

*Que
sais-je?*



SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Mohamed Cherkaoui

puf

QUE SAIS-JE ?

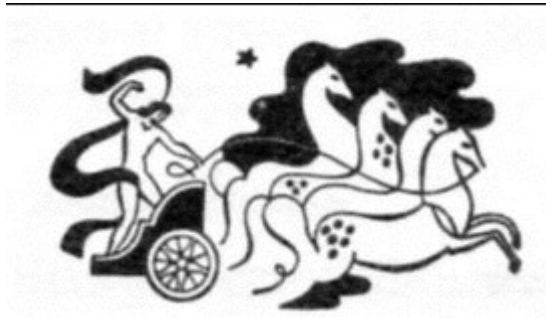
Sociologie de l'éducation

MOHAMED CHERKAOUI

Directeur de recherche au CNRS

Huitième édition mise à jour

36^e mille



Introduction

Si l'on accorde au terme éduquer son sens étymologique latin d'*educere*, c'est-à-dire conduire un être non social à devenir social, la sociologie de l'éducation serait un domaine si vaste qu'il comprendrait pratiquement toutes les activités humaines. C'est dans son acception restreinte empruntée à l'anglais que le mot est utilisé dans l'expression « sociologie de l'éducation ». Au reste, celle-ci est la traduction littérale de *sociology of education* qui désigne, de fait, la sociologie des systèmes d'enseignement. La langue allemande connaît elle aussi le même glissement de sens avec *Die Soziologie der Erziehung*.

Ces remarques sémantiques renvoient à des problèmes touchant au fondement théorique de la discipline. Sans doute l'inévitable spécialisation scientifique explique-t-elle en partie la délimitation de ce champ d'investigation ; elle ne la justifie pas cependant. Ce qui, épistémologiquement, l'établit comme domaine de rationalité, doué d'une logique scientifique propre, c'est le principe durkheimien d'autonomie relative selon lequel non seulement le système d'enseignement est irréductible à d'autres instances sociales, mais sa compréhension et son explication ne relèvent pas, en dernière analyse, de variables exogènes.

Si la sociologie de l'éducation est centrée sur les phénomènes scolaires, elle n'exclut pas pour autant de son champ d'intérêt l'étude des relations entre l'école et les autres institutions, notamment la famille, la politique, l'économie. Selon une métaphore bien commode de l'analyse des systèmes, elle a pour objet les mécanismes scolaires, les entrées et les sorties. Les principales entrées sont les élèves, le corps professoral et l'administration. La première population est définie par un espace de variables physiques, psychologiques, sociales tels l'âge, le sexe, le quotient intellectuel, l'origine sociale, la culture ; les deux autres étant plutôt caractérisées par des variables professionnelles et politiques comme le niveau de

formation, le mode de recrutement, la position dans la structure sociale, les orientations politiques ou syndicales. Les sorties se résument aux résultats du fonctionnement des mécanismes de socialisation et de sélection, c'est-à-dire au degré d'assimilation des savoirs et savoir-faire, à la réussite scolaire, aux effets de l'apprentissage sur les styles de vie, le comportement politique ou le statut social final. Enfin les mécanismes scolaires se rapportent : 1/ à la transmission de l'ordre moral et des connaissances ; 2/ au type de pédagogie, et 3/ aux règles d'évaluation. Le premier point concerne la hiérarchisation des savoirs, leur division horizontale (sciences ou lettres, sciences pures ou appliquées), les règles explicites et implicites qui y président, les conséquences de ces stratifications sur l'élaboration de l'identité scolaire des élèves et étudiants. La pédagogie se réfère à la manière dont les contenus sont transmis, aux technologies (manuels, laboratoires, cartes, films), à l'emploi du temps, qui est en partie fonction de l'importance sociale des disciplines, à la nature des relations entre le maître et les élèves, à la structure du pouvoir dans la classe. Enfin, l'évaluation consiste en l'ensemble des règles manifestes et latentes qui sont à l'œuvre dans les processus de sélection des individus.

On aurait tort de penser que ce vaste champ de recherche a été défini de façon aussi explicite dès la naissance de la sociologie de l'éducation, que l'on pourrait dater du premier cours que Durkheim dispensait à la fin du xix^e siècle et qui sera publié plus tard après sa mort sous le titre *L'Education morale*. Bien que l'intitulé officiel des cours et de la chaire qu'il détient à la Sorbonne à partir de 1902 mentionne la pédagogie, il s'agit au vrai d'une théorie de l'éducation que Durkheim élabore. Une lecture de *L'Education morale*, *Éducation et sociologie*, et surtout *L'Evolution pédagogique en France*, ne laisse aucun doute à ce sujet. On y note une problématique nouvelle différente de celle des travaux strictement pédagogiques, fréquents au tournant du siècle, comme ceux d'Alfred Binet en pédagogie expérimentale sur le diagnostic des échecs scolaires, la docimologie, l'évaluation de l'efficacité des programmes scolaires notamment, qui constituent l'objet de son livre *Les Idées modernes sur les enfants*. Ces recherches

relevaient du reste davantage de la psychologie vers laquelle se tournaient les éducateurs pour élaborer des méthodes nouvelles ou pour justifier d'anciens procédés.

Si les autres pères fondateurs de la sociologie n'ont pas manqué de noter dans leurs écrits des réflexions pénétrantes sur certaines fonctions des systèmes d'enseignement, aucun cependant ne leur a consacré une étude d'ensemble. À deux reprises Marx rencontre sur son chemin l'école : lorsqu'il analyse dans *Le Capital* les relations entre compétences scientifiques et techniques des salariés et production de la plus-value, et quand il aborde, dans la *Critique du programme de Gotha*, la question de l'éducation des enfants de la classe ouvrière dans la société capitaliste où l'homme et la femme sont tous deux contraints à travailler.

Pour sa part, Max Weber examine incidemment les liens entre types idéaux d'organisation du pouvoir et types idéaux éducatifs dans *Économie et Société* et dans la deuxième partie de ses *Aufsätze zur Religionssoziologie*, consacrée au confucianisme. Il fait observer qu'aux trois types de domination, charismatique, traditionnel et rationnel, correspondent respectivement l'élite douée de qualités particulières, magiques et d'une grâce acquise grâce à une longue ascèse dans une école aux règles strictes comme c'est le cas en Chine prérévolutionnaire ; l'homme cultivé, honnête homme français ou gentleman anglais des xvii^e et xviii^e siècles ; enfin l'expert, le bureaucrate qui sont typiques des sociétés industrielles avancées.

Durant cette première période de l'histoire de la sociologie de l'éducation qui va jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, on ne trouve pas trace d'études empiriques à l'exception des travaux du durkheimien Paul Lapie sur l'école et la mobilité sociale, des chapitres de *Social Mobility* de Sorokin consacrés au même sujet. Au reste, on compte peu d'études théoriques entre les deux guerres. Seuls méritent d'être signalés les ouvrages de Veblen *The Higher Learning in America* et de Waller *The Sociology of Teaching*. Il faut attendre la fin de la Seconde Guerre mondiale pour assister à l'essor de la recherche en sociologie de l'éducation. Au cours de ces sept dernières décennies, la discipline a connu un développement

considérable que l'on peut mesurer par la création des multiples centres de recherche nationaux et internationaux spécialisés, le nombre toujours croissant de chercheurs, de revues, les publications d'ouvrages qui se comptent par milliers, les chaires dont l'une des toutes premières est celle que Karl Mannheim occupa à l'université de Londres à partir de 1945.

Aujourd'hui la sociologie de l'éducation est devenue si complexe que seuls les chercheurs dotés d'une formation théorique et méthodologique poussée sont à même de se frayer un chemin dans le dédale des instruments d'analyse au nombre sans cesse croissant, et des théories de plus en plus raffinées. L'objectif de cet opuscule est de fournir une topographie de ce terrain en indiquant aussi les contrées peu visitées.

Chapitre I

Éducation et changement social

C'est essentiellement dans les périodes politiques critiques que la nécessité de transformer le système éducatif se fait sentir avec force. Ainsi les révolutionnaires de toutes tendances exigent-ils un changement de l'institution scolaire à la mesure de leur ambitieuse volonté de bâtir une nouvelle société sur les ruines de l'ancienne. Au fondement de leur croyance – comme de celle plus tempérée des réformateurs –, se trouvent les deux principes d'harmonie et de centralité. Selon le premier, l'école devrait être en harmonie avec les autres composantes de la société : les diverses institutions sont tenues de concourir à un même effet d'ensemble. D'après le deuxième, elle est le centre privilégié où s'éduquent et se forment scientifiquement et idéologiquement les générations futures.

Un second type d'arguments avancés est relatif au rôle majeur que le système d'enseignement jouerait dans les sociétés industrielles. On estime, en effet, que là où la production traditionnelle fait place à une économie moderne avec un secteur tertiaire de plus en plus prédominant, une technologie raffinée, sans cesse innovée et reposant sur la recherche scientifique, une demande de main-d'œuvre hautement qualifiée, dans ces sociétés le système éducatif devient une pièce maîtresse dans la stratégie du changement. Le xxi^e siècle sera celui d'une société et d'une économie fondées sur le savoir et portées par une nouvelle classe douée d'un style de vie et d'un *ethos* inédits. Si, dans les sociétés féodales, l'aristocratie dérivait son pouvoir et son identité du contrôle héréditaire de la terre, si la bourgeoisie les fondait sur l'appropriation des moyens de production et le commerce, la

nouvelle classe les fait reposer sur l'invention et la capacité à constamment créer. Aux États unis d'Amérique, plus du tiers de la population active appartient à ce que l'on appelle la classe créative. C'est à l'examen de certains aspects essentiels de la causalité circulaire entre changement social et changement éducatif que ce premier chapitre est consacré.

I. Éducation et politique : tentation totalitaire et libéralisme bien tempéré

La relation entre le politique et l'éducatif est un thème récent que sociologues et politistes n'ont commencé à étudier que depuis le début des années 1960 [\[1\]](#). Si les deux concepts sont liés, le sens de l'influence de l'un sur l'autre n'est pas toujours des plus clairs ni des plus aisés à comprendre. Dans les sociétés contemporaines, l'influence du politique sur l'éducatif paraît évidente en raison du contrôle, par l'État ou certains groupes de pression, des ressources financières et humaines, de leur répartition, de l'élaboration des programmes scolaires par des commissions nommées ou élues par le gouvernement ou les organisations professionnelles. Rien n'autorise cependant à affirmer l'existence d'une influence réelle et efficace. Assurément on observe que la tendance politique du gouvernement oriente la recherche de solutions aux problèmes éducatifs, il reste toutefois à mesurer l'intensité de cette influence.

L'effet de l'éducatif sur le politique n'est guère plus évident. En tant qu'agent de socialisation politique, l'école, estime-t-on, est capable d'inculquer aux individus des sentiments et attitudes à l'égard du système politique. L'apprentissage peut être purement cognitif s'il a pour but la simple transmission de connaissances relatives à ce système. Mais il peut être également affectif lorsqu'il conduit les individus à développer des attitudes positives ou négatives à l'égard des autorités, ou

incitatif lorsqu'il y a inculcation du sens du devoir de participation.

Au niveau des représentations collectives, la relation entre politique et éducation va de soi. À cet égard, nous distinguerons schématiquement deux hypothèses. Pour l'hypothèse forte, un système d'éducation élaboré de façon méthodique et rationnelle serait assez puissant à produire des individus programmés qui se comporteraient en fonction des valeurs et structures intériorisées. Les régimes ou groupes sociaux totalitaires partagent cette croyance et tentent de la mettre en pratique. C'est le cas du national-socialisme que nous examinerons. Selon l'hypothèse faible, les buts que l'on assigne à l'institution scolaire, et qu'elle est susceptible d'atteindre, sont modestes en raison même de la place qu'elle occupe dans nos sociétés, de la relative autonomie de décision des individus et de leur pouvoir de résistance à des manipulations.

Les idéologies totalitaires sont des philosophies de l'histoire qui prétendent donner du monde une vision globale. Leur totalitarisme intellectuel s'inscrit pour l'essentiel dans une pédagogie qui procède par affirmations dogmatiques, se passant de toute recherche de validation. Leur but avoué est de façonner un homme nouveau qui correspondrait à la société millénaire qu'elles veulent instaurer. Or cet homme nouveau a besoin d'une école nouvelle. Sous ce rapport, il est aisé de mettre en évidence des homologues entre la pédagogie des jésuites du xvi^e au xviii^e siècle, la doctrine nazie ou les objectifs des révolutionnaires communistes, la remarquable réussite de la socialisation par certains groupes islamistes dont j'ai montré l'originalité dans *Le Paradoxe des conséquences*, même si leurs fondements philosophiques sont radicalement différents. Considérons le cas de l'idéologie hitlérienne que l'on peut résumer sommairement à partir de certains chapitres de *Mein Kampf* et des textes de théoriciens comme Krieck ou Bäumler.

La pédagogie nazie repose sur le principe racial de la communauté du peuple allemand, dont l'État ne constitue que le bras séculier, et la doctrine de l'hérédité qui est la base de l'enseignement. Son objectif est de former un individu

caractérisé par sa virilité et son héroïsme. La jeunesse doit être guidée, selon elle, par la vie des grands hommes qui donnent sens à l'histoire, non par l'esprit critique, la liberté dans la recherche de la vérité ou de l'objectivité ; autant de valeurs qui doivent être détruites. Les valeurs suprêmes à enseigner sont celles d'une société ascétique, virile, rurale et héroïque. Elles s'opposent à l'hédonisme de la civilisation urbaine, féminine, et sceptique.

Les éducateurs doivent donc former un homme nouveau d'essence militaire. On comprend dès lors pourquoi l'école passe au second plan et se subordonne aux différentes formations du parti. Les brigades du parti nazi sont destinées à opérer la fusion nécessaire de toutes les couches sociales de la nation allemande en une communauté politique homogène et combler ainsi le fossé qui sépare les élites du peuple. La brigade, formation paramilitaire, est le foyer de formation civique ; l'instruction étant assurée par l'école. Au chef de brigade le maître d'école est subordonné. La nouvelle école n'a pas été cependant construite sur les ruines de l'édifice construit à partir de 1919 par le régime de Weimar. Ce n'est que progressivement, en deux étapes, que la réforme de l'enseignement nazie se met en place. Dans la première, le III^e Reich s'attache à la formation des partisans ; dans la seconde, il s'attaque au système scolaire en le monopolisant.

Avec l'arrivée de Hitler au pouvoir on compte plus d'un million et demi d'adhérents à la Jeunesse hitlérienne. En 1936, toute la jeunesse allemande y est incorporée. En quatre ans, les formations du parti ont progressivement réduit les efforts de résistance de toutes les autres formations, en particulier ceux des Églises. En dehors de la famille et de l'école, la Jeunesse hitlérienne devient l'organisation éducative où se pratiquent le sport et l'inculcation de l'idéologie nazie.

La maîtrise de l'école par le parti suivra : centralisation administrative, épuration des enseignants et leur sélection selon la race qui se traduit par l'expulsion des Non-Aryens, refonte des programmes et rééducation des éducateurs selon les principes de la philosophie de l'histoire officielle, enfin application du principe selon lequel chaque chef est maître dans son domaine et n'est responsable que devant son

supérieur hiérarchique. Les traditions de l'université allemande d'autonomie, de cooptation, de liberté académique sont abolies. Le Reich a choisi Sparte pour modèle, selon le mot d'un contemporain.

Pour l'hypothèse faible, l'éducation participe à l'intégration politique des individus. Les systèmes éducatifs centralisés entre les mains de l'État contribuent fortement à façonner l'identité nationale, en érodant progressivement le régionalisme dans les pays fortement segmentés ou en assimilant les enfants d'immigrés et de minorités ethniques à la communauté. Les processus de modernisation, c'est-à-dire le passage d'une société simple à une autre complexe, le fonctionnement normal de la démocratie ou plus simplement la communication entre les élites politiques et les populations, exigent, affirme-t-on, l'alphabétisation et la maîtrise par les citoyens des éléments de base de l'instruction.

Un tel discours n'est pas nouveau. On le trouve déjà sous la plume des idéologues de la Révolution française qui sont les héritiers de la philosophie des Lumières. D'autres propos plus actuels, sinon dans le contenu du moins dans la forme, tiennent l'analphabétisme à la fois pour cause et effet du sous-développement. L'analphabétisme est considéré comme un goulet d'étranglement pour la réalisation d'un grand nombre d'objectifs socio-économiques. Sans entrer dans le détail d'une analyse entre éducation et développement économique que nous examinerons plus loin dans ce chapitre, signalons cependant que c'est là une croyance qui a pour base un « constat évident » selon lequel c'est dans les pays sous-développés que l'on constate les taux d'analphabétisme les plus élevés. Y a-t-il réellement relation entre les deux variables ? La réponse n'est pas aisée.

Mais l'alphabétisation a par ailleurs des conséquences culturelles et politiques importantes sur lesquelles historiens, anthropologues et sociologues ont attiré l'attention. Dans les sociétés purement orales, les occasions d'acquisition et de transmission du savoir sont rares. Les contraintes qui poussent au conformisme et à l'uniformisation sont plus pesantes que dans les sociétés de l'écrit. L'apprentissage oral reproduit la situation initiale des mécanismes de socialisation. L'écrit évite

ces obstacles. Dans les sociétés sans écriture, en dehors de l'héritage matériel, tout le contenu de la tradition est porté par la mémoire. La transmission s'opère par des conversations entre les membres du groupe dans une situation de face à face. Seuls les éléments pertinents pour la société sont enregistrés dans la mémoire. Le reste est oublié. Il se produit parfois une amnésie structurelle. L'individu est confronté à une alternative : tradition culturelle ou solitude. Dans les civilisations de l'écrit en revanche, lire et écrire sont des activités hautement solitaires.

Sans écrit, un individu qui parviendrait à inventer un nouveau mode de pensée, technique de calcul ou méthode de classification, n'aurait de chance de voir sa découverte lui survivre qu'en fonction de son utilité plus ou moins immédiate. Elle ne pourrait pas être en effet stockée pour être plus tard réutilisée dans un autre contexte. Dans les civilisations de l'écrit par contre, l'écriture rend possibles le stockage de l'information et l'accumulation des connaissances. Le problème de la mémorisation et de ses techniques cesse de dominer la vie intellectuelle. « Le défaut de mémoire et le manque de science ont trouvé leur remède » dans l'invention des lettres, fait dire Platon à Teuth dans le célèbre mythe du *Phèdre*.

Mais l'écriture n'est pas un simple moyen commode d'enregistrer le discours oral à l'aide de signes visibles. Alors que la langue parlée est dynamique et exprime les deux aspects communicatif et émotionnel des idées du locuteur, la langue écrite est statique et tend, grâce à une distanciation temporelle, à éliminer l'aspect émotionnel pour ne garder que l'aspect communicatif. Dans le langage métaphorique de Platon, le premier est vivant, le second est mort.

Par ailleurs, les philosophes comme Jaeger ou Cassirer ont fait observer que c'est dans les premières civilisations de l'écrit que l'on note le passage des modes de pensée mythiques à des modes de pensée logiques et empiriques. La logique suppose le discours impersonnel et inchangé qui n'est possible que grâce à l'écriture. La maîtrise de l'écriture s'accompagne d'une plus grande abstraction, d'une décontextualisation du savoir. Ce ne sont assurément pas les dons intellectuels

spécifiques d'un peuple qui expliquent le passage du mythe à la logique. Vouloir comprendre la transition graduelle entre les deux types idéaux de pensée exige que l'on introduise l'écriture comme variable explicative. Des études ethnographiques, celles de Cole, Goody, Luria, Scribner notamment, ont bien montré la relation entre scolarisation et acceptation des présupposés de la logique syllogistique [2]. Outre le stockage de l'information, l'écriture fait passer de l'auditif au visuel ; ce qui rend possible l'examen critique des phrases et des mots, et la manipulation plus aisée de l'information. C'est la transcription de la parole qui permet de séparer les mots, d'en manipuler l'ordre et de développer ainsi les formes syllogistiques. Il est sans doute plus facile de percevoir les contradictions dans un texte écrit que dans un discours parlé en partie parce que l'on peut formaliser les propositions et en partie parce que l'écriture fragmente le flux oral ; ce qui permet de confronter des énoncés émis à des moments et dans des lieux différents.

Mais l'écrit a également des conséquences sociopolitiques fondamentales. Dans un texte célèbre, Max Weber notait que l'organisation bureaucratique a pour base l'écrit. Sans documents écrits, les affaires sont traitées oralement au cours d'entretiens. L'écrit accroît l'impersonnalisation des rapports. Historiquement, on constate bien une relation entre l'écriture et les progrès de l'administration dans les civilisations sumérienne, égyptienne ou chinoise. Toutefois, on note également que les limitations inhérentes aux systèmes cunéiforme, hiéroglyphique ou idéographique font que seule une faible minorité accède à l'écriture. C'est du reste là une source de stratification sociale et d'inégalité dans la répartition des richesses et du pouvoir. Même s'il est relativement aisé à maîtriser, l'écrit engendre une différenciation sociale comme dans les sociétés contemporaines.

II. L'explosion de la démographie scolaire et ses

conséquences

Si l'on tient à classer par ordre d'importance les problèmes auxquels la sociologie de l'éducation est confrontée, on citera sans doute en premier l'expansion des systèmes d'enseignement : en raison des moyens économiques et humains qu'elle met en jeu et qui sont sans précédent dans l'histoire, des questions d'organisation sociale qu'elle pose à l'État et à la société civile, des interrogations théoriques qui appellent aujourd'hui encore des éléments de réponse malgré les résultats substantiels auxquels ont abouti les recherches en sociologie, en économie et en histoire. Cette expansion est universelle : quels que soient leur régime politique dominant, leur degré de croissance économique, leurs structures sociales, tous les pays font l'expérience d'un changement inédit de leur démographie scolaire. On peut aisément établir ces faits par une analyse même sommaire des données relatives à la population scolaire des différents États présentées dans les annuaires statistiques de l'unesco.

Ainsi, dans le cycle primaire, la croissance des effectifs scolaires des pays développés a atteint sa valeur maximum à la fin des années 1960. Elle double presque tous les vingt ans dans les pays en voie de développement : par rapport à 1950, en 1980 le nombre d'inscrits en primaire s'est multiplié par 4,6 ; en d'autres termes, les élèves engagés dans ce cycle sont 460 fois plus nombreux. Si l'on analyse cette expansion par continent, on constate que, pour l'Afrique, on passe de près de 8 500 000 élèves à 64 600 000 : cette population double tous les dix ans. Elle s'est multipliée par 6,9 en Afrique, 4,2 en Amérique latine, et 3,4 en Asie. Dans les pays comme la France ou les États-Unis d'Amérique, le taux de scolarisation a atteint 100 % voici plusieurs décennies. Dans les pays du tiers-monde, le taux de scolarisation brut, défini comme étant le rapport des effectifs scolaires quel que soit l'âge sur la population du groupe d'âge déterminé par la durée de la scolarité primaire, passe de 10 ou 20 % à 70, voire 100 % selon les pays. Signalons que l'inégalité est souvent extrême entre les pays d'une même zone : ainsi en Afrique

subsaharienne, le taux brut de scolarisation dans le primaire varie très fortement : l'Érythrée atteint difficilement 50 % alors que pour d'autres pays africains, le taux maximal est dépassé depuis longtemps.

Cette crue démographique est encore plus nette pour les enseignements secondaire et supérieur. Ainsi par rapport à 1950, en 1980 la population des inscrits en secondaire s'est multipliée par 20 pour l'Afrique, 9,65 pour l'Amérique latine, 6,13 pour l'Asie. En Afrique elle a doublé tous les six ans. En Amérique du Nord, le seuil de saturation a été atteint au début des années 1970. En Europe, la très forte poussée des années 1960 s'est essoufflée dans la mesure où le seuil de saturation a été atteint.

Il ne suffit cependant pas d'établir ces faits pour immédiatement vouloir les expliquer. Il convient tout d'abord de les décrire avec précision, de s'interroger notamment sur la nature de leur évolution. Il importe en effet de savoir si cette croissance des systèmes d'enseignement suit une loi unique ou si elle varie selon les pays, les ensembles politiques ou les groupes économiques. Une fois l'unicité ou la multiplicité de ces lois d'évolution établie, il sera possible de les confronter aux hypothèses les plus probables susceptibles de les expliquer.

