est en revanche absente de la filière courte des BEP. La nature des enseignements facultatifs varie aussi selon la hiérarchie : les lettres anciennes, éminemment distinctives, sont plus souvent choisies en C qu'en D.

Il y a donc une façon plus ou moins autonome et distincte de s'orienter dans la culture scolaire selon la filière suivie. Plus on s'élève dans la hiérarchie scolaire et plus le temps autonome dans la culture grandit.

Une évidence ressort aussi lorsque l'on observe les coefficients aux examens : chaque enseignement ne valorise pas les mêmes savoirs. Dans les filières générales, ce sont les

savoirs abstraits qui comptent alors que dans le technique se sont les savoirs pratiques, destinés à l'action sur la matière.

**Tableau II: Répartition des coefficients aux matières objets d'une épreuve obligatoire aux examens.**

	Enseignement général						Enseignement technique					
	Philosophie lettres (A)		Sciences éco. et sociales (B)		Maths et sciences (C)		Maths et sciences (D)		Bac tech. mécanique F1		BEP mécanique	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Littérature-philosophie	8	40	5	25	4	20	4	20	4	10	2	9
Sciences économiques histoire, géographie	3	15	7	35	2	10	2	10	0		1	4,5
Langues étrangères	7	35	5	25	2	10	2	10	2	5	0	0
Sciences physiques et naturelles	0	0	0	0	7	35	8	40	4	10	3	13,5
Mathématiques	2	10	3	15	5	25	4	20	5	12,5		
Technologie et pratique d'atelier	0	0	0	0	0	0	0	0	25	62,5	16	73
Total	20	100	20	100	20	100	20	100	40	100	22	100

Par ailleurs, dans l'enseignement court l'homme apparaît seulement en tant qu'objet et non sujet comme dans le long. En effet, les savoirs liés à l'homme (philosophie, histoire, sciences sociales, géographie) ont une faible place. Il s'agit moins de connaître la société que d'agir sur elle. Le social est évacué. Ce qui rend ces personnes moins pourvues pour penser la société et leur place dans celle-ci.

Dans la filières C, la plus prestigieuse, si les mathématiques et les sciences de la nature dominant, les lettres n'occupent pas une place négligeable (coef. 4) et il y a un équilibre aussi entre la nature (60 % des coefficients) et l'homme (40%). Elle incarne ainsi l'élite parce qu'elle correspond probablement à une idée actuelle selon laquelle l'excellence est à base scientifique mais aussi littéraire. C et D forment les filières les plus équilibrées de ce point de vue-là, ce qui place les sortants en situation privilégiée sur toutes les voies de formation ultérieures. Incarnation de l'excellence scolaire et culture équilibrée autorisent en somme des orientations ouvertes.

## 2.B. L'enseignement professionnel entre le court et le long

Dans un second travail, l'auteur se centre sur les formations professionnelles incluant, cette fois, les BEP et les CAP. Les questions qui guident ce travail peuvent être résumées ainsi. Quelles qualités et habitudes de penser forme-t-on dans ces formations ? Ces deux types de formation se distinguent-elles, en quoi et pourquoi ? Et sont-elles en rapport avec les



intentions officielles telles que l'adaptation et la spécialisation pour le CAP et l'adaptabilité pour le BEP.

Différents types de formation sont étudiées : surtout la mécanique (ajusteur, tourneur, monteur, électro-mécanicien) et celles de bureau. La méthode consiste à étudier les examens (disciplines, coefficients, questions posées et réponses attendues...) depuis le milieu des années 1950 jusqu'à la fin des années 1970. Ce travail est néanmoins complété par des entretiens avec des enseignants de LEP et l'étude de dossiers d'élèves.

Rappelons que, à l'époque, le BEP recrute les jeunes après la 3<sup>e</sup> et le CAP après la 5<sup>e</sup> principalement. Un constat social peut être fait : ces deux examens concernent les jeunes de milieux populaires principalement, mais encore plus pour le CAP. En 1978, la proportion d'enfants d'ouvriers ou de personnels de service est de 51,7 % dans une section de BEP mécanique alors qu'elle est de 62,6 % dans les sections de CAP du même nom. Il faut savoir aussi que les examens s'organisent autour de deux séries d'épreuves : celle des disciplines théoriques et celle des disciplines pratiques.

#### La hiérarchie du savoir

L'attribution des coefficients ainsi que les modes de compensation entre groupes de matières, présentent un rapport théorie-pratique homogène sur l'ensemble des CAP et à l'avantage de la pratique. Autrement dit la pratique est plus déterminante pour la validation. En revanche dans le cas des BEP, le poids de la pratique est plus faible. Mais globalement la prévalence des savoirs utiles (ex : technologie et pratique pour la mécanique) est observable dans les deux cas (4/5 de la valeur du CAP et 2/3 du BEP)

Dans le même temps, on peut observer une très faible place des disciplines orientées vers la connaissance de l'homme, de son histoire, de la société.

#### La réification du savoir technique :

-le savoir se présente sans contexte, il est isolé. L'objet technique est dégagé de son environnement économique, social. La connaissance de l'usage des techniques échappe à l'élève.

-les situations sur lesquelles travaille l'élève sont des situations concrètes, certes, mais elles ne sont pas la réalité.

En somme, les élèves ne savent rien des conditions concrètes de ces situations.

#### -Des savoirs-constats

Certaines questions posées aux examens indiquent qu'il importe moins pour le futur ouvrier d'acquérir une intelligence de la matière (quelle propriété et donc quelle composition selon telle fonction) que de savoir lire des instructions : par exemple, qu'est-ce qu'une pièce en UE9P (réponse cuivre, étain à 9% et phosphore).

-Des savoirs-résultats : les savoirs présentés sont aussi des savoirs qui ne sont pas reliés à leur fondement rationnel. Si bien qu'ils ont l'aspect de recettes qu'il faut appliquer sans que l'élève sache les mécanismes qui conduisent à ces applications.

#### -Des procédés séparés de leurs principes :

On demande d'appliquer des savoirs techniques sans les relier aux principes qui les commandent. Faire un montage, une mesure, un contrôle ne s'accompagne jamais des

justifications ou d'une définition de la situation dans lesquelles ce travail trouve son sens, sa raison d'être. Autrement dit, il y a une réification dans le sens d'une dé-scientification du savoir, le savoir se réduit à la manipulation.

-Un savoir universel

Le langage utilisé est un langage qui se veut universel, commun aux ouvriers et aux techniciens. Ainsi un langage technique (standardisé et homogène) se substitue à un langage (hétérogène) des métiers qui était traditionnellement diffusé par l'intermédiaire de l'apprentissage. Cette évolution a l'avantage de faciliter la communication entre les catégories professionnelles appelées à travailler ensemble.

La formation de producteur tend à exclure celle de citoyen, de sujet politique. L'enseignement technique contribue de son côté à écarter les qualités qui font un travailleur capable de maîtriser intellectuellement son métier pour garder les qualités nécessaires au travail productif. Il y a donc une conception instrumentale du savoir qui privilégie l'usage des connaissances plus que leur fondement. La formation néglige la compréhension de l'univers dans lequel son action et son rôle s'inscrivent.

**Ce travail présente ce qui peut être interprété comme des évidences, mais derrière ces évidences se cachent des réalités qui font problème ou qui forcent à réfléchir sur l'état des choses et notamment sur les différentes formes de socialisation. Quelle formation doit-on donner à un futur ouvrier ? Quel rapport doit-on établir entre la formation pratique et la formation générale ? Il conduit à s'interroger sur ce qui apparaît légitime, en l'occurrence sur la forme culturelle des parcours scolaires.**

### 3. Liberté pédagogique et standardisation culturelle

La question consiste à se demander quel tri et quelle interprétation font les enseignants du curriculum prescrit ? Ou pour dire autrement quel prolongement est fait des programmes et des instructions par les enseignants et comment peut-on l'expliquer ?

#### 3.A. Le cas de l'enseignement du français

A partir de : Viviane ISAMBERT-JAMATI et Marie-France GROSPIRON, " Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats ", *Etudes de linguistique appliquée*, n°54, 1984, deux apports fondamentaux :

La recherche se déroule en 1976-77 et porte sur les pratiques de quelques professeurs de français de première (24) dont les élèves passeront l'examen à la fin de l'année. La méthode consiste à dégager des types d'enseignement parmi les 24 professeurs à l'aide d'entretiens et d'observations de classe, puis à mesurer la réussite des élèves en croisant l'origine sociale des élèves et le type d'enseignement.

1. Typologie : il ressort de l'analyse des matériaux 4 types d'enseignants que l'on peut schématiser ainsi :

- " Moderniste " (7) : -composition sociale ignorée par souci de neutralité,  
 - vise l'adaptation des élèves à la société technicienne,  
 - les savoirs et les références culturelles comptent moins que d'acquérir des aptitudes et des méthodes, apprendre à apprendre,



- l'enseignant est un expert en méthode et une source d'informations comme une autre, image).  
-accent mis sur la capacité de communication en utilisant tous les codes (écrit, oral,
- “ Libertaire ” (11) : -composition sociale ignorée par refus de contribuer à la promotion sociale, à l'accomplissement individuel, -rejet de la société de consommation, refus de l'intégration, primat donné à la culture est avant tout une source d'accomplissement des désirs et comprend la curiosité, la jouissance esthétique et la création.  
-l'enseignant catalyse la créativité, aide à la libération.  
-accent mis sur la capacité d'expression (orale, théâtrale, poétique, musicale et même corporelle).
- “ Classique ” (2) :-préférence pour un public déjà imprégné de culture littéraire, favorable à une orientation scolaire sélective,  
-souhait de dégager une élite, regret d'un “ nivellement” de la société ”,  
-être cultivé, c'est avoir intériorisé un ensemble d'appréciations sur des grandes œuvres,  
-l'enseignant à le rôle d'amener l'élève par le travail et l'effort à un raffinement esthétique,  
-accent sur la sensibilité littéraire, correction et élégance de la langue.
- “ Critique ” (4) : -priorité à la démocratisation de l'enseignement,  
-critique de la société fondée sur l'exploitation de l'homme par l'homme, souhait de former une génération critique,  
-la culture, c'est un pouvoir d'agir sur la nature et l'organisation sociale qui ne doit pas être réservée à des privilégiés,  
-l'enseignant amène le plus grand nombre à l'acquisition des savoirs,  
-accent mis sur la capacité analytique et critique, maîtrise des langues orale et écrite.

2. Effet sur la réussite scolaire : la recherche va plus loin en croisant les types de pédagogie et les résultats au baccalauréat en fonction de l'origine sociale des élèves. Les notes obtenues au baccalauréat ont été ainsi rapportées à chaque type pour 570 élèves. Il ressort que les pédagogies font réussir différemment les catégories sociales d'élèves. Ainsi la pédagogie “ libertaire ” profite plus aux enfants de milieux supérieurs, la pédagogie “ moderniste ” semble profiter particulièrement aux élèves d'origine moyenne, quant aux enfants de milieux modestes, ils échouent moins avec une pédagogie “ critique ”.

