

INTRODUCTION

C'ELA relèverait d'une gageure si l'on tentait de trouver un équivalent à l'institution scolaire qui aurait attisé autant de passions et de controverses. C'est qu'appuyé sur sa propre expérience d'élève, chaque citoyen pense qu'il a toute légitimité pour dénoncer les dysfonctionnements affectant l'école¹ et pour défendre le plus souvent de manière mêlant nostalgie et utopie, ce qu'elle devrait être. Incontestablement, l'école reste un objet éminemment passionnel.

PASSIONS FRANÇAISES AUTOUR DE L'ÉCOLE

La récurrence des débats plus ou moins vifs sur l'école et les polémiques que suscite toute réforme suffisent à rappeler le fait que cette institution est consubstantiellement liée à une histoire nationale, qui alimente les représentations sociales et structure les visions différenciées quant à ce que devraient être le système scolaire et ses missions. Dans *Les Lieux de mémoire* dirigé par Pierre Nora², différentes contributions

-
1. Nous utilisons indifféremment les termes d'« école », de « système éducatif » et d'« institution scolaire ». Ces expressions réfèrent de manière générale au système scolaire comme structure organisée et hiérarchisée, mais aussi comme ordre institutionnel allant de la maternelle à l'enseignement supérieur.
 2. L'œuvre monumentale *Les Lieux de mémoire* (1984-1992) dirigée par Pierre Nora, ayant mobilisé plus de 100 collaborateurs, publiée en sept volumes, entre 1984 et 1992 et rééditée en 1997 (Gallimard), constitue une référence majeure pour appréhender l'évolution de la société française au prisme de la tension entre histoire et mémoire, historiographie (avec le projet de procéder par un récit des récits ou comment faire une « histoire au second degré », selon l'expression de Marcel Gauchet) et commémoration mémorielle. Les entrées thématiques que sont la République, la nation et les Français, à partir de lieux matériels ou métaphoriques, offrent la possibilité de penser l'identité culturelle française au moment où la nation est

mettent en évidence le lien entre l'école et l'imaginaire collectif français. Cristallisant un héritage collectif, l'école est présentée sous l'angle des thématiques de la « pédagogie », des figures historiques marquantes (Ferdinand Buisson, Lavis, Vidal de la Blache), d'institutions emblématiques (la Khâgne, les écoles normales supérieures...) et des conflits ayant opposé catholiques et laïques. La mémoire nationale a partie liée avec l'histoire scolaire et les écoles comme lieu matérialisé sont partie-prenantes du patrimoine culturel, comme des représentations portées par chaque individu, représentations dans lesquelles se confondent l'histoire biographique et l'histoire collective. Mais si l'école provoque autant de passions et de débats, c'est parce qu'elle fait l'objet d'une pluralité d'attentes, les questions et les enjeux pédagogiques ne constituant qu'un cas particulier des thématiques débattues. Si ceux-ci focalisent l'essentiel des discours, d'autres objectifs participent aussi des débats, notamment la préparation à l'insertion professionnelle. Si cette question peut paraître légitime en période de crise du marché du travail et de précarisation des statuts professionnels, elle est en réalité très ancienne, quand l'éducation scolaire est apparue comme un investissement visant, à l'instar des thèses du capital humain, à contribuer au développement économique. Elle l'était aussi au lendemain de la Première Guerre mondiale lorsque les compagnons de l'Université nouvelle ont défendu tout autant l'ouverture de l'école au plus grand nombre que sa contribution au développement économique. Ils s'exprimaient en ces termes : « Nous voulons un enseignement démocratique. Tous les enfants de France ont le droit d'acquérir la plus large instruction que puisse dispenser la Patrie. Et la Patrie a le droit d'exploiter toutes les richesses qu'elle possède. » Plusieurs décennies plus tard, l'effort consenti par la nation française en vue d'élever les niveaux de qualification atteint un degré considérable, preuve s'il en est que l'éducation scolaire est devenue un investissement à grande échelle :

interpellée par la mondialisation. Le passage de l'histoire à la mémoire rappelle le regard nostalgique porté souvent sur le système éducatif révolu, comme si l'école idéalisée restait associée à un passé largement mythifié, constituant un récit merveilleux.

En France, la dépense intérieure d'éducation (DIE) est de 193,4 milliards d'euros, soit 6,9 % du PIB [...]. La France se situe [en 2010] au même niveau que la moyenne des pays de l'OCDE (6,3 %), en deçà des États-Unis, de la Finlande, de la Suède et du Royaume-Uni, mais nettement au-dessus de l'Espagne, du Japon ou de l'Italie³.

Mais au-delà des différentes polémiques et critiques exprimées, une question majeure interroge le fonctionnement et l'avenir du système éducatif à savoir sa capacité à se démocratiser et à réduire les inégalités sociales, au moins au sein des différents ordres et filières qui le constituent. Or c'est le sens même de la notion de démocratisation qui reste à définir car selon le point de vue adopté, cela engage différemment les politiques publiques de scolarisation. Ainsi, Françoise Cœuvrard, à l'instar des analyses effectuées par Antoine Prost (1992), avance : « Si l'on entend le terme "démocratisation" dans plusieurs sens, le premier serait synonyme de massification et dans ce sens-là il y a eu démocratisation par l'accès d'un plus grand nombre de jeunes aux différents niveaux de l'enseignement⁴. »

Pourtant, la question reste posée dès lors que l'on se penche sur la réduction des inégalités sociales de scolarisation, pensée davantage sous l'angle du parcours effectif des élèves : « Selon l'autre acception du mot "démocratisation" qui serait l'égalisation des chances, le constat est moins positif. L'égalité formelle d'accès ne suffit pas pour garantir à tous le même parcours⁵. » Jean-Michel Chapoulie relève, quant à lui, trois types d'usage du terme « démocratisation » :

Dans le premier, la « démocratisation » est associée à l'élargissement de la base sociale dans laquelle s'effectue le recrutement de l'élite scolaire destinée à former l'élite, c'est-à-dire selon les contextes, les candidats au baccalauréat, les étudiants, et dans la période récente, les étudiants de quelques grandes écoles scientifiques et commerciales et de Sciences po⁶.

