

**Les sciences de l’éducation – Éric Plaisance, Gérard Vergnaud**

(Édition la découverte)

TICE , L1, SHS

Suzelaurène pages

Table des matières

[**Une nouvelle discipline universitaire : la science de l’éducation à la fin du XIXe siècle** 4](#_Toc482111392)

[Bibliographie 53](#_Toc482111393)

[En Grande-Bretagne : Studies of Education 5](#_Toc481765795)

[Evolution de l’IUFM à l’ESPE : 15](#_Toc481765796)

[Laïcité d’hier ; laïcité d’aujourd’hui. 26](#_Toc481765797)

[Tableau 1 : pourcentage d'élèves obtenant le baccalauréat parmi les élèves en 6e en 1989 et 1995 34](#_Toc481765798)

[Tableau 2 : évolution du taux de chômage selon le niveau de diplôme de 1982 à 2010 37](#_Toc481765799)

[L’économie de l’éducation 41](#_Toc481765800)

Résumé

L'école est une passion spécifiquement française. Plusieurs signes en témoignent : les divergences sur le foulard à l'école ; le débat national en 2003-2004 ; les controverses sur le projet de loi 2005. Mais où en sont les sciences de l'éducation ? L'ouvrage analyse des thèmes tels que la laïcité, les apprentissages, les inégalités, la démocratisation. Il présente les transformations des institutions de recherche en éducation et des organismes de formation. En donnant une vision d'ensemble du domaine, il offre la possibilité de dépasser les polémiques existantes. Il contribue à la clarification des débats contemporains, pour l'ensemble des personnes concernées par l'éducation, à titre professionnel ou non.

 Introduction

 L’éducation et, plus particulièrement, l’école sont régulièrement en France l’objet de débats et même de conflits. On sait que ceux-ci ont été très vifs au moment de la mise en place, par la IIIe République, du système de l’enseignement primaire avec la trilogie gratuité-laïcité-obligation. Mais, de manière régulière, ils resurgissent au point de mettre en difficulté des ministres et des gouvernements, qu’ils soient de droite ou de gauche. Aujourd’hui, l’école reste l’objet de fortes mobilisations sociales et de polémiques politiques. Sur le plan idéologique, des interprétations divergentes portent sur la laïcité ou sur l’égalité des chances, les querelles visent l’orthographe ou les méthodes de lecture, ou encore la place à accorder aux sciences de l’éducation dans la formation des professeurs. Et, pourtant, de nombreuses questions, qui nécessiteraient des éléments de réponse consensuels, restent en suspens et mal résolues. Parmi les questions actuelles les plus préoccupantes, on note celles qui portent sur la persistance des inégalités scolaires et leurs conséquences sur l’emploi ultérieur, sur les enfants en difficulté à l’école, sur les moyens de les aider et, corrélativement, sur la formation des maîtres et sur la pédagogie à mettre en œuvre. Sont ici directement concernés aussi bien les parents, légitimement inquiets pour l’avenir de leurs enfants, que les professionnels de l’éducation, soucieux de remplir au mieux leur mission éducative, dans un contexte difficile de mise en concurrence généralisée des établissements scolaires et universitaires. Le plus souvent, les prises de position sont formulées sur le mode du discours de conviction plus que sur celui de la démonstration scientifique. Or, des résultats de recherche sont disponibles sur la plupart de ces grandes questions et tout se passe comme si on pouvait se contenter de la vivacité polémique, par exemple dans les médias, et négliger la preuve de ce que l’on avance. La recherche en éducation existe pourtant et se trouve capable de fournir non des réponses toutes faites, mais de contribuer à la clarification des débats : elle procure des « bases objectives » qui permettent de situer à leur juste place les affirmations péremptoires non en leur opposant des arguments antinomiques, mais en présentant des résultats acquis dans des conditions de validité scientifique contrôlée. Un paradoxe supplémentaire surgit cependant : alors que tout peut sembler plaider en faveur de la production de données scientifiques sur l’éducation et la formation, se développent des mises en question de la légitimité même de la recherche en ces domaines. Les « sciences de l’éducation » ont été récusées dans leur projet même d’analyse des faits éducatifs, par exemple au nom de la prééminence des savoirs disciplinaires qui dispenseraient de toute connaissance de leurs modes d’acquisition. L’intention de cet ouvrage n’est pas de répondre à ces objections ni de dresser une défense. Il vise plutôt à présenter les pièces essentielles du débat sur la recherche en éducation, en privilégiant les approches scientifiques de la scolarité. Il s’agit tout d’abord de montrer dans quelles conditions s’est effectuée l’émergence d’une science de l’éducation à la fin du XIXe siècle (chapitre I), de préciser ensuite l’état actuel des lieux, aussi bien en ce qui concerne les enseignements universitaires de sciences de l’éducation (chapitre I) que les institutions de recherche en éducation (chapitre II). Complémentairement, on se demande quelles sont les différentes conceptions de la démarche scientifique en éducation et quelles en sont les bases épistémologiques (chapitre II). Le contenu de certains travaux, mais aussi leurs fondements théoriques sont examinés à propos de la philosophie (chapitre III), de la psychologie (chapitre IV) et de l’histoire (chapitre V). La problématique des inégalités devant l’école et dans l’école fait l’objet d’une présentation plus détaillée, à la fois sous l’angle des faits recueillis et sous celui de leurs interprétations (chapitre VI). Les recherches en sciences sociales sont enfin présentées dans leur renouvellement : observations et objets nouveaux, orientations théoriques en discussion parmi les chercheurs (chapitre VII). Sans prétendre à l’exhaustivité, de tels repères offrent la possibilité au lecteur de se situer au cœur de certains débats scientifiques essentiels sur l’éducation et la formation[[1]](#footnote-1).