**L'auteur met bien en évidence l'autonomie dont disposent les enseignants. Cette autonomie porte non seulement sur les méthodes mais aussi sur les contenus. Il serait d'ailleurs illusoire de séparer ce qui s'associe dans une démarche d'enseignement. Enfin cette autonomie pédagogique étendue a des effets différentiels, elle n'est pas sans conséquences sur la réussite scolaire et l'égalité des chances.**

### 3.B. La culture technique au primaire

Cette recherche s'inscrit dans un contexte où la technologie est devenue un domaine culturel chargé de positivité notamment dans cette deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle. L'histoire récente révèle des indicateurs : création des bacs technologiques en 1965, des IUT en 1966, l'EMT devient la Technologie en 1984, le fait que l'on associe culture et technologie... Tout cela renvoie à l'influence du monde matériel et technique dans nos sociétés. Il n'est donc pas surprenant que cette culture prenne place aussi dans le primaire.



### 1. Caractéristiques de la recherche :

- C'est l'époque où existait ce que l'on appelait les activités d'éveil depuis 1968 (6h/semaine entre 1978-1980). L'objectif était de présenter des contenus scolaires de façon peu cloisonnée entre les arts, l'Histoire-Géographie, l'instruction civique et morale et les sciences expérimentales. Cette notion disparaît en 1985 pour un retour aux disciplines.

Dans ce cadre "intégré", les programmes sont indicatifs ce qui rend particulièrement pertinent cette recherche. Pour le chercheur, il s'agit donc de mettre à l'épreuve l'Ecole sur le passage d'un discours ambiant pro-technique à la classe (curriculum réel) et de prendre au sérieux les variations d'un lieu à un autre parce qu'elles ne prépareraient pas de la même manière les jeunes à l'univers technique.

-Etude réalisée à l'aide des étudiants de maîtrise en sciences de l'éducation à Paris V.

Questions : quelle place les maîtres faisaient-ils dans les activités d'éveil aux techniques et quelles sont les conditions dans lesquelles elles sont mises en œuvre ? Le niveau retenu est celui de CM1 parce que les contenus n'y sont pas trop sommaires et que les contraintes institutionnelles sont moins fortes qu'en CM2. L'enquête a été réalisée par entretien semi-directifs (récit en 1 heure) sur 375 CM1 de Paris et de sa banlieue, entre 1978-1980, en tenant compte de la composition sociale (1/4 de classes mixtes, 1/4 de quartiers bourgeois et 1/2 de quartiers populaires (pas de volonté de représentativité).

### 2. Quelques résultats :

On peut remarquer une place faible accordée à la technique et au thème du travail (de 1 séance sur 4) que ce soit par des sorties ou par des activités dans la classe. Et l'enseignant fait appel à un univers minoritaire aujourd'hui, artisanal ou agricole, et lorsque l'on convoque un objet technique, il est détaché de son univers social. Enfin notons que certains enseignants n'ont pas évoqué ces aspects dans le trimestre scolaire sur lequel portait la recherche.

Selon le type d'école : il y a des points communs entre les écoles de différents quartiers, mais surtout des différences significatives. La composition sociale du public se présente comme une variable déterminante :

-Ecoles "bourgeoises" : notons que l'école primaire reçoit ces jeunes depuis peu car les écoles élémentaires de lycée et celles du secteur privé ont été longtemps leur lieu d'accueil.

-enseignants plus expérimentés (25 % ont moins de 30 ans contre 41 % dans les quartiers ouvriers), origine sociale plus élevée (60% viennent de ces milieux contre 36 % dans les quartiers ouvriers).

-les maîtres visent au travers des activités d'éveil le développement des capacités opératoires et l'acquisition des méthodes de travail. Pour l'auteur, les instituteurs anticiperaient leur rôle professionnel futur marqué par l'autonomie et les prises de responsabilité,

-les activités à dominante intellectuelle (/manuelle) sont plus fréquentes qu'ailleurs. Mais on fabrique des objets surtout d'utilité pratique. La tendance, paradoxale là, consiste à mettre au contact de la matière, alors que ce n'est pas la destination de ces jeunes. De même de façon inattendue, les enseignants développent plus ici un rapport critique avec les conditions de travail et les rapports de production. Comme s'ils voulaient former des responsables plus progressistes.

- Ecoles " populaires " : leur école selon la tradition jugées
- fréquence plus faible des activités d'éveil, manuelles et des sorties qui sont par les instituteurs comme moins importantes. Priorité donnée au français et aux mathématiques. Ces jeunes sont relativement privé d'une culture technique,
  - elles servent surtout d'activités de détente, d'ouverture par rapport au milieu (sortir de l'urbain pour découvrir le milieu marin.../ aux objectifs opératoires.
  - les pratiques étaient orientées principalement vers les activités décoratives, gratuites (ce qui ne correspond pas à leur destin social)
  - contenus peu rapportés aux questions sociales et économiques, semble-t-il par peur d'une prise de conscience douloureuse chez les jeunes.

Selon les caractéristiques des enseignants :

-l'âge : plus ils avancent en âge et moins est importante, en moyenne, la fraction du temps scolaire consacré aux activités d'éveil.

-le sexe : les hommes favorisent un peu plus l'étude des questions techniques et la fabrication d'objets complexes, alors que les femmes s'orientent vers des éléments décoratifs et naturels.

-l'origine sociale : ceux d'origine bourgeoise accordent plus d'importance aux finalités expressives et au goût pour réaliser des objets décoratifs. Venant de milieux populaires, ils donnent une place plus large à la technique et au travail.

soit -la formation de l'enseignant n'a pas beaucoup d'incidence, ce qui n'est pas le cas de l'appartenance à un mouvement pédagogique. Dans ce cas et quel que soit le type, les séances d'éveil sont par exemple plus fréquentes.

### 3.C. La variabilité des temps scolaires au primaire :

Si l'on observe maintenant le temps consacré par les professeurs des écoles aux activités scolaires, on aperçoit une variabilité selon les classes que met bien en évidence une étude publiée en 1996 par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective. Ce travail d'observation porte sur 15 classes de CE2, observées pendant deux semaines avec des fiches, dont les instituteurs ont été volontaires. Il montre un écart considérable d'une classe à une autre sur le temps imparti aux activités scolaires.

Tableau III : variabilité du temps quotidien en CE2 par minute (extrait)

	Moyenne	Minimum	Maximum
Temps de français	106	64	173
Temps de Maths	64	32	92
Temps d'Histoire-Géographie	26	0	68



Temps de Technologie	19	0	39
Temps d'Arts plastiques et de Musique	22	5	52
Temps d'Education physique	16	0	44

Ce qui est particulièrement intéressant, c'est de considérer le minimum et le maximum Ainsi, d'une classe à une autre, le temps de Français quotidien varie du simple au triple (64' à 173') comme le temps consacré aux Mathématiques (32' à 92'). Mais les écarts les plus importants s'effectuent sur les autres disciplines : le temps d'Histoire-Géographie varie presque de 0 à 7, soit de rien à plus d'1 heure, la Technologie de 0 à 4, les Arts de 1 à 5 (soit de 5' à près d'une heure) et l'Education Physique de 0 à 44. La journée scolaire n'est manifestement pas la même d'une classe à une autre. La culture scolaire ne se présente pas de la même manière pour les enfants de CE2.

Par ailleurs, on notera en se référant à la moyenne, que la place des disciplines s'organise déjà dans le parcours scolaire selon un rapport qui privilégie le Français et les Maths. Les autres disciplines occupent une place en retrait, jusqu'à s'effacer complètement pour certaines (EP, Arts et Histoire-Géographie), en regard de la colonne minimum.

Il reste à poser 3 questions auxquelles ces observations ne répondent pas :

- Pourquoi ces différences apparaissent-elles : conception culturelle des profs, compétences des enseignants ou réponses aux besoins perçus chez les élèves... ?
- Est-ce que ces différences se distribuent d'une certaine manière selon les populations scolaires ? Fait-on plus de Français et de Maths avec les élèves "défavorisés" ou "favorisés" ?
- Quels effets sur la réussite scolaire des élèves ? Même si le temps ne détermine pas entièrement l'efficacité.

### 3. D. Diversité des pratiques à l'école maternelle

Avant d'aborder la question des pratiques à l'intérieur des écoles maternelles considérons la place que joue actuellement la (pré)scolarisation des 2-5 ans. Il y a tout d'abord l'évolution des effectifs qui passent de 1, 4 millions en 1960 à 2,5 millions en 1990. Mais surtout on passe de 50% de scolarisation en 1960 à 84,2 % en 1990 (elle était de 27,6 % en 1945). Et pour les 3-5 ans, la (pré)scolarisation est même totale en 1990. Autre trait évolutif qui accompagne ce constat, c'est le fait que les écoles maternelles vont toucher un public plus hétérogène avec l'arrivée des jeunes de milieux supérieurs à partir de 1945. Ainsi pour ces enfants, une éducation institutionnelle collective s'impose après celle, plus courte, privative, au foyer ou avec une nourrice. Autrement dit, l'école maternelle est devenue une institution essentielle dans la prise en charge de la jeunesse. Il est dès lors particulièrement intéressant de l'étudier. Pour ce faire, on peut retenir 2 travaux complémentaires dans leur méthode :

- Plaisance Eric (1986).
- Dannepond Geneviève (1979).

Geneviève Dannepond part du constat d'une scolarisation pré-élémentaire croissante, mais elle y ajoute un élément supplémentaire confirmé à nouveau depuis : l'effet positif de la (pré)scolarisation sur la réussite scolaire ultérieure des jeunes (CP et CM2). La question qu'elle se pose est la suivante : n'y a-t-il pas des pratiques différentes selon les instituteurs et notamment selon la composition sociale des élèves ?

Pour ce faire Geneviève Dannepond retient 6 classes de "grands" de maternelle, situées dans des quartiers différents :

Ecoles des "Buces" et des "Escarpes" pour le milieu populaire

Ecole du "Stade" pour le milieu favorisé

Méthode : observation directe et entretien

#### -L'organisation spatiale :

Dans l'ensemble, il y a toujours moins de tables que d'enfants, ce qui oblige à faire plusieurs activités en même temps

Pour celle du Stade : aménagement qui permet de regarder le tableau et en même temps de faire des activités de petits groupes. Structure qui peut être modifiée. Chaque enfant a sa place.

Pour celle des Escarpes : disposition avec différents espaces autour d'un axe dominant lecture-langage.

-L'organisation temporelle : comme il n'existait pas d'instructions officielles fixant les horaires, il est intéressant d'étudier comment chaque institutrice met en forme un emploi du temps de la journée. Ainsi, on remarquera une approche plus "individualiste" pour le Stade qui propose peu d'activités en groupe.