3. MENESR-DEPP, 2014, p. 14.

4. Cœuvrard, 2000, p. 317.

5. Cœuvrard, 2000, p. 317.

6. Chapoulie, 2010, p. 518.

Un second usage, plus politique, identifie la démocratisation à « une élévation générale du niveau d'instruction de la population ». Enfin, un dernier usage scrute plus spécifiquement la convergence et la réduction des inégalités d'accès entre les différentes catégories sociales et ce, à tous les niveaux d'enseignement (indépendamment de leur caractère élitiste ou non).

Mais la démocratisation du système éducatif se mesure-t-elle au seul accès aux filières les plus sélectives et les plus prestigieuses ? Dire que l'école produit une « élimination différée » parce que la mise en place de filières hiérarchisées maintient les inégalités de parcours ne suffit pas pour être convaincant car la scolarisation de masse, même si elle génère des déceptions⁷, autorise aussi des parcours réussis. Le cas des élèves de lycée professionnel éclaire sur la possible émancipation scolaire, même si cela s'opère au prix d'une rationalisation de leur expérience, et parfois de nombreux renoncements⁸. De même, dénoncer une université de masse productrice d'échec scolaire non moins massif, notamment chez les étudiants issus de milieu populaire, c'est oublier aussi que de nombreux échecs ne sont pas synonymes d'absence d'apprentissage et que des réorientations vers d'autres filières peuvent être couronnées de succès⁹. Ainsi, analyser de manière objective le système éducatif oblige à se décentrer de son point de vue et à repenser les certitudes sociologiques longtemps arrimées aux thèses de la reproduction. Bien que le système éducatif soit marqué par une forte hiérarchisation des filières et des formations, qu'il ne destine pas les élèves aux mêmes statuts sociaux et professionnels selon la qualité reconnue aux titres

7. Beaud, 2002.

8. Jellab, 2009 et 2014.

9. Si l'on ne peut raisonnablement considérer que tous les défenseurs d'une sélection à l'entrée à l'université sont des conservateurs (Jellab, 2011a), le plaidoyer d'universitaires pour refonder l'université en faisant de celle-ci un haut lieu de formation intellectuelle cache mal l'attachement à un élitisme plus ou moins assumé (Cf. Beaud *et al.*, 2010). Mais on est aussi en droit de supposer que c'est également la défense de leurs statuts et identité professionnelle d'enseignants-chercheurs qui est en jeu, dès lors que les compétences académiques des étudiants s'affaiblissent, et risquent de porter atteinte à l'image de l'institution universitaire.

scolaires, qu'il continue à reproduire des inégalités en validant les héritages culturels de ses publics qui disposent de ressources culturelles et économiques inégales, on ne peut souscrire à l'idée qu'il ne serait que la photographie et le miroir réfléchissant de la structure sociale. C'est d'ailleurs parce qu'il admet une autonomie relative, qui ne tient pas à la seule logique scolaire des agents – au sens où il constituerait un champ dans lequel les dominants, ceux qui en maîtrisent les rouages imposeraient leur vision du monde et en dégageraient divers profits –, mais qui procède aussi de sa capacité à réduire les inégalités sociales d'accès au savoir, qu'il est d'autant plus important de le réformer et de lutter contre toute forme de conservatisme. Car il s'agit bien de savoir quel modèle de société les politiques veulent et peuvent promouvoir au moment où plus que jamais les inégalités sociales se creusent, et où une sorte de critique sociale plus ou moins radicale et prenant différentes formes voit le jour. Aussi, et c'est l'ambition de cet ouvrage, penser l'école oblige d'abord à reconsidérer la société française au miroir de laquelle les débats et controverses entourant la méritocratie scolaire peuvent prendre sens. Car si l'héritage de la Révolution française a promu le mérite contre les privilèges, il a pu trouver dans l'école l'incarnation théorique de ce que la réussite devrait à la mobilisation de chaque élève et non à son origine sociale. Pourtant, c'est cette « fiction nécessaire¹⁰ » du mérite qui interroge aujourd'hui les acteurs du système éducatif car elle ne suffit plus pour asseoir la légitimité des études.

Parmi les critiques ayant érigé l'école en symbole du déclin, voire d'une décadence culturelle, Alain Finkielkraut occupe une place de choix. Rapportant le propos d'un enseignant exerçant en zone d'éducation prioritaire (ZEP) qui déclarait ne pas pouvoir lire à ses élèves la lettre de Guy Môquet « parce qu'ils seraient bien incapables d'en comprendre le sens profond, et même d'en comprendre les mots qui la composent », Alain Finkielkraut s'interroge, de manière consternée, sur le « désastre » affectant l'école :

10. Dubet, 2004.

Les mots les plus simples sont-ils devenus inintelligibles jusque dans les lieux, ou dans certains des lieux réservés à leur apprentissage ? [...] La démocratie du bac a-t-elle gaillardement bradé le trésor de connaissances, de raisonnements, de normes et de règles que la « République du certificat d'études » avait mis tant de soin, de patience et d'austère générosité à transmettre¹¹ ?