Affirmer par exemple que l'expansion universelle infirme l'hypothèse selon laquelle elle ne serait pas une conséquence de propriétés structurelles des pays, c'est aller trop vite en besogne. La croissance universelle n'infirme ni ne conforte rien. Tout au plus nous conduit-elle à douter du bien-fondé des explications locales. La proposition n'est vraisemblable que si l'on démontre que les lois de changement ne varient pas d'un groupe de pays à l'autre ou que les démographies scolaires de tous les pays suivent la même loi d'évolution. Supposons que l'on puisse diviser les pays en riches et pauvres selon un critère économique discriminant comme le produit national brut par tête d'habitant (pnb *p.c.*). Supposons en outre que l'on mette en évidence un modèle de changement démographique pour chaque groupe de pays. Il serait dans ce cas déraisonnable de ne pas prendre au sérieux l'hypothèse de l'effet des propriétés économiques sur le changement de la

démographie scolaire. Empressons-nous d'ajouter que la mise au jour de lois empiriques ne constitue pas une fin en soi, qu'elle n'est qu'une première étape dans une explication à construire.

1. Deux modèles descriptifs

Le nombre de modèles descriptifs de l'évolution dans le temps d'un phénomène n'est pas infini. En outre, l'évolution des effectifs scolarisés est soumise à une contrainte dont il faut tenir compte quel que soit le modèle descriptif choisi. C'est que la population scolarisable n'est pas infinie. Le modèle doit donc prendre en considération l'existence d'un plafond ou seuil de saturation. Ainsi, dans la majorité des pays développés, tous les enfants âgés de 5-6 ans à 11-12 ans sont scolarisés depuis la fin des années 1960. Pour cette population le taux d'accroissement actuel est nul. Du fait de l'existence de cet *effet de plafond*, les valeurs du taux d'accroissement antérieur à l'année précédemment indiquée avaient nécessairement changé au fil des ans. Enfin, le nombre d'individus scolarisables dans le secondaire et le supérieur est non seulement fonction de la population ayant une structure d'âge donnée mais également du nombre d'élèves ayant déjà parcouru le cycle d'études antérieur. Ainsi le nombre d'étudiants inscrits à l'université pour une année donnée a dépend-il de la population totale des individus ayant 18 à 26 ans par exemple et du nombre de bacheliers de l'année $a - 1$.

Sans doute l'évolution des effectifs résulte-t-elle d'un grand nombre de facteurs qu'il convient de mettre au jour ; mais pour l'instant le but est de décrire cette évolution. L'analyse des données montre que, selon les pays et les cycles, deux modèles généraux suffisent amplement à décrire l'expansion des systèmes d'enseignement : il s'agit des modèles exponentiel et logistique.

Le modèle exponentiel traduit une évolution aux étapes suivantes. Au début de la période étudiée, le progrès de la scolarisation est très lent. D'une année à l'autre, on constate l'existence d'une accumulation qui, elle-même, constitue un point de départ pour l'année suivante. Le processus continue

ainsi apparemment sans limite jusqu'à la fin de la phase étudiée. Exprimé autrement, ce processus indique que le taux d'accroissement d'une année à l'autre est constant ou que si en l'année t_0 il y a x individus inscrits en première année du premier cycle, l'année suivante leur nombre sera proportionnel à x . Le modèle s'applique le plus souvent dans deux cas très différents. Il décrit l'évolution de l'enseignement primaire d'un grand nombre de pays du Tiers Monde depuis 1950, celle de l'enseignement supérieur des pays développés et ceux du tiers-monde. Parfois, le plafond de 100 % de scolarisation à l'école primaire n'est pas encore atteint dans le tiers-monde. La progression géométrique se poursuit. Mais l'on peut raisonnablement prédire qu'elle atteindra bientôt un seuil au-delà duquel elle changera de nature. Bien que le modèle décrive assez bien l'évolution des effectifs universitaires pour l'Amérique du Nord, on note toutefois un écart entre les données réelles et les données théoriques engendrées par la loi exponentielle. Ainsi la courbe théorique reste-t-elle en deçà des observations réelles entre 1965 et 1975, mais les dépasse après cette dernière date. Cette observation traduit le double mouvement de très forte croissance des années 1960 et le tassement de la démographie postsecondaire caractéristique de la fin des années 1970 et de la période actuelle. Il en est de même des systèmes éducatifs européens avec toutefois un retard sur l'Amérique du Nord. L'essoufflement relatif de la croissance ne commence que vers la fin des années 1970.

Ce n'est pas tout : le modèle s'ajuste tout aussi bien à l'expansion des enseignements secondaire et supérieur *par pays*. Il rend compte de la quasi-totalité de la variance : le coefficient de détermination atteint en effet parfois 0,99. Il permet ainsi une *rétrovision* quasi parfaite du développement des effectifs. Il serait toutefois dangereux et abusif d'utiliser un tel modèle pour prédire les états futurs de ces systèmes en raison de l'existence de contraintes internes à ces systèmes qui conduiront à une décélération progressive. La progression géométrique des effectifs scolaires est typique des mécanismes de réaction en chaîne que l'on observe dans des domaines aussi différents que les rumeurs publiques, l'écologie ou le marketing. Tout se passe comme si la demande d'éducation

crée sa propre dynamique. Tout porte à croire que l'évolution des systèmes d'enseignement est un processus endogène autogénérateur. Il conviendra donc de s'interroger sur cette particularité et de vérifier sa validité au niveau des hypothèses explicatives.

Plus complexe, le modèle logistique traduit l'expansion des enseignements primaire et secondaire de la quasi-totalité des pays développés ainsi que celle de l'enseignement primaire de certains pays du tiers-monde qui a atteint le seuil de saturation. Lente croissance au début de la période, qui s'accélère très vite dans une seconde étape et disparaît enfin. La courbe représentative d'une telle évolution a la forme d'un S. La population scolarisable étant nécessairement finie, le niveau de saturation est atteint lorsque tous les élèves scolarisables sont scolarisés. Deux cas sont à envisager : ou bien toute la cohorte des individus ayant un âge donné est potentiellement scolarisable (100 % des enfants ayant 6 à 13 ans ou 16 ans selon l'âge de scolarité obligatoire) ou bien une partie seulement de la cohorte est potentiellement scolarisable. De fait, personne ne s'attend à ce que, en France, tous les individus âgés de 18 à 25 ans soient dans un avenir prévisible engagés dans des études supérieures. Dans ce cas, le seuil de saturation n'est pas égal à 100 % de la cohorte mais à un pourcentage moindre. Il se trouvera, en effet, toujours des individus qui voudront quitter définitivement le système avant même d'avoir atteint l'enseignement supérieur. Le seuil ne peut être déterminé théoriquement et *a priori*, mais c'est empiriquement qu'on le constate. Ce modèle logistique prend en considération non seulement le seuil de saturation mais encore *la distance* qui sépare le niveau atteint à ce seuil et le point de départ de l'évolution. En d'autres termes, le taux d'accroissement est proportionnel à la fois au nombre d'individus scolarisés au temps t , et au nombre d'individus non encore scolarisés et qui le seront.

Les deux exemples suivants aideront à mieux clarifier les idées. En France, l'évolution du nombre d'élèves inscrits en sixième est passée de 158 900 en 1950 à 870 000 en 1980. À la première date, 28 % des élèves scolarisables étaient inscrits. À la seconde date toute la population scolarisable se trouvait à

l'école. En fait, c'est à partir de 1972 que 100 % des élèves âgés de 11 à 12 ans étaient scolarisés en sixième. Le seuil de saturation a donc été atteint en 1972. On s'approche de ce seuil en 1982 pour les taux de scolarisation à 16 ans (voir plus loin tableau IV. 1). On observe le même phénomène pour l'ensemble des pays développés avec différentes dates d'arrivée au seuil de saturation et pour certains pays du tiers-monde. Si on calcule le taux de scolarisation pour l'enseignement primaire comme étant le rapport du nombre d'inscrits sur le nombre d'enfants d'âge scolaire qui varie dans ce cas entre 6 et 11 ans, on note que ce taux a atteint 100 % à la fin des années 1970. Faute de données plus précises, il n'a pas été possible de calculer le taux de scolarisation par année d'étude.

Le second exemple illustre le cas d'une évolution démographique en forme de S avec un niveau de saturation de valeur inférieure à la taille de la population scolarisable. En France, les effectifs des élèves fréquentant la dernière année d'enseignement secondaire sont passés de 50 696 en 1950 à 487 300 en 2006-2007. Le taux de scolarisation est passé de 8 à plus de 50 %. Il est clair que l'on se trouve très loin du seuil de 100 %. Mais on remarque que, un chiffre voisin de 50 %, constitue un seuil empirique vers lequel tend le nombre d'élèves en terminale. Les projections pour les années à venir indiquent non seulement un tassement mais une baisse de ce taux. On note que, depuis le début des années 1970, le taux de scolarisation en terminale connaît une forte accélération que l'on peut aisément expliquer par les effets cumulés notamment de l'offre par l'État en termes de places et d'incitation vers le seuil des 80 % d'une part, de la crise de l'emploi qui tend à retarder la sortie des élèves du système d'enseignement vers le marché du travail d'autre part. Il est donc bien entendu que tout seuil de saturation peut changer sous l'effet de facteurs individuels ou institutionnels.

L'expansion des systèmes d'enseignement ainsi décrite est-elle endogène ? S'engendre-t-elle elle-même ou bien s'explique-t-elle par des facteurs exogènes ? On peut classer les théories explicatives de ce phénomène en trois groupes : l'explication par les progrès de la démographie, celle par l'action efficace

de l'État ou des variables politiques, enfin par l'économie. À vrai dire, il est rare de trouver une explication par un seul groupe de facteurs. Le plus souvent, les théories combinent avec plus ou moins de bonheur deux ou plusieurs variables.

2. Cycles démographiques et cycles scolaires

Selon cette théorie, on peut rendre compte de l'expansion des systèmes scolaires par des variables purement démographiques. L'augmentation des effectifs scolaires serait due à une croissance de la population universelle. Le gonflement des effectifs scolaires et universitaires dans les pays développés s'expliquerait par la forte poussée démographique d'après guerre, par ce que l'on nomme le *baby-boom*. Après la période de l'entre-deux-guerres, qui a vu décroître le taux de fécondité de la plupart de ces pays, on constate, il est vrai, une inflexion de la tendance séculaire de la fécondité. Pour les pays du tiers-monde, la croissance de la population s'explique en grande partie par la baisse de la mortalité. Avant les années 1950, le taux de natalité très élevé était à peu près en équilibre avec un taux de mortalité également élevé. Depuis cette date, ces pays se trouvent dans les premières phases d'une transition démographique qu'avaient connue avant eux les pays économiquement développés. Schématiquement cette transition se caractérise de la façon suivante. Dans une première étape, la croissance démographique est une conséquence du déclin de la mortalité. On considère que c'est l'événement le plus important de l'histoire récente de la population humaine. Au cours de la transition, la population passe de l'ancien équilibre entre forte natalité et forte mortalité à un nouvel équilibre entre faible natalité et faible mortalité. Mais c'est la diminution de la mortalité qui précède celle de la natalité. Durant cet intervalle de temps, la population croît très rapidement.

Si la croissance démographique joue un rôle dans le gonflement des effectifs scolaires, elle n'en rend compte que très partiellement. En premier lieu, on n'observe pas de corrélations longitudinales entre l'expansion universelle de

l'éducation et les différentes tendances des taux de fécondité par pays ou groupes de pays. La hausse de toutes les mesures de la fécondité a eu lieu dans la plupart des pays d'Europe occidentale, en Amérique du Nord et en Australie. Une telle hausse n'a pas eu lieu dans les pays capitalistes européens économiquement moins développés comme le Portugal, l'Espagne ou la Grèce, où les taux de naissance étaient relativement élevés avant la Seconde Guerre mondiale. Pour leur part, les démocraties populaires ont eu un développement démographique différent des pays capitalistes. Dans la plupart de ces pays (Hongrie, Bulgarie, Roumanie, Tchécoslovaquie), une très courte période d'augmentation de la fécondité, qui peut être attribuée à un ajournement des naissances durant la guerre, est immédiatement suivie d'une forte baisse de la fécondité qui n'assure même pas la simple reproduction des populations jusque vers le milieu des années 1960. En Union soviétique, en Pologne, la fécondité est restée très élevée durant une longue période après guerre et commence à décliner à partir des années 1960. Nous avons vu par ailleurs les spécificités du modèle de croissance de la population dans les pays du tiers-monde. Depuis deux décennies, on constate un changement parfois radical du taux de fécondité de nombreux pays, y compris ceux des pays en développement, avec l'apparition de véritables glacis démographiques.

En second lieu, il est possible de mesurer le poids du facteur démographique dans l'évolution des effectifs en examinant l'évolution des taux de scolarisation, c'est-à-dire le rapport de la population scolarisée selon un niveau d'étude ou un cycle à la population générale dont la distribution d'âge est caractéristique du niveau scolaire en question. (On sait, par exemple, qu'en France la grande majorité des élèves fréquentant la première année secondaire sont âgés de 11 ou 12 ans.) Faute de statistiques internationales précises relatives à la distribution des élèves et étudiants par niveau d'étude et par âge, on est conduit à examiner les taux de scolarisation par cycle d'étude. Les statistiques des organismes internationaux donnent les taux de scolarisation selon les cycles primaire et secondaire.

Or l'examen de l'évolution des taux de scolarisation depuis 1950 indique une progression constante des taux autant pour le primaire que pour le secondaire. Les rythmes de la croissance démographique et de celle des effectifs scolaires sont assez différents. Lorsque, par ailleurs, on analyse les taux de scolarisation par niveau d'étude dans les pays pour lesquels on dispose de statistiques fines comme la France, on constate une régularité surprenante de l'évolution des taux de scolarisation aux différents niveaux des cycles primaire et secondaire. Ainsi l'hypothèse d'une forte concomitance des cycles démographiques et des cycles scolaires n'est pas entièrement vérifiée. L'influence existe ; elle est toutefois faible. Pour examiner en profondeur les relations complexes entre les deux groupes de variables, il serait nécessaire d'introduire dans l'analyse les cycles économiques qui gouvernent sans doute les évolutions démographiques et scolaires, et de mettre en évidence leur interaction et la causalité circulaire. Le poids du nombre pèse légèrement sur l'évolution des effectifs scolaires et, inversement, le niveau d'instruction de la population influence à son tour la fécondité et le comportement des familles.

3. Structure de l'État et changements éducatifs

Certaines théories tentent d'expliquer l'expansion des systèmes d'enseignement par le rôle influent de l'État ou plus généralement de variables politiques. Ainsi les théories de la modernisation soutiennent-elles qu'une participation politique du citoyen exige un minimum d'éducation. L'éducation serait un mécanisme qui contribuerait efficacement à l'intégration nationale surtout lorsque l'État-nation est une mosaïque d'ethnies caractérisée par un pluralisme linguistique. En outre la mise en place et l'extension d'une bureaucratie dont les agents sont recrutés selon les diplômes conduisent les individus ou groupes d'individus, surtout dans les pays récemment indépendants, à se lancer dans une concurrence pour les postes généralement bien rémunérés. Un corollaire qui découle de ces propositions est que, dans les sociétés

dépendantes, les effectifs scolaires augmenteraient moins fortement que dans les États indépendants. Enfin la croissance du pouvoir de l'État dont une des caractéristiques fondamentales est la centralisation serait fortement et positivement corrélée à l'expansion des systèmes d'enseignement. En monopolisant progressivement l'éducation, l'État réduirait d'autant l'autonomie du système scolaire. Il serait dès lors difficile à cette institution de formuler et poursuivre ses propres fins, celles-ci étant définies de façon exogène par l'État. Nul changement endogène décisif ne pourrait avoir lieu ; la liberté d'initiative des utilisateurs du système éducatif étant réduite.

Parmi les indicateurs des propriétés des systèmes sociopolitiques, les plus simples sont la date d'indépendance des pays anciennement colonisés, l'existence du parti unique ou du multipartisme, d'élections, certaines mesures de concentration économique entre les mains de l'État, des indices de modernisation comme le pourcentage d'urbains dans la population totale.

Abstraction faite de son rôle d'agent de recrutement, qui relève de l'explication économique, les propriétés structurelles de l'État n'affectent pas de façon significative l'expansion ni le modèle de développement des effectifs scolaires. Les taux d'accroissement de la démographie scolaire des pays dépendants sont à peu près similaires quelle que soit la date de leur indépendance politique. On constate que l'ébranlement des effectifs commence dès 1950 pour le primaire, cinq ans plus tard pour le secondaire et le supérieur. Sans doute existe-t-il une différence entre les taux de scolarisation des pays en 1950. Mais ce ne sont pas les pays qui ont acquis leur indépendance plus tôt qui ont vu leurs taux s'élever plus rapidement que les autres. Non seulement la date d'indépendance n'a pas d'effet sur la valeur du taux de scolarisation atteint à différentes dates, mais elle n'exerce pas davantage d'influence sur le taux d'accroissement du taux de scolarisation.

L'enseignement majeur que l'on est en droit de déduire de ces analyses et de la remarquable similitude de la nature de la croissance des effectifs scolaires est que l'expansion est

probablement *sui generis*. Ce n'est pas à dire que, à tout le moins pour le primaire, les différences entre les taux de scolarisation de ces groupes de pays restent identiques en 1950 et aujourd'hui. Bien au contraire : en 2008, on constate une réduction notable des inégalités entre les pays. Si l'on tient à expliquer les quelques différences observées entre les niveaux de croissance atteints par l'enseignement primaire des pays du tiers-monde, c'est probablement à la nature de la domination politique qu'il faut faire appel. Par ailleurs, nul ne peut plus douter des effets négatifs sur la scolarisation des politiques d'ajustement structurel que certains États ont conduites durant les années 1980 sous la pression du Fonds monétaire international.

On aboutit à des conclusions similaires lorsque l'on étudie plus précisément les relations entre les variables sociopolitiques et l'expansion du système d'enseignement de certains pays pour lesquels on dispose de données plus riches. On constate notamment que des réformes scolaires voulues et appliquées par les décideurs politiques n'ont pas d'impact décisif sur le rythme de croissance des effectifs. Tout au plus constituent-elles des mécanismes d'adaptation du système scolaire à la « demande d'éducation » et des effets d'accélération. Ailleurs, nous avons démontré cette proposition en utilisant les données françaises de 1950 à 1980, et il est du reste possible d'aboutir à la même conclusion pour une plus longue période allant de 1800 à 2007 [\[3\]](#).

III. Éducation, développement économique et marché du travail

Deux constats ont été à l'origine des études sur la relation entre éducation et économie. Selon la première, dans les économies contemporaines le niveau d'instruction est positivement corrélé au revenu. D'après la seconde, depuis le début du xx^e siècle la croissance du produit national brut

global ou par tête a été plus rapide que celle de la formation du capital brut ; c'est-à-dire qu'on utilise moins de capital pour obtenir la même quantité de produits. Cette dernière proposition a conduit à inventorier les facteurs qui contribuent à l'accroissement de la production et à compter l'éducation parmi eux. L'objectif de ce paragraphe est d'indiquer quelques réponses proposées par les économistes, de souligner surtout les difficultés rencontrées dans la résolution de problèmes qui risquent de paraître simples, enfin de mettre au jour les liens entre les profits anticipés par les utilisateurs du système d'enseignement et la croissance de celui-ci, sur lesquels nous reviendrons également dans le dernier chapitre.

1. Niveau d'instruction et revenu : force et limite des analyses coûts-bénéfices

Outre le niveau d'instruction, un grand nombre de variables sont corrélées au revenu tels l'âge, le sexe, la classe sociale d'origine. Isoler l'effet du niveau d'instruction sur le salaire exige que l'on croise ces variables explicatives. On constate du reste que, en dehors de l'âge, aucune d'elles ne détermine plus fortement le salaire que le niveau d'instruction. Par ailleurs l'âge est le facteur qui permet à l'individu d'estimer son salaire futur à partir d'une observation ponctuelle. Le graphique ci-contre représente les relations entre âge, niveau d'instruction et salaire pour un très grand nombre de pays. L'examen rapide de ces courbes autorise trois remarques.

- 1/ Le salaire augmente avec l'âge jusqu'à un point maximum, diminue ensuite indépendamment du niveau d'instruction.
- 2/ Lorsque le niveau d'instruction croît, le salaire en début de carrière augmente ; il augmente du reste plus rapidement dans les premières phases de la vie active que plus tard.
- 3/ Une augmentation du niveau d'instruction fait reculer l'âge correspondant au salaire maximum.

La première proposition s'explique aisément si l'on veut bien considérer l'âge comme un bon indicateur de l'expérience pratique et des connaissances acquises dans le travail. Le fait

que, au-delà d'un certain âge, le salaire diminue peut signifier que l'expérience diminue avec l'âge. Même si au demeurant cette diminution n'existait pas, il reste toutefois que le salaire augmente avec l'âge selon un taux décroissant produisant une courbe convexe. En d'autres termes, l'expérience professionnelle, comme du reste l'éducation, est régie par la loi des rendements décroissants. Les deux dernières propositions sont liées au rendement de l'éducation. Si, en début de carrière, le salaire augmente en fonction du niveau d'instruction, cela peut être dû aux politiques d'embauche. Si le salaire augmente d'autant plus rapidement que le niveau d'instruction est élevé, c'est que les individus ayant reçu une instruction élevée savent mieux utiliser leurs compétences. Et si le salaire ne diminue que tardivement c'est qu'ils détiennent à un âge avancé des positions qui les protègent d'une éventuelle évaluation de leur performance.

On a proposé une autre interprétation de ces phénomènes d'après laquelle le diplôme est un indicateur de caractéristiques individuelles (*e.g.* type de socialisation, désir de réussite ; plus grandes flexibilité, motivation, capacité d'adaptation, et de prises de décisions rapides) plutôt que de compétences réelles acquises. Le diplôme joue ainsi le rôle de filtre ou de moyen commode pour les employeurs de sélectionner leurs salariés.

Poursuivre des études après la scolarité obligatoire ou quitter le système d'enseignement est une décision volontaire. Si l'éducation supplémentaire n'était qu'un bien de consommation, son prix serait tout simplement égal au manque à gagner puisque l'enseignement secondaire est gratuit. Or, comme le montrent de nombreuses enquêtes, les familles et les élèves ne considèrent pas l'éducation supplémentaire comme simple bien de consommation : ils sont au fait de la relation entre niveau d'instruction et emploi. Pour eux, l'éducation est un bien d'investissement autant qu'un bien de consommation. Considérons donc l'éducation comme bien d'investissement. Il est dès lors possible de comparer les bénéfices-coûts de l'éducation supplémentaire aux bénéfices-coûts de l'autre option (quitter l'école pour le travail) et de

déterminer ainsi la courbe de demande d'éducation en fonction du prix. En supposant certaines conditions satisfaites (*e.g.* pas de chômage), la décision est simple : rester à l'école si la valeur du premier couple est supérieure à celle du second ; entrer dans le marché du travail autrement. Un élève en fin de quatrième année secondaire, par exemple, peut quitter le système scolaire ou poursuivre ses études jusqu'à ce qu'il obtienne son baccalauréat. Les coûts des études et du manque à gagner peuvent être facilement estimés par l'élève et sa famille. Ne disposant pas de statistiques, ils auront des difficultés à évaluer les bénéfices. Toutefois, ils peuvent s'en faire une idée à partir d'informations recueillies auprès d'amis et de conseillers. Un économiste a montré que la plupart des étudiants sont capables d'estimer deux points de la courbe du salaire durant leur vie professionnelle, savoir le salaire en début de carrière et le salaire à 45 ans qui est l'âge moyen de leurs parents. Cette version schématique du choix éducatif suppose l'existence d'un marché du capital parfaitement concurrentiel où les individus empruntent pour financer l'éducation supplémentaire. Mais à un même taux de rendement, tous les individus ne demanderont pas nécessairement une éducation supplémentaire.

Par ailleurs à cette demande d'éducation doit correspondre une offre de services éducatifs par l'État. Or l'offre n'est pas fonction du taux de rendement privé qui, théoriquement du moins, serait à la base de la décision des familles. L'État prendrait en considération un taux de rendement social qui est fonction des revenus avant impôts et des coûts. Supposons que la quantité d'éducation demandée soit supérieure à la quantité offerte par l'État. Normalement, l'excès de demande doit être réduit par les demandeurs en augmentant les prix du bien d'investissement, en l'occurrence en payant un prix élevé pour des institutions éducatives concurrentielles, diminuant ainsi le taux de rendement privé. Mais cela est impossible dans le cadre institutionnel d'un système d'enseignement monopolisé par l'État. Augmenter l'offre serait donc socialement non profitable si l'on juge qu'il y a excès de demande. L'excès de demande persiste, mais l'offre peut être soumise à une sélection. On peut toutefois augmenter l'offre si l'on prévoit une forte demande de diplômés par l'État et le secteur privé.