#### **EMPLOI DU TEMPS DU STADE**

8h40-9h15	Education motrice, rythmique
9h15-9h30	Jeux du langage Observation d'images
9h30-10h	Jeux d'attention visuelle, d'observation, etc, amenant à une initiation à la lecture
10h-10h30	Récréation
10h30-11h	Jeux graphiques, initiation à l'écriture
11h-11h15	Chant
13h40-13h50	Récitation
13 h50-14h15	Jeux d'ensemble sensoriel préparant aux mathématiques modernes
14h15-15h	Travaux manuels
15h-15h30	Récréation
15h30-16h	Travaux manuels - Rangement
16h-16h15	Conte, audition de disques, jeu dramatique

#### **EMPLOI DU TEMPS DES ESCARPES**

8h35-8h50	Langage poésie
8h50-9h40	Travail par groupes Lecture, écriture, collage, découpage, peinture, dessin, bricolage
9h40-10h10	Récréation
10h15-10h45	Travail par groupes
10h45-10h55	Rangement
10h55-11h15	Récitation, chant
13h30-13h45	Passage aux privés, lavage des mains
13h45-14h15	Education motrice, rythmique
14h15-14h55	Travail par groupes
14h55-15h	Comptine
15h-15h30	Récréation
15h30-15h45	Rangement
15h45-16h15	Jeux sensoriels - Audition musicale Conte, Cinéma

#### -Modèles pédagogiques :



Deux modèles coexistent pour faire des activités d'initiation et des activités plus maternelles. La solution des Escarpes consiste (sous l'influence de l'inspectrice) à proposer une solution vivante dans laquelle existe une sorte de rotation des élèves sur les activités. C'est le modèle d'innovation. Le problème est que l'institutrice occupée auprès d'un groupe d'élèves ne peut intervenir sur les autres.

Pour celle du Stade, on est face à l'évolution de la structure (appelée modèle classique). On bouge les tables pour changer les activités : soit structure avec tableau pour l'initiation, soit structure sans tableau pour des activités maternelles (dessin, découpage-collage, modelage...).

#### -Activités :

Les différences les plus grandes apparaissent autour de la lecture. Les institutrices de l'école à dominante bourgeoise ont une exigence plus élevée que celle exprimée dans les écoles à dominante populaire. Dans le second cas, il s'agit d'un véritable apprentissage de la lecture, ce qui n'est pas le cas des autres. Cette différence s'expliquerait par la différence de progression des élèves.

#### Résultats :

En maternelle, les notes n'existent pas, mais la notion de résultat est présente. Pour mesurer les différences de résultat entre les élèves, G. Dannepond a comparé les consignes, exprimées pour une tâche, aux réalisations des élèves : dessiner un ciel la nuit et rien qu'un ciel (lune, étoiles...). Elle mesure ainsi la compréhension de la consigne et sa figuration (adulte ou enfantine).

-57 % des jeunes du Stade, avec le modèle classique et à dominante bourgeoise, ont parfaitement réussi. Contre 20 % des Escarpes, avec le modèle d'innovation et à dominante populaire. Ce sont les jeunes de l'école à dominante bourgeoise qui enrichissent leur dessin d'oiseaux, de nuages, d'insectes, d'avions...

En matière d'écriture : le modèle classique fait réussir plus que le modèle d'innovation et cela quel que soit le milieu des jeunes (graphie plus lisible). Mais dans le cas de l'innovation, les jeunes expriment plus d'intérêt pour la lecture, alors que dans l'autre cas, c'est le dessin et le jeu qui viennent en tête. Par conséquent, la réussite ne s'exprime pas dans les mêmes termes.

**L'autonomie signifie, d'une part, une façon d'éduquer qui varie d'un lieu scolaire à un autre et par conséquent d'un élève à un autre, et d'autre part, une façon de se placer par rapport au principe d'égalité des chances. Les enseignants disposent donc d'une marge de manœuvre qui dépasse le simple cadre méthodologique. On est loin du modèle de la reproduction dans lequel l'enseignant apparaît comme un agent hétéronome**

**Les jeunes ne reçoivent pas tout à fait la même culture que ce soit celle technique ou celle littéraire, mais cela peut être généralisé à toutes les disciplines. Cet aspect peut prendre un caractère problématique si l'on se réfère à une socialisation commune ou à l'égalité devant la culture qui est au principe de notre école républicaine. Notre société a centralisé les savoirs pour assurer l'homogénéité culturelle et la justice sur le territoire national. Il est clair qu'à l'issue de ces travaux cette homogénéité n'est pas complète. Il y a du " jeu dans la machine ", si bien que les jeunes ne reçoivent pas véritablement les mêmes éléments culturels. Mais les différences effectuées dans le curriculum réel ne sont pas sans fondement. Elles se justifient par les enseignants au nom de la préparation à un destin social (faire des cadres progressistes ou des ouvriers critiques...) ou de la compensation culturelle visant à déplacer les acquis culturels**

transmis par la famille vers une culture plus légitime. Ils considèrent qu'il y a des priorités à établir selon la population qu'ils ont la charge d'éduquer.

## 4 : Le savoir en mouvement

Cette partie propose de saisir le savoir en introduisant la question du temps, du changement. Elle s'organise selon trois entrées bien distinctes : elle aborde tout d'abord le problème de la " baisse de niveau ", elle traite ensuite du passage du savoir savant en savoir enseigné et de l'évolution de la culture scolaire.

### 4.A. D'une génération à une autre

Il est une critique que l'on entend souvent à l'égard de l'école, c'est celle de la baisse du niveau. Les jeunes de maintenant en sauraient moins qu'avant. Et principalement ils maîtriseraient moins la langue que les aînés. Cette idée est tellement répandue qu'elle agit comme une évidence, un ça-va-de-soi. qui rendrait inutile toute étude sur cette question. Or justement, certains chercheurs ont considéré qu'il fallait mettre à l'épreuve ce sens commun.

Pour résoudre ce problème, on va procéder par étape. On peut déjà se demander, même si c'est insuffisant, comment évoluent les diplômes par rapport à la population et obtenir ainsi une idée du niveau d'instruction d'une génération à une autre.

#### 1. L'évolution des diplômes

Pour mesurer le niveau d'instruction d'une génération à une autre, on peut déjà s'interroger sur l'évolution des diplômes. Différentes solutions existent : l'absence de diplôme ou la proportion de détenteur du CEP, du BEPC, du Bac... Mais le chercheur est confronté à une difficulté, du fait que le recensement systématique du niveau de diplôme par habitant n'a été réalisé qu'après la Seconde Guerre mondiale. Il fallait donc, dans les données disponibles après guerre, étudier le niveau de diplôme des générations interrogées à cette période. Ce qui est imparfait pour plusieurs raisons :

- les plus âgés sont bien sûr moins nombreux et par conséquent la population réduite à mesure que l'on prend une génération ancienne,
- plus les gens vieillissent et plus ils ont tendance à surévaluer leur diplôme initial en fonction de la formation continue et de la position sociale acquise.

Néanmoins, on dispose de données qui ont une certaine valeur surtout si l'on retient la tendance générale.

On peut ainsi étudier le nombre de personnes d'une génération qui sortent de l'école sans diplôme :

En 1883, on a à peu près 60 % d'une génération qui sortent de l'école sans diplôme, en 1960 on n'en a plus que 20 %. Cette évolution est relativement progressive, lente mais régulière, même s'il y a des à-coups. Notamment on peut penser qu'un saut entre 1935 et 1940 renvoie pour partie au moins au fait que le versement des allocations familiales était conditionné par l'assiduité (si les enfants ne suivaient pas l'école pour travailler avec les parents ou faire autre chose, les allocations familiales pouvaient être retirées). Si bien que cette menace a engendré une fréquentation scolaire qui jusqu'alors n'était pas totale et surtout pas continue. Au



passage, on notera que les femmes rejoignent progressivement les hommes pour connaître une position plutôt équivalente à partir des générations d'après 1945.

L'accès d'une génération à un diplôme constitue aussi un indice du niveau. Il faut dans ce cas un diplôme qui ait une durée de vie suffisante pour réaliser la comparaison sur la période désirée. Le niveau du baccalauréat est une solution intéressante parce c'est un diplôme qui est en place depuis longtemps, il permet donc de faire une comparaison étendue dans le temps. En revanche, il a changé en termes de contenus et de voies de formation, ce qui ne donne pas une appréciation précise.

Hommes et femmes confondus, on observe une période de stagnation de la proportion d'une génération au niveau du bac pour ceux nés entre 1883 et 1903 (10% environ). Puis une progression pas tout à fait linéaire jusqu'en 1960. Si bien que de la fin du 19<sup>e</sup> à nos jours, on passe d'une valeur voisine de 10 % d'une génération à celle de 60 % environ.. Mais au bac. général se sont ajoutés le bac technologique en 1965 et le bac professionnel en 1985 délivré à partir de 1987. Ce n'est donc pas le même bac. Au passage, on peut observer que les femmes nées en 1930 rejoignent les hommes pour les dépasser ensuite par celles nées dans les années 1950, sur le seul critère d'un niveau égal ou supérieur au bac.

Considérons maintenant les années 1960 à nos jours.

Hommes et femmes confondus, la part de ceux qui n'ont rien ou seulement le CEP (certificat d'étude primaire) diminue nettement pour passer de 80 à 40 %. Ce sont plusieurs millions de personnes qui sont plus diplômées en 25 ans (plus de 4 millions). Dans le même temps augmente principalement la part de ceux qui ont un diplôme type CAP (certificat d'aptitude professionnelle), BEPC et BEP .

Le nombre de diplômés augmente, ce qui contribue vraisemblablement à accroître le niveau d'étude de la population française, mais on peut toujours considérer que cette augmentation des diplômés s'accompagne d'une baisse de niveau chez les diplômés.

## 2. L'évolution des performances

Pour bien savoir quel est le niveau entre les générations, il faut s'intéresser non seulement aux titres scolaires, mais aussi aux compétences cognitives des élèves.

### 2.1. Face aux capacités intellectuelles

On dispose déjà des tests réalisés depuis 1954 dans les centres militaires à l'occasion des " 3 jours " (sélection pour le service militaire). L'intérêt de cette source d'informations réside dans le fait que tous les jeunes garçons sont testés. Ces tests sont divers et mesurent les capacités intellectuelles plutôt indépendantes des connaissances scolaires (intelligence pratique, le raisonnement logique...) et ils n'ont pratiquement pas varié depuis 1967. Les auteurs peuvent ainsi comparer les résultats obtenus par les jeunes entre 1971, 1981 et 1991 (environ 400 000 pour chaque date car le nombre d'appelés a peu changé).

En retenant les mêmes épreuves et les mêmes critères, le constat est net : le niveau moyen intellectuel des jeunes évalués est en augmentation. Le niveau moyen des conscrits s'est accru de 17,6 % .





Mais on peut se poser la question de la nature de cette hausse moyenne. Concerne-t-elle tous les jeunes ou une partie ? Laquelle ? Si l'on retient la catégorie de diplômés, on remarque que :

-L'augmentation générale de la performance intellectuelle revient principalement à l'accroissement de la scolarisation, au fait qu'il y a plus de jeunes à un niveau plus élevé. Notamment le nombre nettement plus élevé de bacheliers explique l'augmentation du niveau des jeunes. La scolarisation plus longue conduit donc à une augmentation moyenne des performances intellectuelles.

-A niveau égal : le niveau moyen obtenu par la catégorie intermédiaire (CAP-BEPC-BEP) est plus faible, vraisemblablement parce que les bons élèves vont maintenant vers les bacs technologiques et professionnels. Mais les extrêmes ont un niveau plus élevé qu'auparavant : les performances intellectuelles des " moins bons " et des " élites " sont meilleures.

## 2.2. Face aux acquisitions scolaires

-Taux d'analphabétisme et d'illettrisme.