Les différents écrits d'Alain Finkielkraut ont pour particularité de faire de l'école un arrière-plan, une sorte d'analyseur des mutations de la société française actuelle et des rapports qu'elle entretient avec le patrimoine légué par les anciennes générations. La crise de l'école lui semble tout autant le résultat d'un renoncement politique aux traditions et à l'héritage du patrimoine que l'expression d'une aversion des nouvelles générations à l'Histoire, celle à laquelle ils doivent tout, et à l'égard de laquelle ils lui manifesteraient une ingratitude. Le fil conducteur de ses réflexions est bien celui de l'abdication des institutions à l'éphémère que constitue la société de consommation, inféodée au multiculturalisme et rompue au relativisme. L'abdication est celle de l'école qui ne sait plus faire autorité et qui fait l'éloge de la jeunesse, quand il faut transmettre à celle-ci la sagesse des anciens. L'alliance objective entre consumérisme et sociologie critique, celle de la reproduction qui disqualifierait les héritages tout autant que *les héritiers*, conduirait au nihilisme et sous-prétexte de promouvoir le « politiquement correct », elle saperait tout fondement à une unité sociale et à l'identité qui suppose, elle, une permanence des invariants. Car la haine de soi n'est jamais loin lorsqu'on glorifie, selon un « romantisme pour autrui », l'identité des autres sans avoir de respect pour la sienne. En abandonnant la transmission de la culture passée, l'école participerait de l'affaiblissement de l'attachement des Français à leur nation et finalement, d'une forme de nihilisme cohabitant avec un relativisme envahissant. Si l'on ne peut partager ce point de vue décliniste et peu appuyé sur des enquêtes de terrain armées d'exigences scientifiques et méthodologiques, on doit néanmoins entendre le sens du propos et se demander, *in fine*, pourquoi l'on relève le maintien, voire le renforcement des inégalités de réussite et de carrière

11. Finkielkraut, 2009, p. 9.

scolaire, alors même que l'ouvrage ayant favorisé la prise de conscience de ces inégalités, à savoir *Les Héritiers*, date de plus d'un demi-siècle ? Faut-il conclure à l'instar de ce que soulignait Émile Durkheim (2010) que les faits sociaux étant contraignants, il est difficile de réformer et de transformer l'école, notamment en France ? Quelle place accorder aux pratiques pédagogiques pour infléchir les inégalités de carrière scolaire et quels modèles pertinents faudra-t-il retenir et promouvoir pour ce faire ? De telles interrogations ne sont pas des plus aisées à traiter tant l'école reste une institution incarnant un objet passionnel.

COMMENT APPRÉHENDER SOCIOLOGIQUEMENT L'ÉCOLE DE MANIÈRE MOINS PASSIONNELLE ET MOINS IDÉOLOGIQUE ?

Bien que l'on ne puisse que souscrire au principe wébérien appelant à une « neutralité axiologique », garante d'une approche scientifique des faits sociaux, et adhérer aux préceptes défendus par Gaston Bachelard (2000) insistant sur la distinction entre un point de vue assertorique et une posture apodictique, il faut reconnaître que l'on n'aborde guère l'école, sans être en même temps animé par le projet de la réformer. Cela est encore plus vrai lorsqu'on s'inscrit dans le champ de la sociologie qui a cette particularité d'être une science engagée dans le débat public¹² tout en pensant dialectiquement le terrain, les objets empiriques et les références théoriques. Cependant, appréhender le système éducatif avec des *a priori*, des postulats ou des présupposés ne doit pas conduire à ce qu'ils agissent comme une sorte d'écran empêchant toute nuance, tout retour critique sur les modèles théoriques. Il en va de la crédibilité de la sociologie mais aussi de sa capacité à participer au débat public quant à la démocratisation de l'accès à la culture scolaire. Comme l'observe Agnès Van Zanten, « les perspectives adoptées [...] par un certain nombre de chercheurs, sont tellement orientées par des convictions politiques et pédagogiques forgées *a priori* qu'elles ne permettent pas de saisir la complexité des transformations

12. Dubet, 2007.

en cours¹³ ». Enquêter sur le système éducatif implique la confrontation avec les pratiques pédagogiques dans les écoles et les établissements et une certaine nuance quant à l'idéal d'une école élitiste qui a forgé l'imaginaire des acteurs au risque d'induire de la nostalgie. Car le chercheur qui s'aventure sur le terrain du système éducatif s'aperçoit très vite que celui-ci est largement traversé par des querelles passionnelles, qu'il fait l'objet de polémiques opposant des « républicains » à des « pédagogues » – comme si l'on pouvait raisonnablement les opposer – et qu'il y a souvent loin entre les constats de terrain et les théories établies ou générales, qui sont forcément réductrices.

Mais il faut souligner le fait que l'école n'est pas une institution sociale ordinaire. La place qu'elle occupe dans les débats ne peut être minorée au profit d'une approche objective distanciée ou « froide ». C'est que le rôle et l'effet social de l'école sur le devenir des individus et sur la réduction des inégalités ne peuvent laisser l'analyse enfermée dans un regard indifférent à tout projet de transformation sociale. Les passions suscitées par les réformes du système éducatif sont d'autant plus vives qu'il constitue, comme Pierre Bourdieu l'avait démontré, un puissant moyen de légitimation des statuts et des hiérarchies sociales. Mais la difficulté à réformer l'école tient aux contradictions qui animent ses acteurs, les enseignants notamment. Comme l'observe François Dubet,

Le sentiment d'immobilisme tient surtout au fait que le monde enseignant s'adapte aux contraintes du métier bien plus qu'il ne s'engage dans un changement maîtrisé, dans un changement vécu comme le déroulement rationnel d'un projet. Même si cette formulation est un peu radicale, on peut dire que les enseignants sont idéologiquement progressistes et professionnellement conservateurs¹⁴.

Le progressisme des enseignants se remarque dans leur attachement aux valeurs de lutte contre les inégalités, de promotion d'un savoir partagé et d'ouverture de l'école sur le

13. Van Zanten, 2001, p. 1.

14. Dubet, 2000, p. 409.

monde. Mais le conservatisme tel que perçu par F. Dubet tient à une certaine focalisation des professeurs, notamment ceux du secondaire, sur leurs conditions de travail, les programmes et sur leur discipline, dimension constitutive de leur identité professionnelle¹⁵. Les passions scolaires rendent difficile une réforme « de l'intérieur » tant les acteurs engagés paraissent d'abord défendre leurs intérêts. Et dans la mesure où toute mesure portant sur le système éducatif met en jeu d'autres composantes le constituant, elle oblige à une redéfinition des rôles des différents acteurs. Par exemple, l'autonomie des écoles et des établissements ne peut être effective que si l'on reconnaît aux directeurs et aux chefs d'établissement un pouvoir de décision. Or ce pouvoir ne peut être effectif que si l'on redéfinit aussi celui des corps d'inspection, et que l'on repense l'autonomie pédagogique des enseignants.