I Les enseignements de sciences de l’éducation : genèse et situation actuelle

La prééminence est aujourd’hui acquise à l’expression utilisée au pluriel : « sciences de l’éducation ». En contrepartie, on constate une perte de légitimité de l’usage au singulier « science de l’éducation », ainsi que pour des expressions telles que « pédagogie scientifique » ou « pédagogie expérimentale », qui ont pourtant eu leurs heures de gloire.

Une nouvelle discipline universitaire : la science de l’éducation à la fin du XIXe siècle

 Les précurseurs

 L’expression « science de l’éducation » apparaît en 1812 dans un ouvrage de Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848), L’Esprit de la méthode d’éducation de Pestalozzi. Une explicitation plus complète est fournie en 1816 dans son Esquisse sur l’éducation comparée. L’auteur envisage de recueillir systématiquement, par des procédures d’enquête, des informations sur la situation de l’éducation et de l’instruction publique dans différents pays d’Europe. En ce sens, son projet se démarque d’un usage courant et banal du mot « science » dès la fin du XVIIIe siècle : il ne s’agit pas seulement de classer la pédagogie dans l’ensemble des connaissances humaines (comme dans les tableaux synoptiques de Cournot), mais de former « des collections de faits et d’observations, rangées dans des tables analytiques, qui permettent de les rapprocher et de les comparer, pour en déduire des principes certains, des règles déterminées, afin que l’éducation devienne une science à peu près positive […]. Alexander Bain est plus souvent cité dans les bilans rétrospectifs sur l’histoire des approches scientifiques de l’éducation. Son ouvrage, initialement publié en anglais en 1872, *Education as a Science*, fut rapidement traduit en français sous le titre La Science de l’éducation (1879) par Gabriel Compayré. Il y était moins question d’établir l’autonomie d’une science de l’éducation en tant que telle que d’appliquer le point de vue psychologique à l’« art d’enseigner ». C’est la même orientation que l’on retrouve chez Compayré lui-même qui se réfère à la nouvelle légitimité de la psychologie de l’enfant pour fonder une science de l’éducation. En réalité, Compayré a surtout développé des travaux sur l’histoire des doctrines de l’éducation et n’a pas contribué par ses propres recherches à établir le lien qu’il revendiquait entre la psychologie comme « principe » et la pédagogie comme « conséquence ». La science de l’éducation dans les facultés des lettres après 1883

 Les premières étapes de cette reconnaissance institutionnelle ne sont pas des créations de chaires occupées par des professeurs titulaires, mais des cours complémentaires [[2]](#footnote-2)