On a entendu sur ce point des informations inquiétantes dans les médias : il y aurait 3 parfois 5 millions d'illettrés en France, 2 millions d'analphabètes. En fait la réalité est difficile à saisir parce que les définitions de ces termes et les mesures ne sont pas stables. Mais les chiffres sur l'analphabétisme parmi la population des conscrits ont fortement évolué : en 1880, ils sont 17 % ; en 1912, ils sont 4 % et en 1984, le contingent n'en compte plus que 0,8 %. Pour l'illettrisme : les services de l'armée ont avec la définition vague mais constante de l'illettré permis de constater qu'il diminuait puisque l'on est passé de 10,5 % en 1961 à 8,5 % en 1985.

La situation n'est donc pas aussi catastrophique qu'on le dit. En tout cas, elle n'empire pas.

-Acquisitions relatives au langage : A. Chervel et D. Manesse (1989) ont mené une comparaison à partir de dictées administrées, entre 1873 et 1877 dans près de 600 écoles différentes. Ils ont alors soumis ces épreuves à 3000 élèves âgés entre 10 et 15 ans (200 écoles ou collèges).

Les résultats ne confortent pas, une fois de plus, l'idée d'une baisse de niveau sur le terrain même où la critique est la plus forte : à savoir la maîtrise de la langue et en particulier de l'orthographe.

Globalement le niveau n' a pas baissé pour la même classe d'âge, il a même progressé en un siècle. Pour les filles la hausse est indiscutable, pour les garçons le constat est plus nuancé.

De plus la nature des fautes a changé : avant existaient beaucoup plus de fautes graves de compréhension, de langue (compréhension mauvaise des mots et des phrases : " beau nez " au lieu de " bonnet "). En revanche ont augmenté celles de grammaire et de lexique.

Autre remarque faite par les chercheurs : les performances scolaires en orthographe sont obtenues à moindre frais puisque le français était la discipline principale.

-Ce travail peut être complété par celui de la DEP (1996)

Etude faite à partir des archives de la Somme : 9000 copies de CEP des années 1923, 24, 25. Pour comparer avec aujourd'hui, la DEP a choisi des élèves ayant le même âge que ceux passant à cette époque le CEP (la moitié à 12 ans et le reste plutôt 13, voir 14 ans). L'échantillon global a été construit par tirage au sort des collèges publics et privés de la Somme et de la France métropolitaine (67 classes).

Par ailleurs, comme le CEP ne concernait que les meilleurs élèves des écoles (50 % des élèves étaient présentés au CEP à cette époque), il semblait pertinent de procéder aussi à un



tri parmi les élèves d'aujourd'hui : 55 % des meilleurs élèves de 1995 servent de comparaison. Et pour avoir une idée plus générale des élèves de cet âge aux deux époques, les chercheurs se sont servis des "cahiers de roulement" dans lesquels les élèves à tour de rôle faisaient les exercices, dans les années 20.

Pour rendre la comparaison tenable, il a été retenu que les disciplines et les sujets qui convenaient aux deux époques parce qu'ils correspondaient aux contenus scolaires. Au total, ce sont 26 sujets de français (rédaction, dictée et questions) et 20 problèmes de calcul. Une grille commune d'évaluation a été constituée et appliquée aux deux groupes d'élèves.

Il faut savoir aussi que les élèves étaient préparés pendant l'année aux épreuves de CEP, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. Pour mieux équilibrer les situations, il a fallu aussi entraîner les élèves d'aujourd'hui quelques semaines avant les épreuves. Ils seraient ainsi moins surpris, sans pour autant être aussi bien préparés que les autres.

Par ailleurs, les épreuves ont été réalisées dans les mêmes conditions : déroulement, temps des épreuves, administration.

### Résultats :

Rédaction : ceux d'aujourd'hui réussissent mieux en général. Mais il faut savoir que la rédaction comptait moins dans les années 20.

Dictée (orthographe) : Les élèves d'aujourd'hui ont commis 2,5 fois plus de fautes environ que ceux des années 20, que l'on s'intéresse à la meilleure moitié ou à l'ensemble.

S'observent aussi des différences de nature : ceux d'aujourd'hui font en revanche 2 fois moins de faute de langue (compréhension) et de fautes de signes orthographiques, mais plus de fautes de grammaire et de lexique.

Questions de dictée :

Peu d'écart sur la compréhension du texte

Différences plus nettes à l'avantage de ceux des années 20 en ce qui concerne la connaissance de la langue (analyse grammaticale, conjugaison...)

Calcul :

Les élèves d'aujourd'hui réussissent aussi bien dans les opérations d'addition, de soustraction, et de division. Un peu moins en multiplication.

**Comme les contenus scolaires ont évolué d'une époque à une autre, il est naturel que les élèves de générations différentes ne maîtrisent pas les mêmes savoirs. Cela peut expliquer les différences qu'elles soient à l'avantage ou au désavantage des jeunes d'aujourd'hui. On enseigne pas les mêmes choses, on ne consacre pas le même temps aux mêmes choses, il est donc normal que des différences apparaissent.**

Il semble en comparant ces deux dernières études que le niveau ait monté du début de la III<sup>e</sup> République aux années 20, puis que le niveau ait fléchi ensuite.

-Par ailleurs, compte tenu du fait que l'Etat est amené de plus en plus à faire la preuve de son effet sur les jeunes, l'Etat est en passe de se doter de moyens pour comparer les jeunes d'une génération à une autre. Il procède à une évaluation nationale des acquis et des capacités en CE2 et en 6<sup>ème</sup> notamment qui permet de mesurer l'évolution grâce à un observatoire



permanent des acquis (pour piloter). Cela n'est toutefois pas possible lorsque les programmes changent fortement : c'est le cas du français entre 1984 et 1990 pour le niveau de 3ème.

**Enfin, y a-t-il contradiction entre ceux qui dénoncent la baisse de niveau et les conclusions des chercheurs ? A priori, oui. Mais l'opinion des enseignants n'est pas toujours sans fondement lorsqu'ils ont vécu directement la massification. Ainsi les enseignants du secondaire qui anciennement enseignaient aux élèves sélectionnés ont dû composer avec un public plus hétérogène. Dans ces conditions, leur expérience conduit à un constat de baisse de niveau qui n'est pas faux, mais qui est simplement relatif, vrai dans un contexte particulier. La massification peut ainsi vouloir dire une augmentation générale du niveau et une baisse à tel endroit.**

## 4.B. Le parcours du savoir

Pour observer la chaîne de passage entre savoir savant et savoir enseigné, nous disposons notamment d'une étude assez récente réalisée sur une question biologique, le concept de la respiration. C'est un travail pluridisciplinaire qui réunit une biologiste (Michèle Grosbois), une psychologue-didacticienne (G. Ricco) et une sociologue Régine Sirota. *Du laboratoire à la classe. Le parcours du savoir. Etude de la transposition didactique du concept de respiration*, Paris, ADAPT, 1992;

Comment les manuels du secondaire présentent-ils le concept de respiration ?

Avant la réforme Haby, en première D et en terminale C, la présentation de la respiration se fait selon l'angle des échanges gazeux à partir d'un savoir établi entre la fin du 18<sup>e</sup> et la moitié du 19<sup>e</sup> siècle (exemple Lavoisier). Ce sont les procédés chimiques (avec l'hydrogène et l'oxygène, les enzymes) compris comme une combustion qui priment ici. Or les procédés gazeux ne sont en réalité que des manifestations secondaires de la respiration, même si ce sont les plus manifestes et les premiers observés. En somme, si l'image de la combustion permet de bien retenir le phénomène, elle constitue un obstacle épistémologique.

Par ailleurs, on peut observer une présentation erronée des processus chimiques car les formulations proposées sont inexactes et illogiques. De même, le protocole expérimental (avec le bleu de méthylène) est incohérent par rapport au concept utilisé. Autrement dit, le savoir y apparaît anachronique par rapport à l'actualité scientifique. Il y est aussi vague, peu compréhensible et même faux.

-Après la réforme Haby, programmes de 1982 et 1983, en 1ère S et terminales C et D :

Le contenu de 1ère S est tel quel le contenu d'avant la réforme de la TC. Celui de terminales C et D introduit une nouvelle conception de la respiration en terme d'énergie qui tient compte du savoir contemporain. Mais les données de la biochimie qui en font le support théorique font défaut. Si bien que la présentation reste imprécise et peut prêter encore à confusion.

Certes, le décalage scientifique n'apparaît plus avec la réforme Haby, mais le savoir n'est pas très compréhensible du fait de l'absence de connaissances biochimiques (le rôle de l'énergie avec l'ATP, cycle de Krebs). De plus le procédé expérimental proposé relève plus de la démonstration que de la démarche expérimentale (hypothèse, vérification) si bien que les intentions officielles ne sont pas appliquées.

Le savoir scolaire correspond mal au savoir scientifique en raison de son décalage dans le temps et de sa réduction excessive. Comment comprendre ce décalage ? Il semble qu'il soit nécessaire de faire appel à l'idée de " querelle d'école ". Si la biochimie tarde à passer dans le savoir enseigné, c'est qu'elle fait l'objet d'une réticence résultant d'une opposition entre deux courants, incarnés par les naturalistes et les biochimistes. Une tendance s'exprime pour rejeter la biochimie des substances organiques (le vivant) et pour la cantonner aux substances mortes (depuis Comte, en 1835), à quoi s'opposent les biochimistes. Autrement dit la biologie n'est pas une science unifiée. S'y affrontent deux types de vision qui s'expriment dans les manuels scolaires sous la forme d'une sélection.

Cette situation est *a priori* peu favorable à un apprentissage réussi, cohérent. C'est ce qu'ont cherché à savoir les auteurs en administrant un questionnaire à 150 étudiants de DEUG, première année de cycle en biologie, avant que la question de la respiration soit abordée. Il s'agit donc de saisir ce qu'ils ont compris *via* le secondaire. Les étudiants sont issus principalement de la filière D (82 %) et C (11 %). On peut constater notamment une coexistence et une imbrication de paradigmes contradictoires (combustion et transport d'énergie). Des savoirs sont absents et le protocole expérimental ne peut être reconstruit correctement.

#### 4.C. Une culture scolaire en mouvement

Evidemment, la culture scolaire n'est pas statique, elle se met en forme selon les contextes sociaux. Le travail de Durkheim est sur ce point explicite. Mais la période contemporaine sur les cinquante dernières années n'est pas moins significative. Au contraire même.

Au niveau de l'école maternelle, par exemple, l'analyse des rapports d'inspection entre 1945 et 1980 fait apparaître une transformation dans le modèle pédagogique en vigueur (Plaisance, 1986). Jusqu'aux années 1950 domine le " modèle productif " qui se caractérise par une attention aux résultats, aux acquisitions, à l'effort, à la progression, à la discipline des élèves. Avec les années 1960 vient au premier plan le " modèle expressif " où sont valorisées les qualités esthétiques des productions enfantines, l'autonomie et la coopération, l'affectivité (joie, confiance, bonheur...) des élèves...