DE LA DIFFICULTÉ À PENSER L'ÉCOLE DE MANIÈRE DISTANCIÉE

Penser de manière « neutre » l'école, même armé d'un outillage conceptuel et méthodologique scientifique est une gageure, tant cette institution couvre de nombreuses questions socialement vives. La question des rapports entre recherche et action, théorie sociologique et pratiques sociales ordinaires est des plus complexes parce qu'elle recouvre des intérêts et des postures idéologiques contradictoires. L'histoire de la sociologie, comme celle des sciences sociales en général, s'est construite contre le sens commun et par souci d'objectivité¹⁶, la mise à distance objectivée du monde social devenait la condition *princeps* d'un travail de théorisation scientifique¹⁷. Mais le sociologue peut-il rester neutre et indifférent à ce qu'il observe dès lors que des possibilités d'action sur le monde social ou l'objet étudié se dessinent ? Max Weber (2002) a bien insisté sur la difficulté à conserver une neutralité axiologique face au monde social, d'autant plus que le sociologue en fait partie. L'atout du sociologue réside aussi dans sa capacité à comprendre « en situation » ou « de l'intérieur »

15. Jellab, 2006.

16. Durkheim, 2010.

17. Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1973.

le sens que les acteurs donnent à leur action, et partant, dans la possibilité de le reconstruire dans une perspective plus théorique et scientifique. Mais le rapport du sociologue à son objet varie selon l'objet en question. Plus précisément, la nature de l'objet étudié, la place qu'il occupe dans les débats sociaux, les enjeux politiques et idéologiques qui le sous-tendent sont autant d'éléments susceptibles d'influer sur le passage de la théorie sociologique à l'action sociale. Cette dimension, peu explicitée dans la littérature sociologique, nous semble pourtant fondamentale : ainsi, si traiter de la vie quotidienne des châtelains en France ou de la galère des jeunes peut être soumis à la même approche objectivante en sociologie, le chercheur n'en dégagera sans doute pas ni les mêmes conclusions, ni le même mode d'implication quant à une éventuelle action sur la réalité sociale. Il en est ainsi lorsqu'on étudie le fonctionnement du système éducatif dans son rapport avec la société française marquée par de profondes mutations.

RENOUVELER LA SOCIOLOGIE DU SYSTÈME ÉDUCATIF DANS UNE SOCIÉTÉ EN MUTATION

On dispose de nombreuses publications traitant du système éducatif français. Elles sont souvent le fait de disciplines universitaires spécialisées (sociologie de l'éducation, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation...), ce qui n'offre qu'un regard parcellaire et largement insuffisant pour couvrir les différents enjeux entourant l'école aujourd'hui. Si l'on ajoute à cela une certaine faiblesse des recherches traitant des politiques éducatives en tant que politiques publiques, alors qu'elles aideraient à saisir ce qui se pense et par qui lorsqu'on met en œuvre des réformes¹⁸, on voit tout le chemin qui reste à parcourir pour prendre toute la mesure de la place et du rôle que l'école occupe dans les rapports sociaux et dans la régulation du nouvel ordre social. Aussi, notre propos, bien qu'il ne vise pas l'exhaustivité, cherche à penser autrement la relation entre le système éducatif et la société française. En proposant une lecture sociologique « décalée », s'attachant d'abord

18. Aebischer, 2010.

à dresser un tableau de cette société aux prises avec des changements profonds interpellant son histoire, celle de la « grande nation » qu'elle fut, une histoire qui est aussi faite d'héritage démocratique et de controverses idéologiques que l'on saisit chez certains penseurs emblématiques, notre développement dessine les contours de la question scolaire et de ses enjeux, notamment pour ce qui est de l'égalité des chances et du projet de démocratisation défendu par les politiques mais aussi par divers mouvements associatifs.

Lorsqu'Émile Durkheim (1858-1917) propose de définir la sociologie comme étant la science des institutions (2010), il inaugure ce qui va devenir la caractéristique majeure de la démarche sociologique objective à savoir l'étude des comportements sociaux en tant qu'expression d'une évolution sociale traversant tant le monde « matériel » des individus ou des groupes que le monde de leurs idées ou représentations. Ainsi, les objets que la sociologie allait travailler dès le départ, et particulièrement en France, n'étaient traités que comme des « choses » exprimant « la » société dans ses tendances, ses rapports de force, ses hiérarchies et ses contradictions. Le monde du travail a constitué l'un des premiers objets d'interrogation puisqu'au ^{xx}e siècle, la sociologie française a d'abord pensé la classe ouvrière aux prises avec des luttes sociales et politiques dans le cadre du développement industriel et capitaliste. Mais ce monde du travail n'était pas indépendant du monde scolaire. Les oppositions récurrentes en sociologie de l'éducation, entre culture dominante ou légitime et culture populaire, entre l'école du peuple et l'école de l'élite renvoient à cette correspondance – statistiquement vérifiable – entre agents de décision et salariat d'exécution, travail intellectuel/travail manuel, capital et travail, bourgeois et prolétaires... De fait, si la sociologie traite de l'inégalité des chances, de la reproduction comme des inégalités de carrière scolaire, c'est fortement imprégnée de cette catégorisation du monde social qu'elle définit ses problématiques. Dans le même temps, et au regard des transformations affectant la société française, si dans une société relativement « stable », l'analyse en termes de « classe », de « structure », d'« agent » ou encore de « fonction » admet une pertinence certaine, celle-ci devient toute relative dès que l'on observe une déstabilisation de la relation entre classe sociale d'origine et devenir professionnel, cadre ou contexte de scolarisation et réussite scolaire, ou encore,