Là encore surgit un autre problème dû à l'écart entre le cycle de production des diplômés et le cycle de production de l'industrie qui les emploie, le premier étant plus long que le second. L'équilibre n'est donc jamais réel ; il est au mieux une limite vers laquelle on tend.

Une autre question que soulève l'explication de la demande par le taux de rendement est celle du choix par les individus entre les filières littéraires et scientifiques. On constate que, en dépit des bénéfices financiers plus élevés pour les sciences, les individus s'orientent davantage vers les disciplines littéraires. Il est clair que, dans ce cas, l'étudiant ne décide pas uniquement en fonction du seul critère économique ; il prend en outre en considération ses capacités individuelles et ses intérêts. S'il en est ainsi, si la demande pour un *type d'éducation* (distincte de la demande de quantité d'éducation) n'est pas fortement liée aux bénéfices économiques, alors le mécanisme, qui consiste à réduire la pénurie d'un type de diplômés en augmentant son taux de gain, ne fonctionne que de façon approximative, inadéquate même. Dans un système d'enseignement libre et concurrentiel, il s'établit une relative congruence entre offre et demande. Dans un système de monopole, une demande de scientifiques peut ne pas être satisfaite même si l'État décide de créer plus de places pour les scientifiques à l'université.

2. Contribution de l'éducation à la croissance économique

La croissance économique est mesurée par les taux d'accroissement du revenu national qui est par définition égal à la somme des revenus salariaux et non salariaux. Par ailleurs, lorsque le niveau d'instruction augmente, les revenus croissent également. Peut-on, de ces prémisses, déduire la conclusion que l'investissement en éducation intensifie la croissance économique ? Le syllogisme serait acceptable si l'on démontrait que l'éducation formelle rend les individus plus productifs. En est-il ainsi ? La présentation sommaire que nous proposons de trois recherches n'a pas d'autres prétentions que celle de donner au lecteur une idée des raisonnements

économiques et de lui fournir quelques pièces à verser au dossier d'une des questions centrales qui nous préoccupent.

La première étude est due aux deux économistes M. J. Bowman et C. A. Anderson qui ont analysé la relation entre taux d'alphabétisation en 1950 et le pnb *p.c.* en 1955 mesuré en dollars pour 83 pays. Ils ont montré que l'on peut répartir ces pays en trois groupes. Le premier groupe est constitué de 32 pays pauvres avec des taux d'alphabétisation inférieurs à 40 % et un revenu par tête ne dépassant pas 300 \$. Le second compte 27 pays dont le revenu n'est pratiquement pas corrélé au taux d'alphabétisation qui varie entre 30 et 70 %. Dans le dernier groupe, on classe 24 pays riches ayant des taux dépassant 90 % et un revenu supérieur à 500 \$. Les deux auteurs montrent que la corrélation entre taux d'effectifs inscrits dans l'enseignement postprimaire et le pnb *p.c.* est très faible. Si on cherche à déterminer le pnb *p.c.* en 1955 en fonction du pourcentage de la population âgée de 5 à 14 ans qui était scolarisée en 1930, on constate que l'hypothèse selon laquelle l'investissement en éducation détermine le revenu x années plus tard n'est pas vérifiée. En revanche, le revenu en 1938 permet une bonne prédiction du niveau d'instruction des enfants en 1950.

Dans la deuxième recherche, conduite par l'institut économique néerlandais, on analyse non plus les inscrits mais le stock d'éducation de la main-d'œuvre. On détermine la main-d'œuvre ayant un niveau d'instruction donné (supérieur, secondaire) en fonction du revenu national et de la population. Un des buts que visaient ces chercheurs est de déterminer le nombre de diplômés de tel ou tel niveau en fonction du revenu du pays. Ils trouvent qu'une augmentation de 1 % du re-venu national est associée à une croissance du niveau d'instruction de 1 % pour le postsecondaire et 0,66 % pour le secondaire, et concluent que le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur « doit » augmenter au même taux que le revenu national. De telles affirmations séduisantes ont eu une forte influence sur la planification des pays pauvres. Certains critiques ont toutefois fait remarquer que l'étude ne permet pas de déterminer la demande de diplômés au sens économique du mot. Les relations entre les variables analysées indiquent

certaines des conditions possibles de croissance du stock de la main-d'œuvre pour des croissances du revenu national données ; mais elles n'autorisent pas une détermination des taux optimaux de croissance qui est le but ultime de la planification. Enfin comme dans toutes les comparaisons internationales, elles postulent au moins deux propositions épistémologiquement inacceptables, savoir qu'il existe un volume unique de croissance de la main-d'œuvre dans le monde, et que toutes les économies se trouvent sur un même chemin de croissance mais à des étapes différentes.

Bien qu'elle ne soit pas un essai de réponse à la question de savoir si l'éducation influe sur la croissance économique (dans la mesure où elle utilise les revenus attribuables à l'éducation comme mesure de la valeur économique de l'éducation), l'étude de Denison sur *les sources de la croissance économique aux États-Unis* publiée en 1962 doit être signalée. Elle a au moins le mérite de chiffrer la contribution de l'éducation au revenu national, qui serait de l'ordre de 23 % du taux de croissance annuel, c'est-à-dire plus que toute autre source de croissance en dehors de la force de travail. Denison utilise la fonction de production la plus populaire en théorie économique, celle de Cobb-Douglas, qui fait dépendre la production du capital, du travail et de trois paramètres dont un représente le progrès technique. Les analyses des données américaines de 1929 à 1957 indiquent que les deux tiers du taux de croissance ne peuvent pas être expliqués par cette fonction. Le résidu non expliqué est multidimensionnel. Une de ses dimensions est précisément l'amélioration de la main-d'œuvre qui résulte pour l'essentiel d'une augmentation du niveau d'instruction.

Au bout du compte il semble que la question de la contribution de l'éducation à la croissance ne soit pas aussi simple qu'on l'a cru au départ. Rappelons que le problème n'est pas de savoir si l'éducation est une source de la croissance, mais si elle est un facteur plus ou moins important que le capital par exemple [\[4\]](#).

Notes

[1] L'idée existe chez les philosophes depuis Platon. On peut dater approximativement le début des recherches empiriques sur la relation entre les deux notions avec la parution de l'article de D. Easton, « The function of formal education in a political system », in *School Review*, vol. LXV, 1957.

On consultera en particulier les travaux de J. S. Coleman (éd.), *Education and Political Development*, Princeton, Princeton University Press, 1965.

M.W. Kirst (éd.), *State, School and Politics*, Heath, Lexington, 1965.

[2] Voir E. Cassirer, *Essai sur l'homme*, Paris, Minuit, 1978, Cole et Scribner, « Cognitive consequences of formal and informal education », in *Science*, 182, 1973, Cole et Scribner, *Culture and Thought*, New York, 1974, J. Goody et I. Watt, « The consequences of literacy », in *Comparative Studies in Society and History*, 5, 304-345, 1963, partiellement reproduit dans Karabel et Halsey, *Power and Ideology*, voir bibliographie, 1977, J. Goody, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, trad. franç. ; *La Raison graphique*, Paris, Minuit, 1977, A. R. Luria, *Cognitive Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1976.

[3] Cette section est un essai de synthèse des résultats de recherches menées depuis deux décennies. On consultera pour la construction d'une théorie générale du changement des systèmes d'enseignement notamment M. Archer, *The Social Origins of Educational Systems*, London, Sage Publications, 1978, A. Archer (éd.), *The Sociology of Educational Expansion*, London, Sage Publications, 1982, M. Cherkaoui, *Les Changements du système éducatif en France, 1950-1980*, Paris, puf, 1982, ; sur le rôle des facteurs démographiques, voir R. A. Easterlin, *Birth and Fortune. The Impact of Numbers on Personal Welfare*, New York, Basic Books, 1980, ; sur la structure des États et leur impact sur l'institution scolaire, G. Almond, S. Verba, *The Civic Culture*, Princeton, Princeton University Press, 1963, R. Bendix, *Nation-Building*

and Citizenship, New York, Wiley, 1964, A. Inkeles et D. Smith, *Becoming Modern*, London, Heinemann, 1974, Meyer *et al.* The world educational revolution, 1950-1970, in *Sociology of Education*, 1977, et Cherkaoui, *op. cit.*, 1982.

[4] Les bons manuels d'économie de l'éducation sont nombreux : citons celui de M. Blaug, *Economies of Education*, Harmondsworth, Penguin Books, 1970, . Son recueil, M. Blaug, *Economics of Education*, 2 vol., Harmondsworth, Penguin Books, 1968-1969, J. C. Eicher, *Économie de l'éducation. Travaux français*, Paris, Économica, 1979, M. Gurgand, *Économie de l'éducation*, Paris, La Découverte, 2004.

Chapitre II

Socialisation et sélection

C'est à Durkheim que l'on peut faire remonter l'usage du mot et du concept de socialisation. Sans doute la notion est-elle présente dans la littérature sociologique allemande de la fin du xix^e siècle – chez Simmel notamment –, elle ne fait cependant pas l'objet d'une systématisation théorique comme dans les écrits du sociologue français. Bien plus : l'idée selon laquelle, dans les sociétés modernes, l'école est devenue l'agent de socialisation par excellence, appartient à l'héritage durkheimien. Si l'école a pris, si elle tend à prendre de plus en plus d'importance dans la transmission de la culture et de la différenciation sociale, nous explique-t-il, c'est en raison du déclin des institutions traditionnelles comme la religion et la famille.

Socialiser c'est convertir. Idéalement, c'est transformer un individu d'un être asocial en un être social en lui inculquant des catégories de pensée et un système d'idées, de croyances, de traditions, de valeurs morales, professionnelles ou de classe, dont certaines sont irréversibles et d'autres au contraire changent en fonction de nouveaux apprentissages et des situations vécues. Cette définition suppose un avant et un après dans l'histoire des individus, la primauté du social sur l'individuel, l'exercice de la contrainte, une distribution du pouvoir, enfin des objectifs comme l'intégration de l'individu à des communautés idéologiques ou cognitives. Elle n'exclut cependant ni la résistance ni même l'échec du contrôle social des individus par l'institution scolaire. En ce sens, elle est organiquement liée à la sélection. Socialisation et sélection sont les deux faces d'une même réalité. Quels en sont les traits dominants ? Comment varient-elles selon les stratifications sociales et scolaires, les projets individuels ? Quel en est le poids dans la réussite scolaire ? Autant de questions auxquelles la sociologie de l'éducation tente d'apporter des éléments de réponse.

I. Intériorisation de l'ordre moral et de l'ordre logique

1. Ambivalence des rôles de l'école : unifier et diviser

Toute institution est à la fois instance de sélection et mécanisme d'unification. La famille transmet à ses enfants son héritage génétique, social et culturel. Groupe primaire par excellence, elle se caractérise par des relations intimes, par le sentiment de l'unité entre ses membres, par une très forte solidarité, par la grande homogénéité culturelle des normes et valeurs partagées par les individus qui la composent. En ce sens, elle unifie. Elle privilégie cependant certains membres en fonction de leur santé, de leur sexe, de leur position dans la fratrie. Bref elle sélectionne. La pratique de l'infanticide à Sparte ; celui des filles chez les Arabes dans la période antéislamique ou dans certaines castes de l'Inde ; la division sexuelle du travail domestique ; les prescriptions et les proscriptions à l'ainé de la famille dans certaines sociétés ; la transmission inégalitaire de l'héritage selon le sexe, sont autant d'exemples de mécanismes sélectifs. Si l'ambivalence habite le groupe primaire par excellence, quoi de surprenant à ce qu'on l'observe dans les groupes secondaires telle l'école.

L'école unifie en socialisant et divise en sélectionnant. En tant que « milieu moral organisé », selon l'expression de Durkheim, elle façonne l'identité de l'élève. Elle le fait de deux façons : en inculquant de façon collective et indistincte un corps d'idées, de conduites et comportements, de valeurs communes ; en tentant de transformer l'individu et ses catégories de pensée de telle sorte que son point de vue change de façon radicale pour toute sa vie. Socialiser c'est transmettre des contenus ; mais c'est également incorporer des structures. La conception de la nature humaine sur laquelle se fonde cette représentation de la socialisation est d'un pessimisme outrancier. Le désordre est d'après elle premier. L'une des fonctions de l'école est de créer l'ordre ou, à tout le moins, de contribuer avec d'autres institutions à l'établir. Elle suppose en outre que l'individu est à la fois passif et modelable comme un morceau de cire que l'éducateur-démiurge informe.

L'ordre imposé est-il arbitraire ou légitime ? Sans doute tout ordre social relève-t-il de l'artifice. L'imposition est-elle cependant le fait de la volonté d'une aristocratie ou bien de la société dans son ensemble ? Certains sociologues et politistes estiment que les valeurs ne dépendent d'aucune volonté particulière, et c'est grâce à leur transmission que le consensus social est possible. Pour d'autres en revanche, l'ordre est imposé par des groupes de domination. Une troisième réponse qui avait été, nous semble-t-il, formulée par Durkheim tente de dépasser les deux positions contradictoires. L'ordre est, de fait, dicté par des groupes, et sa stabilité, que nous nommons consensus, est la victoire, provisoire certes, mais somme toute décisive pour une ou plusieurs générations, de l'idéologie propre à des groupes engagés dans une lutte sans fin. Pour d'autres enfin, l'ordre est un effet émergent ou de composition. S'il n'est voulu par personne intentionnellement, chacun contribue à sa fondation. Il peut être la résultante d'actions individuelles ou collectives sans qu'il soit inclus dans les intentions ou les objectifs poursuivis par les individus ou les groupes.

Quelle que soit la réponse que l'on donne à cette question, on constate l'existence de relations entre le type de socialisation et la structure sociale. Les genèses et diffusions de l'individualisme en fournissent un bon exemple. Sociologues et historiens s'accordent pour faire remonter la naissance de cette dimension principale de la socialisation à la fin du xv^e siècle. À partir de cette date, l'individu ne se définit plus par rapport à un tout, groupe ou ordre par exemple. À lui seul il constitue un tout autonome, à tout le moins dans la pratique et pour le système de représentations de certaines classes sociales. Sous ce rapport, on constate d'une part une forte similitude entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire, d'autre part une relation organique entre celles-ci et le développement de la société capitaliste. On suit aisément l'irruption de l'individualisme dans l'iconographie, les inscriptions funéraires, les références à l'âge de l'individu sur les portraits. Dans le domaine éducatif, l'émulation devient le mode dominant des rapports entre les individus. Le système des prix et des concours fait son apparition dans les collèges. L'école traduit pour son propre compte les règles de fonctionnement de la société et parachève, en s'y conformant, l'identité de l'individu. Mais si elle unifie en inculquant l'ordre expressif elle divise en sélectionnant.

L'école divise. Elle transmet l'ordre instrumental qui consiste en un ensemble de faits, procédures pratiques et jugements requis pour acquérir des compétences scientifiques, techniques ou littéraires. Cet ordre relève du domaine de la mesure : on évalue la maîtrise du savoir et du savoir-faire par des méthodes supposées objectives. L'opération conduit à une hiérarchisation des individus. Elle souligne fortement leurs différences d'aptitude. Les stratifications à l'intérieur de la classe scolaire, à la fois dépendent de, et sont modulées, par les caractéristiques psychologiques et sociales tels l'âge, le sexe ou la classe sociale d'origine de l'élève. Plus on souligne l'ordre instrumental, plus on diminue l'importance de l'ordre expressif et inversement. Plus la culture scolaire favorise les examens et fait fonctionner les mécanismes de distribution et de sélection, plus le pouvoir de cohésion des valeurs consensuelles diminue.

On aurait toutefois tort de croire que la relation entre les deux ordres reste identique pour tous les degrés de l'enseignement. Elle change à coup sûr entre la maternelle et l'université ou la grande école ; et les transformations qu'elle subit ne suivent pas nécessairement une évolution linéaire. Ainsi à l'école primaire, l'ordre instrumental domine peut-être davantage en cours préparatoire et en cours moyen deuxième année qu'en cours élémentaire première et deuxième année. Le sentiment d'appartenance à une communauté scolaire, d'intégration à un groupe, de loyauté à son égard est plus intense dans certaines classes scolaires où les divisions sont quasiment absentes que dans d'autres où les classifications sont évidentes pour tout le monde.

2. Le savoir scolaire

Il peut sembler paradoxal que l'on fasse dépendre les divisions scolaires du savoir qui n'est apparemment que la traduction d'un acquis de connaissances objectives. Mais c'est précisément le postulat implicite, selon lequel le savoir transmis par l'école serait neutre et universel, qui a sans doute été à l'origine du désintérêt de la sociologie de l'éducation pour son étude comme complexe de variables stratifiant les élèves. Et ce n'est que depuis deux décennies que la recherche sociologique a rompu avec ce présupposé et analyse le savoir scolaire comme mécanisme de régulation, comme processus d'intégration sociale et intellectuelle, et comme enjeu de luttes entre des groupes. Les connaissances transmises par l'école sont étudiées soit comme système de variables dépendant d'autres groupes de variables indépendantes tels le pouvoir politique, les groupes de pression ou l'épistémologie dominante, soit comme culture susceptible de déterminer à son tour des catégories de pensée et des paradigmes. Un exemple suffit à montrer en quoi et

pourquoi le pouvoir politique sélectionne les savoirs devant être transmis par l'école. Il s'agit du parallélisme étonnant entre les changements du politique et ceux de l'orientation scientifique et littéraire donnée à la culture dans le secondaire en France.

On sait que, à quelques variations près, la culture scolaire à la veille de la Révolution était presque exclusivement littéraire et qu'elle est demeurée inchangée depuis la Renaissance. Elle a été essentiellement axée sur la transmission des humanités. Contre cet enseignement s'élèvent au milieu du xviii^e siècle des voix comme celle des Encyclopédistes. Nourris d'un positivisme et soucieux d'utiliser l'institution scolaire comme arme efficace pour la réforme de la société, les révolutionnaires rompent avec le passé en accordant un rôle prépondérant aux sciences de la nature sur les humanités. Sous le Consulat et plus tard l'Empire, on revient à l'ancienne organisation et le latin retrouve la place qui était la sienne. Tout au long du xix^e siècle les disciplines scientifiques tantôt bénéficient d'une place importante dans le savoir scolaire, tantôt sont réduites et parfois même chassées de l'enseignement obligatoire. Or ces oscillations suivent le mouvement du balancier politique : les conservateurs épousent la cause des lettres classiques et sous leur domination celles-ci triomphent ; les libéraux, par réaction, défendent les sciences. Sous la Restauration les disciplines scientifiques ne sont enseignées que dans le second cycle et plus tard uniquement à la dernière année du secondaire. L'enseignement des sciences progresse lorsqu'un ministre libéral, Vatissin, est à la tête de l'université. Sous la monarchie de Juillet, on note une progression des sciences sous Guizot, un recul sous Villemain, un regain encore sous Salvandy. Le Second Empire favorise les lettres malgré une demande croissante d'un enseignement secondaire scientifique formulée par les grandes écoles scientifiques. Le droit à une existence officielle des sciences dans les programmes du secondaire public ne sera plus remis en question à partir de Jules Ferry. Mais l'opposition n'est pas pour autant réduite. L'enseignement libre religieux perpétue la tradition des humanités ; et malgré l'intensification de l'enseignement des sciences, les lettres continuent à jouir d'un privilège incontestable.

Ce qui est vrai des partis politiques l'est également des groupes de pression comme les associations professionnelles, les syndicats ou même les communautés dont l'influence dépend à la fois de leur relation au système d'enseignement et du statut scolaire de la discipline. Dans les pays où le degré de centralisation du système scolaire est plus ou moins élevé comme en France ou en Angleterre, les syndicats d'enseignants jouent un rôle important dans le façonnement de la structure des savoirs transmis par l'école : les options sont discutées à l'occasion de consultations électorales au sein des partis politiques où les enseignants sont actifs. Dans les pays où la décentralisation est la règle comme aux États-Unis d'Amérique, les communautés sont davantage actives.

Il serait cependant faux de penser qu'un groupe, aussi puissant soit-il, puisse déterminer les contenus qui doivent être transmis en faisant abstraction du savoir acquis et surtout du paradigme scientifique dominant. Il n'y a certes vraisemblablement jamais d'accord total entre l'état de la science à une époque déterminée et la culture scolaire. On observe parfois une distance incommensurable entre les deux. Entre l'état du savoir et la culture scolaire vient s'intercaler un filtre (d'ordre politique, religieux ou même économique), qui est tantôt imperméable comme aux xvii^e et xviii^e siècles tantôt plus perméable comme du xii^e au xv^e ou au xix^e siècle et aujourd'hui. Même aux époques où le savoir scolaire semble le plus proche de l'état des sciences, il est aisé de mettre au jour l'influence de facteurs exogènes. On n'a cependant pas tout dit lorsque l'on a affirmé l'existence d'une relation entre savoir acquis et culture scolaire. Il convient en outre de mettre en évidence ce qui, dans ce savoir, détermine le plus les programmes scolaires, leurs structures, leurs stratifications, le prestige d'une discipline par rapport aux autres. Pourquoi la dialectique a-t-elle régné sans partage du xii^e au xv^e siècle, les humanités du xvi^e au xviii^e dans tout l'Occident, en partie les mathématiques au xix^e siècle et aujourd'hui en France ? Pourquoi l'économie est-elle la reine des sciences sociales et humaines depuis le xviii^e siècle en Angleterre et pas en France ? Pourquoi l'ethnométhodologie a-t-elle fleuri sur les campus américains et même dans certaines universités anglaises et n'a-t-elle pas eu de zélés en France ? Autant de questions qui relèvent de la sociologie de l'éducation et de la culture, et dont les réponses doivent être cherchées à la fois dans la configuration du savoir scientifique et de son paradigme dominant comme dans les facteurs exogènes tels les luttes politiques, la concurrence pour le monopole ou le partage du marché intellectuel.

Mais le savoir scolaire joue un rôle déterminant dans la formation des mentalités et peut être une matrice de paradigmes. Une culture scolaire spécialisée façonne l'identité de l'élève différemment d'une autre où les contenus de connaissance sont organiquement liés. Dans le premier cas un changement de spécialité requiert une resocialisation. Une culture éclatée impose une conception du

monde de même type. Une culture dont les contenus sont intégrés implique en revanche une vision globale. On trouvera un exemple topique de la production de catégories de pensée par la culture scolaire dans l'idée de nature humaine. Il est possible de montrer comment la structure du savoir scolaire de la fin du xvi^e au xviii^e siècle, qui fut l'œuvre des jésuites, a conduit à la naissance du paradigme de nature humaine, à son intense utilisation dans toutes les sciences de l'esprit. Ce qui, en effet, caractérise cette culture c'est qu'elle traduit un principe pédagogique fondamental, celui de rompre avec le siècle et les sens : refus de la langue vernaculaire, utilisation presque exclusive des lettres classiques qui sont soumises à un découpage et à une naturalisation chrétienne de sorte que leur identité originelle soit perdue et qu'elles deviennent abstraites et atemporelles, fascination par la mathématisation du réel chère à Descartes, l'illustre élève des jésuites. Une conséquence de cette socialisation est que les différences ne sont considérées que comme accidentelles et non essentielles. Cette conception de la nature humaine a été un obstacle à l'émergence d'une vision historique des phénomènes sociaux et culturels, donc d'une science historique. On comprend dès lors que des conceptions philosophiques, sociologiques ou littéraires soient toutes traversées par la même idée centrale d'une nature stable à partir de laquelle on croyait pouvoir tout déduire exactement comme on déduit des théorèmes à partir d'une axiomatique. On comprend du même coup la communauté de pensée entre Descartes et les cartésiens, Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Corneille ou La Bruyère.

II. Les déterminants de la réussite scolaire

Si donc l'école divise, il convient de s'interroger sur la conséquence la plus importante des mécanismes sélectifs qu'est la réussite ou l'échec.

1. L'origine sociale

Il est une conclusion à laquelle arrivent toutes les études empiriques : la réussite scolaire est fortement et positivement corrélée à l'origine sociale des élèves. Quels que soient les indicateurs des deux variables utilisés, lorsque le niveau du statut social de la famille augmente la réussite des enfants croît également. En général, l'origine sociale est mesurée par la profession du père, le niveau culturel ou diplôme que l'on combine au revenu. Pour sa part, la réussite scolaire peut être mesurée par une moyenne à des examens scolaires, par le passage d'une classe à une autre, la rapidité avec laquelle l'élève parcourt les cycles scolaires ou le nombre de fois que l'élève redouble au cours de sa scolarité.