En Grande-Bretagne : Studies of Education

Parfois utilisée, l‘expression *educational sciences* ne correspond pas à la signification étendue que les Français accordent « aux sciences de l’éducation », en référence à des disciplines mères. L’expression *studies of education* est la plus courante. Les premières chaires universitaires en ce domaine ont été, à ouvertes en Ecosse en 1872, à Edimbourg et St. Andrews. Les universités britanniques ont été précocement impliquées dans la formation professionnelle des enseignants. De qui a entraîner non seulement la création de postes spécifiques pour « l’étude de l’éducation », mais aussi une tradition universitaire en ce domaine, au sein de structures assez solidement établies et bien respectées, même si leurs noms ont pu changer au cours du temps : départements, écoles ou instituts. Cependant, les *training colleges*, comparables à nos ex-écoles normales d’instituteurs, mais qui pouvaient être confessionnels, ont joué un rôle complémentaire de formation professionnelle. Ce n’est qu’après la Seconde Guerre mondiale que l’idée, déjà énoncé auparavant, de collaboration étroite entre les universités et ces collèges de formation est spécifiquement reprise, en particulier avec le rapport de Mac Nair (1944). Se développent alors, au sein des universités, des « instituts d’éducation ». Sous l’influence du rapport Robbins (1963), mais aussi sous la pression de l’expansion scolaire des années 1960, les *training colleges* prennent le nom de *colleges of education* et sont autorisés à délivrer, sous contrôle universitaire, une licence d’éducation (*B.Ed*.). Le rapport James (1970) instaure la concurrence entre le réseau universitaire proprement dit et le réseau des colleges qui peuvent tous deux délivrer, en principe, les mêmes diplômes en éducation (le *B.Ed* et le *psot graduate certificate of education*). Mais de profondes différences subsistent entre les régions pour la répartition des deux types de réseaux : l’Ecosse accorde aux *training colleges* le monopole de la formation professionnelle initiale des enseignants, les départements universitaires d’éducation étant alors déchargés de cette tâche.

 L’étude de l’éducation en Grande-Bretagne a connu différentes phases. De 1890 à 1914, les universités sont surtout concernées par le développement de l’enseignement secondaire ; les références théoriques sont inspirées du philosophe allemand Herbart, bien qu’une place soit progressivement accordée à l’histoire de l’éducation et à la nouvelle psychologie de l’enfant, en provenance des Etats-Unis. La période de l’entre-deux-guerres est plutôt une période de stagnation, qui voit néanmoins une consolidation des départements universitaires d’éducation (à l’université de Londres, l’institut d’éducation). Les contenus d’enseignement sont de plus en plus influencés par les techniques de mesure de l’intelligence et par l’idéologie des dons naturels. Après 1945, l’augmentation du nombre des étudiants en éducation va de pair avec le maintien des références théoriques dominantes en psychométrie. A partir du milieu des années 1960, la recherche en éducation repose essentiellement sur quatre disciplines : la philosophie, la sociologie, la psychologie et l’histoire. Le développement de la sociologie de l’éducation est le phénomène le plus remarquable de cette période. Ultérieurement, les débats ont surtout porté sur le lien théorie-pratique et sur la pertinence de ces quatre disciplines « académiques » pour la formation professionnelle des enseignants. D’où l’intérêt porté à des recherches portant sur les réalités quotidiennes de la classe et sur l’acte d’enseigner.