lorsqu'on constate que les agents sont aussi animés par des logiques sociales variées, voire contradictoires. Le sociologue ne peut alors se satisfaire de schémas théoriques totalisants, au risque de mettre à distance la réalité du monde social et de ses configurations spécifiques. Aussi, si la sociologie du système éducatif a défini progressivement de nouveaux objets, elle a aussi repensé les concepts utilisés comme les démarches empiriques de construction des données. Pierre Bourdieu qui a marqué la sociologie de l'éducation et la sociologie en général insistait sur la nécessité de penser le travail de terrain comme mise à l'épreuve des cadres théoriques et conceptuels proposés. Ce travail ne peut se faire qu'au prix de la critique continue et éclairée des objets étudiés, et de la prise de conscience que tout point de vue n'a de sens qu'au regard de la position que le sociologue occupe dans le champ social et institutionnel. D'une certaine façon, il n'existe guère de sociologie du monde social – de l'école, de la famille, du travail, des organisations, des groupes et catégories sociales... – sans parti-pris épistémologique, théorique et éthique. Ainsi, lorsque les sociologues du système éducatif s'interrogent sur le « collège unique » et sur les résistances que celui-ci continue de susciter chez les acteurs du système éducatif, c'est bien contre le risque d'élitisme et de ségrégation « intellectuelle » qu'ils essaient de mettre en garde. De même, les réflexions et recherches conduites sur la mobilisation des établissements scolaires et ses effets sur les apprentissages et la réussite scolaires ne sont pas indépendantes du projet démocratique visant à poser que non seulement tous les élèves sont « éducatibles », mais aussi que leur devenir semble partiellement tributaire du contexte de scolarisation.

RETOUR À ÉMILE DURKHEIM : QUAND L'ORDRE SOCIAL EST À INSTITUER PAR L'ÉCOLE

En France, la sociologie de l'éducation en tant que (sous) discipline traitant d'un objet spécifique est née avec Émile Durkheim, qui fut l'un des premiers à s'interroger sur les contenus d'enseignement à l'école et sur les finalités du système éducatif, eu égard au déclin des cadres de socialisation classiques, que sont le milieu familial et l'institution religieuse. Aussi, ce n'est pas un hasard si l'auteur de *La Division du travail social* accorde une attention première aux relations

entre école et société, entre socialisation scolaire et spécialisation fonctionnelle des futurs citoyens. C'est là une constante dans les travaux sociologiques que de tenter d'analyser les relations entre l'organisation du monde scolaire, son fonctionnement et sa culture et le monde social et ses structures économiques, politiques et culturelles. Ainsi, et même lorsque l'optique adoptée par les sociologues peut être ethnographique¹⁹, l'intelligibilité des logiques adoptées et construites par les acteurs dans l'espace scolaire n'est possible qu'à la condition d'y lire la manifestation de tendances sociales et culturelles supra-contextuelles, qu'elles aient trait à l'histoire de l'institution scolaire, aux savoirs enseignés (ou aux *curricula*), ou qu'il s'agisse des histoires sociales et subjectives des acteurs.

L'ordre social préoccupe É. Durkheim et c'est en ce sens que l'on doit saisir sa référence à la notion de « discipline collective » ou à « l'esprit de discipline ». Il observe que « La discipline collective, sous sa forme traditionnelle, a perdu de son autorité, comme le prouvent les tendances divergentes qui travaillent la conscience publique et l'anxiété générale qui en résulte²⁰. » Mais c'est bien à partir de son étude sur *Le Suicide* (1897) que Durkheim démontre l'ampleur de l'anomie dans les sociétés où les penchants et les désirs individuels expriment un affaiblissement affectant la discipline des passions. Durkheim qui fut un adepte du libéralisme, du rationalisme et de la démocratie, se méfiait de l'anarchisme et du socialisme révolutionnaire. Mais contrairement à ce que peuvent laisser entendre ses écrits, il n'était pas un nostalgique de la tradition. Ce qu'il craignait, c'est que le déclin des cadres de socialisation traditionnels, dans une société gagnée par le libéralisme, ne laisse pas place à de nouvelles régulations car il ne saurait y avoir de vie sociale sans l'existence de règles, de contraintes faisant autorité et dotées d'une dimension morale et sacrée devant laquelle les individus s'inclineraient. Aussi, s'il est un moyen susceptible d'assurer une socialisation des individus à des valeurs morales tout autant qu'à l'exercice d'une pensée autonome et citoyenne, c'est bien de celui de