Considérons le tableau indiquant la répartition de la réussite scolaire selon l'origine sociale en Angleterre.

Tableau II. 1. – Réussite scolaire selon la classe sociale

Professions libérales Gros propriétaires Petits propriétaires Employés Ouvriers

47,34	47,19	43,79	45,01	34,19
-------	-------	-------	-------	-------

Il est tiré d'une enquête internationale conduite en 1964-1965 dans 12 pays. La réussite consiste en une note variant de 0 à 70 égale à la somme des scores à un grand nombre de tests mathématiques. L'échantillon est représentatif de tous les élèves âgés de 13 ans, âge où tous les enfants se trouvent encore engagés dans le système d'enseignement.

On constate que la réussite scolaire la plus élevée est celle des enfants de cadres supérieurs ou professions libérales, la plus basse étant celle d'élèves issus de familles ouvrières. Il convient de bien comprendre le sens de ces propos et de noter qu'il s'agit toujours d'une réussite moyenne par catégorie sociale. *En moyenne*, les élèves de la première catégorie ont meilleure réussite que ceux des autres catégories. Elle ne signifie pas que, pris isolément, tel individu de la première classe réussit mieux que n'importe quel autre élève issu des autres classes. Au reste, certains enfants d'ouvriers ont obtenu une note supérieure à celle de nombreux élèves issus de la première classe. Méthodologiquement, même si l'individu constitue l'unité d'observation, nous réfléchissons toujours en termes de groupes ou collectifs définis selon la catégorie socioprofessionnelle du père

comme dans le cas présent, soit selon d'autres variables sociales comme le niveau culturel de la famille, sa taille, la résidence.

Le constat étant fait, il est nécessaire de s'assurer que c'est bien l'origine sociale qui détermine le niveau de réussite ou d'échec scolaire, en d'autres termes que la corrélation établie est réelle et non fallacieuse. Il se pourrait en effet que la relation entre classe sociale et réussite soit expliquée par l'existence d'une relation entre chacune de ces deux variables et une troisième variable que l'on n'a pas prise en considération. Supposons que l'appartenance de classe et la réussite soient toutes deux expliquées par l'hérédité. Dans ce cas, on dira que les individus les plus intelligents appartiennent aux classes bourgeoises et que leurs enfants ont une forte réussite scolaire en raison de l'héritage génétique. Les seules relations réelles seraient celles qui lient la classe à l'héritage et celui-ci à la réussite. La corrélation entre classe et réussite serait fallacieuse. En fait la prise en considération simultanée d'autres variables n'élimine pas l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire comme nous l'établirons dans les paragraphes suivants.

2. Variables sociales et variables scolaires

Dans cette section nous comparerons les influences respectives des variables sociales et des variables scolaires sur la réussite. La comparaison nous permettra en outre de vérifier la proposition précédemment formulée selon laquelle la classe sociale détermine le niveau de réussite même si l'on prend en compte d'autres variables. Partons, pour ce faire, d'un tableau emprunté aux données de l'enquête internationale déjà évoquée.

Comme dans le tableau suivant, la réussite est une moyenne de scores à une batterie de tests. Ici, elle varie simultanément selon la classe sociale d'origine et le type de section dans laquelle sont engagés les élèves, rendant possible la mesure de l'influence de chacune des deux variables indépendantes sur la variable à expliquer. Toute différence entre les valeurs des tableaux II. 1 et II. 2 sera entièrement expliquée par l'influence de la variable scolaire.

Tableau II. 2. – Réussite scolaire selon la classe sociale et la section

Classes sociales

Cadres professions libérales Gros propriétaires Petits propriétaires Employés Ouvriers

Sections :

classique	50,80	48,24	48,10	49,66	45,90
technique	37,84	40,71	37,04	37,75	29,28
moderne	39,95	33,95	36,55	39,27	26,60

Nous n'entrerons pas dans des considérations méthodologiques délicates qui sont hors de propos ici. (Le lecteur intéressé par l'examen détaillé de ces données se reportera à l'article intitulé « Mesure des classes sociales » publié dans la *Revue française de sociologie*, 1977, p. 233-270.) Résignons-nous à tirer les enseignements essentiels de ce tableau par une lecture intuitive.

1/ L'influence de la classe sociale sur la réussite change de façon substantielle lorsque l'on prend en considération le type d'enseignement. De fait, on constate une réduction considérable des différences de réussite entre les classes sociales. Plus précisément, en termes de relations entre les classes, on note une détérioration relative de la réussite des enfants de cadres supérieurs – professions libérales et de petits propriétaires d'une part, une amélioration relative de la réussite des élèves issus de la classe ouvrière et de la catégorie des employés d'autre part.

2/ La plus petite variation de la réussite entre les classes sociales est, en classique, la section la plus sélective ; la plus grande en moderne, la section la moins sélective (lecture horizontale des tableaux).

3/ En tenant constante la classe sociale, et en faisant varier la section, on constate que les enfants issus de la classe ouvrière ont le plus grand écart de réussite entre la section la plus sélective et la

section la plus laxiste. Le plus petit écart correspond à la différence de réussite des enfants de gros propriétaires (lecture verticale du tableau).

4/ La différence de réussite due à la section est plus importante que celle expliquée par la classe sociale.

5/ Enfin, on remarque que les sections n'ont pas d'effet identique sur la réussite pour les cinq classes sociales et inversement que les classes n'ont pas davantage d'influence similaire sur les scores pour les trois sections (lecture simultanément horizontale et verticale). En clair, il existe une interaction, au sens statistique du terme, entre les trois variables étudiées. Les résultats sont en tous points confirmés lorsque, au lieu de la section, on prend en compte d'autres variables scolaires comme le type d'établissement fréquenté par l'élève. On dira peut-être que ces conclusions sont propres à un système d'enseignement bien choisi pour les besoins de la démonstration. Il n'en est rien. Une étude comparée de plusieurs systèmes scolaires conduit aux mêmes résultats sauf pour le système américain pour lequel on constate, à la suite des travaux de James Coleman, que la classe sociale joue un rôle plus important que chacune des variables scolaires. Il reste à expliquer pourquoi les variables scolaires sont plus déterminantes que les variables sociales. En premier lieu, nous avons vu que, paradoxalement, la rigueur de la sélection scolaire profite davantage aux enfants issus de milieux sociaux modestes qu'aux autres. L'entrée dans les filières et types d'établissements les plus nobles est soumise à une sélection scolaire sévère. Ce filtrage s'opère en fonction de la réussite scolaire antérieure de l'élève comme de certaines autres variables extrascolaires telle l'origine sociale. Mais cette explication ne rend pas entièrement compte des différents résultats obtenus, surtout de la divergence, sur ce point, entre le système américain et d'autres systèmes d'enseignement. L'explication par la sélection, la sursélection et l'autosélection scolaires – concepts qui seront définis plus bas – est à compléter par l'hypothèse de l'influence de la *visibilité* des mécanismes sélectifs. Plus les réseaux scolaires sont transparents, plus les critères sélectifs du système sont explicites, plus seront avantagés les élèves issus des classes sociales défavorisées. De fait, une connaissance claire et immédiate des principes de fonctionnement du système scolaire par ces utilisateurs leur permettrait de lier rationnellement les moyens et les fins poursuivies, donc de formuler des stratégies et de maximiser les gains tout en minimisant les risques et les coûts. Lorsque les lois de fonctionnement sont implicites ou invisibles, elles nécessitent un décodage qui risque d'être hasardeux pour les non-initiés. La chaîne des causalités entre les moyens (scolaires) et les fins (réussites scolaire et sociale) n'est pas entièrement perçue. Les risques se multiplient d'autant et les coûts s'élèvent. À côté de ces variables, il en est d'autres qui, selon le cas, déterminent le niveau de réussite scolaire, tels l'âge, le sexe, la résidence, la composition sociale du milieu scolaire. Elles sont toutes liées aux trois grands déterminants précédemment distingués, savoir les systèmes de variables sociales, scolaires et individuelles.

Il en est de la sélection comme de ses deux autres formes dérivées que sont l'autosélection et la sursélection, que nous distinguons pour des raisons de clarté de l'exposé mais qui sont, en fait, organiquement liées.

3. L'autosélection

On appellera autosélection le résultat de décisions prises par l'élève ou sa famille qui sont fondées sur d'autres critères que le niveau de réussite scolaire, et qui conduisent l'élève soit à sortir définitivement du système d'enseignement, soit à renoncer à une filière noble pour s'engager dans une autre moins désirable. Si l'on définit l'autosélection sur la base d'un même niveau de réussite, on note que :

1. Les enfants issus de classes sociales défavorisées s'engagent moins souvent dans les filières nobles que les élèves issus de classes favorisées.
2. Les premiers quittent le système scolaire beaucoup plus tôt que les seconds. On généralisera ces propositions en remplaçant la variable classe par d'autres facteurs sociaux ou scolaires. Seront conformes à la définition des propositions plus complexes du type suivant : à niveau de réussite égal et à statut social identique, certains élèves issus d'une filière scolaire donnée s'engagent moins souvent que d'autres dans les études supérieures. Le tableau II. 3 suivant, tiré d'une enquête conduite par Alain Girard (1970, « *Population* » et *renseignement*, p. 216), illustre bien ce phénomène.

Considérons le taux d'entrée au lycée selon l'âge et la valeur scolaire indépendamment de l'origine sociale (première colonne) :

- à niveau scolaire donné, le taux d'entrée au lycée baisse lorsque l'âge augmente ;
- à âge donné, il diminue lorsque le niveau scolaire se détériore.

Ces deux résultats traduisent tout simplement les conséquences d'un processus de sélection scolaire. Prenons à présent en considération l'origine sociale ; ce qui revient à examiner l'ensemble des chiffres du tableau. On constate que, à niveau de réussite et d'âge égaux, les enfants issus des milieux défavorisés ont moins de chance d'entrer au lycée que les élèves issus des classes sociales favorisées. Un enfant d'ouvrier jugé excellent ou bon selon les critères scolaires et étant très jeune a presque trois fois moins de chances (86 %/30 %) d'entrer au lycée qu'un enfant doté des mêmes caractéristiques qui est fils ou fille de cadres supérieurs. Le premier a du reste moins de chances qu'un élève médiocre ou mauvais, plus âgé (12 ans) mais dont le père exerce une profession libérale (38 %).

Deux théories concurrentes tentent d'expliquer l'autosélection. D'après la première, celle de l'anticipation inconsciente de l'échec futur, dont le principal représentant est P. Bourdieu, je me résigne à l'échec ou à l'exclusion scolaire parce que j'anticipe inconsciemment les sanctions que l'école réserve à moi et à mes semblables. Comment s'opère cette anticipation inconsciente ? Dans un premier temps j'intériorise les structures objectives qui deviennent un *habitus* de ma classe. Dans un deuxième temps, j'extériorise lorsque j'agis. Dans ce cas, je ne fais que restituer ce qui m'a été inculqué ; je réponds plus ou moins mécaniquement et avec bonheur aux questions posées par la réalité que je vis selon les règles de comportement que j'ai apprises. Ces règles continuent à avoir une influence tout au long de l'histoire de l'individu : elles demeurent inchangées. Elles sont autonomes par rapport au réel puisqu'elles lui donnent sens, et il ne peut les contredire. L'influence est à sens unique.

Tableau II. 3. – Taux d'entrée au lycée en 1962, selon l'âge, la valeur et le groupe social

<i>Âge révolu au 31 décembre 1962</i>	<i>Ensemble</i>	<i>Ouvriers agricoles</i>	<i>Agriculteurs</i>	<i>Ouvriers</i>	<i>Commerçants, artisans</i>	<i>Employés</i>	<i>Cadres moyens</i>	<i>Professions libérales, industriels</i>	<i>Cadr supé</i>
<i>Élèves excellents ou bons :</i>									
Moins de 11 ans	60	35*	39	30	60	62	63	77	86
11 ans	49	22	33	37	51	53	70	70	83
12 ans	32	27	25	24	32	39	53	73	67
13 ans	16	...	8	12	30	15	27	46	50
14 ans et plus	13	...	...	...	...	...	...	...	...
<i>Élèves moyens :</i>									
Moins de 11 ans	50		6	26	41	59	55*	79	64
11 ans	31	20	11	22	34	36	50	70	83

12 ans	18	8	9	13	27	21	30	71	53
13 ans	7	7	8	3	16	9	22*	25*	46*
14 ans et plus	5	...	...	3	10*	10	...	...	...

*Élèves
médiocres et
mauvais :*

Moins de 11 ans	43	...	...	...	...	...	...	...	...
11 ans	17	...	12	5	23	20	50	58	73
12 ans	4	...	3	2	9	6	12	38	18
13 ans	3	...	3	1	8	1	8*	16*	50*
14 ans et plus	3	4	0	0	6*	7	...	...	...

... Nombre
d'élèves
observés
dans
l'échantillon
trop faible
pour
permettre le
calcul.

* Résultat
peu précis.

La seconde théorie souligne plutôt les mécanismes de décision rationnelle à l'œuvre dans le processus d'autosélection. Je décide de la façon la moins irrationnelle possible en fonction d'éléments dont je dispose sur les chances de poursuivre des études et de les réussir. Point n'est besoin de l'hypothèse d'inconscience, ni de l'intériorisation des structures, ni de réponse mécanique de ma part à ce que j'ai intériorisé. Si l'héritage culturel influe sur le destin scolaire de l'individu en début de carrière scolaire, il joue en revanche un rôle de moins en moins important par la suite. Ce qui affecte de plus en plus la décision de l'individu dans l'autosélection, ce sont ses positions sociales et scolaires perçues auxquelles sont liés des coûts. La décision de poursuivre les études, de sortir du système ou de s'engager dans une filière noble, dépend d'un calcul qui prend en considération les risques, coûts et bénéfices. Or les paramètres de l'équation de décision ne sont pas stables dans le temps : ils changent selon l'étape scolaire atteinte notamment.

Malgré les différences sémantiques qui caractérisent certaines théories économique, psychosociologique comme celle de l'attribution, sociologique tel l'actionnisme, elles expliquent toutes en fait ces phénomènes par des principes identiques qui relèvent d'un même paradigme dont nous avons esquissé la syntaxe ailleurs (Cherkaoui, « L'échec scolaire : vers une théorie unifiée », in Pierrhumbert, *Échec scolaire ou échec de l'école*, Paris, Delachaux).

4. La sursélection

La sursélection est un ensemble de mécanismes par lequel un sous-ensemble d'individus doués d'une ou de plusieurs caractéristiques est soumis à une sélection excessive par rapport à d'autres sous-ensembles ne partageant pas avec le premier ces propriétés. Sursélectionner c'est filtrer différenciellement les individus ou les filtrer de façon inégalitaire. Supposons qu'au temps t_1 on

constate des différences dans la réussite scolaire des élèves selon leur classe sociale d'origine. Supposons en outre qu'au temps t_s on observe également une inégalité dans la réussite qui est toujours due à l'origine sociale. Ultérieurement, à la suite d'une sortie définitive du système d'enseignement ou d'un redoublement ou encore de l'orientation vers une autre filière, on constate que les différences de réussite dues à la classe sociale des élèves qui restent dans la même filière diminuent et tendent même à disparaître. Considérons le tableau II. 4 suivant, qui représente la répartition des candidats au baccalauréat en fonction de l'âge et de la classe sociale, tiré d'une enquête menée dans l'académie de Nancy en 1972.

Tableau II. 4. – Répartition des candidats au baccalauréat selon l'âge et la classe sociale

	<i>Âge</i>				
	<i>17 et moins</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>20</i>	<i>21 et plus Total</i>
Classe sociale :					
Ouvriers	41	277	267	116	42 743
Employés	31	163	165	83	28 470
Cadres sup., prof. lib.	127	301	285	166	91 970

1/ Les différences d'âge moyen en terminale tendent à s'atténuer, à disparaître même. L'âge moyen des élèves issus de la classe ouvrière et celui des enfants de cadres supérieurs ou de parents exerçant une profession libérale sont identiques (18,8 ans).

2/ Les enfants issus de catégories sociales supérieures sont à la fois les plus jeunes et les plus âgés. Les enfants d'ouvriers ont des âges plutôt jeunes.

3/ La variance de l'âge des candidats au baccalauréat issus de la catégorie des professions libérales et cadres supérieurs (1,34) est beaucoup plus élevée que celle des enfants d'ouvriers (0,93). Cela signifie que la population des candidats issus des classes modestes est beaucoup plus homogène que celle des candidats de milieu bourgeois.

Les différences ou similitudes ne peuvent s'expliquer que comme résultats de longs processus de sélection sociale et scolaire : l'inégalité devant la sélection, qui s'exerçait principalement sur les élèves issus de milieux modestes au cours des premières phases de la vie scolaire, tend à réduire, à annuler, parfois même à renverser ses effets, de sorte que les individus les plus sélectionnés obtiennent des résultats scolaires au moins aussi élevés que ceux qui sont soumis à une moindre sélection.

On peut mieux préciser la description de ces mécanismes en analysant le taux de réussite au baccalauréat selon l'âge et l'origine sociale des élèves comme le montre le tableau suivant.

Baccalauréat général et technologique (session 2007) Taux de réussite nationaux selon l'âge et l'origine sociale des élèves des établissements publics et privés sous contrat (France métropolitaine + dom)

	<i>Âge au 31 décembre 2007</i>			
	<i>18 ans ou –</i>	<i>19 ans</i>	<i>20 ans ou +</i>	<i>Total</i>
Origine sociale des élèves		Cadres supérieurs et enseignants	95,7	85,1 77,3 92,2
Cadres moyens		92,6	80,5	74,1 87,5
Employés, artisans, commerçants		et 91,5	80,1	72,8 86,2

agriculteurs

Ouvriers et inactifs	88,4	75,7	68,3	81,4
Total	92,7	80,4	72,4	87,3

III. Théories culturalistes et actionnistes

On peut classer sommairement les théories explicatives de la réussite scolaire en deux groupes. Les théories déterministes, dont les principaux représentants sont Bernstein, Bourdieu, Hyman, Kahl ou Kohn, privilégient les facteurs relatifs au passé de l'individu et soulignent les différences qualitatives entre les sous-cultures de classe dans lesquelles les individus sont socialisés, voire programmés. Les théories que l'on qualifiera d'actionnistes ou de néo-individualistes, développées essentiellement par les économistes néoclassiques et certaines écoles sociologiques comme celle de Boudon, insistent davantage sur les variables liées à l'avenir, aux projets sociaux et scolaires ainsi qu'au pouvoir de décision rationnelle des individus. Après une présentation de la théorie culturaliste la mieux élaborée conceptuellement et la plus originale en ce qu'elle se veut la synthèse de plusieurs courants sociologiques – à savoir la théorie sociolinguistique de Bernstein –, nous examinerons les critiques les plus importantes qui ont été adressées à ce type d'explication par les théoriciens néo-individualistes et la thèse que ces derniers proposent.

Le mérite des travaux de Bernstein réside en ceci qu'il prend au sérieux la thèse qu'il existe une correspondance entre modes d'expression cognitive et structure de classes, qui retentit sur la réussite et plus généralement sur les conduites scolaires et sociales de l'individu. Bernstein part de la conclusion à laquelle ont abouti un grand nombre de recherches, notamment la sienne, selon laquelle le niveau linguistique est indépendant du potentiel intellectuel mesuré par des tests chez les enfants issus de la classe ouvrière. Selon Bernstein (1971 ; p. 28, 32), la différence résulte presque entièrement de l'existence de deux langages, chacun étant typique d'une classe sociale ; l'un formel, utilisé par les individus appartenant à la classe bourgeoise, est riche en qualifications personnelles et individuelles ; sa forme implique des ensembles d'opérations logiques, avancées, langage pour qui l'intensité, le ton et d'autres moyens d'expression non verbaux, bien qu'importants, ne prennent qu'une place secondaire ; l'autre public, propre aux individus appartenant à la classe ouvrière où l'accent est mis sur des termes émotifs, emploie un symbolisme concret, descriptif, tangible et visuel dont la nature tend à limiter l'expression verbale du sentiment dans la mesure où l'expression de celui-ci est opérée par des moyens non verbaux : gestes, expressions corporelles, changements et variations dans le ton de la voix, en un mot, par ce que Bernstein appelle « le symbolisme expressif ». Dans le premier, le verbe médiatise les intentions, exerce par là même l'enfant au mode de perception relationnel et facilite la considération des chaînes causales entre le présent et l'avenir. Dans le second, l'accent mis sur le présent par les moyens de communication inhibe toute maîtrise des médiations. Une description linguistique complète de chacun des deux langages montre qu'ils sont une fonction de la structure sociale. Courtes, pauvres en adjectifs et adverbes, souvent inachevées, très limitées dans leur construction syntaxique qui ignore le plus souvent les subordonnées, les phrases du langage public ne permettent pas l'expression et la communication d'idées. Elles contrastent en cela avec les phrases du langage formel dont l'élaboration grammaticale complexe due à l'utilisation de subordonnées, de conjonctions et de prépositions permet de traduire les relations logiques. Du point de vue des normes scolaires, il y a supériorité du langage formel sur le langage public. Croire cependant à une supériorité objective serait un malentendu. Le mythe de la « déficience verbale » auquel on a cru pendant longtemps a ses origines dans la confusion des normes et des critères objectifs. Il est clair que le langage public et le langage formel conduisent à divers types de comportements à l'égard de l'éducation scolaire fondée sur l'apprentissage et la maîtrise de la langue savante ainsi que sur l'observation de règles de conduites spécifiques. Il est clair alors que la probabilité d'apparition de situations conflictuelles entre l'élève issu d'une famille appartenant à la classe ouvrière et le maître, dont les références culturelles sont autres, sera grande. « Parce que l'enfant issu de la classe ouvrière ne peut utiliser et ne connaît que le langage public, il en use souvent dans des situations qui sont inappropriées. Le comportement expressif et l'immédiateté de la réponse qui accompagnent l'utilisation de ce langage peuvent, en outre, être faussement interprétés par le maître », ce qui « peut conduire à une situation où l'élève et le maître déprécient chacun le monde de l'autre et où la communication devient un moyen d'affirmer les différences », note Bernstein (1971, 34). Il serait facile de prolonger la liste des points

de divergence entre la culture scolaire et la culture de l'enfant issu de la classe ouvrière, source de conflit ouvert, sous la forme de la discipline scolaire, par exemple, qui n'est pas aussi superficielle qu'on le croit. Mais notre propos était simplement de montrer une des conséquences de la théorie bernsteinienne des deux langages qui deviendra celle des deux codes.

Considérés aux deux niveaux linguistique et psychologique, le code élaboré et le code restreint sont définis en termes de probabilité de prédiction des éléments syntaxiques utilisés par le locuteur pour organiser sa pensée. Dans le cas du code élaboré, le locuteur sélectionne ses éléments syntaxiques à partir d'un grand éventail d'alternatives. Inversement, dans le cas du code restreint, le nombre d'alternatives est très limité. La probabilité de prédire la structure des éléments syntaxiques est donc très grande dans l'un et très faible dans l'autre. Au niveau psychologique les deux codes se distinguent qualitativement du fait que le code élaboré facilite la verbalisation des intentions tandis que le code restreint l'inhibe.

Une des conditions de production sociale du code restreint est la conscience de l'appartenance à un groupe et de l'identité des sujets. Cette conscience de soi souligne les similitudes de point de vue des membres du groupe : mêmes connaissances, mêmes intérêts, et parfois même histoire. Point n'est besoin, dans ce cas, de traduire en mots très recherchés les intentions partagées, la condensation des significations et l'utilisation d'expressions impersonnelles sont la règle. Langage concret et descriptif plutôt qu'analytique et abstrait, il est généralement fixe. Au code de la condensation et de l'impersonnalisation s'oppose le code de la spécificité et de la différence individuelle. « Au symbolisme condensé ou métaphore » du code restreint s'oppose le « symbolisme articulé ou rationalisé » du code élaboré. Plus que lexicale, l'opposition est syntaxique : c'est d'ailleurs la syntaxe qui est le critère discriminant d'un code. Pour le code élaboré, le degré de prédiction des éléments grammaticaux est très bas. La complexité de la structure syntaxique a pour fonction la communication explicite de sentiments, d'intentions et d'idées. Dans sa relation à autrui le locuteur utilisant le code élaboré ne considère pas comme allant de soi sa propre expérience émotionnelle ou intellectuelle. Il modifie plutôt son langage en fonction des attributs de l'interlocuteur ainsi que de la situation où ils se trouvent, passant sans difficulté d'un code à l'autre. Estimant imprécise la relation entre les codes sociolinguistiques et les classes, Bernstein s'attache plutôt aux connexions entre les codes et les systèmes de rôles des types de familles. Ces derniers sont évalués par référence aux principes qui régissent la distribution de la prise de décision, c'est-à-dire qui règlent les rapports entre membres d'une famille. Bernstein postule l'existence de deux types de familles. Les familles positionnelles sont celles où la sphère de la prise de décision est fonction du statut formel du membre de la famille, l'importance d'une décision, d'un jugement est fonction de la place qu'occupe le membre dans la hiérarchie des statuts et non d'une quelconque qualité psychologique ou intellectuelle de l'individu. Cette ségrégation rigide des rôles et des fonctions ne peut favoriser la discussion, puisqu'une fois la décision prise par l'individu dont le statut est le plus élevé, toute contestation ou même toute divergence d'opinion énonçable reste lettre morte. Le système de communication est, dans ces conditions, clos. Seul le groupe de pairs permet un « système de communication ouvert » ; il est d'ailleurs dans cette mesure une importante instance de socialisation. La clôture du système ne permet pas une intense exploration verbale des intentions et des significations. L'enfant se soumet aux exigences communautaires du groupe.