Un autre déplacement culturel est observable dans le recours plus affirmé à la notion de " compétences " dans l'école en général. C'est dans l'enseignement professionnel que s'installe une pédagogie définie en termes de compétences. Des référentiels sont élaborés et définissent des tâches et des conditions d'exercice. Il s'agit ainsi d'ajuster formation et activités professionnelles. Mais des livrets de compétence sont établis à l'école primaire et par le biais des évaluations nationales, les compétences pénètrent aussi dans le secondaire. Cette évolution témoigne d'un souci d'efficacité plus net. Mais elle pose le problème d'une parcellisation des tâches qui ne permet pas la formation d'un esprit humaniste, capable de penser le monde. Cette volonté d'objectiver, de mesurer serait associée pour certains à une perte de sens critique.

Un troisième exemple de l'évolution des contenus scolaires peut être pris à propos de la lecture des faits historiques. Les livres scolaires ont fait l'objet de critiques comme celle de Bonilauri B; (1983) qui, se penchant sur les livres d'histoire ou d'économie, relève des tournures idéologiques, une présentation sommaire ou partisane des événements et des problèmes sociaux. C'est pourquoi l'auteur appelle à un pluralisme qui donnerait accès aux différentes lectures possibles d'un fait social. Cette critique ne sera pas sans modifier les



dispositions officielles futures, notamment à propos d'une question encore "chaude", la Révolution française (Derouet (2000)). Plusieurs interprétations se concurrencent aujourd'hui pour penser la Révolution française. Il y a la critique marxiste qui dévoile le point de vue "bourgeois" de l'histoire (la révolution, c'est la victoire d'une nouvelle classe sociale), il y a le mouvement régionaliste qui voit l'excès du pouvoir central et souligne le rôle de la Révolution française dans l'écrasement des régions... Ces différents points de vue relancent la manière d'enseigner l'histoire, si bien que les programmes de seconde proposés en 1989 en porteront la marque :

*“ Il n’y a pas une lecture mais des lectures de la Révolution. Michelet et Tocqueville, Aulard et Taine, Mathiez et Gaxotte, Soboul et Cobban, Furet et Vovelle, l’historiographie de la Révolution avance par le débat et la confrontation des points de vue. Aucune problématique ne peut, dans l’enseignement, se fonder sur une lecture à sens unique. Il va de soi que le débat sur l’historiographie de la Révolution restera toujours à l’esprit des enseignants, se reflétera dans la problématique mais, à ce niveau, ne sera pas engagé par lui-même ”*

On voit que toutes les lectures doivent être présentes (liste des auteurs), mais le projet est d'ailleurs irréaliste pour un enseignant parce qu'il demande un travail disproportionné par rapport à l'horaire consacré. Le pluralisme est intenable dans ces conditions.

L'étude des modifications du curriculum depuis la Seconde Guerre mondiale pourrait faire l'objet d'un développement bien plus important, bien sûr. A ces trois points s'ajoutent d'autres transformations, comme par exemple la place de la culture technique (déjà abordée plus haut) ou la place des mathématiques et des sciences de la nature en tant que disciplines chargées de déterminer l'excellence scolaire... Les mathématiques, notamment, ont connu une recomposition avec l'introduction des mathématiques modernes accompagnée d'un effort considérable de formation des maîtres. ce mouvement aboutit à un renouvellement de la discipline et à un statut plus élevé (Derouet, 1992). Moins visible, se développa la critique anthropologique et sociologique qui déboucha sur une crise de l'universalisme. Un des grands problèmes de l'école consiste d'ailleurs depuis à maîtriser la dénonciation d'ethnocentrisme ou d'arbitraire culturel.

## 5. Ce qu'on apprendrait sans le savoir

### 5.A. Curriculum caché

La notion de curriculum caché est utilisée de façon confuse. Elle peut désigner ce qui n'apparaît pas dans le curriculum formel et dans ce cas rejoint le curriculum réel. Elle signifie aussi dans un sens plus restreint, ce qui se réfère aux routines et aux conditions de la vie scolaire conduisant régulièrement à des apprentissages méconnus ou implicites. Devant cette indécision, il convient de suivre Philippe Perrenoud (1994) qui envisage une gradation entre ces deux positions. Le curriculum caché désignerait ainsi ce qui est peu prescrit officiellement jusqu'à ce qui n'est pas explicite, formulé en situation scolaire.

Perrenoud reprenant le travail d'Eggleston (1977) résume ainsi 7 types d'apprentissages implicites:



- vivre en groupe, dans une concentration d'individus selon un espace réduit (classe), ce qui signifie la vie sous le regard des autres, différer ses désirs personnels (parler à ses voisins, se déplacer...)
- tuer le temps : on apprend à attendre, à s'ennuyer, bref on apprend la patience et le désinvestissement qu'elle suppose et même l'absence de projet.
- être évalué : on apprend à être évalué par le maître et les élèves. Chacun est soumis au jugement d'autrui de façon systématique parce que la scène scolaire est un lieu de mesure.
- agir pour autrui : de par le jugement que l'on porte sur vous, on est conduit à agir pour que ce jugement vous convienne, on agit ainsi pour le jugement d'autrui. Cela peut conduire à être bon ou mauvais élève, sage ou agité... selon le groupe de référence.
- accepter les inégalités : on apprend à vivre dans une société hiérarchisée et stratifiée, donc à considérer comme légitimes l'inégale distribution du pouvoir et du statut.
- à résister aux contraintes scolaires : on apprend à influencer le travail scolaire, à agir sur le rythme scolaire par des diversions (poser des questions, ne pas trouver son matériel, perdre ses affaires...)
- à vivre dans un groupe et donc en partager les valeurs, les codes de communication.

Liste à laquelle, on peut ajouter d'autres éléments comme par exemple :

- on apprend un rapport au temps à travers le rythme scolaire (régularité, découpage, attente, le rapport travail/délassement...)
- on intériorise les distances convenables par rapport aux différentes personnes.
- on intériorise aussi un mode de pensée qui ne se donne pas à voir explicitement, qui forme un habitus...

On voit que l'on pourrait étendre encore la liste. Ces différents points sont néanmoins précieux parce qu'ils nous indiquent que l'école nous forme au-delà de ce qu'elle prétend faire explicitement. Elle forme une sorte de sens commun et d'habitudes communes qui sont inscrits dans les pratiques, l'organisation, les objets scolaires. Acquis plus ou moins précocement, nous disposons de modes de pensée que nous tenons pour acquis, évidents, indiscutables alors qu'ils sont arbitraires au sens où ils pourraient être autrement, à l'image d'autres sociétés.

Mais le curriculum caché est susceptible de différenciation selon les publics scolaires. C'est ce que montre le sociologue américain J. ANYON (1967) à partir d'une observation de classes. Dans les écoles à clientèle ouvrière, pouvait-on observer une pratique autoritaire de la part des enseignants, se manifestant par des ordres, par le contrôle du temps, de l'espace et du matériel scolaire sans beaucoup d'explication. Cette pratique semblait être la réponse aux comportements des élèves enclins à résister aux règles scolaires et à négocier avec les contraintes scolaires. Les élèves apprendraient ainsi à obéir, à faire le silence à être sous l'autorité d'une personne. En revanche, dans les écoles au public favorisé, le dialogue avec les élèves est encouragé. Les jeunes participent à l'élaboration des situations scolaires et ils sont invités à se distinguer des autres, à personnaliser leur travail et à être indépendants.

### **Document E**

Le curriculum caché prend donc des formes différentes selon les contraintes pédagogiques exercées par les élèves. Il conduit dans un cas à faire l'apprentissage d'une relation fortement hiérarchique et à se conduire en fonction d'un supérieur qui cadre l'activité précisément. Ce qui prépare ces jeunes à des rôles professionnels souvent réservés aux catégories "défavorisées". Pour les jeunes de milieux supérieurs, le curriculum caché est en phase avec un style éducatif familial et anticipe les postes élevés caractérisés par la prise de responsabilité, la prise de parole, l'autonomie...





## 5.B. Les manuels comme reflet social

Dans la pratique enseignante, les manuels scolaires ont été et restent encore des objets habituels utilisés dans l'organisation du travail scolaire comme l'atteste une enquête de 1985 auprès de 2000 enseignants dont 60 % les jugeaient indispensables ou très utiles.

Toutefois, ils ne sont certainement plus autant les supports privilégiés de l'heure de cours depuis que d'autres média jugés plus vivants ont pris place : cinéma, télévision, presse... Alors qu'apportent les manuels ? Plusieurs réponses se dégagent. Ils constituent déjà l'état d'une culture d'une société donnée, ils sont une aide parce qu'ils découpent et ordonnent les savoirs, ce qui facilite la présentation d'un enseignement. Ils offrent une logique de progression des contenus et proposent une succession d'étapes normalement cohérente dont l'enseignant peut s'inspirer pour faire progresser les élèves méthodiquement. Et ils présentent un ensemble d'exercices dans lequel l'enseignant peut réaliser son choix afin de faire travailler et évaluer les élèves. En quelques mots, on pourrait dire que les manuels scolaires font le pont entre les programmes et la classe parce qu'ils présentent sous une forme rationnelle et pratique ce que les textes officiels avancent sans détails. Enfin ils constituent évidemment un outil pratique pour l'élève qui peut suivre, retrouver et travailler les contenus présentés en classe. Comme il permet aux familles de se repérer dans le travail scolaire.

On peut noter que le cadre officiel établit certaines règles :

- la loi Haby fixe à 4 ans la durée de vie des manuels scolaire. Mais ils ont souvent une vie plus longue dans les établissements.
- il n'existe pas d'organe officiel d'habilitation des manuels, ils sont laissés à l'initiative des éditeurs, mais l'Etat peut intervenir en cas de manquement à des principes moraux (peu exercé),
- les enseignants sont libres de choisir les manuels et ces choix sont imposés aux acheteurs : pour le primaire, ce sont les mairies à 93 % qui se substituent aux parents. Pour le collège la gratuité est la règle. Pour le second cycle, ce sont plutôt les parents.

### **-Le manuel à l'épreuve :**

Lorsque l'on fait le tour de la production écrite sur cet objet, on est frappé par le fait que les manuels scolaires concentrent diverses critiques. En fait pour bien comprendre l'émergence de ces articles et de ces ouvrages, il faut tenir compte du contexte... Ce n'est pas un hasard si la plupart des publications centrées sur cet objet, apparaissent dans les années 1970, soit à une période très marquée par la culture critique. Les manuels scolaires sont perçus comme un moyen d'accéder facilement aux messages scolaires et donc de saisir les valeurs et les représentations proposées aux jeunes.

Mais si ces travaux partagent souvent une même ambition dénonciatrice, ils se distinguent par différents traits. Tout d'abord, la méthode employée varie fortement si bien que l'on a des études à caractère scientifique, c'est-à-dire qu'elles s'appuient notamment sur une prise de collecte et un traitement des données objectifs et exhaustifs ; d'autres, au contraire, développent leur thèse à partir de matériaux qui ont plus une valeur d'illustration que de démonstration. De même, les premières ont une approche temporelle qui vise à étudier l'évolution de certains thèmes sur une période longue (plutôt la III<sup>e</sup> République) alors que les secondes portent leur attention sur les manuels encore en vigueur. On notera enfin que cet





objet a été traité selon des cadres scientifiques différents tels que la linguistique, l'histoire et la sociologie.