19. Woods, 1990.

20. Durkheim, 1992, p. 86.

l'éducation qu'il s'agit. On comprendra alors pourquoi Durkheim s'intéresse aussi bien à l'école qu'à la religion, deux objets qu'apparemment tout oppose dans une période tourmentée – notamment à travers les débats sur la laïcité, sur la place de la Raison et de la science – mais qui ont pour dénominateur commun une vision « morale » de l'homme en société. L'un des apports originaux d'Émile Durkheim est d'avoir pensé doublement la spécificité de l'école eu égard aux idées collectives caractérisant la société, et la nature de ce qui y est enseigné, étant donné que la socialisation scolaire vise à produire un type d'individu. « Chaque société, considérée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus, avec une force généralement irréversible²¹. » L'apprentissage à l'école désigne typiquement la socialisation des individus dans ce qu'elle a d'institutionnel et d'intentionnel. Bien que cette socialisation s'effectue de manière contraignante, elle ne suppose pas moins une adhésion volontaire de la part des individus, condition nécessaire pour qu'ils se reconnaissent dans ses valeurs et qu'ils accèdent à l'autonomie de la volonté. Véritable microsociété, l'école génère l'amour de la discipline, l'attachement au groupe et l'avènement de la personnalité en tant que raison autonome. Dans une société marquée par le déclin de la religion comme ordre public et par l'essor de la compétition économique, l'école doit assurer la transmission d'une nouvelle morale, celle de la laïcité dont le porte-parole sera l'instituteur. Celui-ci a pour rôle de transmettre les valeurs et de dire la loi de la société aux élèves. L'importance prise par la rationalité dans les sociétés modernes implique que l'école assume une mission d'éducation rationnelle. « En effet, si nous avons senti, avec plus de force que nos pères, la nécessité d'une éducation morale entièrement rationnelle, c'est évidemment que nous sommes devenus plus rationalistes²². » Ainsi, l'éducation doit assurer aux citoyens une communauté d'idées et de sentiments, condition *sine qua non* de l'existence sociale, car à mesure que la société se différencie, le besoin d'instituer des valeurs communes se fait sentir. Le savoir libère les individus tout en les intégrant socialement puisque la

21. Durkheim, 1993, p. 45.

22. Durkheim, 1992, p. 10.

raison permet de dépasser l'égoïsme. L'école est alors à l'image de la société à laquelle elle prépare l'individu. En ce sens, on se saurait concevoir une école qui ne soit dépendante de la structure même de la société : « [...] comme la vie scolaire n'est que le germe de la vie sociale, comme celle-ci n'est que la suite de l'épanouissement de celle-là, il est impossible que les principaux procédés par lesquels l'une fonctionne ne se retrouvent pas dans l'autre²³ ».

Fidèle à sa conception de l'individu à savoir un agent intégré à la société, Durkheim donne une définition de l'éducation en termes de transmission de valeurs morales et intellectuelles assurant une jonction et une continuité entre les générations. Ce faisant, elle est censée créer chez l'enfant des dispositions favorables au développement de qualités morales, politiques et personnelles. L'éducation

est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné²⁴.

L'idée d'une école en tant qu'institution devant laquelle l'enfant devra s'incliner, puisqu'elle représente la raison, la République, la laïcité, le progrès de la pensée, les idées morales... paraît garantir la transition entre un ordre ancien marqué par l'importance de la religion et de l'Église, vers un nouvel ordre, où l'imposition des valeurs ne peut être sans le développement d'un esprit critique et averti. La société ne peut exister que si ses valeurs morales s'incarnent dans un travail d'inculcation durable, en l'occurrence celui qu'assure la discipline scolaire. Finalement, la laïcité marquant la distinction entre le temporel et le religieux semble apporter une réponse à la question des modes de construction d'une solidarité qui soit autre que communautaire.

23. Durkheim, 1993, p. 109.

24. Durkheim, 1993, p. 51.

Cette optique se veut le pendant sociologique du projet défendu par Jules Ferry en vue de fonder une instruction obligatoire, dont l'objectif politique était de raviver le sentiment d'appartenance à une nation, *via* l'adhésion à des valeurs transcendant les particularismes locaux. La laïcité inscrite dans l'histoire de l'école et de l'instruction obligatoire tenait à la volonté de neutraliser les différences locales et religieuses et de former le citoyen rationnel et éclairé. La loi du 28 mars 1882 met en place « l'instruction morale et civique » qui se substitue à « l'instruction morale et religieuse ». Ce faisant, les programmes scolaires sont laïcisés et seule la citoyenneté républicaine est consacrée parce qu'elle repose sur ce qui unit les individus et refuse ce qui les sépare²⁵. C'est dans un contexte de crise d'identité nationale et politique que prend sens le propos durkheimien sur la fonction socialisatrice et intégratrice de l'école. Le point de vue de Durkheim exprime le souci d'une socialisation de l'individu considérée comme salutaire parce que l'amenant au devenir « humain ». De fait, « l'être nouveau que l'action collective, par la voie de l'éducation, édifie ainsi en chacun de nous, représente ce qu'il y a de meilleur en nous, ce qu'il y a en nous de proprement humain²⁶ ». Mais la socialisation qu'assure l'éducation en milieu scolaire est à l'image de la société, de sorte qu'à tel type d'organisation sociale correspondrait tel type de finalité éducative, et *in fine*, telle manière de concevoir la formation des individus :

L'éducation a infiniment varié selon les temps et selon les pays. Dans les cités grecque et latine, l'éducation dressait l'individu à se subordonner aveuglément à la collectivité, à devenir la chose de la société. Aujourd'hui, elle s'efforce d'en faire une personnalité autonome²⁷.

L'intérêt porté par É. Durkheim à la socialisation scolaire couvrirait le projet d'une école qui puisse constituer un lieu d'apprentissage à la fois disciplinaire et social. Mais les contenus enseignés valent tout autant par ce qu'ils véhiculent comme savoirs que par ce qu'ils incarnent symboliquement et institutionnellement :

25. Sur l'école, les valeurs et la laïcité, voir plus loin le chapitre VIII.

26. Durkheim, 1992, p. 55.

27. Durkheim, 1992, p. 44.

Le rôle de l'État est de dégager ces principes essentiels [respect de la raison, de la science, des idées et des sentiments], de les faire enseigner dans ses écoles, de veiller à ce que nulle part on ne les laisse ignorés des enfants, à ce que partout il en soit parlé avec le respect qui leur est dû²⁸.