Quatorze cours de science de l’éducation ou de pédagogie sont créés dans les facultés des lettres entre 1883 et 1914 ; environ trente-huit professeurs sont chargés, à différentes dates, de ces enseignements, la quasi-totalité d’entre eux étant agrégés de philosophie et environ la moitié provenant de l’École normale supérieure. Certaines facultés ont eu la particularité d’assurer de tels enseignements, sans discontinuer, jusqu’en 1914 : à Bordeaux, à Paris (Sorbonne) et à Lyon. Le cas de la Sorbonne est un exemple significatif de ces évolutions. En décembre 1883, le premier cours complémentaire de « science de l’éducation » y est ouvert. Il est assuré par Henri Marion, professeur de philosophie au lycée Henri-IV et qui avait enseigné à l’École normale supérieure de Fontenay un cours de psychologie appliquée à l’éducation. Ce cours complémentaire, dit « ministériel », est transformé en chaire en 1887, et Henri Marion devient ainsi le premier professeur de science de l’éducation en France. À cette chaire lui succèdent Ferdinand Buisson en 1896, Émile Durkheim en 1902. Une dénomination légèrement différente est attribuée à la chaire en 1907, qui devient une chaire de « sociologie et science de l’éducation », sous l’influence de Durkheim lui-même. Toutefois, en 1919, après la mort de Durkheim en 1917 et à la suite d’une décision du conseil de faculté, cet intitulé est à nouveau supprimé et remplacé par celui d’« économie sociale » : le durkheimien Bouglé devient titulaire de cette nouvelle chaire qui ne fait plus référence à l’éducation « L’objectif du premier cours de « science de l’éducation» à la Sorbonne est très explicitement défini par les responsables de l’Instruction publique, au premier rang desquels Jules Ferry. Il s’agit d’abord d’assurer la « préparation professionnelle » des maîtres de l’enseignement secondaire, en complément de la « direction d’études » que les étudiants se destinant au professorat reçoivent à la faculté, par exemple en histoire ou en littérature. Définis quelque temps plus tard pour un public plus large, ces enseignements doivent, en principe, s’adresser aussi bien au personnel de l’école primaire qu’à celui du secondaire. L’exemple de la Sorbonne n’est pas exceptionnel. Dans les années 1883-1884, décisives pour la mise en place de ces nouveaux enseignements, les initiatives viennent d’abord de l’administration centrale. À la Sorbonne même, le conseil de faculté s’inquiète d’avoir été tenu à l’écart de la décision de création : c’est un cours « octroyé », qui répond à une logique de l’offre plus qu’à une logique de la demande[[3]](#footnote-3). De manière générale, les cours de « science de l’éducation » sont le résultat d’agencements complexes où interviennent des initiatives politico-administratives mais aussi des acteurs particuliers — par exemple, des professeurs de philosophie — et différentes instances universitaires, sur quoi se greffent des tentatives de mise en valeur de nouveaux savoirs comme la psychologie ou la sociologie. Les cours de « science de l’éducation » s’inscrivent dans un contexte où certains républicains cherchent à légitimer les options favorables à la morale laïque et à la solidarité nationale. Mais ces cours universitaires ne visent ni à transformer les pratiques éducatives, ni à développer des analyses empiriques de la réalité scolaire. Leur objet est à la fois plus général et plus idéologiquement orienté : la science de l’éducation « s’enracina dans les problèmes suscités par la politique scolaire de la IIIe République : comment justifier l’extension et les réformes de l’instruction, comment fonder une morale laïque, quelles fins assigner à l’éducation et quels moyens mettre en œuvre ? Elle s’enracina aussi dans les problèmes sociaux : comment unir les membres de la société, comment former l’homme et le citoyen ? »[[4]](#footnote-4). Henri Marion : la pédagogie comme science de l’éducation. — Dans sa leçon inaugurale de 1883 à la Sorbonne, Henri Marion souligne l’importance de la philosophie de l’éducation : elle doit prendre rang dans l’enseignement public et permettre à la France de combler ses lacunes par rapport à d’autres pays européens. La reconnaissance de cette légitimité de la « doctrine de l’éducation » ne se limite donc plus aux écoles normales des instituteurs et institutrices, mais s’étend à l’enseignement supérieur, particulièrement pour la formation des « professeurs du secondaire. On ne fait plus une confiance aveugle à la « raison instinctive », mais on cherche à développer les « bases d’une culture rationnelle pour l’universalité du peuple ». Au-delà de ces déclarations de principe, comment définir la pédagogie elle-même ? Marion reprend les lieux communs des spécialistes de son époque : par pédagogie, il faut entendre à la fois « la science et l’art de l’éducation ». À un second niveau, cependant, il restreint la portée de la définition : « La pédagogie est la science de l’éducation, c’est-à-dire l’étude méthodique, la recherche rationnelle des fins qu’on doit proposer en élevant les enfants et les moyens les mieux appropriés à cette fin »[[5]](#footnote-5). Il s’agit d’être attentif aux « raisons théoriques » plus qu’aux procédés de la pédagogie. Dès lors, comme pour toute autre science, on doit recourir à l’analyse mais, devant la complexité de l’être humain, devant l’« unité vivante » de l’objet considéré, on ne peut éviter de recourir à des synthèses, d’autant plus que l’on a une visée pratique. La science de l’éducation est une « science pratique », qui n’est assimilable ni à des sciences comme les mathématiques (où il y a enchaînement nécessaire de notions) ni aux sciences physiques (où l’on repère des lois). Elle est plutôt proche des sciences morales et politiques, du fait de « son incertitude relative », qui repose elle-même sur la nature de son objet, à savoir un « être libre ». Constituer une telle science ou, tout ou moins, un corps de doctrine relativement cohérent pour fournir un point d’appui à l’action requiert donc l’appel à des sources diverses : l’expérience personnelle, ce qui n’exclut pas une certaine forme d’introspection ; l’histoire des doctrines, des méthodes et des institutions scolaires ; les donnée« positives » de la physiologie et de la psychologie. Mais c’est surtout cette dernière discipline qui guide Marion dans son analyse de l’éducation. Si l’éducation est elle-même définie comme le « développement harmonique de toutes les facultés », alors la psychologie est l’instrument essentiel de connaissance de ces facultés (la volonté, la sensibilité, l’intelligence). La pédagogie comme « science de l’éducation » sera donc développée comme une application, voire une déduction, de la psychologie, avec la même légitimité que celle qui permet de fonder la médecine sur la connaissance de son organisme et de ses fonctions.