Que nous disent-ils ? Un point ressort fortement : ces travaux ont en commun de dénoncer une éducation plutôt invisible et jugée parfois problématique. Les manuels ne font pas que présenter les savoirs, ils participent à la diffusion de valeurs, d'une morale, de représentations, de rôles sociaux. Ainsi, à propos des livres d'école entre 1870 et 1914, Dominique Maingueneau (1979) montre bien, par exemple, que ces manuels véhiculaient, à côté des faits historiques, un discours apologétique de la colonisation au nom d'une vraie religion ou d'une vraie culture. Par la promotion de cette idéologie dans l'esprit des générations de l'époque, ces livres ont ainsi participé à l'entreprise coloniale. Quant à la vision du monde proposée, il est clair que ces manuels contribuaient à épanouir certaines représentations telles que, par exemple, des types psychologiques différents d'un peuple à un autre, ce qui les amenait même parfois à porter des jugements dévalorisants sur les *racés* ou des groupes humains.

Avec la laïcisation de l'école publique à la même période, Jacqueline Freyssinet-Dominjon (1969) porte son attention sur les manuels d'histoire de l'école libre. Naturellement, les contenus de ces livres se caractérisent par la référence religieuse pour éclairer les faits historiques (l'action de l'Eglise et même de Dieu, les événements contre l'Eglise...) et choisir ou présenter les personnages (saints, personnages pieux, les héros et la foi...). Si bien que durant la III<sup>e</sup> République, ces manuels de l'école libre reflétaient l'idéologie, sans doute dominante, des catholiques.

Cette idée de reflet est aussi au cœur du travail de Pierre Dandurand (1972) lorsqu'il étudie les manuels de lecture de l'école élémentaire à deux époques différentes, celles de 1932 et de 1961. Le double constat d'une présence moins forte de l'enseignement moral et de la fermeture de l'univers social à la famille doit évidemment être rapporté à l'évolution de la société et au rôle attribué à l'école. **Lire document F**

L'étude des manuels menée par Guy Vincent (1980) nous apprend que dans les livres d'arithmétique circulaient entre 1919 et 1967, d'une part, une représentation déformée du monde, notamment en ce qui concerne les catégories socioprofessionnelles (sur-représentation des rentiers et des commerçants...) et, d'autre part, des valeurs "bourgeoises" telles que le profit, la propriété, l'économie... Autrement dit, les jeunes apprenaient non seulement à compter, mais ils intérioriseraient, dans le même temps et inconsciemment, une certaine idée du monde. Il y aurait donc comme une sorte d'éducation invisible.

Ce constat prend un caractère particulièrement critique lorsqu'il se développe à propos des rôles attribués aux hommes et aux femmes. C'est selon cette entrée qu'Annie Decroux-Masson (1979) va étudier les livres scolaires. Son travail met en lumière la présence d'une représentation traditionnelle du genre féminin : activité principalement domestique, psychologie passive et fragile, insistance sur l'apparence de la femme... Si bien que, selon l'auteur, les manuels scolaires donnent "une image surannée, dévalorisante et négative" des femmes alors que "l'École devrait contribuer à réduire les inégalités et aider les enfants à regarder le monde sans préjugés". Cette thèse, bien qu'elle ne soit pas soutenue par une méthodologie rigoureuse, a cependant une certaine force quand notre société considère comme injustes certaines différences entre les deux sexes.

-Un réajustement social

Finalement, les manuels scolaires se trouvent exposés à autant de dénonciations qu'il existe de principes de dénonciation. A l'issue de ce travail critique, les concepteurs de manuels scolaires sont amenés à faire un effort pour donner une représentation plus ajustée au monde présent. Ce point soulève la question du remplacement des manuels et, dans ce cas, c'est vers l'Etat, bailleur depuis 1976, de faire le nécessaire afin d'assurer cette mise à jour. En tout



cas, il ne peut intervenir autoritairement sur leur élaboration puisque, d'une part, les manuels sont réalisés librement par les éditeurs et que, d'autre part, les enseignants sont habilités à les choisir à l'échelle de l'établissement. Ce qui n'est pas, au passage, le cas de tous les pays : au moment où Z. Haddab effectuait sa recherche sur les manuels scolaires en Algérie, le Ministère de l'Education nationale détenait le monopole dans la production et la diffusion de ces objets. Il y avait donc une standardisation de la culture scolaire beaucoup plus profonde qu'en France. Pour autant, l'Etat français intervient sur cette question par des dispositions : exemples, arrêté de 1982 et circulaire de 1986 qui invitent l'éducation nationale en particulier à écarter les préjugés sexistes.

Mais un rapport de 1997 (Rignault et Richert) faisait le constat à nouveau d'une présence des stéréotypes sociaux dans les manuels : les héros des manuels de français sont beaucoup plus souvent des hommes, les personnages féminins de l'histoire dans le second cycle (30 manuels) sont minorés ou sont présentés dans un rôle domestique ou en femme-objet (beauté, corps...), les femmes sont dans des métiers féminins ou non valorisants, le pouvoir est plus souvent conféré aux hommes. Mais on trouve aussi quelques manuels où les rôles sont indifférenciés entre les parents, filles et garçons (activités, profession...). Les enseignants peuvent donc intervenir par le choix des manuels. Ce que la "société" attend des manuels scolaires, c'est qu'ils participent à l'évolution des rôles sociaux dans un sens égalitaire. Ils ne peuvent plus véhiculer une représentation jugée anachronique. Mais une question se pose à l'issue de cette lecture : quelle est l'action réelle de ces contenus ? Lorsque les messages contenus dans ces manuels sont explicites et en particulier lorsqu'ils deviennent des manières de juger ou de comprendre le monde, une éducation s'effectue probablement. Associer dans les manuels scolaires Dieu, l'Eglise à l'histoire de France ou présenter la colonisation au travers de l'idéologie de la mission civilisatrice de notre pays, c'est former évidemment dans les deux cas un certain type d'homme. Aussi, l'étude des livres d'École permet-elle d'accéder à une mentalité spécifique d'une époque ou d'une catégorie sociale. Comment le manuel pourrait-il être imperméable à ce qui l'entoure ? Il est le reflet du contexte social et, à ce titre, il constitue pour les chercheurs une entrée par laquelle il est possible d'accéder à une culture scolaire. Entrée d'autant plus riche que les éléments culturels y sont déposés de façon très détaillée. Mais les contenus, annexes aux savoirs académiques, sont des contenus d'un autre ordre, plus discrets, au sens où ils ne sont pas activés en tant qu'apprentissage.

## 6. Les programmes : contraintes ou ressources ?

### 6A. Un produit incertain

Si les enseignants disposent d'une certaine autonomie en matière pédagogique, elle se trouve limitée par l'imposition de programmes établis sur le plan national. Cette situation représente une source d'incertitude sur ce qu'il conviendra d'enseigner dans l'avenir, tout au long de sa carrière. Beaucoup de transformations ont été opérées telles que dans les années soixante l'introduction des mathématiques modernes, l'effacement de l'Education manuelle et technique au profit de la Technologie dans les années 1980... Ces changements comptent parmi les plus spectaculaires, mais toutes les disciplines sont touchées. Ils se contredisent aussi parfois, réintroduisant ce qui avait été abandonné. Cette instabilité est d'autant plus ressentie que les modifications sont plus fréquentes.

Au début du siècle, la refonte des programmes était lente. La priorité était donnée à la continuité parce qu'il fallait transmettre un patrimoine. Les enseignants disposaient par la formation de techniques et de savoirs qu'ils allaient employer pour toute leur carrière. Cette stabilité s'est effacée avec les années soixante quand de nouvelles dispositions ont contraint

les enseignants à adopter de nouvelles méthodes et de nouveaux contenus. On considère que l'école et ses contenus doivent coller à l'évolution de la société.

Ainsi, si les changements sont plus fréquents, c'est probablement parce que le savoir scolaire est plus indexé à la recherche. Les universitaires ont acquis un pouvoir plus grand comparativement aux inspecteurs généraux dont le rôle se déplace d'ailleurs vers l'évaluation. La réforme des mathématiques illustrent cette évolution, comme plus tard la création du Conseil National des Programmes (1989)... Les chercheurs et la recherche occupent une position plus forte car la science est revêtu de l'image de neutralité et de progrès. Elle assure aux contenus une certaine reconnaissance qui protègerait les savoirs de l'anachronisme ou du militantisme.

Mais il ne faudrait pas considérer que les changements de programme résulte du seul fait de la science. Tout d'abord parce que comme nous l'avons vu à propos de la respiration au lycée, la science ne constitue pas un monde homogène. Lorsque des tensions subsistent, la science ne peut intervenir comme arbitre. Le politique et l'idéologique ont leur mot à dire. Cela s'est vu notamment à propos de la commission Rouchette (1963) devant réformer l'enseignement du Français appuyé fortement sur la linguistique. La proposition remet en question certains points forts comme la dictée, la norme du langage au profit de divers niveaux de langage... Pris dans le contexte politique de 1968, le plan Rouchette suscite un débat vif et débouche finalement sur de nouvelles propositions plus en retrait. Les instructions de 1972 recommanderont, à l'encontre du plan Rouchette, la prudence vis-à-vis de la linguistique.

La relative instabilité et même parfois l'incohérence des programmes laissent des traces dans le corps enseignant qui peut alors hésiter à suivre de nouvelles dispositions d'autant plus qu'elles seront coûteuses. Les programmes n'apparaissent plus comme des textes auxquels il convient de se référer, mais comme des contraintes. Ces changements ont ainsi déstabilisé des enseignants qui n'étaient pas préparés à les appliquer. Si bien que les manuels peuvent aussi être écartés pour certains enseignants.

## 6. B Un produit à contextualiser

Dans les établissements "défavorisés", l'adaptation des contenus suppose parfois de faire certains renoncements. Les enseignants sont confrontés à la difficulté d'avancer dans le programme, de ne pas l'avoir couvert complètement. Ils vivent ainsi un inconfort entre les exigences officielles et les contraintes des situations d'enseignement. Aucune de ces exigences ne peut être pleinement satisfaite : parcourir totalement le programme, c'est courir le risque du décrochage et du chahut ; aller au rythme des plus démunis, c'est se mettre en défaut devant les dispositions officielles.

L'adaptation au public veut dire déjà procéder à une sélection. Ainsi 83 % des enseignants de ZEP déclarent ne pas remplir les programmes (Antigny, 1994). Il s'agit de "couper", de "sabrer"... pour retenir ce qui est assimilable. La contextualisation passe aussi par la simplification en s'appuyant sur des phrases simples, des formules amusantes, des images et des films... Il est aussi considéré nécessaire de procéder à des évaluations adaptées où le niveau demandé est relativement faible pour ne pas décourager.

Ces aménagements sont évidemment moins imposés dans des établissements où les élèves réussissent mieux. Dans ce cas, les programmes apparaissent moins comme des contraintes.