Socialiser et éduquer à l'école, c'est inscrire les individus dans un ordre s'opposant au désordre que Durkheim associait à la « nature » humaine. « 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 informe²⁹. »

Mais le devenir social des individus est affaire de socialisation. C'est sans doute là une question fondamentale à laquelle la sociologie de Durkheim a apporté un éclairage, notamment à travers la tension entre l'intégration des individus et la régulation de leur activité. Ainsi, la socialisation assure d'un côté l'intégration des individus *via* les interactions, l'adhésion à des valeurs et buts communs ; de l'autre, elle fonde un rapport aux règles à travers l'exercice d'une autorité morale, d'un esprit de discipline accepté et reconnu comme légitime. La socialisation vise à la fois l'intégration de l'individu et l'accès à une humanité le rendant autonome. C'est que l'homme n'advient comme tel qu'en intériorisant le patrimoine légué par les anciennes générations, ce qui fait que la « nature » humaine est éminemment sociale :

Si l'on retirait de l'homme tout ce qu'il tient de la société, il tomberait au rang de l'animal. S'il a pu dépasser le stade auquel les animaux se sont arrêtés, c'est d'abord qu'il n'est pas réduit au seul fruit de ses efforts personnels ; ce qui renforce le rendement de l'activité de chacun. C'est ensuite et surtout que les produits du travail d'une génération ne sont pas perdus pour celle qui suit [...]. Au lieu de se dissiper toutes les fois qu'une génération s'éteint et est remplacée par une autre, la sagesse humaine s'accumule sans terme, et c'est cette accumulation indéfinie qui élève l'homme au-dessus de la bête et au-dessus de lui-même [...]. L'action qu'elle

28. Durkheim, 1992, p. 60.

29. Cherkaoui, 1986, p. 41.

[la société] exerce sur lui [l'individu], par la voie de l'éducation notamment, n'a nullement pour objet et pour effet de le comprimer, de le diminuer, de le dénaturer, mais, au contraire, de le grandir et d'en faire un être vraiment humain³⁰.

La socialisation s'opère tout autant par les modalités même dont s'organise l'enseignement que par le contenu des enseignements, contenus que l'école de Jules Ferry a fortement identifiés à la nation et à la patrie.

Plus d'un siècle après les travaux d'Émile Durkheim sur la fonction socialisatrice de l'école et ce qu'elle doit viser comme projet de société, la question du statut et des missions du système éducatif reste posée. Certes, elle ne peut être formulée dans les mêmes termes, comme ceux de l'apprentissage de la discipline, l'adhésion à une culture sociale spécifique rattachant les individus à un patrimoine historique bien identifié. Mais la fonction de l'école pour « faire société » ne reste pas moins vive, quand on sait qu'elle incarne désormais, quoi qu'on en pense, la figure d'une institution valant davantage pour son utilité – sociale, économique – que pour ce qu'elle représente comme patrimoine culturel hérité.

UNE ÉCOLE COMME MIROIR DE LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE ? PROPOS DE L'OUVRAGE

Comment penser l'école au miroir de la société française et de ses mutations ? Répondre à cette question suppose de ne pas séparer la question scolaire de la question sociale, de penser consubstantiellement la place de l'école et des politiques engagées par l'État et l'action publique. En tant que bien public, l'école est censée être gouvernée de manière à répondre à l'intérêt général, un intérêt fortement identifié à la nation et à l'universel. Cela exige des arbitrages politiques bien au fait de la réalité sociale, dans une société marquée par l'emprise envahissante des intérêts individuels, comme l'attestent les stratégies de contournement de la carte scolaire³¹.

30. Durkheim, 1993, p. 47-48.

31. Van Zanten, 2009.

Les politiques scolaires sont aussi traversées par une tension majeure, celle du choix entre pragmatisme et utopie, idéaux républicains et stratégies des acteurs. Le rôle de l'État, au lendemain des révolutions démocratiques et industrielles, a consisté, comme l'ont souligné Max Weber et dans une moindre mesure, Émile Durkheim, à assurer une intégration tout autant fonctionnelle que symbolique de la société et de ses membres. Les débats parlementaires et le vote des lois relatives au système éducatif participent du processus de représentation et de définition politique et symbolique des priorités éducatives. Cependant, les enjeux entourant le système éducatif sont devenus tellement variés et parfois contradictoires que le politique peine à les traduire en projet de société cohérent et enchanté.

Pour penser l'école, il faut partir de la société française, de ses interrogations, des incertitudes qui la traversent mais aussi des ruptures intergénérationnelles qui renforcent le sentiment d'un déclin, où la nostalgie à l'égard d'un temps révolu entre frontalement en tension avec l'emprise d'une mondialisation, des politiques communautaires qui semblent usurper l'exercice d'une souveraineté nationale, affaiblissant l'image de la grande nation que fût la France. Car si, et comme le souligne Jean Viard, « il y a en France une nostalgie qui nous étouffe et nous entrave³² », c'est aussi au prix d'une interrogation de ce que la société actuelle doit à son héritage culturel et social que prend sens une analyse objective du système éducatif.

Comment penser l'école en lien avec les mutations contemporaines de la société française ? Tel est l'objet du premier chapitre qui, sans prétendre à l'exhaustivité, cherche à interroger la teneur de ces transformations au sein d'une société héritière de la Révolution de 1789, marquée par la défiance à l'égard du politique tout autant que par une fragmentation qui interroge sur les mécanismes de solidarité, et sur les rapports sociaux aux institutions. La crise économique et les incertitudes du lendemain participent des crispations identitaires et de l'amplification du sentiment de déclin venant