Dans les « familles orientées vers la personne », la sphère des décisions n'est pas purement et simplement fonction du statut dans le groupe ; elle dépend des qualités psychologiques et intellectuelles de la personne. Il y a certes une séparation des rôles mais elle est beaucoup moins rigide que dans les familles positionnelles. L'enfant participe à certaines décisions et est appelé à avoir une opinion propre et à l'exprimer. Le système de communication subséquent est ouvert. L'insistance sur la communication verbale est constante. Alors que dans les familles positionnelles la communication est hiérarchisée selon le principe simple de l'arborescence, dans les familles orientées vers la personne, par contre, le réseau de communication est complexe et a plusieurs dimensions. La pluralité des orientations dans les communications fait que les enfants socialisent les parents autant que les parents socialisent les enfants. Par là même, d'ailleurs, les conflits sont rendus possibles, preuve d'une relative instabilité de la structure des rôles ; d'où des arbitrages, des marchandages et de longues explications. L'appel au statut est rare. Mais la socialisation de l'enfant reste essentiellement fondée sur l'utilisation intensive du verbe. D'où la nécessité d'une sensibilisation extrême de l'enfant aux nuances du langage. Dans les familles positionnelles, le contrôle social sera réalisé par des moyens non verbaux, moins orientés vers la personne et où la force est toujours présente, le langage y est réduit à l'extrême.

Mais la théorie des deux codes ne se limite pas à la mise en évidence de la source extrascolaire de la sélection scolaire différente selon les classes sociales. Elle tente également de découvrir au cœur même du système d'enseignement l'existence de ces codes qui seraient de véritables matrices de règles engendrant la forme et le contenu du savoir valide ainsi que la structure des relations entre l'enseignant et l'enseigné. Les codes éducatifs consistent, selon Bernstein, en des principes qui gouvernent la production, la transmission et la reproduction du système d'informations et qui sous-tendent les contenus de connaissance, la pédagogie ou transmission valide de ces contenus, et l'évaluation ou mesure de leur assimilation par l'élève.

Bien que plus élaborée, la théorie bernsteinienne partage avec les autres théories du même type l'hypothèse de l'existence des sous-cultures, que l'on peut en conclusion résumer de la manière suivante. Qu'elle soit scolaire ou sociale, la réussite n'a ni le même fondement ni les mêmes objectifs selon la classe sociale. À chacune des classes bourgeoises ou populaires correspond un système de valeurs, une sous-culture caractérisée par des propriétés distinctives : dans celles-là, on privilégie l'effort et la rationalité ; on souligne l'efficacité de l'école comme moyen de réussite, c'est-à-dire de réalisation de soi ; dans celles-ci l'école joue un rôle négligeable, ses croyances fatalistes contribuent à réduire les initiatives individuelles orientées vers l'ascension sociale. Les individus se comportent donc toujours en conformité avec leur groupe de référence, de telle manière qu'ils réalisent une représentation qu'ils croient être une donnée réelle et qu'ils renforcent leurs propres croyances.

À l'encontre de ces postulats culturalistes et les conséquences qui en découlent, les néo-individualistes ou actionnistes orientent leur critique. Ils s'élèvent contre leur finalisme d'après lequel la sélection a pour but unique celui de reproduire les structures sociales, contre leur panstructuralisme pour lequel l'école est une instance omnipotente, capable d'imposer sa loi aux individus. Ils font enfin observer que même si ces théories étaient en mesure d'expliquer pourquoi les individus se comportent de manière à réaliser ce que le système social ou le groupe dominant attend d'eux, elles sont impuissantes à rendre raison du changement dans le temps du degré d'inégalité des chances scolaires des individus issus de classes sociales différentes. La théorie actionniste ou néo-individualiste inverse la causalité entre les variables : ce n'est plus le passé qui détermine à lui seul la réussite ou l'échec, mais c'est surtout l'avenir ou le projet élaboré par l'individu et sa famille. Sans doute l'héritage culturel joue-t-il un rôle fondamental, mais son influence est beaucoup plus sensible au cours des premières années scolaires que plus tard. Par ailleurs, ce qu'il est convenu d'appeler les motivations dépend du projet scolaire et social de l'individu. Il est bien entendu que le projet est lui-même soumis aux déterminations de la position sociale de l'individu ou de sa famille dans la stratification sociale. La société est ainsi perçue comme une échelle ou une hiérarchie des conditions ordonnées selon le prestige, le salaire, le pouvoir ou toutes autres variables jugées pertinentes.

Supposons que la société et l'école soient toutes deux hiérarchisées selon des positions A, B, C, D, E, allant du supérieur à l'inférieur. Imaginons deux individus I_1 et I_2 , dont les familles respectives occupent les positions B et D, souhaitent détenir dans l'avenir les statuts A et C respectivement. On dira qu'ils anticipent un bénéfice identique et s'exposent également à des coûts similaires. Si I_2 désire atteindre B, les coûts qu'il encourra seront plus élevés. Deux individus, dont les familles se situent à un même niveau social, D par exemple, et qui envisagent d'atteindre le niveau scolaire B, auront mêmes coûts et bénéfices, mais le risque couru sera différent si leur réussite scolaire actuelle n'est pas identique.

Les coûts sont d'abord de nature économique. Plus basse est la position sociale de la famille, plus élevés seront les coûts pour ses enfants de parvenir à une position scolaire et sociale élevée. Le coût le plus élevé sera celui d'un enfant issu de la classe sociale la plus défavorisée, E, qui vise à obtenir le diplôme le plus élevé. Les coûts sont également d'ordre social. On sait que les membres d'une famille sont liés par un système de solidarité. Or, celui-ci se trouve gravement menacé lorsque la différence de niveau culturel entre les parents et l'enfant est forte. Certains parents seront dès lors tentés de limiter les ambitions de leur enfant.

À partir de ces notions de positions dans les stratifications sociales et scolaires, de calcul coûts-bénéfices, de l'hypothèse de rationalité de l'acteur, une telle démarche s'efforce de rendre raison des processus sélectifs et du destin scolaire des élèves. La conception stratégique des théories actionnistes n'est pas foncièrement incompatible avec certains résultats auxquels aboutissent les recherches menées dans un cadre différent. Son mérite essentiel est qu'elle explique une multiplicité de phénomènes macrosociaux à partir d'hypothèses microsociologiques, tout en faisant l'économie

de concepts appartenant aux théories culturalistes comme ceux de sous-culture, groupe de référence, manipulations des individus et des classes sociales par des groupes dominants [\[1\]](#).

Notes

[\[1\]](#) En France, certains travaux du Groupe d'étude des méthodes de l'analyse sociologique du cnrs et de l'Université de Paris Sorbonne suivent largement ce paradigme. On se référera notamment à Boudon, *L'Inégalité des chances*, Paris, Colin, 1973.

Cherkaoui, *Les Changements du système éducatif en France*, Paris, puf, 1982, et *Invisible Codes*, Oxford, Bardwell-Press, 2005.

Bulle, *La Rationalité des décisions scolaires*, Paris, puf, 1999.

Manzo, *La Spirale des inégalités*, Paris, pups, 2009.

Chapitre III

Le corps enseignant

Contrairement aux autres professions comme la médecine ou le droit, l'enseignement n'est pas une fonction caractérisée par un ensemble de principes professionnels : il est en partie improvisé. Il en diffère en outre par son mode de recrutement, sa pratique, le déroulement des carrières. L'accès à l'enseignement est aisé. Il attire en général des hommes, qui l'embrassent faute d'une meilleure orientation ou d'autres talents, et surtout des femmes qui cherchent à combiner de la manière la plus harmonieuse possible travail et devoirs domestiques. La profession ne jouit guère d'un grand prestige social. Quant aux gratifications financières, elles sont fort modestes. Seule une satisfaction psychologique peut être éprouvée par le maître talentueux. Ce qui distingue également l'enseignant, c'est son isolement. Sans doute entre-t-il en contact avec un grand nombre d'élèves ; il reste cependant séparé du monde des adultes. Si, au besoin, le médecin peut faire réviser son diagnostic par un confrère, le maître ne bénéficie pas en général de l'expertise de collègues compétents, et les rares discussions qu'il lui est donné d'avoir avec eux sur les problèmes pédagogiques sont d'une utilité limitée. C'est à juste titre qu'on a dit de la classe scolaire qu'elle est un sanctuaire.

I. Morphologie et caractères originaux du corps

Malgré sa diversité, les segmentations qui le traversent, le corps des enseignants se signale par certaines propriétés qui le distinguent des autres corps. Par l'origine sociale de ses membres, leur sexe, leur niveau d'instruction, le salaire, le prestige et le pouvoir. Les ordres qui le composent constituent une hiérarchie. C'est un corps qui se féminise à des degrés différents selon les trois ordres primaire, secondaire et supérieur. Le primaire l'est très fortement. Ainsi, dans les pays industrialisés comme la France, l'Angleterre ou les États unis d'Amérique, le pourcentage de femmes atteint 75 à 80 %. Dans les deux autres ordres, cette tendance séculaire existe ; mais les hommes restent encore légèrement supérieurs en nombre dans le secondaire et fortement majoritaires dans le supérieur. On a vu dans cette féminisation le signe d'un déclasserement de la profession. S'il y a perte de prestige de la profession, elle n'est assurément pas due au niveau d'instruction exigé pour accéder à la fonction. Il n'a cessé en fait d'augmenter au cours des dernières décennies. Ainsi, en France, le nombre de bacheliers exerçant le métier d'instituteurs a-t-il très fortement augmenté depuis 1950. Mieux encore : dans certains pays du tiers-monde, comme le Maroc ou la Tunisie, outre le baccalauréat, on a instauré comme en France un concours d'entrée aux écoles normales d'instituteurs où la formation théorique et pratique dure un an ; et il n'est pas rare de voir des détenteurs du diplôme de licence exercer le métier d'instituteur. Le déclasserement n'est certainement pas la conséquence de l'accroissement sans précédent du nombre d'enseignants ; car celui-ci ne fait à vrai dire que suivre la crue des effectifs des élèves et étudiants depuis la fin de la Seconde

Guerre mondiale. Mais la caractéristique qui a attiré le plus l'attention des chercheurs est sans nul doute l'origine sociale des enseignants. On a vraisemblablement vu en elle un facteur important modelant les orientations à l'égard des valeurs qui affecteraient le comportement de l'enseignant dans sa classe. Pour l'analyser, il convient de distinguer les trois ordres du corps enseignant.

Examinons le tableau III. 1 suivant qui indique la répartition en pourcentage des instituteurs de la Seine en fonction de leur sexe et de la catégorie sociale du père.

Tableau III. 1

	<i>Hommes Femmes Population active en 1954</i>		
Cultivateur	6	5	26,7 (+ salariés agricoles)
Ouvrier	17,5	13	39,1 (+ personnel de service)
Employé	17,5	13	10,8
Cadre moyen	19,90	17	5,8
Police, armée	6,0	5	1,8
Commerçants, artisans	15,5	20	12,0
Cadres sup. et prof. libérales	17,0	25	2,9
Cadres sup. et prof. libérales	17,0	25	2,9
Divers	1,5	2	0,9

Source : Berger (1979), *Ces instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, puf, p. 183 ; et insee (1973), *Données sociales*, p. 24.

On constate que le recrutement social des instituteurs n'est pas égalitaire. En effet, lorsque l'on compare la répartition de leur origine sociale et celle de la population active au moment où ils étaient engagés dans des études, on remarque que les catégories sociales cadres moyens, commerçants ou cadres supérieurs-professions libérales, fournissent proportionnellement plus d'instituteurs que le pourcentage de ces catégories dans la population active. Les ouvriers et cultivateurs sont en revanche sous-représentés. Le second enseignement que l'on tire du tableau est relatif à la répartition du recrutement selon le sexe. On note que, comparativement aux hommes, les femmes proviennent de milieux sociaux plus élevés. Ainsi, 25 % d'institutrices ont un père cadre supérieur ou exercent une profession libérale, contre 17 % pour les hommes, et 13 % seulement dont le père est employé ou ouvrier, contre 17,5 % pour les hommes. Comme l'on sait par ailleurs que le corps des instituteurs est fortement féminisé, d'aucuns n'ont pas manqué de s'interroger sur la nature des relations qui peuvent s'instaurer entre d'une part des institutrices d'origine bourgeoise et leurs élèves dont l'origine sociale est différente. On a vu dans cette distorsion la source des difficultés dans les rapports pédagogiques et peut-être même de l'échec scolaire des enfants de milieux sociaux modestes.

Une relative démocratisation du recrutement a eu lieu dans le temps comme le montre le tableau III. 2. L'écart d'origine sociale a décru jusqu'à la fin des années 1970 mais il reste presque stable depuis deux décennies.

Ces remarques valent également pour les enseignants du secondaire, en précisant cependant que, dans ce degré, le pourcentage de femmes est beaucoup plus bas que dans le primaire. Une enquête anglaise portant sur les origines sociales des père et grand-père des enseignants donne une idée similaire quoique légèrement différente en raison de l'évolution de la répartition socioprofessionnelle de ce pays qui s'est industrialisé plus tôt que la France. Parmi les hommes issus de familles ouvrières, les deux tiers sont issus de familles qui ont été elles-mêmes ouvrières pendant deux générations ; le tiers retrouve son origine non manuelle, celle du grand-père : dans ce dernier cas donc il y a descente suivie d'une montée dans la hiérarchie sociale. Cinquante-sept pour cent de maîtres issus de la petite bourgeoisie proviennent de familles petites bourgeoises vieilles de deux générations, alors que 38 % maintiennent une mobilité ascendante qui avait été inaugurée par leur père, fils de travailleurs manuels. Si l'on compare ces évolutions à celle de la hiérarchie socioprofessionnelle, on constate :

1. Une baisse dans le recrutement des maîtres d'origine rurale, enfants de travailleurs indépendants, de manuels non qualifiés ou semi-qualifiés.
2. Une augmentation des enfants issus des catégories des professions libérales – cadres supérieurs, de patrons et de travailleurs manuels qualifiés. Il convient enfin de noter l'existence d'une forte corrélation positive entre origine sociale de l'enseignant et la place qu'il occupe dans la hiérarchie des enseignements. Cette proposition est corroborée par l'analyse de la répartition des enseignants du supérieur selon la classe sociale du père comme le montrent clairement les données suivantes tirées d'une enquête américaine.

Tableau III. 2. – Ensemble des enseignants du premier degré ayant un emploi selon la catégorie socioprofessionnelle du père. **Évolution 1964-1997 (en %)**

	<i>fqp</i>	<i>fqp</i>	<i>fqp</i>	<i>fqp</i>	<i>fqp</i>	<i>fqp</i>	<i>Emploi</i>	<i>Emploi</i>	<i>Emploi</i>	<i>fqp</i>	<i>Emploi</i>	<i>Emploi</i>
	1964	1970	1977 (csp)	1977 (pcs)	1985	1985	1988	1991	1993	1994	1997	
Agriculteurs exploitants	11,4	12,3	14,5	14,7	14,5	12,2	13,0	9,7	11,0	11,2	10,1	
Ouvriers agricoles	1,8	1,4	2,8	2,5	2,1	1,4	0,7	1,8	2,1	0,6	1,4	
Artisans et commerçants	11,6	14,3	12,1	12,7	14,4	12,6	9,7	13,3	9,6	11,0	9,9	
Chefs d'entreprise	2,3	3,0	2,3	0,7	1,6	0,4	1,1	0,5	1,5	1,1	1,2	
Cadres professions	et 8,6	9,8	11,3	7,6	12,0	12,6	12,0	10,0	7,5	13,1	13,0	

intellectuelles supérieures												
Professions intermédiaires (sauf contremaîtres)	13,4	13,4	13,9	15,7	14,2	15,9	15,8	18,8	23,3	17,9	18,0	
Employés et assimilés	14,6	12,4	12,0	10,6	13,3	15,2	15,8	18,3	12,1	14,5	17,9	
Contremaîtres et ouvriers qualifiés	12,5	15,1	18,0	21,5	23,8	18,1	21,4	17,0	24,5	19,5	18,9	
Ouvriers qualifiés non	7,2	9,7	10,1	9,0	4,6	7,9	6,7	7,6	7,2	9,0	7,0	
Non déclaré ou inconnu	16,6	8,5	2,9	3,4	1,1	3,7	3,7	3,0	1,2	1,9	2,5	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Indice de dissimilarité [2]	26,3	22,3	17,3	16,1	17,7	20,4	17,6	20,8	15,8	15,5	18	
Effectif extrapolé (en milliers)	319	483	559	376	390	372	364	386	412	351	349	
Effectif réel à l'enquête	696	548	1 010	661	618	1 161	1 136	1 168	225	1 184	1 122	

Source : Ce tableau est tiré de Vallet et Degenne, « L'origine sociale des enseignants », *Éducation & formations*, n° 56, avril-juin 2000.

On constate que 57 % d'enseignants du supérieur sont issus des classes supérieures ; 24 % seulement sont filles ou fils d'ouvriers. En comparant la répartition des enseignants du supérieur selon l'origine sociale du père à la population active en 1950, date à laquelle ces enseignants étaient engagés dans leurs études supérieures, on se fait une idée plus précise de l'inégalité due à l'origine sociale. Les classes supérieures ne constituent que 18 % de la population active contre 59 % pour la classe ouvrière. Il y a donc une surreprésentation de la première classe et une sous-représentation de la seconde.

Tableau III. 3

*Pères des enseignants du Supérieur
Population active en 1950*

Professeurs d'université et 4 collègues		0,3
Autres enseignants, professions libérales	3	0,7
Cadres supérieurs	16	7
Propriétaires	20	5
Propriétaires agricoles	10	10
Employés	8	13
Ouvriers qualifiés	16	22
Ouvriers semi-qualifiés et non qualifiés	8	37

Source : Ladd et Lipset (1975), *The Divided Academy*, p. 172.

Il peut sembler paradoxal qu'une profession comme celle du corps enseignant, qui devrait en principe recruter ses éléments selon des critères de réussite intellectuelle individuelle, le fait non pas exclusivement mais en grande partie dans les classes sociales privilégiées. Est-il vrai cependant que, sous ce rapport, elle ne diffère guère des autres catégories sociales élevées ? Pour bien apprécier ce point, il convient de comparer le recrutement des enseignants à celui d'une ou de plusieurs professions à statut social élevé. Des données anglaises relatives aux origines sociales des professeurs d'université et de cadres supérieurs ne laissent pas de doute sur le caractère plus méritocratique du recrutement des premiers. Bien qu'il existe des variations entre les pays, on note que, en général, le pourcentage d'individus dont le père exerce une profession manuelle est deux fois supérieur chez les professeurs d'université que chez les cadres supérieurs.

Le recrutement méritocratique, relatif s'entend, des enseignants du supérieur est corroboré par d'autres données d'enquête française et étrangère. Il en est ainsi des résultats d'une recherche que nous avons menée au Maroc : 14 % d'enseignants du supérieur sont des enfants de paysans, 24 % d'employés, 14 % d'ouvriers, 20 % commerçants, 16 % cadres moyens et 12 % de cadres supérieurs.

Aussi importante que soit l'étude de la morphologie du corps professoral pour la compréhension du fonctionnement du système d'enseignement, elle ne constitue pas une fin en soi. Elle doit être complétée par un examen de l'influence des caractéristiques de cette profession sur la formation des élèves. Si la sélection des maîtres n'avait pas d'autre objectif que celui d'atteindre un équilibre entre l'offre de places au nombre limité et la demande formulée par un plus grand nombre d'individus, elle serait socialement illégitime et d'une efficacité douteuse. On ne comprendrait d'ailleurs pas la création d'institutions de formation des futurs maîtres, telles les écoles normales, ou les contrôles pédagogiques conduits par l'inspection. Accorder une importance décisive aux modalités de recrutement du maître, à sa compétence universitaire et à sa formation pédagogique, c'est avant tout se soucier des effets de l'enseignement. C'est idéalement aussi chercher à optimiser l'influence

du maître sur les élèves qui lui ont été confiés, à la rendre la plus efficace possible. La compétence et la maîtrise pédagogique peuvent être décrites par un grand nombre d'indicateurs comme le nombre d'années d'études supérieures effectuées, les diplômes obtenus, les concours présentés, les types d'établissements universitaires fréquentés, le nombre d'années d'enseignement, l'habileté à intéresser les élèves aux questions les plus diverses, à obtenir d'eux une conformité aux normes de la vie scolaire. Les effets de l'action multiforme de l'enseignant touchent la maîtrise du savoir par les élèves que l'on mesure en général par le niveau de réussite scolaire de ces derniers, le degré d'intériorisation de certaines normes de comportement ou de valeurs.

Deux voies concurrentes mais complémentaires s'ouvrent au chercheur pour analyser la détermination des effets de l'efficacité de l'enseignant. La première est l'approche microsociologique qui consiste en l'observation systématique de relations et interactions entre le maître et les élèves dans la classe scolaire. Le nombre impressionnant de techniques développées en vue d'appréhender l'ensemble des dimensions du concept d'efficacité pédagogique témoigne de l'attrait de cette démarche que nous examinerons dans la troisième section de ce chapitre. La seconde voie est macrosociologique en ce qu'elle ne prend en considération que des données globales agrégées. Elle s'assigne pour objectif d'analyser les relations entre la réussite scolaire des élèves et les caractéristiques de leur maître tels l'âge, la classe sociale, le niveau d'instruction en faisant abstraction, dans une première étape, de la nature des interactions dans la classe.

La relation entre l'âge et l'efficacité du maître n'est pas des plus claires : certaines études établissent l'existence d'une corrélation positive entre les deux variables ; d'autres montrent au contraire que la relation est négative ; d'autres enfin mettent en évidence le caractère curvilinéaire de la fonction qui lie les deux facteurs. Par ailleurs, aucune enquête n'a établi la présence d'une corrélation entre le statut socio-économique et l'efficacité de l'enseignant quel que soit le critère utilisé pour mesurer celle-ci.

Analysons les effets probables du niveau d'instruction et de la pratique pédagogique du maître sur la réussite de ses élèves. On mesurera la première variable par le nombre d'années d'études postsecondaires faites par l'enseignant, la deuxième par le nombre d'années d'enseignement. Pour bien apprécier ces relations, il est en outre permis de faire l'hypothèse selon laquelle l'incidence de l'efficacité du maître sur le résultat de ses élèves change selon l'origine sociale de ces derniers ou le type de filière dans lequel ils sont engagés. Signalons toutefois que le changement peut être soit qualitatif soit quantitatif. Il est quantitatif si la structure de la loi qui décrit la relation ne change pas ; en d'autres termes si seules varient les valeurs des paramètres de la loi. Dans le cas contraire, le changement est qualitatif.

L'analyse du réseau de relations entre ces cinq variables que nous avons conduite pour plusieurs systèmes d'enseignement européen et américain a permis d'établir les conclusions suivantes. (On trouvera les détails de la démonstration et des résultats plus complets dans nos *Paradoxes de la réussite scolaire*.) L'influence de l'efficacité du maître sur la réussite des élèves change selon la classe sociale et le type de section. La relation varie de façon qualitative selon la section. Pour les sections non nobles, les différences entre les classes sont purement quantitatives. Ainsi les trois propositions suivantes sont valides pour toutes les classes sociales :

1. Le nombre d'années d'enseignement a une influence sur la réussite beaucoup plus grande que le niveau d'instruction du professeur.