**La sociologie du curriculum montre ainsi que la culture et les savoirs scolaires sont une construction sociale. Ils sont retenus ou écartés, placés et déplacés, valorisés ou minorés en fonction de réalités sociales diverses.**

**Et cette construction s'effectue à différents niveaux, le long d'une chaîne : du niveau national, avec les programmes et les voies de formation, au niveau des manuels selon une certaine contextualisation tenant compte de contraintes didactiques, jusqu'au niveau de l'enseignant en fonction notamment de ses conceptions et du public scolaire.**

## Bibliographie

- ANTIGNY S., 1994, " Le nouvel enseignant face à sa classe ", *Education et formations*, n°37, 89-94.
- ANYON J., 1967, " L'origine sociale des élèves et programme caché des activités scolaires ", in Forquin J.-C., 1997.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1989, *Le niveau monte*, Paris, Seuil (poche : Points Actuels).
- BONILAUDI B., 1983, *La désinformation scolaire. Essai sur les manuels d'enseignement*, Paris, PUF.
- BOURDIEU P., 1967, " Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée ", *Revue internationale des sciences sociales*, XIX, n°3, p. 367-409.
- CHERKAOUI M., 1978, " Système social et savoir scolaire ", *Revue française de science politique*, vol. 28, n°2, p.313-348.
- CHERVEL A., MANESSE D., 1989, *Les français et l'orthographe*, Paris, Calmann-Lévy.
- CHOPPIN A., 1992, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette.
- DANDURAND P., 1972, " Dynamique culturelle en milieu scolaire. Une étude diachronique de manuels de l'école élémentaire française ". *Revue française de sociologie*, XIII, p.193-212.
- DANNEPOND G., 1979, " Pratique pédagogique et classes sociales. étude comparée de 3 écoles maternelles ", Actes de la recherche en sciences sociales, n°30.
- DECROUX-MASSON A., 1979, *Papa lit, maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*, Paris, Denoël-Gonthier.
- DEROUET J.-L., 1992, *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié.
- DEROUET J.-L., 2000, " Enseigner l'histoire de la Révolution dans une société critique ", in *L'école dans plusieurs mondes*, Paris/Bruxelles, INRP/De Boeck.
- Direction de l'Evaluation et de la Prospective, 1996, " Connaissances en français et en calcul des élèves des années 1920 et d'aujourd'hui ", *Dossiers d'Education et formations*, n°62.
- Direction de l'Evaluation et de la Prospective, 1996, " Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 ", *Dossiers d'Education et formations*, n°70.
- DESPIN J.-P., BARTHOLY M.-C., 1986, *Lettre ouverte à ceux qui veulent tuer le livre scolaire*, Paris, Albin Michel.
- DURKHEIM E., 1969, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- EGGLESTON J., 1977, *The Sociology of the School Curriculum*, Londres, Routledge et Kegan.
- FORQUIN J.-C., 1989, *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- FORQUIN J.-C., 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- FREYSSINET-DOMINJON J., 1969, *Les manuels d'histoire de l'école libre. 1882-1959*, Paris, Armand Colin.
- GOBLOT E., 1925, *La barrière et le niveau : étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, Alcan.
- GROSBOIS M., RICCO G., SIROTA R., 1992, *Du laboratoire à la classe. Le parcours du savoir. Etude de la transposition didactique du concept de respiration*, Paris, ADAPT.
- HADDAB Z., 1979, " Les variantes de la morale. La petite bourgeoisie et les manuels scolaires ", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, 7-18.
- HIRSCHHORN M., 1993, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF



- ISAMBERT-JAMATI V., 1984, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF.
- ISAMBERT-JAMATI V., 1990, *Les savoirs scolaires*, Paris, Ed. universitaires.
- ISAMBERT-JAMATI V., GROSPIRON M.-F., 1984, “ Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats ”, in Isambert-Jamati V., 1990.
- MAINGUENEAU D., 1979, *Les livres d'école de la République, 1870-1914*, Paris, Sycomore.
- PERRENOUD P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail*, Paris, ESF.
- PLAISANCE E., 1986, *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, PUF.
- QUEREEL P., 1982, *Au feu les manuels. L'idéologie dans les manuels de lecture à l'école élémentaire*, Paris, EDILIG.
- RIGNAULT S., RICHERT P., 1997, *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires (rapport officiel)*, Paris, La documentation française.
- ROPE F, TANGUY L. (sous la dir.), 1994, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, Nathan.
- TANGUY L., 1983a, “ Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France ”, *Revue Française de Sociologie*, XXIV, 227-254.
- TANGUY L., 1983b, “ Les savoirs enseignés au futurs ouvriers ”, *Sociologie du travail*, n°3, 336-354.
- TOURNIER M., NAVARRO M., 1985, *Les professeurs et le manuel scolaire ?* INRP, n°5.
- TROTTIER C., 1987, “ La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ? ”, *Revue française de pédagogie*, n°78, p.5-20.
- VINCENT G., 1980, *L'école primaire française*, Lyon, PUL.
- van ZANTEN, 2001, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.
- YOUNG M., 1971, *Knowledge and Control*, Collier Macmillan LTD.

## ANNEXES

### Document A : Durkheim E., 1969, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF

“ Voilà l'œuvre. Et tout d'abord il n'est pas possible de n'en pas remarquer la hardiesse. Nous n'avons pas encore assisté à une révolution aussi radicale. Sans doute, à la Renaissance, nous avons vu se produire de grandes et importantes nouveautés, mais qui n'avaient pourtant pas cette ampleur. La Renaissance avait conservé les Collèges du Moyen Age, leur organisation, leur système de classes, tel qu'il s'était constitué vers la fin de la scolastique ; dans ces Collèges, on enseignait déjà le latin, on lisait et on expliquait des auteurs anciens ; il suffit, en somme, de refouler vers les deux dernières années d'études les ouvrages de logique pour faire de la place aux poètes, aux orateurs et aux historiens. Dans les Écoles centrales, au contraire, tout était neuf ; les cadres scolaires, les matières enseignées, les méthodes employées, le personnel des maîtres, tout fut tiré du néant. Pour la première fois, on entreprenait d'organiser la culture intellectuelle et morale de la jeunesse sur des bases exclusivement scientifiques. Non seulement l'entreprise était nouvelle, mais jamais elle n'a été reprise depuis avec cette rigueur systématique. ”

### Document B : idem

“ Quant aux causes qui ont dicté cette prépondérance exclusive de la culture logique, elles tiennent à ce qu'il y a de plus profond dans la mentalité médiévale. Toute l'activité intellectuelle du Moyen Age est, en effet, orientée vers un même but faire une science qui puisse servir de base à la foi. Par là, je ne veux pas dire que la théologie ait alors mis la philosophie en tutelle, mais, au contraire, que la foi éprouve alors le besoin de faire appel à la raison, en même temps que la raison, devenue plus confiante en elle-même, entreprend de pénétrer la foi. Or, comment faire cette science dont on sentait la nécessité ? En





réunissant des observations, des connaissances positives, et en les interprétant ? Nous avons déjà vu que, pour cette époque, l'observation, par elle-même, n'avait pas de vertu démonstrative, de valeur scientifique. De plus, l'expérience humaine était alors trop courte, trop pauvre encore de données positives pour qu'il fût possible d'en tirer des conclusions de quelque portée. Restait donc le raisonnement et lui seul. C'est par les seules forces du raisonnement qu'il fallait construire cette science destinée, à la fois, à fortifier et à rationaliser le dogme. Le seul moyen d'y parvenir était de rompre les esprits à l'art de raisonner, d'exercer, de tendre tous les ressorts de la vie logique. D'où cette espèce de daltonisme intellectuel qui fait que les hommes du temps n'ont vu de toute la civilisation grecque que cette discipline logique que le génie subtil de la Grèce avait portée à un haut degré de raffinement. ”

## Document C : idem

“ N'est-il pas clair que des esprits qui avaient reçu cette culture, qui, par suite, étaient atteints de cette espèce d'infirmité qui les rendait insensibles à ce qu'il y a de changeant et de variable dans l'histoire, ne pouvaient nous peindre l'homme que comme on leur avait appris à le voir, c'est-à-dire par ce qu'il a de plus général, de plus abstrait, de plus impersonnel ? Quant à ces caractères multiples et complexes qui font la physionomie particulière de chacun de nous, qui font que l'homme d'un pays et d'une condition n'est pas l'homme d'une autre condition et d'un autre pays, ils n'y voyaient que du détails accessoires, qui pouvaient être négligés sans inconvénient, dont il convenait même de faire abstraction pour atteindre ce qu'il y a d'essentiel, c'est-à-dire d'invariable et d'universel. Et voilà comment la culture intellectuelle, fruit de l'humanisme, devait nécessairement donner naissance à cette attitude mentale qui est restée un des traits distinctifs de notre littérature nationale. Au reste, les expressions mêmes dont je me suis servi pour caractériser le milieu irréel, artificiel, dans lequel les Jésuites faisaient vivre leurs élèves peuvent servir également à définir le milieu non moins idéal, non moins abstrait, dans lequel nous fait vivre la littérature du XVII<sup>e</sup> siècle.

Mais ce trait de caractère n'a pas seulement affecté notre vie littéraire; tout notre tempérament intellectuel et moral en porte la marque.

Et d'abord, c'est manifestement de là que vient notre cosmopolitisme constitutionnel. Quand une société est ainsi dressée à se représenter l'homme dégagé de toutes les contingences nationales et historiques, dans ce qu'il a de plus général et de plus abstrait, elle ne peut s'attacher qu'à un idéal qui lui paraisse valable pour le genre humain tout entier. De ce point de vue, par conséquent, le Français ne peut, sans contredire sa mentalité, se poser les problèmes moraux ou politiques dans des termes étroitement nationaux. Quand il légifère, c'est pour l'humanité qu'il croit légiférer, puisque l'humanité est la seule réalité véritable, et que les formes superficielles dans lesquelles elle n'enveloppe et qui la particularisent aux différents moments de l'histoire ne méritent pas plus de retenir l'attention du philosophe et de l'homme d'État que du poète. Voilà pourquoi, quand les Constituants entreprirent de dresser la liste des libertés qui leur paraissaient nécessaires, ce n'est pas pour eux, Français du XVIII<sup>e</sup> siècle, qu'ils les revendiquaient, mais pour l'homme de tous les pays et de tous les temps. Et ce qui montre bien qu'il y a un lien entre cette espèce d'universalisme, de cosmopolitisme intellectuel et la culture gréco-latine, c'est que le sens du particularisme national est bien plus aiguisé chez les peuples où l'humanisme a poussé de moins profondes racines que chez nous, chez les peuples anglo-saxons et germaniques, où l'influence de l'humanisme a été très vite enrayée, grâce aux progrès du protestantisme. Certes, je ne veux pas dire que l'Angleterre ou l'Allemagne aient plus d'égoïsme collectif que la France : nous avons le nôtre. J'entends seulement qu'elles sentent plus vivement que nous ce qu'il y a de réel dans les différences qui séparent les uns des autres les types nationaux, et que l'homme d'État doit tenir compte de cette diversité. ”

Document D : BOURDIEU P., 1967, “ Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée ”, *Revue internationale des sciences sociales*, XIX, n°3, p.369-370.