32. Viard, 2013, p. 19.

contraster avec l'ère révolue de la « grande nation ». Parmi les institutions les plus ancrées tant dans l'expérience d'un chacun qu'au plan de l'imaginaire collectif, l'école occupe une place de choix. C'est que cette institution a partie liée avec l'édification historique d'un État national ayant œuvré pour extirper les individus des influences familiales et religieuses. Tel sera l'objet du deuxième chapitre. La scolarisation de la France apparaît consubstantiellement liée au projet politique visant une émancipation sociale par la démocratisation scolaire. Mais celle-ci n'est pas réellement au rendez-vous, ce qui attise en quelque sorte les débats sur la « crise de l'école », alors même que jamais la demande de scolarisation n'a été aussi forte. Cette crise supposée ne concerne pas seulement les finalités de l'école mais porte également sur son mode de fonctionnement, notamment au plan de la relation pédagogique, l'autorité des maîtres n'allant plus de soi. Ce point sera développé dans le chapitre III. Le désenchantement qui touche le système éducatif aujourd'hui interroge les valeurs défendues par les idéaux républicains, ceux de l'égalité et du mérite notamment. Ce point, développé dans le chapitre IV, s'appuie sur les acquis issus des comparaisons internationales, et tente d'entrevoir les marges d'action qui peuvent contribuer à démocratiser l'accès aux études et au savoir. Quel modèle théorique adopter pour penser des inégalités scolaires de plus en plus complexes ? Le chapitre V opère un retour aux thèses de la reproduction sociale en les rediscutant à l'aune d'autres variables tels que l'effet-établissement, l'effet-maître et le pilotage pédagogique des chefs d'établissement. Le bilan des politiques de l'éducation prioritaire éclaire sur les enjeux d'une approche plus contextuelle des inégalités de parcours scolaire, où il apparaît que ce sont moins les dispositifs que leur mode d'appropriation par les acteurs de l'éducation qui participent de la réduction ou du renforcement des inégalités de réussite scolaire.

S'il existe un ordre d'enseignement illustrant à lui seul les avancées et les impasses de la démocratisation scolaire, c'est bien du collège qu'il s'agit. Tel sera l'objet du chapitre VI. Ce « maillon faible » de l'institution scolaire connaît, depuis plus de 40 ans, de nombreuses réformes, et peine à atteindre ses objectifs. La mise en place d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture augure de quelques

évolutions possibles. Ce sont fondamentalement les questions de la diversité des publics, de leurs acquis, et avec elles celle de la différenciation pédagogique qui interpellent cet ordre d'enseignement. Prendre la mesure de ces réformes implique que l'on se penche sur le lycée et sur l'expérience des lycéens. Ce point, développé au chapitre VII, permet d'apprécier les conséquences de la seconde massification et des tensions qu'elle génère, notamment au regard de la pression de l'évaluation et des pratiques culturelles juvéniles.

Mais une école juste et soucieuse du sort des élèves les plus faibles peut-elle continuer à incarner cet espace sanctuarisé, alors qu'elle est rattrapée dans le même temps par des questions socialement vives, comme en témoignent le débat sur les valeurs et la laïcité ? Le chapitre VIII traite de cette question. Au terme de ce développement, la question scolaire apparaît de plus en plus liée et indissociable de la question sociale. Or celle-ci, tout en couvrant des enjeux aussi centraux que la mobilité sociale désormais ralentie, l'émancipation intellectuelle et sociale des catégories dominées, tend à s'identifier à la question ethnique. C'est que l'affaiblissement du mouvement ouvrier et les recompositions de la classe ouvrière laissent place à des tensions dans lesquelles les inégalités de réussite sont lues et perçues comme la conséquence d'une concentration de la difficulté scolaire dans des territoires marginalisés. La lecture en termes de classes sociales laisse place à un regard qui pense les difficultés scolaires en termes de problèmes ethniques, d'autant plus que l'on observe une ethnicisation de certains établissements, voire de certaines classes composant les collèges et lycées. Tel sera l'objet du chapitre IX.

Le dernier chapitre revient sur des enquêtes que nous avons menées sur différentes thématiques illustrant, pour chacune d'elle, une manière de penser le système éducatif. Ainsi en est-il de la mission locale qui assure une socialisation post-scolaire des jeunes en quête d'emploi et dont l'action interroge sur la capacité de l'école à préparer son public à l'emploi. De même, et alors que l'école revendique l'égalité de dignité de toutes les formations et les filières, nos recherches sur le lycée professionnel mettent en évidence la tension entre disqualification et « nouveau départ » que l'apprentissage d'un métier assure

à des élèves issus majoritairement de milieu populaire. Cela ne peut être qu'au prix de la mobilisation des enseignants de lycée professionnel dont l'identité les rapproche de celle des travailleurs sociaux. Aussi, il convient de comprendre comment on en vient à devenir enseignant. Les principaux enseignements issus d'une recherche menée auprès de professeurs stagiaires du secondaire sont soulignés. Les politiques scolaires ont conduit à plusieurs massifications qui touchent les différents niveaux d'enseignement, notamment l'université. Notre enquête menée auprès des étudiants de licence 1 met en évidence la complexité entourant leur expérience et les épreuves qu'ils traversent. La réussite à l'université dépend de leur capacité à articuler les trois dimensions que sont l'intégration à la vie universitaire, l'appropriation des savoirs, qui exige une gestion heureuse de la liberté éprouvée lors de la transition lycée-université, et les projets d'avenir qui restent plus ou moins définis. À l'issue de cette recherche, c'est la question des pratiques pédagogiques en vigueur dans l'enseignement supérieur qui est soulevée.

Comprendre le rapport de la société française à l'école, cette institution qui attise toutes les passions, peut passer par le regard que des Français portent sur la justice judiciaire. S'appuyant sur une enquête originale que nous avons menée sur les jurés populaires ayant siégé en cour d'assises, nous rapportons quelques enseignements montrant que si les citoyens sont en quête de justice, ils ne confèrent pas le même statut à la sanction et à la réparation des crimes. C'est aussi une certaine conception de l'éducabilité, de la réinsertion ou non des individus et de la solidarité qui est en jeu.

L'ouvrage se conclut en ouvrant des perspectives. Il ne s'agit pas tant d'en appeler à une énième réforme du système éducatif que de s'interroger sur les conditions institutionnelles et sociales permettant de débattre de l'avenir de l'école en dépassionnant les échanges et en transcendant les invectives. Car si le système éducatif en France peine à être réformé, c'est parce qu'il reste fondamentalement abordé selon des perspectives dans lesquelles l'idéologie fait figure de « science » et les préférences partisans font office de vérités canoniques.