Émile Durkheim : la pédagogie n’est pas la science de l’éducation, elle est une « théorie pratique ». — Émile Durkheim est nommé en 1887 à la faculté des lettres de Bordeaux pour assurer un cours complémentaire ministériel nouvellement intitulé « science sociale et pédagogie ». Nommé à la Sorbonne en 1902, il valorisera, contrairement à ses prédécesseurs et, en particulier, à Marion, une approche sociologique des faits éducatifs.

Selon lui, l’éducation est susceptible de plusieurs types de définitions. Un sens large inclut tout un ensemble d’influences que l’être humain est susceptible de recevoir. Un sens restreint est celui auquel adhère Durkheim : c’est l’« action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » [in Buisson, 1911]. Mais le plus important est sans doute de distinguer les définitions normatives et les définitions « positives » : les premières reposent sur des valeurs, les secondes sur des faits attestés. Dans le premier cas, l’éducation est conçue en termes d’éducation idéale et parfaite (comme chez Kant ou Stuart Mill). Dans le second, elle est définie en termes de pratiques et d’institutions. D’où le deuxième volet de la définition durkheimienne de l’éducation: « Ensemble de pratiques, de manières de faire, de coutumes qui constituent des faits parfaitement définis et qui ont la même réalité que les autres faits sociaux.» Entendue de cette manière, l’éducation forme un « système » et elle est caractéristique d’une société donnée à une certaine période de son développement. De plus, elle s’impose aux individus. Le critère du fait social comme possédant une force de contrainte sur les individus s’applique donc sans ambiguïté aux faits éducatifs. Qu’en est-il de la pédagogie ? Pour Durkheim, elle n’est ni art ni science. Elle ne peut être considérée comme un art, car celui-ci se réduit à des manières de faire « ajustées à des fins spéciales », même si on peut y repérer une part de réflexion. Mais elle ne saurait non plus être assimilée à une « science de l’éducation ». La pédagogie n’a pas, en effet, pour fin essentielle de connaître de manière désintéressée la réalité des faits éducatifs : son orientation est prescriptive et elle vise la pratique elle-même. Les théories pédagogiques ont pour objectif non « de décrire ou d’expliquer ce qu’est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être ». Il s’agit, pour elles, d’« édicter des préceptes de conduite ». Dès lors, la pédagogie peut être située dans une posi­tion intermédiaire entre l’art et la science, et relevant d’une attitude mentale spécifique, comme c’est le cas pour les théories médicales ou politiques. Il y a bien réflexion, mais cette réflexion est orientée non vers l’explication, mais vers l’action. D’où la fameuse formule de Durkheim: la pédagogie est une « théorie pratique », « elle n’étudie pas scientifiquement les systèmes d’éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l’activité de l’éducateur des idées qui le dirigent »