2. Lorsque le niveau d'instruction augmente, la réussite augmente légèrement jusqu'à un seuil, qui avoisine trois ans, au-delà duquel elle diminue.
3. On observe un effet positif de l'expérience pédagogique sur la réussite, qui tend cependant vers un optimum qui varie entre quatre et huit ans selon les pays.

Pour les sections nobles, les relations entre les caractéristiques du professeur et la réussite change *qualitativement* selon la classe sociale d'origine. Toutefois, on n'observe pas de tendance générale pour tous les pays.

1/ Pour les classes favorisées, la réussite croît ou décroît avec l'expérience pédagogique selon les pays. Mais le niveau d'instruction du professeur n'a pratiquement pas d'effet sur la réussite.

2/ En revanche, pour les classes défavorisées, on remarque une tendance générale pour tous les systèmes d'enseignement concernés. Au-delà d'un optimum qui correspond à cinq ans, la réussite décroît avec le nombre d'années d'enseignement. Quant au niveau d'instruction, il exerce une influence non négligeable sur la réussite avec toutefois un seuil.

Il apparaît donc que les critères d'efficacité du maître à augmenter la réussite des élèves n'ont qu'un effet limité. Ils sont vraisemblablement les indicateurs d'une efficacité d'un autre type que les données de notre enquête ne permettent pas d'étudier. Ils renvoient sans doute davantage à la capacité du maître à contrôler socialement les élèves qu'à celle de leur transmettre un savoir. Cette hypothèse d'ambivalence des caractéristiques de l'enseignant mérite d'être vérifiée grâce à de nouvelles enquêtes plus riches que celles dont on dispose actuellement.

II. Le maître comme agent de contrôle social : la structure du pouvoir dans la classe

L'analyse du système d'interaction à l'intérieur de la classe scolaire remonte à Durkheim lorsque celui-ci abordait les problèmes d'ordre et d'autorité dans *L'Education morale*. Il a été suivi dans cette voie par le sociologue américain Waller qui consacre presque entièrement son ouvrage stimulant et toujours actuel, *The Sociology of Teaching* (1932), à l'examen de ces phénomènes microsociologiques. Qu'est-ce qu'une classe scolaire ? À cette question, il n'existe guère de réponse unique et univoque. Elle est d'abord une microsociété, répondent Durkheim et, à sa suite, Waller ou Parsons. Durkheim applique à la classe les principes d'analyse des sociétés globales. La morphologie ou type d'organisation détermine le style de vie sociale. Le nombre et la nature des éléments qui la composent ainsi que les fonctions qu'elle remplit influent sur la nature des rapports microsociaux. Pour Durkheim, la fonction essentielle de l'institution scolaire est l'éducation morale : entendons le système de règles d'action qui préexistent la conduite des individus vivant en collectivité. Or la règle est quelque chose d'extérieur à l'individu ; elle est contrainte et autorité dans la mesure où nous sentons l'ascendant qu'exerce sur nous la puissance morale que nous reconnaissons comme supérieure à nous et à laquelle nous déférons par respect.

L'école doit donc transmettre la régularité grâce à des habitudes acquises et le sens de l'autorité, qui trouvent leur unité dans la discipline. La régularité est la première vertu

cardinale de la socialisation en ce qu'elle induit le goût de la mesure et de la modération. Faute de cet aspect de la vie morale, l'homme ne trouve de frein à ses désirs ni en lui ni en dehors de lui. C'est là l'origine de la démesure et de l'anomie. « C'est surtout dans les sociétés démocratiques comme la nôtre, écrit Durkheim dans *L'Education morale*, qu'il est indispensable d'apprendre à l'enfant cette modération salutaire. Car, parce que les barrières conventionnelles, qui, dans les sociétés organisées sur d'autres bases, contenaient violemment les désirs et ambitions, sont en partie tombées, il n'y a plus que la discipline morale qui puisse exercer cette action régulatrice dont l'homme ne peut se passer. » Mais la morale ne se définit pas seulement par le respect de la discipline ; elle est également attachement au groupe et prise de conscience claire des raisons de la conduite. Il s'ensuit que tout acte égoïste ne peut être considéré comme moral, et que toute règle morale doit être librement voulue et acceptée. Enseigner, socialiser ce n'est pas prêcher ou inculquer, c'est expliquer. L'enseignement n'est pas un dressage. Enseigner consiste à la fois à transmettre le goût de la mesure et de la règle à un enfant qui l'ignore en utilisant certaines prédispositions psychologiques. De la définition de la nature de l'enfance sous-jacente aux analyses conduites par Durkheim, selon laquelle l'enfant est modelable, il s'ensuit, pour notre sociologue, que l'action du maître sera très puissante. Si puissante du reste que Durkheim propose que les enfants ne soient pas formés par un seul et unique enseignant.

C'est par le maître que la règle est révélée à l'enfant, que l'autorité est communiquée. L'autorité du maître ne découle pas de son droit de punir et récompenser ; car la crainte du châtiment n'est pas le respect de l'autorité : la peine n'a un caractère moral que si elle est juste aux yeux de l'enfant. Ce qui suppose que l'autorité qui punit est reconnue comme légitime. Le maître tire son autorité non de lui-même mais de sa fonction, au sens où le prêtre tire son autorité du sacré qu'il représente.

Une des fonctions essentielles de l'ordre moral est d'unir les individus, de façonner leur identité scolaire qui, théoriquement du moins, doit transcender les particularismes qui seraient dus aux origines familiales. L'autre fonction de l'école est la hiérarchisation des individus. L'école divise par le système de récompenses comme les notes, les prix, qui constitue un ressort pour motiver les élèves à apprendre. Mais ce système d'évaluation consacre le succès scolaire plutôt que le mérite moral. On regrette que Durkheim n'ait consacré à cette fonction que de brèves remarques du fait qu'elle ne tient pas, selon lui, une place fondamentale dans l'éducation morale.

Il appartiendra à Waller de reprendre ces analyses, de les reformuler en fonction d'un point de vue dont Durkheim avait perçu l'existence mais qu'il a délaissé. Si Durkheim avait davantage insisté sur l'ordre moral ou expressif par rapport à l'ordre instrumental, Waller, pour sa part, accorde la priorité à la transmission du savoir et à ses conséquences sur le mode d'interaction sociale dans la classe. Or, note-t-il, la transmission de l'ordre instrumental ne rencontre pas toujours de la part des élèves un grand intérêt et une profonde motivation. Par ailleurs, le maître étant responsable de la maîtrise des connaissances par les élèves, l'institution scolaire lui accorde un pouvoir officiel. Mais motiver l'élève à apprendre requiert des relations chaleureuses, des liens affectifs étrangers aux rapports institués par la fonction bureaucratique. Tel est le dilemme devant lequel se trouve le maître et auquel il apporte des réponses apparemment contradictoires mais qui se révèlent, somme toute, rationnelles à l'analyse sociologique.

Apprécier le degré d'ambivalence des comportements du maître exige d'abord que l'on s'interroge sur les relations entre le système d'interaction et la nature du pouvoir.

Waller distingue deux types de pouvoirs que sont la direction (*leadership*) personnelle et la direction institutionnelle. Dans la première, les propriétés des individus déterminent le système d'interaction sociale. Dans la deuxième, les individus sont forcés de se conformer au système existant. Une forme extrême de la direction personnelle est le rapport du chef inspiré à sa secte religieuse. Ses actions sont imprévisibles à ses sectateurs. Dans la direction institutionnelle en revanche, le chef trouve une situation déjà préparée pour lui. La monarchie héréditaire est une de ses formes extrêmes. Le maître est un type de chef institutionnel. La direction institutionnelle gagne à avoir une claire démarcation des frontières ; car il existe toujours une tendance de l'interaction humaine à transcender ces frontières. Elle tend à se rompre sous des conditions de tension particulière, et la direction personnelle, avec son incessante modification de mesures, prend sa place. La direction personnelle tend à s'institutionnaliser lorsque ses formes deviennent explicites et usuelles, et lorsque le « manteau du prophète se pose sur les épaules de son successeur ».

De par son statut, le maître doit faire respecter les règles institutionnelles. Parfois cependant, il laisse les élèves violer l'ordre établi à titre exceptionnel, bien que les deux protagonistes connaissent le sens de cette transgression du rituel. Mettre un terme à cette rébellion, qui est une négation de la direction institutionnelle, exige une personnalité assez forte qui se passe de soutien institutionnel. Domination et subordination à l'école constituent une dimension de la discipline. Du point de vue objectif, la discipline est l'ensemble des dispositions sociales par lesquelles un individu est capable de contrôler les actions d'autrui. Du point de vue subjectif, elle est le « moral » obtenu sous la direction institutionnelle. La discipline est en partie un effet de la personnalité, en partie une conséquence de la position sociale de la fonction. Elle dépend essentiellement du prestige et de la capacité du maître à capter et à garder l'attention de l'élève, du cérémonial dans lequel se déroule l'interaction, de la distance sociale qui inhibe la tentation à laquelle succombe le groupe de saper les relations formelles, du respect que les supérieurs s'accordent les uns les autres et qu'ils exigent de l'inférieur. Waller classe les techniques utilisées par le maître pour maintenir la discipline dans la classe selon une hiérarchie allant de l'institutionnel à l'arbitraire ou, si l'on préfère, selon le degré d'utilisation de l'influence personnelle. Il s'agit par ordre de la commande, la punition, la manipulation des relations personnelles et collectives, la colère, enfin la prière ou la supplication.

Commander est la forme la plus pure de la domination institutionnelle. La punition sert à définir la situation : elle révèle ce qui est licite de ce qui ne l'est pas. Infligée en classe, elle isole l'élève du groupe. Mais elle est une forme moins pure que la commande dans la mesure où elle fait également intervenir le mécanisme des relations personnelles. Plus subtile, la manipulation des relations fait appel à la suggestion indirecte par la médiation de fables et d'anecdotes, fait éclater le conflit au moment le plus opportun pour le maître, isole l'élève de la collectivité. La colère est une arme à double tranchant : lorsque la tension que crée le comportement des élèves monte jusqu'à devenir intolérable sans que le maître puisse recourir à une technique pour la neutraliser, il entre parfois en colère. S'il sait manipuler sa colère, il réussit à maîtriser la classe ; dans le cas contraire, elle devient un tourment pour le maître que les élèves utiliseront. L'utilité principale de la colère réside, selon Waller, dans la transmission de valeurs relatives à des interdits. La prière ou la supplication est le plus souvent utilisée pour traiter les infractions mineures.

Chez Durkheim et Waller, les interactions sociales dans la classe scolaire sont essentiellement asymétriques. Tous deux soulignent le caractère monarchique du pouvoir du maître et sa tendance au despotisme qui se justifie, à leurs yeux, par les dangers réels et constants d'une métamorphose de la classe d'une organisation

qu'elle doit être à une foule qu'elle peut devenir sous l'action collective des élèves. Le passage d'une conception asymétrique des relations à une conception plus symétrique est le trait distinctif des études microsociologiques actuelles sur les interactions dans la classe scolaire.

Si jusqu'aux années 1960 le plus grand nombre de recherches s'intéressaient presque exclusivement à l'influence que le maître exerce sur l'élève, récemment on s'est orienté vers la mise en évidence de relations multidirectionnelles et réciproques entre le maître et les élèves et entre les élèves eux-mêmes. Les catégories figées d'enseignement actif et d'apprentissage passif ont volé en éclats et ont été remplacées par d'autres plus souples comme le degré d'activité ou de volontarisme. Selon la vision classique héritée de Durkheim, les dissymétries étaient fonctionnelles. Les théories récentes considèrent, en revanche, qu'elles sont dysfonctionnelles. Elles montrent en outre que l'élève n'est pas démunie de moyens pour influencer sur la structure du pouvoir dans la classe scolaire et que la position du maître est vulnérable. La première stratégie que l'élève utilise est le retrait. De fait, certaines études empiriques montrent que les élèves ne sont réellement pas présents durant une grande partie du temps consacré à la leçon. Une seconde stratégie est le comportement perturbateur : interrompre le cours d'une leçon est une menace pour les statuts différentiels du maître et des élèves. Des accords collectifs sont parfois atteints par des procédures de négociation.

III. Le maître et sa classe

1. La classe scolaire comme environnement social

Schématiquement on peut distinguer deux types de recherches sur la classe scolaire comme environnement social susceptible d'avoir une influence sur la réussite des élèves. Le premier porte sur la composition sociale du milieu scolaire. On cherche ainsi à savoir si le degré d'homogénéité de la classe sous le rapport de l'origine sociale, du sexe, de l'âge ou même de la réussite, a des répercussions sur les performances des élèves. Seule la composition selon l'origine sociale semble avoir un certain effet sur la réussite comme l'a montré l'enquête de Coleman sur l'égalité des chances que nous examinerons dans le dernier chapitre. Aucune conclusion ne peut cependant être tirée des recherches faites sur le poids des autres variables. Ainsi, une récente recension de la littérature montre que si 167 études concluent au caractère positif de l'homogénéité sous le rapport du sexe, 44 établissent en revanche que l'hétérogénéité est favorable et 193 n'aboutissent à aucune différence significative.

Le second ensemble de recherches a pour objet le climat de la classe scolaire que de nombreuses techniques tentent d'évaluer. À leur fondement se trouve l'idée selon laquelle il existe des variables latentes exprimées en termes d'attitudes et de comportements des individus qui peuvent expliquer une part importante de la réussite scolaire. Une présentation complète de toutes les techniques d'évaluation du climat de la classe dépasse le cadre de cet opuscule. On en trouvera dans l'ouvrage de Gage (1963). Notons toutefois que l'on utilise principalement les deux techniques de l'observation et de l'échelle d'évaluation. La première, conduite par des observateurs entraînés, consiste à noter par le moyen d'un code toutes les activités du maître et des élèves. Les observations de la relation pédagogique ont fait l'objet de nombreuses études, chacune ayant un objectif différent. Citons parmi les plus connues celles de

Ryans et de Flanders. L'enquête conduite par Ryans avait pour objectifs de construire des techniques permettant d'apprécier et de prédire le comportement du maître en classe, de mettre en évidence l'existence de structures latentes grâce à l'analyse factorielle de données collectées dans 1 700 écoles auprès de 6 000 maîtres. En dépit de l'importance des moyens mis en œuvre, les résultats sont fort limités. Ainsi une conclusion à laquelle aboutit Ryans est que le comportement fondamental du maître en classe peut être représenté par les couples aimable/réservé, systématique/inorganisé, imaginatif/plat.

Mais c'est surtout l'analyse des interactions verbales qui a fait l'objet de recherches les plus poussées. Les techniques d'observation des comportements consistent en un système de catégories dont le nombre varie selon le degré de finesse désirée, et sous laquelle on subsume de courtes séquences observées (des phrases par exemple). L'un des plus utilisés est celui de Flanders qui se compose de dix catégories permettant de classer les interactions verbales entre le maître et les élèves et de mesurer l'influence du premier sur les seconds.

L'analyse des séquences verbales est relativement simple. On classe chaque élément (e.g. la phrase) d'une séquence dans une des 10 catégories. On obtient ainsi une suite de chiffres variant entre 1 et 10 et symbolisant les éléments de la séquence. Sur une matrice carrée de 10 lignes et 10 colonnes, on reporte cette suite de chiffres en traçant les lignes qui relient chaque paire de chiffres en partant toujours de la catégorie 10 qui est le point origine et qui signifie silence ou chaos. La matrice rend possible à la fois des calculs de fréquences des catégories et la mise en évidence de configurations du comportement à l'intérieur de la classe. On détermine aisément et à coup sûr certains aspects de la relation pédagogique : si par exemple elle est centrée sur l'élève ou le maître, si elle change selon le contenu du savoir transmis, les différents moments de la leçon. Les catégories de Flanders ne sont ni intangibles ni parfaites. Elles peuvent du reste être adaptées aux nécessités d'une recherche particulière, affinées et rendues plus souples, comme le propose de Landsheere qui construit un système de 9 catégories ou fonctions et 35 sous-catégories.

Un des résultats auxquels aboutit Flanders est que les élèves dont les maîtres exercent fréquemment des actions indirectes tirent un bénéfice plus grand que ceux dont les maîtres ont un enseignement plus direct ; les premiers ayant des attitudes plus favorables à la classe que les seconds. Une autre conclusion, à laquelle on s'attendait, est que tous les enseignants utilisent un très grand nombre d'influences directes. Cependant ceux qui ont une pratique pédagogique se servant davantage d'influence indirecte sont plus enclins que les autres à moduler leur comportement selon la tâche à accomplir.

Tableau III. 4. – Catégories pour l'analyse des interactions de Flanders

Le maître	Influence directe	1. Accepte les sentiments : accepte et clarifie les sentiments de l'élève sans menace. Les sentiments peuvent être positifs ou négatifs. 2. Louange, encouragement : du comportement de l'élève y compris les plaisanteries
-----------	-------------------	---

qui détendent mais non au détriment d'un autre élève.

3. Accepte ou utilise les idées des élèves.

4. Pose des questions qui appellent des réponses de la part des élèves.

5. Fait un cours *ex cathedra* : transmet des faits ou opinions, exprime ses propres idées, pose des questions purement rhétoriques.

6. Donne des directives, des ordres auxquels l'élève est censé se conformer.

7. Critique, en appelle à son autorité : dans le but de transformer le comportement de l'élève d'une configuration inacceptable à une autre acceptable, vocifère, se réfère fréquemment à soi-même.

8. Répond verbalement aux questions posées par le maître, pas de spontanéité.

9. Prend spontanément la parole.

10. Silence ou confusion ; périodes de silence ou de confusion que l'observateur ne peut comprendre.

Bien que la majorité des recherches aient eu pour objet le rapport pédagogique entre le maître et ses élèves, il en est cependant d'autres qui sont centrées sur l'élève comme élément d'un groupe social et comme juge du maître. En tant qu'élément d'un réseau de relations entre élèves, l'élève possède un statut social fondé notamment sur sa classe sociale d'origine, son sexe ; un statut sociométrique reposant sur les liens interpersonnels ; enfin un statut scolaire défini par sa réussite. En tant que juge, il évalue certaines capacités morales ou psychologiques du maître à assumer des rôles. Des échelles ont été construites pour mesurer l'évaluation par l'élève de l'intégrité du maître, son libéralisme, son empathie, son sens de l'organisation notamment.

Qu'un tel jugement influe médiatement sur la réussite de l'élève nul ne le conteste. Toutefois, son poids est relativement négligeable par rapport à celui des perceptions

de l'élève par le maître, qui ont fait l'objet de recherches très approfondies et dont la plus connue est celle de Rosenthal et Jacobson intitulée *Pygmalion à l'école*.

2. Le maître comme juge des aptitudes et comme agent de sélection

L'étude expérimentale de Rosenthal et Jacobson est conduite dans une école primaire d'un quartier populaire de San Francisco fréquentée par un important groupe minoritaire d'enfants américains-mexicains. Son objectif est de savoir si les préjugés favorables ou défavorables des maîtres pouvaient se traduire par une augmentation ou une diminution de la réussite scolaire des élèves. Elle se fonde sur l'hypothèse selon laquelle la croyance d'un groupe d'individus en la « vérité » d'un événement, qu'il est en mesure de provoquer, peut conduire à sa réalisation effective.

Au début de l'année, tous les enfants de l'école sont soumis à des tests d'intelligence qui sont présentés aux maîtres comme étant susceptibles de prédire les performances scolaires des élèves. On fournit à chacun des maîtres la liste des noms des enfants du groupe expérimental qui, dans sa classe, devraient vivre un épanouissement intellectuel au cours de l'année. On prétend que ces prédictions sont fondées sur les résultats aux tests obtenus. En fait, les noms des élèves du groupe expérimental sont tirés au hasard. La prétendue différence entre les groupes d'élèves est donc sans fondement objectif. Seuls les maîtres croient en cette « vérité » fictive.

Les résultats aux tests ultérieurs administrés à tous les élèves de l'école montrent que les enfants du groupe expérimental ont effectivement progressé davantage que les enfants du groupe témoin. Ainsi se trouve confirmée l'hypothèse de la prédiction créatrice selon laquelle les préjugés favorables jouent systématiquement en faveur des élèves. Aucune hypothèse concurrente de celle de la prédiction créatrice n'a pu être corroborée. Ni l'hypothèse de l'existence d'un accident ou d'artefacts ni l'infidélité des tests ne sont capables de rendre compte des résultats obtenus.

Toutefois – c'est là une critique que de nombreux commentateurs ont adressée aux auteurs de l'étude –, les interprétations du résultat essentiel demeurent strictement hypothétiques. De fait, Rosenthal et Jacobson n'ont pas observé les relations entre le maître et les élèves appartenant aux deux groupes expérimental et témoin et dont l'éventuel traitement différentiel aurait rendu raison de leur réussite respective. Au reste, ils soulignent eux-mêmes ce point lorsqu'ils écrivent « qu'il va de soi qu'une recherche complémentaire est nécessaire pour resserrer l'éventail des mécanismes possibles par lesquels les espoirs du maître se traduisent par un développement intellectuel de l'élève. Il serait précieux, par exemple, de pouvoir disposer de films bien faits sur l'interaction des maîtres avec leurs élèves ».

De nombreuses recherches, dont celle de Rist, confirmeront les principales conclusions de l'étude de Rosenthal et Jacobson. Rist, dont l'étude a été publiée dans la revue *Harvard Educational Review* de 1970, suit un groupe d'enfants noirs ayant des maîtres également noirs du jardin d'enfants au deuxième degré. Au cours des huit premiers jours, le maître répartit les enfants entre trois types de tables en fonction de l'idée qu'il avait de leur capacité d'apprendre. L'auteur de l'étude constate que cette distribution contredit les résultats aux tests de lecture : les enfants issus de classes sociales basses sont le plus souvent placés à la « table basse ». Ils occupent les tables les plus éloignées du maître et reçoivent de sa part moins d'attention que les autres groupes. Les attentes du maître, qui constituaient l'unique critère de répartition et avaient conduit à un traitement différentiel des enfants, produisent, en effet, des

réussites de plus en plus différentes à mesure que les enfants parcourent leur scolarité.

Certaines études empiriques fondées sur des observations du système d'interaction dans la classe scolaire enrichissent notre connaissance de la hiérarchisation en révélant que le classement des élèves par le maître a des conséquences importantes sur les rapports entre les deux protagonistes. D'un côté, le maître exige, loue et renforce les performances des élèves jugés les meilleurs ; de l'autre, il use plus souvent d'une critique négative vis-à-vis des enfants desquels il attend peu. Pour avoir des réponses à des questions, il insiste davantage auprès des meilleurs que des moins bons.

Il ressort donc que l'évaluation est un processus temporel qui conduit tout à la fois à une différenciation croissante des élèves et à une cohérence de plus en plus grande de la position d'un élève donné dans l'échelle de réussite. On retiendra deux explications de ce processus. La première fondée sur la théorie de l'interaction symbolique estime que l'élève, en interagissant avec le système d'évaluation, reçoit en retour une réponse à sa performance à une tâche qui affecte son niveau d'enthousiasme et la confiance avec laquelle il s'attelle à une nouvelle tâche ; ce qui influe à son tour sur sa performance, etc. La deuxième est déduite de la théorie de la dissonance cognitive. Elle postule qu'après avoir évalué la performance de l'élève à plusieurs tâches le maître se construit une opinion sur la compétence générale de l'élève, et toute performance ultérieure sera évaluée selon cette vue générale.

Notes

[1] Dans l'enquête de 1964, la distribution selon l'origine sociale ne peut être établie que pour les individus âgés au maximum de 46 ans.

[2] Établi par comparaison aux distributions présentées dans le tableau 1.

Lecture : fqp, Emploi : enquêtes Formation et qualification professionnelle ; Emploi. csp : catégorie socioprofessionnelle ; pcs : profession et catégorie sociale.

Chapitre IV

Égalité des chances scolaires et mobilité sociale

Le problème de l'égalité des chances scolaires s'inscrit dans un cadre plus général qui est celui de l'égalité tout court. Aux nombreuses et très fortes inégalités entre les citoyens, les politiques sociales constituent une réponse qui s'exprime par des programmes de redistribution ou d'aide. Parmi les armes utilisées pour combattre l'hydre de l'inégalité, les politiques éducatives ont reçu toute l'attention voulue des pouvoirs publics. Réformer la société par l'école n'est, cependant, pas une idée neuve, elle remonte au moins au xvi^e siècle, aux premiers temps de la guerre séculaire que menaient l'une contre l'autre la Réforme et la Contre-Réforme. Penser l'éducation comme arme contre la pauvreté est toutefois de date récente. Elle repose sur deux propositions dialectiques qu'il nous appartiendra d'analyser dans ce chapitre. D'après la première, l'éducation est à la fois un moyen d'intégration et de mobilité sociale. Selon la seconde, elle est une source de stratification sociale et de ségrégation. L'objectif des réformes consiste dès lors à réduire la fonction ségrégative de l'éducation et à promouvoir sa fonction de mobilité.