“ Les hommes formés à une certaine discipline ou à une certaine école ont en commun un certain “ esprit ”, littéraire ou scientifique, normalien ou polytechnicien ; façonnés selon le même “ modèle ” (pattern), les esprits ainsi modelés (patterned) sont prédisposés à entretenir avec leurs pareils un rapport de complicité et de communication immédiates. [...] Au sein d’une culture classique, tous les hommes ont en commun un même trésor d’admiration, de modèles, de règles et d’abord d’exemples, de métaphores, d’images, de mots, un commun langage. Les sentences, les maximes et les récits exemplaires de la culture humaniste, comme les métaphores et les parallèles inspirés de l’histoire grecque ou romaine, jouent un rôle en tout point semblable à celui que les sociétés traditionnelles confèrent aux proverbes, dictons et poésies gnomiques. Si l’on admet que la culture et, dans le cas particulier, la culture savante, est, en tant que code commun à tous les détenteurs de ce code d’associer le même sens aux mêmes paroles, aux mêmes comportements et aux mêmes œuvres et, réciproquement, d’exprimer la même intention signifiante par les mêmes paroles, les mêmes comportements et les mêmes œuvres, on comprend que l’Ecole, chargée de transmettre cette culture, constitue le facteur fondamental du consensus culturel comme participation à un sens commun, qui est la condition de la communication. Ce que les individus doivent à l’Ecole, c’est d’abord tout un lot de lieux communs, qui ne sont pas seulement discours et langage communs, mais aussi terrains de rencontre et terrains d’entente, problèmes communs et manières communes d’aborder ces problèmes communs : les hommes cultivés d’une époque déterminée peuvent être en désaccord sur les questions dont ils discutent, mais ils s’accordent au moins pour discuter de certaines questions. Ce par quoi un penseur appartient à son époque, ce par quoi il est situé et daté, ce sont avant tout les problématiques obligées dans et par lesquelles il pense. ”

## Document E :

Anyon J., 1997, "L'origine sociale des élèves et programme caché des activités scolaires", in *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck.

### ***L'école à clientèle issue des professions populaires***

“ Le travail de classe demandait souvent une démarche mécanique. Lorsque, par exemple, l’enseignant examinait les fiches de maths ou de langue et demandait la réponse à chaque problème, il lançait ses questions très vite, par saccades, et la scène paraissait, aux yeux de l’observatrice, comparable à une séance d’exercice avec un adjudant ; avant tout, les questions demandaient de fixer l’attention : ‘Et ensuite ? Qu’est-ce je dois mettre ici ? ... Ici ? Donne-nous la réponse suivante’, ou ‘Combien de virgules dans cette phrase ? Où dois-je les mettre ? ... Ensuite ?’.

Les quatre enseignants de cinquième année observés dans les écoles à clientèle ouvrière tentaient de maîtriser le temps et l’espace dans leur classe en prenant des décisions sans consulter les élèves et sans en expliquer les raisons. Aussi leur contrôle paraissait-il souvent l’effet d’un caprice. Par exemple, ils ignoraient très souvent la sonnerie de fin de classe et décidaient entre eux de garder les élèves après la fin officielle de la leçon pour poursuivre leur travail, ou pour des motifs de discipline, ou simplement pour pouvoir rester à bavarder dans le hall. Il n’y avait de pendule dans les salles d’aucune école et les élèves demandaient souvent ‘Quel cours est-ce ?’, ‘Quand est-ce qu’on a gym ?’. Les enfants n’avaient pas accès aux matériels, que les maîtres leur distribuaient et gardaient de près. Ce qui était dans la salle de classe appartenait à l’enseignant : ‘Bob, apporte-moi ma corbeille à papiers’. Les maîtres donnaient continuellement des ordres aux élèves.

Mais le contrôle exercé par les enseignants est moindre qu’ils ne le souhaiteraient. C’est le résultat d’une lutte constante avec les élèves, qui résistent sans arrêt aux ordres de l’enseignant et au travail lui-même. Ils ne défient pas ouvertement l’autorité ou la légitimité du maître, mais essaient indirectement de résister au flux de tâches et de les saboter.

- *L’enseignant* : ‘Je vais écrire quelques problèmes au tableau. Vous allez faire des divisions.’ - *Un élève* : ‘On va faire des divisions ?’ - *L’enseignant* : ‘Oui.’ - *Plusieurs élèves (gémissements)* : *Encore! M. B., on*





*en a fait hier.’ - Un élève : ‘Il faut mettre la date ?’ - L’enseignant : ‘Oui. J’espère que nous pensons à travailler en silence. Vous êtes censés faire ça sur une feuille blanche. Je vous expliquerai ça après.’ - Un élève : ‘Quelqu’un m’a cassé mon crayon.’ (Fracas, un élève tombe de sa chaise) - L’élève, répétant : ‘M. B., quelqu’un m’a cassé mon crayon !’ - Un élève : ‘Est-ce qu’on va rester là toute la matinée ?’ (Le maître va vers l’observatrice, hoche la tête, fait la grimace, puis sourit.)*

Les élèves réussissent si bien dans leur résistance au travail qu'il y a de longues périodes où on ne leur demande rien, seulement de rester assis et de se tenir tranquilles. Très souvent la tâche que donne l'enseignant est "facile", c'est-à-dire qu'elle n'est pas très astreignante et soulève donc peu de résistance. On arrive parfois à un compromis : bien que les enseignants insistent pour que les élèves continuent à travailler, il y a un constant murmure. Les élèves feront des exercices de calcul, recopieront des notes de sciences sociales, feront des exercices de ponctuation ou d'autres choses sur leurs fiches ronéotées, et pendant tout ce temps il y aura une conversation à voix basse, mais animée, sur le bras cassé d'un tel, sur un chahut après la classe la veille, etc. Quelquefois, les enseignants eux-mêmes se joignent à la conversation, parce que, comme l'un d'eux me l'expliquait, 'ça change de la routine'."

### ***L'école à clientèle issue des professions aisées***

“ Dans cette école, le travail est une activité créative que l'on effectue d'une manière indépendante. On demande sans cesse aux élèves d'exprimer et d'appliquer des idées et des concepts. Le travail exige des individus qu'ils pensent et s'expriment de manière personnelle, développent et illustrent leurs idées, choisissent les méthodes et les matériels qui leur conviennent. (La classe n'est pas considérée comme une classe ouverte et le directeur expliqua qu'à cause des nombreux problèmes de matières en cinquième année, on n'avait pas divisé l'école en départements disciplinaires. L'institutrice qui avait accepté de participer à l'enquête nous dit qu'elle était "plus structurée" cette année-là que d'habitude). Les tâches effectuées dans cette classe sont souvent des récits écrits, des rédactions et des essais, des expressions d'idées sous forme de panneaux, de graphiques, d'objets fabriqués. Les productions de chacun ne devraient pas ressembler à ce que produisent les autres et devraient manifester de l'originalité. Elles doivent être formellement réussies et, c'est important, correspondre aussi à une réalité empirique. De plus, le travail effectué doit s'efforcer aussi de fournir une interprétation de la réalité ou de lui "conférer du sens". Les règles de travail qu'il faut suivre sont relativement peu nombreuses et constituent en général des critères ou des limitations pour l'activité individuelle. Une production est habituellement évaluée en fonction de la qualité de l'expression et de l'adaptation de sa conception à la tâche. Dans de nombreux cas, la satisfaction de l'auteur lui-même est un critère important de l'évaluation de la tâche. Quand des réponses exactes sont exigées, comme dans les matériels pédagogiques commercialisés tels que ceux de la SRA (Science Research Associates) et en mathématiques, il importe que les élèves décident de leur réponse en fonction de ce qu'ils ont pensé de l'idée contenue dans ce qu'on leur demande de faire. Les maîtres conseillent d'y "réfléchir encore un peu plus".

Les activités suivantes sont de bons exemples. Tous les élèves rapportent chez eux une feuille sur laquelle on demande aux parents de porter le nombre de voitures qu'ils possèdent, le nombre de postes de télévision, de réfrigérateurs, de jeux, de pièces dans la maison, etc. Chaque élève doit calculer le nombre moyen de choses possédées par les élèves de cinquième année dans une catégorie donnée, et doit rassembler les "données" de toutes les fiches. Une machine à calculer est à leur disposition dans la classe pour les opérations de calcul de la moyenne. Certains élèves décident d'envoyer des feuilles aux familles des élèves de quatrième année pour faire des comparaisons. Le travail doit être "vérifié" par un camarade de classe avant d'être remis au maître. ”

Document F : Dandurand P., 1972, " Dynamique culturelle en milieu scolaire. Une étude diachronique de manuels de l'école élémentaire française ". *Revue française de sociologie*, XIII, p.193-212.



“ Dans l'échantillon de 1932, nous constatons que 42 % des textes comprennent une moralité explicite, c'est-à-dire exprimée clairement et directement dans une phrase du texte lui-même ou d'un commentaire qui l'accompagne ; 34 % des textes contiennent une morale implicite, c'est-à-dire que ce qu'on y raconte prête à une interprétation morale (par exemple, la punition d'un enfant qui a désobéi). Enfin, seulement 24 % des textes nous sont apparus sans thème moral, explicite ou implicite. Comparant ces résultats à ceux obtenus en 1961, nous pouvons voir qu'apparaît de façon sensible la neutralité morale de plus en plus affirmée du contenu du livre de lecture. En effet, comme l'indique le *Tableau* présenté ci-dessous, dans notre échantillon de 1961, seulement 17 % des textes comprennent des thèmes moraux explicites ; 45 % sont sans thème.

*Pourcentages des textes ayant des thèmes moraux explicites , implicites ou sans thème. Echantillons de 1932 et 1961*

	Thème explicite	Thème implicite	Sans thème	
1932	42%	34%	24%	100
1961	17%	38%	45%	100

Notons cependant qu'encore plus de la moitié des textes de 1961 renvoient de façon au moins implicite à une intention morale. On ne peut donc pas parler d'une évolution vers une amoralité complète des livres de lecture mais d'une présence moins grande et plus cachée d'un enseignement moral.”

“ Ce qui nous apparaît aussi significatif, c'est la distance prise par le manuel d'une réalité socio-économique complexe. Par exemple, si on se reporte au *Tour de France*, il y avait une incitation bien évidente à une participation économique, sociale et culturelle, une exposition des rôles sociaux complexes et différents qu'on jugeait nécessaires à une participation à la société globale, la patrie selon la terminologie de l'auteur. Dans les manuels plus récents, on semble confiner l'enfance dans des activités qui lui sont propres en même temps qu'on lui propose une représentation beaucoup plus simple de la société. A l'appui de cela, on peut prendre l'exemple de l'occupation des enfants telle qu'elle est exposée dans les textes.

*Pourcentages des différents types d'occupations des enfants dans les textes où ils ont pu être déterminés.*

	1932	1961	Ecart entre les 2
<b>Jeux</b> .....	36 %	56,3 %	+20,3 %
<b>Travail</b> .....	28,2 %	16,4 %	-11,8 %



<b>Vie quotidienne</b> .....	25,6 %	16,4 %	- 9,2 %
<b>Aventure</b> .....	10,2 %	10,9 %	+ 0,7 %
	(43)	(60)	

On constate que le jeu est une occupation de plus en plus fréquente de l'enfant alors que la participation à une activité économique comme le travail et même aux activités quotidiennes (repas, coucher, études pour les écoliers) tend à diminuer. C'est ainsi à travers une activité gratuite, le jeu, que les personnages se manifestent le plus. L'enfant est donc, semble-t-il, de plus en plus confiné à une activité qui le situe en marge. ”