Reste à comprendre ce que peut être la « science de l’éducation ». Y a-t-il même légitimité à constituer une discipline scientifique qui aurait pour objet l’éducation ? La réponse de Durkheim est claire : une recherche portant spécifiquement sur l’éducation répond aux critères scientifiques de définition d’un objet identifiable dans la réalité, car les faits qui en relèvent sont suffisamment homogènes « pour pouvoir « être classés dans une même catégorie ». L’objectif de cette science est donc, comme pour toute science, de produire des connaissances et non de juger des pratiques. Il s’agit de repérer les causes des phéno­mènes et d’en déterminer les effets, plus précisément à propos de la genèse et du fonctionnement des systèmes d’éducation.

Un tel programme requiert-il de constituer une science spécifique ou est-il seulement un projet laissant place à des investigations scientifiques diverses, inscrites dans des « sciences mères » ? En fait, tout en justifiant le projet général d’une « science de l’éducation », Durkheim développe des recherches sociohistoriques. L’objet « éducation » est situé comme fait social en connexion étroite avec d’autres faits sociaux, il est même « chose éminemment sociale ». C’est donc à l’étude de la société que la pédagogie doit puiser les principes essentiels de sa spéculation. Si bien que Durkheim ne se contente pas, comme beaucoup d’autres auteurs de son époque (par exemple, Compayré), de présenter l’histoire des doctrines de l’éducation car celles-ci sont seulement instructives comme théories, mais non comme « faits historiques ». Il élabore une histoire de l’enseignement secondaire en rapport avec l’« état de la société », incluant l’analyse des savoirs transmis et celle de la constitution des « disposi­tions d’esprit » chez les enseignés. Cependant, il ne rejette pas les approches psychologiques. La sociologie, comme « science des institutions sociales», permet de comprendre les « institutions pédagogiques » et les finalités sociales qui leur sont assignées. En contrepoint, la psychologie « reprend ses droits » dès lors que le problème des moyens éducatifs est abordé. La psychologie infantile occuperait même une place de choix dans le repérage des méthodes pédagogiques les plus adéquates à la diversité des enfants.

La science de l’éducation après 1914

« Les nouveaux enseignements universitaires de « science de l’éducation » ne survivent pas à la guerre de 1914-1918. La spécificité de ces enseignements est progressivement estompée — par exemple, chan­gement de dénomination de la chaire occupée par Durkheim à la Sorbonne —, et les chaires de « science de l’éducation» sont supprimées. On peut y voir l’effet à long terme du statut dévalorisé de la « pédagogie » au sein des facultés des lettres dès la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle. La progression d’un intérêt social en faveur de l’éducation et de la pédagogie à cette période n’élimine pas la préé­minence de la tradition humaniste et lettrée au sein de ces facultés. Certes, les nouvelles sciences humaines, psychologie et sociologie, par exemple, sont elle aussi en butte à des oppositions en provenance des « représentants de la même tradition, mais la pédagogie est plus vulnérable, sans doute parce qu’elle se trouve assimilée à un enseignement d’école normale d’instituteurs, destiné à des « primaires ». Parmi les indices de cette indignité, Jacqueline Gautherin fait figurer le nombre réduit de soutenances de thèses sur la « science de l’éducation » et sur la pédagogie : ceux-là mêmes qui les enseignaient en Université misaient plus sur la philosophie pour leur reconnaissance institutionnelle et la progression de leur carrière. La nomination de Durkheim à la Sorbonne est effectuée en fonction de sa renommée de sociologue et la pédagogie est considérée comme une « province de la sociologie » lors d’une séance du conseil de la faculté des lettres de Paris, en 1902[[6]](#footnote-6). Si la science de l’éducation n’est donc qu’une discipline « provinciale », on comprend qu’elle n’ait guère eu de défenseurs convaincus dans les instances universitaires et même qu’elle ait pu avoir quelque difficulté à pénétrer dans les écoles normales elles-mêmes. Un épisode des années 1920 en témoigne : c’est la campagne virulente contre l’introduction de la sociologie dans les écoles normales d’instituteurs, et plus exactement contre la création d’un cours sur l’application de notions de sociologie à la morale et à l’éducation. Une telle campagne donne lieu, en 1923, à un conflit entre le ministre de l’Instruction publique, Léon Bérard, et le directeur de l’enseignement primaire, Paul Lapie, disciple de Durkheim, conflit qui se propage au sein même du gouvernement de l’époque. Parmi les arguments avancés contre ce renouvellement de l’enseignement de la morale par l’approche sociologique, figure celui de la trop grande jeunesse et de la trop grande incertitude de cette nouvelle science. Ce à quoi s’ajoute une franche hostilité à l’égard d’une analyse « positive » de la religion, par exemple de la part de Bergson.