I. Les dimensions du concept d'égalité des chances scolaires

Si, dans de nombreuses sociétés, les inégalités étaient ou sont aujourd'hui encore justifiées par l'héritage obligatoire du fait de la naissance ou de la caste, dans les sociétés industrielles en revanche leur légitimité trouve un fondement dans la réussite économique de l'individu. C'est là une lecture possible des théories de la valeur d'Adam Smith et des marginalistes. Le travail étant la source de la valeur, celui qui travaille plus produit plus. Une telle proposition est du reste la base de revendications du type « à travail égal, salaire égal ». Même si l'égalité se fonde sur le mérite et sur le postulat de l'existence d'un départ égal pour tous, elle reste toutefois compatible avec des

inégalités. Pour cette théorie foncièrement méritocratique, dans une économie de producteurs indépendants – sans travail salarié et sans propriété privée de la terre –, les prix refléteraient les efforts différents mesurés par le temps de travail utilisé dans la production. Plus tard, la réussite économique sera remplacée par le mérite intellectuel.

Le problème de l'égalité des chances ne se pose donc pas dans tous les systèmes sociaux. Il n'a pas de raison d'être là où le statut du père est hérité par le fils et où seule la famille socialise les enfants, les prépare à la vie active et leur assigne des rôles déterminés. Dans les cités grecques, à Rome, dans les sociétés préindustrielles, où l'éducation de l'enfant relève essentiellement de la famille et où celle-ci est l'unité de production économique de base, parler d'égalité des chances entre enfants dont le destin est fixé à l'avance est un non-sens. Il n'en est plus de même dans les systèmes sociaux où la famille cesse d'être le lieu de production économique et devient impuissante à offrir à l'enfant un lieu d'activités professionnelles – ce qui oblige ce dernier à chercher ailleurs une source de revenu. En raison de cette mobilité forcée, l'apprentissage professionnel ne peut plus se faire comme auparavant dans la famille. Il devient une responsabilité de l'ensemble de la communauté et relève désormais soit de l'employeur soit d'une autre instance sociale, en particulier de l'État. C'est là du reste une des raisons avancées par les réformateurs socialistes du xix^e siècle, dont on trouvera un exemple dans la *Critique du programme de Gotha* de Marx. Cette demande d'éducation des plus larges couches sociales diffère de celle des classes bourgeoises, qui subvenaient à l'éducation de leurs enfants dans les écoles et collèges payants le plus souvent dirigés par l'Église.

Jusqu'à la fin du xix^e siècle, en Europe tout au moins, l'éducation reproduisait fidèlement la stratification sociale : d'une part des écoles privées et payantes réservées aux classes supérieures, d'autre part des écoles publiques financées par l'État ou par les collectivités et destinées aux classes populaires. De nombreux pays du tiers-monde voient leur système éducatif se différencier fortement pour des raisons similaires. Ici donc l'égalité des chances scolaires n'a guère plus de sens que dans les sociétés préindustrielles, puisqu'au fondement même du système éducatif l'inégalité est admise. Et c'est la demande sociale d'une école unique pour tous qui pose le problème de l'égalité des chances.

Elle signifie :

1. Une éducation gratuite et universelle jusqu'à un certain niveau minimal.
2. Une distribution à tous d'un savoir identique.

3. Une égalité des ressources scolaires : mêmes avantages matériels pour tous et des enseignants ayant une même formation dans toutes les écoles.
4. Une composition sociale ou ethnique du milieu scolaire identique : les écoles ne devraient pas être un lieu de ségrégation.
5. Une égalité dans les effets de l'école : des élèves ayant une même origine sociale et des élèves ayant des origines sociales différentes doivent jouir de la même égalité des chances de réussir à l'école.

Chacune de ces exigences repose sur un postulat. Si la gratuité élimine les sources économiques de l'inégalité, les coûts d'éducation par élève ne sont pas pour autant réduits à zéro pour toutes les familles. Pour peu en effet que l'enfant constitue un élément de la force de travail et une source de revenu pour sa famille, fréquenter l'école est un manque à gagner. Il en était ainsi il y a un demi-siècle dans les pays occidentaux ; il en est de même aujourd'hui encore dans de nombreux pays du tiers-monde.

La distribution d'un savoir identique pour tous pose des problèmes encore plus compliqués. De fait, en dehors des rudiments de calcul, de lecture et d'écriture, il devient difficile de construire un programme scolaire valable pour tous. Au-delà d'un certain niveau de maîtrise des connaissances qui varie selon les sociétés et les époques, un programme scolaire universel est généralement élaboré afin de ne pas hypothéquer l'avenir de l'élève, c'est-à-dire préserver toutes ses chances d'accès à l'université. Mais on reste enfermé dans un dilemme : proposer un programme commun à tous favorisera sans doute un type d'élèves, construire des programmes scolaires différenciés (classique, moderne, technique, professionnel) induira à coup sûr des inégalités.

Historiquement, l'enseignement classique dominait tout le secondaire. Mais depuis le xix^e siècle, les réformes successives ont abouti à la création des autres sections. Nous retiendrons trois principales justifications de cette évolution :

- ouvrir l'école aux sciences et techniques nouvelles ;
- réduire la part du programme d'étude classique qui avantage une minorité d'élèves ;
- permettre à ceux qui ne veulent pas ou ne peuvent pas poursuivre des études universitaires d'apprendre un métier utile et monnayable à leur sortie de l'école. Pour un élève qui ne s'engagera pas dans des études supérieures, fréquenter une section spéciale plutôt qu'une section préparant à l'université va

dans le sens d'une plus grande égalité des chances. Le dilemme reste cependant entier. De ce que la majorité des élèves du secondaire ne poursuit pas d'études supérieures, ne découle pas la proposition selon laquelle tel élève doit s'engager dans une autre section que celle qui prépare à l'université.

II. Le rapport Coleman

L'égalité des chances scolaires renvoie avant tout à des débats d'ordre idéologique et de politique sociale. C'est dans ce cadre et à la suite d'une requête du Congrès américain que la recherche la plus importante sur l'égalité des chances a été entreprise par James Coleman et ses collègues [1]. Comme nous l'avons vu précédemment on pouvait définir l'égalité des chances scolaires soit en termes d'égalité des ressources mises à la disposition des types d'école fréquentés par les différents groupes, soit en termes d'égalité des résultats entre élèves issus du même milieu ou de milieux sociaux différents. Si Coleman et ses collaborateurs accordent leur attention à la première dimension du concept d'égalité des chances, c'est afin d'étudier ses effets sur l'éventuelle inégalité de réussite des élèves. C'est dans cet esprit qu'a été conduite en 1965 l'enquête, une des plus grandes en sociologie de l'éducation. Son échantillon national est représentatif de toute la population scolaire de cinq des douze niveaux d'étude des écoles primaires et secondaires, savoir les premier, troisième, sixième, neuvième et douzième.

Un rapide examen des premiers résultats indique l'existence de différences entre les scores des minorités ethniques et de la majorité blanche : partout le score moyen des Blancs est supérieur à celui de tous les autres groupes. Un inventaire exhaustif des éventuels déterminants de ces différences de réussite et leur classement conduisent les auteurs du rapport à distinguer trois grands groupes : les variables liées à l'origine sociale, les variables scolaires, enfin les aspirations et orientations des élèves eux-mêmes.

Les résultats les plus importants de cette étude reposent sur la division de la variance de la réussite en variation à l'intérieur de l'école (variation intra-école) et en variation entre les écoles (variation interécoles). La première est l'écart des scores des élèves fréquentant la même école au score moyen de leur groupe ethnique dans cette école. La seconde consiste en l'écart des moyennes des écoles au score moyen national. Si l'on accorde tant d'importance à cette division c'est que la question primordiale à laquelle tentait de répondre cette enquête était d'apprécier la variation de la réussite scolaire des élèves

fréquentant différents types d'école, c'est-à-dire la variation interécoles.

L'analyse des résultats aux tests permet d'évaluer avec une relative précision la variance interécoles. Sa part dans la variance totale va de 5 à 35 % selon les groupes ethniques et les niveaux d'études, ce qui signifie que, quelle qu'en soit la source, les variations de la réussite interécoles sont moindres que les variations individuelles intra-école à tous les niveaux d'étude et pour tous les groupes ethniques et sociaux. En d'autres termes, on ne peut rendre raison de la plus grande partie de la variation de la réussite par des différences dues aux variables scolaires, puisqu'elle est en fait intra-école. Cette première proposition indique que, en dépit de la grande diversité des équipements scolaires, du programme et du corps enseignant, en dépit aussi de la disparité des élèves dans les différentes écoles, plus de 70 % de l'écart de réussite de chaque groupe s'explique par les caractéristiques des élèves eux-mêmes.

« Une conclusion raisonnable, commentent Coleman *et al.* (p. 296), est donc que nos écoles ont une grande uniformité, eu égard à leurs effets sur l'apprentissage des élèves. Les données donnent à penser que les variations de la qualité des écoles ne sont pas fortement liées aux variations de la réussite scolaire des élèves. » Ils ajoutent : « Les présentes données fournissent les raisons pour lesquelles les minorités qui débutent leur scolarité avec un handicap éducatif en pâtissent tout au long des 12 niveaux d'étude : l'école semble impuissante à exercer des influences indépendantes pour rendre la réussite moins dépendante de l'héritage familial. Cela est vrai aussi bien à l'intérieur de chaque groupe ethnique qu'entre les groupes. »

Considérons à présent l'impact des déterminants de la réussite que sont le statut social de la famille, les ressources scolaires (dépenses, caractéristiques du corps enseignant, etc.), enfin les caractéristiques du corps des élèves. En premier lieu, pour les divers groupes ethniques, la variance totale inter- et intra-école expliquée par les caractéristiques familiales se situe entre 30 et 50 % de la variance totale de la réussite scolaire. En second lieu les dimensions de l'environnement familial, mesurées par huit indicateurs différents, rendent compte de 10 à 25 % de la variance de la réussite individuelle interécoles. Un troisième résultat important est que les corrélations entre réussite scolaire et conditions objectives du foyer familial accordent beaucoup de crédit à la thèse selon laquelle l'influence de la famille sur l'enfant atteint son optimum dans les premières années, de sorte que les différences de réussite déclinent après le début de la scolarisation.

Mais l'apport le plus original et le plus important de l'étude de Coleman est incontestablement l'ensemble des propositions relatives

aux effets de la composition sociale du milieu scolaire sur la réussite et les aspirations des élèves.

D'une série de comparaisons des effets des variables scolaires (équipements, variables liées au corps enseignant, milieu composé par les élèves) sur la réussite, les auteurs déduisent une proposition fondamentale selon laquelle « les caractéristiques des autres élèves rendent compte de plus de variations dans la réussite des élèves issus des minorités que n'importe quelle caractéristique des équipements scolaires et un peu plus que les attributs du corps enseignant ». Partant de ce constat général, les auteurs de l'étude spécifient les caractéristiques de ce milieu scolaire. Ils soulignent tout d'abord la très forte relation de dépendance entre deux groupes de variables relatives à ce milieu : l'héritage culturel des élèves le composant mesuré par la proportion d'élèves affirmant avoir une encyclopédie chez eux, et leur niveau d'aspiration scolaire mesuré par la proportion d'élèves ayant pris la ferme décision d'aller au *college*. Pour des raisons évidentes qui tiennent à la nature et au sens de cette question, seuls les neuvième et douzième niveaux ont été pris en considération. Au douzième niveau d'étude, l'héritage comme les aspirations des pairs sont fortement corrélés à la réussite. Au neuvième niveau, si la relation entre réussite et héritage est approximativement identique à celle observée au douzième niveau, le niveau d'aspiration des pairs semble être, en revanche, moins fortement corrélé à la réussite.

Il est une autre caractéristique du milieu scolaire dont l'effet sur la réussite est considérable : c'est la composition ethnique de ce milieu. L'examen de la relation entre ces deux variables montre que la composition ethnique du milieu scolaire rend compte d'une très large part de la variance expliquée par les facteurs scolaires. Et il existe du reste peu d'indicateurs de la composition sociale du milieu scolaire qui ont un impact aussi grand sur la réussite. On constate qu'à mesure que la proportion d'élèves blancs croît, la réussite des élèves de chaque groupe ethnique croît.

Enfin l'étude détaillée des relations de dépendance entre les caractéristiques du corps enseignant et la réussite scolaire conduit à deux résultats essentiels. Le premier est que l'influence des premières variables sur la réussite scolaire des élèves croît régulièrement d'un niveau d'étude à l'autre. Dans certains cas, la force des liaisons entre les variables indépendantes et la variable dépendante décuple. Le second résultat a trait aux relations entre l'effet de ces caractéristiques sur la réussite et la sensibilité de certains groupes d'élèves à l'environnement scolaire. Ainsi la réussite des élèves noirs du sud des États-Unis est-elle plus affectée par les caractéristiques du corps enseignant que celles des élèves noirs du nord ou des élèves blancs. «

Ce résultat, commentent Coleman *et al.*, est d'une importance capitale, car il indique que les bons enseignants apportent plus aux élèves issus de minorités avec des déficiences éducatives. Il indique aussi que, quel que soit le groupe d'appartenance de l'élève, les bons enseignants ont une influence plus grande sur la réussite de l'élève issu du milieu culturellement défavorisé. »

L'exposé des principaux résultats de l'étude serait incomplet sans l'examen du dernier groupe de variables susceptibles de déterminer la réussite scolaire : l'ensemble des représentations des élèves eux-mêmes. Trois expressions des motivations des élèves ont été étudiées en rapport avec la variable dépendante : la première est l'intérêt que l'élève accorde à l'école, la deuxième, l'image qu'il a de lui-même ; la troisième est ce que les auteurs de l'étude appellent « le sens du contrôle de l'environnement », c'est-à-dire la croyance en la possibilité de transformer l'environnement par des actions adéquates. L'importance capitale de ces variables est fortement soulignée par les auteurs de l'étude qui écrivent : « De toutes les variables mesurées dans cette enquête, y compris toutes les mesures relatives à l'héritage familial et à toutes les variables scolaires, ces attitudes ont la plus forte relation avec la réussite à tous les niveaux d'étude considérés. Les corrélations entre ces attitudes et la réussite sont aussi fortes que celles entre n'importe quelles autres variables ; et, dans certains cas, elles sont aussi fortes que les corrélations entre les scores eux-mêmes (entre 40 et 50) » (p. 319).

Nous ne signalerons pas toutes les analyses secondaires qui ont corroboré partiellement ou totalement ces résultats comme les contributions dues au sociologue américain Jencks et à l'école de Harvard, qui ont été publiées dans deux ouvrages, dont le plus important et le plus controversé *L'Inégalité* est mis à la disposition du public francophone grâce à une récente traduction. Par ailleurs, si de nombreuses critiques ont été formulées à l'encontre de cette étude, aucune d'elles n'a cependant remis en question ses conclusions fondamentales qu'il convient sans doute de rectifier et d'affiner. La seule réserve sérieuse à signaler est relative à la division des élèves selon le type d'école ou de section, bref aux mécanismes sélectifs propres à l'école auxquels Coleman et ses collaborateurs n'ont pas accordé toute l'attention souhaitable et dont l'importance décisive a été soulignée dans le deuxième chapitre. Il reste encore à préciser l'idée que nous nous sommes faite de l'inégalité des chances scolaires en examinant les changements dans le temps qu'elle a dû subir.

III. Croissance, décroissance ou stabilité de l'inégalité ?

Y a-t-il stabilité, croissance ou décroissance de l'inégalité des chances scolaires ? Répondre à cette question n'est pas chose aisée. Idéalement on devrait, pour ce faire, disposer de données statistiques longitudinales s'étalant sur plusieurs décennies avec de nombreux points d'observation. Ces données devraient porter sur les taux de scolarisation, les taux de survie dans le système d'enseignement par catégorie sociale, sur l'accès à l'université, la fréquentation des différentes filières scolaires et universitaires par les individus de sexe, régions, milieux sociaux différents. Considérons l'exemple du taux de scolarisation par classe sociale qu'il est nécessaire de rapporter à un âge donné, 16 ans par exemple. Ce taux est, rappelons-le, égal au rapport du nombre d'élèves âgés de 16 ans, issus d'une catégorie sociale donnée et engagés dans le système scolaire au nombre total d'enfants ayant le même âge et appartenant à la même catégorie. Une bonne comparaison exige en outre une définition stable des catégories utilisées pour ne pas confondre des populations hétérogènes. Si ces conditions sont réunies, le taux de scolarisation peut être tenu pour un bon indicateur de l'inégalité.

C'est le cas du tableau IV. 1 suivant, indiquant le taux de scolarisation des jeunes Français âgés de 16 à 18 ans selon la profession du père.

Tableau IV. 1. – Taux de scolarisation par catégorie sociale (à 16 ans)

	1954	1962	1968	1975	1982
Agriculteurs exploitants	7,5	22,5	38,8	56	98
Salariés agricoles	6,0	23,3	29,7	38	
Patrons	30,0	45	51,7	65	93,9
Cadres sup., prof. libérales	59,3	87	90	92	99
Cadres moyens	45,6	71	74,6	79	99,3
Employés	34,9	47	54,3	62	98,4

Ouvriers

16,3 26,3 35,4 45 95,7

On constate :

1. Pour toutes les classes sociales, le taux de scolarisation augmente. Ce qui signifie que la durée de vie des jeunes dans le système d'enseignement croît sans cesse, phénomène qui traduit en partie la forte demande d'éducation que nous avons décrite dans le premier chapitre.
2. Les intervalles entre les années où ces observations ont été faites étant de six ou huit ans, on peut estimer minime leur différence. On note que la croissance des taux de scolarisation change selon les périodes et les classes sociales.
3. Pour toutes les catégories sociales à l'exception de celles des agriculteurs exploitants, la croissance la plus rapide a lieu dans la période 1954-1962. Il y a certes croissance du taux de scolarisation durant les autres années mais son intensité diminue d'une classe à l'autre.
4. Si l'on mesure le degré d'inégalité des chances scolaires par l'accélération du taux de scolarisation, on peut légitimement affirmer qu'elle a diminué depuis 1954. On notera que le taux de scolarisation de tous les enfants s'approche du seuil de 100 % en 1982. La thèse de la reproduction des inégalités aurait été confirmée si les évolutions des taux de scolarisation avaient été identiques. Il n'y a pas translation de l'ordre sur les classes entre 1954 et 1975 mais déformation de la structure de cet ordre. Cela ne signifie nullement que l'inégalité entre les individus issus des différentes catégories a disparu. On peut la déceler en analysant la situation des jeunes de 16 ans dans les différentes filières ainsi que l'avance ou le retard scolaire.
5. On remarquera enfin que, lorsque le taux de scolarisation s'approche du seuil de saturation de 100 % où tous les individus scolarisables seraient scolarisés, l'intensité du taux d'accroissement ou accélération diminue pour tendre vers zéro. Cette remarque essentielle nous rappelle que, pour bien mesurer les changements des inégalités, il est nécessaire de ne pas se fonder uniquement sur deux observations dans le temps mais de prendre en compte la nature de la courbe d'évolution dont la construction exige plusieurs points. On trouvera un exemple de ce phénomène complexe dans notre ouvrage *Les Changements du système éducatif en France*, p. 49-54.

On complétera l'examen de l'évolution des inégalités des chances par l'étude de l'accès à l'enseignement supérieur. Il est aisé de montrer qu'une réduction de l'inégalité a bien eu lieu mais que l'inégalité est forte ment et positivement corrélée au niveau d'étude : plus on monte dans la hiérarchie des études, plus forte est l'inégalité. Examinons le tableau IV. 2 qui est obtenu en divisant le nombre d'étudiants pour 1 000 hommes actifs âgés de 45 à 54 ans.

Tableau IV. 2. – Accès à l'enseignement supérieur en France par catégorie sociale de 1959 à 1978

	1959- 1960	1964- 1965	1978- 1979
Agriculteurs	25,4	50,7	102,8
Patrons de l'industrie et du commerce	100,2	155,0	237,6
Professions libérales, enseignement secondaire et supérieur	785,6	1 207,9	1 318,6
Cadres supérieurs	191,1	439,8	616,5
Cadres moyens, instituteurs	193,7	341,6	412,0
Employés	69,6	104,6	216,6
Ouvriers	6,3	28,5	71,5
Ouvriers agricoles	8,7	17,1	32,6
Ensemble	73,5	134,8	243,8

Source : A. Prost (1982), *Histoire de l'enseignement*, vol. IV, p. 381.

Trois propositions au moins peuvent en être déduites :

1. L'égalité des chances est plus forte au niveau supérieur qu'au niveau secondaire.
2. Si l'on mesure l'inégalité par le rapport des chiffres à deux dates, on peut affirmer qu'elle a tendance à baisser. Pour 1 000 pères professeurs ou exerçant une profession libérale, on trouve 785,6

étudiants en 1960 et 1 318,6 en 1976. Pour 1 000 pères ouvriers, on enregistre 6,3 étudiants en 1961 et 71,5 en 1979. À la première date, les enfants issus de la première catégorie ont 785,6/6,3 + 125 fois plus de chances d'accéder à l'université que les enfants d'ouvriers. À la deuxième date, ils n'en ont que 18 fois plus. L'inégalité reste très forte, elle baisse cependant.

Tableau IV. 2 bis. – Répartition des étudiants français par catégorie socioprofessionnelle

Ag

O. Ag

Patrons ic

plcs

cm

Emp

Ouv

P. ser

Autre

Sans

1983-1984

4,2

0,6

9,1

32,8

18,7

8,7

13,1

1,2

8,0

3,3

1988-1989

4,0

0,6

8,3

30,3

18,9

8,4

13,5

1,6

10,1

4,3

1993-1994

3,4

9,4

34,5

21,0

11,8

12,9

7,0

1997-1998

2,4

7,6

32,4

16,9

11,9

11,2

9,6

8

2002-2003

2,4

7,2

31,0

15,3

12,3

10,8

10,8

10,1

2006-2007

2,4

7,4

30,1

14,5

13,4

11,2

10,5

Ag = agriculteurs exploitants ; O. ag = ouvriers agricoles ; Patrons ic = patrons de l'industrie et du commerce ; plcs = professions libérales et cadres supérieurs ; cm = cadres moyens ; Emp = employés ; Ouv = ouvriers ; P. ser = personnel de service. À partir de 1997, cm = professions intermédiaires ; Sans + retraités – inactifs.

Source : *Repères et références statistiques*, 1985, 1990, 1995, 1998, 2003, 2007.

3. L'accès à l'université n'a pas évolué de façon identique pour toutes les classes sociales. En divisant le taux d'accès en 1979 par le même taux en 1960, on constate que le taux de changement est plus élevé pour la catégorie des ouvriers suivie, par ordre décroissant, des agriculteurs, ouvriers agricoles, cadres supérieurs, employés, patrons, cadres moyens, professions libérales. Le tableau IV. 2 *bis* ci-dessus complétera utilement cette description pour les trente dernières années.

Pour bien apprécier l'évolution de l'inégalité universitaire et comparer ce tableau au précédent, il convient de garder présent à l'esprit le fait que certaines catégories connaissent une forte baisse démographique. C'est le cas des agriculteurs, des artisans et commerçants, enfin des ouvriers ; les autres catégories voient en revanche leur part dans la population active augmenter très sensiblement.

IV. Éducation et mobilité sociale

Bien que l'idée de mobilité sociale soit ancienne et que l'analyse de ses conséquences ait fait l'objet de réflexion des classiques comme

Tocqueville, Durkheim, Marx, Weber, Sombart ou Sorokin, il faut attendre la période d'après guerre pour voir se développer des recherches empiriques systématiques dans ce domaine qui acquerra une autonomie scientifique. [2] Des raisons à la fois strictement endogènes et exogènes expliquent la croissance de ce champ d'études. On connaît le contexte idéologique qui a favorisé son émergence et son développement. Les sociétés occidentales sont-elles plus ou moins héréditaires ? La démocratie libérale a-t-elle donné plus de chances aux individus d'origine modeste ? Est-elle méritocratique, ouverte ou fermée ? Le marché est-il parfait ou imparfait ? La concurrence est-elle loyale ? Marx a-t-il eu raison d'avoir cru à une paupérisation grandissante ? L'ascension sociale des individus issus des classes laborieuses est-elle un mythe ? C'est dans ce cadre de discussion qu'ont vu le jour des travaux sur la mobilité dans les sociétés industrielles comme ceux de Lipset, Bendix, Blau, Duncan et Boudon. Or le rôle de l'éducation est au cœur même de ces questions, et c'est à l'analyse de ses relations avec le statut social et la mobilité que nous consacrons cette section.