« Pourtant, il n’y a pas radicale extinction de tout enseignement de pédagogie après la guerre de 1914-1918. Il est vrai que les enseignements universitaires inaugurés à partir de 1883 ne sont pas maintenus en tant que tels, mais d’autres sont assurés avec une moins grande visibilité. Un « institut de pédagogie » est ainsi ouvert en 1920 auprès de la faculté des lettres de la Sorbonne. Une « École pratique de psycho­logie et de pédagogie » est créée en 1945, à Lyon, sous la direction de Bourjade. De même, certaines écoles normales d’instituteurs béné­ficient de la présence de spécialistes en sciences humaines, comme les écoles normales de Versailles et de la Seine avec Théodore Simon. Cependant, aucun document ne semble attester en France l’usage du pluriel « sciences de l’éducation » entre les deux guerres mondiales. En Suisse, cependant, c’est dès 1912 que l’Institut Jean-Jacques-Rousseau est intitulé« École des sciences de l’éducation ».

Les sciences de l’éducation après la Seconde Guerre mondiale

La création de diplômes spécifiques

Au cours de la période précédente, les enseignements de science de l’éducation n’aboutissent pas à l’obtention de grades spécifiques et ne s’intègrent même pas aux enseignements délivrés en vue de l’obtention d’autres grades. C’est au contraire pour délivrer des diplômes spécifiques que des projets sont élaborés à partir de 1962, sous la responsabilité de Jean Château et de Maurice Debesse. On cherche alors à mettre en place une licence de pédagogie conçue comme une licence de lettres appliquées. Les objectifs poursuivis visent le développement des recherches pédagogiques et la délivrance d’un titre universitaire aux professeurs de psycho­pédagogie des écoles normales d’instituteurs. De plus, un tel diplôme pourrait ouvrir l’accès à des fonctions diverses telles que psychologues scolaires, directeurs d’école, inspecteurs, etc. Ce projet n’aboutit pas. La section de philosophie et de psychologie de la faculté des lettres de Paris (Sorbonne) s’y oppose, et le ministère ne cherche pas à donner suite, vraisemblablement préoccupé par la question plus générale d’une réforme des études universitaires. Des projets de diplômes sont à nouveau élaborés en 1966, mais cette fois sous la dénomination de psychopédagogie. La référence psychologique ajoute ainsi une nouvelle légitimation scientifique à la notion de pédagogie. À la Sorbonne, la commission des programmes de la section de psychologie formule une demande de licence de psychopédagogie. En même temps, un projet de maîtrise est élaboré : il s’agit de fournir une base solide à la recherche en éduca­tion, voire de constituer la voie normale de formation scientifique à tous ceux qui exerceraient des fonctions où une culture pédagogique serait jugée nécessaire.