D'une manière générale, on constate que, dans les pays pour lesquels on dispose des données statistiques, il existe une relation forte entre niveau d'instruction et statut social. Rappelons que le statut n'est pas réductible au revenu : il comprend d'autres dimensions comme le prestige ou le pouvoir. On supposera dans ce qui suit que les niveaux d'instruction et les statuts socioprofessionnels sont totalement ordonnés. Cette corrélation est bien mise en évidence dans le tableau IV. 3 tiré d'une enquête française sur la mobilité sociale publiée dans la revue *Économie et Statistique*, 1983.

Lorsque le niveau du diplôme s'élève, le statut professionnel s'améliore. Sur 100 diplômés de l'université ou des grandes écoles, 82 % exercent une profession libérale ou sont cadres supérieurs. Sur 100 individus sans diplôme 0,6 % ont ce statut. La chance pour un individu ayant un diplôme universitaire d'être cadre supérieur plutôt qu'ouvrier est égale à $82/0,6 = 133$.

La chance pour un individu n'ayant pas de diplôme d'être ouvrier plutôt que d'être cadre supérieur est égale à $54,2/0,6 = 90$.

Tableau IV. 3. – Catégorie socioprofessionnelle en fonction du diplôme le plus élevé obtenu [3] (en %)

*Catégorie
socioprofessionnelle
du fils*

*Diplôme le
plus élevé
obtenu par le
fils*

Diplôme
universitaire
2^e, 3^e cycle, 82,0
grandes écoles

8,7 1,0 4,8 0,6 1,5 1,4 100,0 5,9

Diplôme de
niveau III :
paramédical, 38,3
pédagogique,
propédeutique

49,9 1,3 3,6 2,9 0,5 3,5 100,0 2,4

Baccalauréat
de
l'enseignement 42,2
général

27,2 6,0 12,0 4,5 4,2 3,9 100,0 2,8

bepc, 2^e cycle
secondaire
sans bac 24,9
complet

28,6 11,7 14,8 8,5 4,6 6,9 100,0 4,8

Brevet
technique,
baccalauréat 21,1
technique

29,9 7,8 10,2 23,1 1,1 6,8 100,0 6,6

cap, bep ou 5,6
équivalent

13,9 8,1 16,5 47,2 4,6 4,1 100,0 17,2

Certificat
d'études 4,1
primaires (cep)

8,2 11,7 13,4 38,3 19,3 5,0 100,0 30,4

Aucun
diplôme 0,6

2,2 7,6 8,2 54,2 24,6 2,6 100,0 29,9

Ensemble 12,0

11,3 8,6 11,4 38,1 14,5 4,1 100,0 100,0

On notera l'importance essentielle que continue à jouer le baccalauréat d'enseignement général dans la distribution sociale des individus. Il reste une « barrière et un niveau » pour reprendre l'expression de Goblot. En effet, le baccalauréat permet l'accès aux statuts élevés ; ceux qui ne le détiennent pas sont la plupart du temps voués au travail manuel. Parmi ceux-là considérons ceux qui sont les plus nantis, *i.e.* les détenteurs d'un baccalauréat technique. Ils ont pratiquement autant de chances d'être ouvriers que d'être cadres supérieurs ou cadres moyens. Les probabilités pour les individus ayant un niveau d'instruction inférieur au baccalauréat d'exercer un travail manuel augmentent très rapidement. La très forte relation de dépendance entre niveau d'instruction et statut se lit directement en comparant les deux premières colonnes aux cinquième et sixième colonnes.

Face à ce constat, la première question que l'on est en droit de poser est celle de savoir si cette relation est réelle ou fallacieuse. On peut se demander si le niveau d'instruction influe *réellement* de façon aussi importante sur le statut social ou si cette relation s'explique par d'autres facteurs que le chercheur n'a pas pris en considération dans son étude. Il est en effet possible que le statut social d'un individu dépende davantage du statut social de son père que du niveau d'instruction qu'il a atteint. La question à laquelle on souhaite apporter des éléments de réponse est celle de savoir si l'on peut faire abstraction du niveau d'instruction d'un individu dans l'explication à la fois de son statut social et de sa mobilité sociale. Rendre compte de ces deux variables indépendamment du niveau d'instruction serait à l'évidence démontrer que l'école n'a pas d'influence sur l'avenir social des enfants. Il est donc nécessaire d'analyser les relations entre ces trois variables. Pour cela référons-nous aux conclusions de l'importante étude américaine conduite par Blau et Duncan, publiée dans leur ouvrage devenu classique *The American Occupational Structure*. Le modèle fondamental du processus de stratification construit par les deux sociologues se résume par la structure causale suivante :

Les chiffres indiqués sur la figure représentent des mesures de l'influence d'une variable sur l'autre. L'influence est maximum si la mesure est égale à 1. Elle est nulle si elle est égale à 0. On constate que le niveau d'instruction du répondant influe sur son statut social. Celui-ci est cependant également influencé par l'effet combiné du niveau d'instruction avec d'autres variables comme le premier emploi ou le statut social du père. La mesure réelle de l'effet du niveau d'instruction sur le statut social est donc bien supérieure à 0,394.

Le statut social du père détermine fortement le niveau d'instruction du fils. Toutefois il n'influence *directement* le statut social du fils que très faiblement. Le père influence le statut social de son fils en donnant à

celui-ci un niveau d'instruction. Une fois le niveau d'instruction acquis, l'influence du père cesse d'avoir un effet sur le destin social du fils. On peut qualifier de méritocratique la société ainsi décrite puisque le niveau d'instruction détermine pour moitié le statut et que l'origine sociale du père n'a que peu d'influence sur celui-ci. Peut-on cependant conclure que le niveau d'instruction a une forte influence sur la mobilité ? De ce que le niveau d'instruction détermine le statut, peut-on légitimement affirmer qu'il détermine par là même les chances d'ascension sociale du fils par rapport au père. Pour vérifier cette proposition il faut prendre en considération le statut social du fils par rapport à celui du père. Or, contrairement à toute attente, il semble que le niveau d'instruction influence peu les chances de promotion sociale ou de mobilité. Telle est la conclusion de l'article d'Anderson, fondé sur le tableau IV. 4 et publié dans le recueil de Halsey, Floud et Anderson (1961). L'analyse d'un tableau similaire pour la France en 1970 aboutit aux mêmes résultats (voir Cherkaoui, Mobilité, in Boudon (éd.), *Traité de sociologie*, puf, 1992).

Examinons les distributions marginales afin de pouvoir les comparer. D'une part, 70 % des fils ont un niveau d'instruction plus élevé que celui de leur père ; 19,2 % ont un niveau égal et seuls 10,8 % des fils ont un niveau inférieur. D'autre part, 39,4 % des fils ont un statut social supérieur à celui de leur père, 34,9 % un statut égal et 25,7 % un statut inférieur. On peut en conclure que les fils ont vu la distribution de leur niveau d'instruction se déplacer plus fortement vers le haut que la distribution de leur statut social. La première partie de cette proposition est quasi universelle comme cela a été amplement démontré dans le premier chapitre : en moyenne les fils ont un niveau d'instruction beaucoup plus élevé que leur père. La deuxième partie de la proposition signifie que la structure professionnelle se transforme plus lentement que la structure éducative. Il n'y a donc pas adéquation entre structures sociales et structures éducatives.

Tableau IV. 4

<i>Statut social du fils par rapport à celui du père</i>			
+	=	—	%
Niveau d'instruction fils par rapport à celui du + père		134 96 61	291 70,0

=	23	33	24	80	19,2
–	7	16	22	45	10,8
	164	145	107	416	
%	39,4	34,9	25,7		100

Allons plus loin dans l'analyse de ce tableau ; demandons-nous si le niveau d'instruction relatif du fils a une influence sur la mobilité sociale ou statut social relatif du fils par rapport au père. Plus précisément encore, demandons-nous si les individus sont répartis dans la structure sociale selon leur niveau d'instruction ou bien distribués au hasard. Imaginons donc une société ayant les mêmes structures sociale et éducative que la société décrite par Anderson, mais où les individus seraient distribués de telle sorte que le niveau d'instruction du fils et sa mobilité soient totalement indépendants. Dans cette société utopique, un individu doté d'un niveau d'instruction donné aura autant de chances d'avoir un statut social supérieur, égal ou inférieur à celui de son père. Dans cette société, le nombre d'individus ayant par exemple un statut social plus élevé que celui de leur père et un niveau d'instruction également plus élevé est égal au nombre total d'individus ayant un statut social supérieur abstraction faite de leur niveau d'instruction (164) multiplié par le nombre total d'individus ayant un niveau d'instruction supérieur abstraction faite de leur statut (291) que divise le total général (416). Il vient :

$$164 \times 291/416 = 115.$$

Le tableau IV. 5 théorique construit selon l'hypothèse d'indépendance entre niveau d'instruction et mobilité sociale est le suivant :

Tableau IV. 5

<i>Statut social du fils par rapport au père</i>					
+	=	–			
Niveau d'instruction du fils par rapport au père	+		115	101	75 291

=	31	28 21 80
—	18	16 11 45
	164	145 107 416

Certes des différences existent entre les deux tableaux précédents. La répartition des individus dans la société américaine en fonction du niveau d'instruction s'éloigne quelque peu de la distribution des individus de notre société utopique selon le même critère. Toutefois, la distance entre elles n'est pas très grande. On peut dès lors conclure que le niveau d'instruction n'a que peu d'effet sur la mobilité sociale. La proposition essentielle que l'on peut déduire est qu'une forte influence du niveau d'instruction sur le statut social n'est pas incompatible avec une faible relation de dépendance entre niveau d'instruction relatif et mobilité sociale. L'apparente contradiction entre les deux moments de la proposition provient de l'inadéquation entre les structures socioprofessionnelles et les structures éducatives. Inversement pour voir apparaître une forte dépendance entre niveau d'instruction et mobilité, une adéquation entre les deux types de structures est requise.

Dans *L'Inégalité des chances*, R. Boudon construit plusieurs modèles qui lui permettent de déduire des propositions correspondant aux phénomènes observés par Anderson et par d'autres spécialistes de la mobilité sociale. Ces modèles hypothético-déductifs sont fondés sur des axiomes qui traduisent les propriétés fondamentales relatives aux stratifications sociales et scolaires. Leur présentation dépassant le cadre de cet opuscule, nous nous limiterons à signaler certains aspects des effets des inégalités devant l'enseignement sur la mobilité sociale en invitant le lecteur à se référer à la construction de la théorie générale proposée dans les cinquième et sixième chapitres de l'ouvrage cité.

À partir d'un nombre limité de propositions sur les relations entre origine familiale, niveau d'instruction et statut social, R. Boudon met en évidence « une structure de dominance » et « une structure méritocratique » dont la combinaison explique une grande partie de la mobilité intergénérationnelle. La structure méritocratique traduit le fait que si le statut social du père détermine le niveau d'instruction de ses enfants d'une part, si ce niveau d'instruction influe très positivement sur la position sociale des enfants d'autre part, le statut du père n'affecte pas en revanche le statut final des enfants. Dans cette société, dont certains pays s'approchent beaucoup plus que d'autres, les fonctions sociales sont réparties selon le seul mérite. Dans la structure

de dominance non seulement le diplôme des individus affecte leur statut social, mais celui-ci est également déterminé par le statut de leur père. La structure de dominance, qui réduit l'influence du mérite, est engendrée par l'aptitude des individus ayant une origine sociale élevée à soustraire les meilleures positions sociales aux individus dont l'origine sociale est moins élevée. Cette dernière proposition est vraie pour tous les niveaux scolaires : à niveau d'instruction identique, les individus accèdent d'autant plus aisément à une position sociale élevée que leur origine sociale est élevée. Si l'effet de dominance préserve d'un éventuel déclassement qui serait dû à leur faible niveau d'instruction, il n'augmente cependant pas les chances de promotion. Enfin, un niveau d'instruction élevé ne protège pas d'une mobilité descendante malgré les effets de dominance. On trouve là le paradoxe d'Anderson.

Rappelons pour conclure que les inégalités sont dues principalement aux hiérarchies sociales, aux stratifications scolaires et à leur combinaison, qui a un effet multiplicateur. Sans doute l'école détermine-t-elle la répartition des individus entre les classes, mais on aurait tort de croire qu'elle est le moyen le plus efficace pour réduire les inégalités sociales. Au reste, même si l'on réussissait à égaliser les chances scolaires, l'inégalité sociale subsisterait. L'école cesserait dans ce cas de jouer le rôle d'agent de sélection, et seule l'appartenance de classe déterminerait le destin social des individus.

Notes

[1] Le rapport Coleman n'est pas unique en son genre. On trouve des travaux similaires dans presque tous les pays d'Europe occidentale. Citons parmi les plus connus ceux de T. Husén, *International Study of Achievement in Mathematics*, 2 vol., Stockholm, Almqvist & Wiksell, New York, J. Wiley, 1967.

; de

Lady Plowden, *Children and their Primary Schools*, 2 vol., London, H. M. Stationery Office, 1967.

Cherkaoui, en propose une étude détaillée dans *Les Paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, puf, 1979.

[2] Le lecteur trouvera un examen complet du problème de la mobilité dans M. Cherkaoui, « La mobilité sociale », in Boudon (éd.), *Traité de sociologie*, Paris, puf, 1992.

ainsi qu'une nouvelle présentation dans G. Manzo, *La Spirale des inégalités*, Paris, pups, 2009.

[3] Ce tableau est limité aux hommes actifs français de 40 à 59 ans.

[4] Personnels de service, artistes, clergé, armée (officiers exclus), police

Conclusion

Si la sociologie de l'éducation est protéiforme, si son impérialisme peut paraître excessif, cela tient pour une large part au caractère central de l'institution scolaire dans les sociétés actuelles. Il est en effet aisé d'établir qu'elle n'avait été la clé de voûte d'aucun autre système social. Sans doute les civilisations de l'écrit ont-elles toujours possédé une école où l'on dispensait des savoirs et des techniques ; mais sa fonction était essentiellement instrumentale. Et même lorsqu'elle se donnait pour objectif de socialiser et de sélectionner les clercs ou les mandarins comme au Moyen Âge chrétien ou en Chine classique, elle ne se souciait que d'une très faible minorité. Aujourd'hui en revanche, aux multiples fonctions manifestes et latentes qu'elle remplit, elle enrégimente toutes les classes de la société ; et en dehors du marché du travail et de la famille, nulle autre institution n'exerce un empire aussi démesuré sur le destin des hommes que le système d'enseignement où ils passent plus du tiers de leur vie.

Les thèmes qui relèvent de la sociologie de l'éducation sont si variés que l'on aurait tort de penser qu'ils ont reçu dans les pages qui précèdent les amples développements qu'ils auraient mérités : les dimensions de l'ouvrage ne l'autorisent pas. Si nous avons mentionné par exemple l'importance des pédagogies et des systèmes de notation, nous ne leur avons toutefois pas accordé toute l'attention qu'ils réclament. Ce sont là du reste deux sujets qui, historiquement, ont été davantage étudiés par les psychologues – pédagogues ou docimologues –, et qui ont acquis une certaine autonomie. Il n'est pas douteux au demeurant que les progrès de notre discipline s'accompagnent de cette inévitable parcellarisation.

Signe de jeunesse, de santé à la fois et de crise sous certains rapports, cette floraison et cette ramification interdisent toute tentative d'unification théorique. Quelle théorie pourrait en effet enchaîner par les mêmes liens et dans un même cadre des

phénomènes aussi différents que les rapports de l'école aux autres institutions, les transformations de la morphologie scolaire, les stratégies individuelles, les interactions à l'intérieur de la classe, les processus de socialisation, la transmission du savoir ou ses effets sur les modes de pensée ? Pourtant, les prétendants n'ont pas manqué. Parmi ceux qui, nombreux et tenaces, ont à un moment ou à l'autre tenté de régner sur la discipline, citons le fonctionnalisme et les théories du conflit d'obéissance marxiste ou non. Mais l'esprit de système a succombé à la dure réalité des faits. Devrait-on cependant, comme certains le pensent et croient le pratiquer, tirer une leçon des échecs répétés d'une unification pour bannir toute théorisation et s'enliser dans le borborygme de l'empirisme aveugle ? Assurément non ! Des théories de portée moyenne existent et administrent souvent la preuve de leur efficacité. Mais le rêve de l'unité qui nous habite resurgit périodiquement lorsque, à l'occasion d'une nouvelle orientation dans la recherche ou de l'exploration de territoires vierges, nous croyons détenir le point de vue qui permet d'embrasser le tout. La force de cette utopie n'a d'égale que l'infini du réel.

Au moment où il désespère de pouvoir jamais construire le grand édifice que porterait un seul fondement, d'autres voies s'ouvrent devant le chercheur perdu dans le dédale des faits qu'il observe, des questions qu'il se pose, des réponses qu'il propose. Il découvre d'autres lectures possibles de son univers qui, quoique utilisant un alphabet différent, ont parfois des règles syntaxiques identiques. Ainsi germe l'idée de l'intégration des différents points de vue ; et l'intelligence sociologique ou économique des faits s'enrichit de la compréhension des singularités historiques. Le temps des anathèmes est révolu. Il n'est désormais plus rare de voir des sociologues utiliser des modèles économiques et une perspective historique ; il n'est plus exceptionnel de découvrir des économistes reprendre pour leur propre compte les problématiques du sociologue. Quoique partielles et balbutiantes, ces synthèses dévoilent des perspectives nouvelles et élargissent l'horizon.

Au reste, certains autres chapitres essentiels de la sociologie de l'éducation réclament aujourd'hui encore études patientes et compléments nécessaires. Tel est le cas du savoir scolaire et des rapports entre le politique et l'éducatif. De fait, en dépit des intenses recherches sur ces relations, les résultats auxquels on a abouti sont particulièrement modestes, ne dépassant guère des propositions générales macrosociologiques entre les deux sphères. Rarement le sociologue des systèmes d'enseignement explore le politique ; plus rarement encore le politiste consent à interroger l'éducatif. Sans doute, de nombreuses enquêtes ont été conduites depuis la fin des années 1950 à l'occasion soit des grandes réformes scolaires et universitaires comme les débats sur la création du collège unique dans la plupart des pays européens, du problème de la déségrégation raciale aux États-Unis d'Amérique, soit des mouvements étudiants dont fut le théâtre un grand nombre d'universités à travers le monde. Leurs problématiques ont été cependant dictées par des considérations partisans, faussant ainsi en partie les explications qu'on en a proposées.

Si l'on commence à bien connaître l'effet de l'éducatif sur le politique grâce à l'examen des processus de socialisation politique à l'école, on ignore encore son importance. Aucune étude n'autorise de surcroît une comparaison chiffrée des poids respectifs de la famille et de l'école dans cette socialisation. Inversement, l'incidence de la nature du système politique sur l'éducatif, que certains historiens ont mise au jour, n'a pas encore fait l'objet d'études systématiques par les sociologues et politistes. La stabilité d'un système politique, la force de sa légitimité constituent-elles des facteurs positifs dans les transformations éducatives ? Sont-ce au contraire les contradictions internes de la sphère politique, les luttes pour le pouvoir et la contestation des fondements de l'ordre social qui constituent des vecteurs de changement ? Quels sont les déterminants politiques qui expliquent les processus de centralisation ou de décentralisation du système d'enseignement ? Y a-t-il passage obligé d'une forme à l'autre ou bien le changement suit-il le mouvement du balancier ? À de telles questions, nous ne disposons pas de réponses fondées même si de nouveaux travaux renouvellent en partie notre vision des relations entre les deux instances en montrant

notamment comment les politiques publiques et la demande sociale ont à la fois des conséquences attendues et hélas souvent inattendues.

Le second exemple de domaines de recherche centraux et pourtant insuffisamment explorés est le savoir scolaire. Les travaux accomplis à ce sujet se limitent le plus souvent à mettre en évidence l'idéologie que véhiculent les connaissances scolaires et ses déterminants. Pour ce faire, on choisit en général les disciplines qui se prêtent le mieux à la fin poursuivie comme l'histoire. On néglige le rôle que joue le système de connaissances transmis par l'école dans la sélection des individus, et l'on ne s'attache pas à examiner le mode de relations qu'entretiennent les disciplines les unes avec les autres, leur stratification et le changement de leur statut.

S'il est vrai que le savoir dépend d'ensembles de variables exogènes, s'il relève d'une analyse des stratégies de groupes qui le façonnent, s'il dépend de la demande sociale, il est aussi doué d'une certaine autonomie qui réclame une explication par des facteurs endogènes. On peut par exemple démontrer que l'évolution de certaines disciplines en sciences humaines et sociales s'explique par le type de publics auxquels elles s'adressent et les avantages sociaux que les producteurs du savoir en tirent, que, pour cette raison, elles deviennent « séculaires » – c'est bien là une dérive dangereuse qui risque de les conduire à une perte d'identité – ; mais l'on se tromperait si on oubliait que certaines autres sont plus « régulières », en d'autres termes qu'elles se soustraient de l'influence du siècle et se constituent en ce que Max Weber appelait un « cosmos », c'est-à-dire une réalité autonome douée d'une rationalité intrinsèque.

Par ailleurs, rares sont les recherches sur la formation des élites par exemple qui accordent une importance à la nature et à la structure du savoir transmis par les universités et les grandes écoles. Tout se passe en effet comme si sa configuration n'avait pas d'incidence sur les orientations cognitives et l'identité des élites. L'homogénéité des modes de pensée de celles-ci, que l'on a parfois notée, en serait-elle indépendante ? Même si au demeurant on est surtout intéressé

par le degré de sélectivité des disciplines, il convient de s'interroger également sur les conditions sociales et scolaires du changement de leur poids respectif. Il ne suffit pas d'établir que, aujourd'hui, les mathématiques constituent la discipline sélective par excellence comme le fut autrefois le latin, il reste à mettre au jour les raisons de cette substitution et ses conséquences.

Ces remarques finales ne constituent assurément pas un tableau exhaustif des questions qui relèvent de la sociologie de l'éducation. Aucun exposé partiel n'en saurait d'ailleurs parcourir les lignes ni épuiser les intimes replis. Modeste échantillon d'objets que la recherche peut explorer, elles marquent les frontières du travail déjà accompli et posent les jalons du chemin qui reste à parcourir.

Bibliographie

Signalons en premier deux excellents recueils d'articles bien qu'ils datent : A. H. Halsey, J. Floud et C. A. Andreson (éd.), *Education Economy and Society*, New York, The Free Press of Glencoe, 1963.

J. Karabel et A. H. Halsey (éd.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.

Archer M. (éd.), *The Sociology of Educational Expansion*, London, Sage Publication, 1982.

Bernstein B., *Class, Codes and Control*, 4 vol., London, Routledge, 1971-2003.

Blau P. et O. D. Duncan, *The American Occupational Structure*, New York, Wiley, 1957.

Boudon R., *L'Inégalité des chances*, Paris, A. Colin, 1973.

Bourdieu P. et J.-C. Passeron, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

Bulle N., *La Rationalité des décisions scolaires*, Paris, puf, 1999.

Cherkaoui M., *Les Changements du système éducatif en France, 1950-1980*, Paris, puf, 1982.

Collins R., *The Credential Society*, New York, Academic Press, 1979.

Durkheim É., *L'Education morale*, (1925), Paris, puf, nouv. éd., 1963.

–, *Éducation et sociologie*, (1922), Paris, puf, nouv. éd., 1966.

–, *L'Evolution pédagogique en France*, (1938), Paris, puf, nouv. éd., 1969.

Girard A. (éd.), « *Population* » et l'enseignement, Paris, puf, 1970.

Manzo G., *La Spirale des inégalités*, Paris, pups, 2009.

Waller W., (1933), *The Sociology of Teaching*, New York, Wiley, nouv. éd., 1967.

Young M. (éd.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971.

Une encyclopédie en dix volumes : *The Encyclopedia of Education*, New York, The Macmillan Co., The Free Press.

Revues

- *Comparative Education Review*
- *Harvard Educational Review*
- *Higher Education*
- *Sociology of Education*
- *Sociology of Education Abstracts* propose des résumés de livres et articles parus
- Le nombre de revues spécialisées en sociologie de l'éducation se compte par dizaines. Il va donc sans dire que notre choix est parfaitement arbitraire. Par ailleurs, un très grand nombre d'articles relevant de ce domaine sont publiés dans les revues de sociologie générale, telle la *Revue française de sociologie*.