En définitive, l’arrêté du 11 février 1967 crée une maîtrise spécifique à quatre certificats qui peuvent être préparés au cours des deux années du deuxième cycle universitaire. La nouveauté réside dans la dénomination de ce diplôme : la référence n’est plus ni la pédagogie ni la psychopédagogie, mais les sciences de l’éducation. Dans cette adop­tion nouvelle, il semble que se soit manifesté le souci d’affirmer non seulement la nécessité d’une approche scientifique pluraliste de l’éducation, mais aussi celle d’un élargissement de la notion de pédagogie : élargissement vers un public d’adultes (vu l’impropriété d’une expression telle que « pédagogie des adultes »), élargissement au-delà des problèmes de didactique ou de pratique éducative. En application de ce texte, des enseignements universitaires de sciences de l’éducation sont ouverts à la rentrée de 1967 à Bordeaux, Caen et Paris (Sorbonne).

Les sciences de l’éducation et leur public

Le public des sciences de l’éducation n’est plus conforme à l’objectif initialement défini par Maurice Debesse en 1967 : former des chercheurs en éducation. Dès le début des années 1970 et plus encore dans les années 1980, la part des étudiants salariés, relativement âgés, est relativement forte, dépassant les 60 % : ils recherchent l’acquisition d’une formation complémentaire liée à leurs activités profession­nelles, éventuellement propice à l’amélioration ultérieure de leurs carrières (dans l’enseignement, dans la formation d’adultes, dans le travail social…). Dans les années 1990, l’hétérogénéité du public s’accentue et un rajeunissement intervient avec la fréquentation nouvelle d’étudiants en formation initiale qui peuvent viser l’acquisition d’une licence pour l’entrée en instituts universitaires de forma­tion des maîtres (IUFM). En 2008-2009, les effectifs d’étudiants en sciences de l’éducation au niveau de la licence et du master sont d’environ 14 400 dans 29 établissements d’enseignement supérieur (27 universités, plus le Conservatoire national des arts et métiers à Paris et l’Établissement national d’études supérieures agronomiques à Dijon). De tels effectifs sont globalement stables depuis le début des années 2000. Les universités qui recueillent les effectifs les plus nombreux sont celles de Lille-III, de Lyon-II et de Paris-XII, avec plus de 1000 étudiants chacune.

De telles données sont partielles car elles ne comprennent pas diverses formations en rapport avec l’éducation et la formation, par exemple des diplômes d’université (DU), des diplômes universitaires de formation d’adultes(DUFA) ou en pratiques sociales (diplôme des hautes études des pratiques sociales —DHEPS —et diplôme universitaire d’études des pratiques sociales — DUEPS). De manière générale, les formations d’adultes à orientation professionnalisante ont connu une forte progression. Dans un bilan établi sur l’année 2005, on constate 8 licences professionnelles en sciences de l’éducation, 24 masters professionnels (en partie issus des anciens DESS) comportant 55 spécialités ou parcours. Des salariés en exercice peuvent accéder à ces formations grâce aux procédures de la validation des acquis de l’expérience (VAE). De tels diplômes s’inscrivent dans des conceptions nouvelles des études universitaires : développement de compétences avec référentiels métiers (et non en termes de connaissances disciplinaires), modèle de l’alternance formation-emploi (ou formation-stages), élaboration de projets, partenariats avec des secteurs professionnels[[7]](#footnote-7). Les enseignants-chercheurs en sciences de l’éducation (maîtres de conférences et professeurs) sont 683 en 2011-2012, en augmentation par rapport au début des années 2000 (500 en 2002). Cette augmentation des personnels statutaires intervient avec la diminution du nombre de « « chargés de cours ». Certains enseignants-chercheurs exercent hors des départements universitaires spécifiés en termes de sciences de l’éducation, par exemple en IUT, en IUFM, voire en dehors d’une université, comme dans l’Institut français d’éducation (IFE, ex-INRP).

Les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)

Prévus par la loi d’orientation sur l’éducation du 10 juillet 1989, les instituts universitaires de formation des maîtres ont été étendus à l’ensemble des académies à partir de la rentrée 1991. Leur origina­lité est de rassembler, au sein d’une même institution d’enseignement supérieur, des formations antérieurement dispersées : écoles normales d’instituteurs, centres pédagogiques régionaux (pour les professeurs de l’enseignement secondaire), écoles normales nationales d’apprentissage (pour les professeurs des établissements secondaires profes­sionnels). Les IUFM ont été créés pour mieux répondre aux nouvelles nécessités de recrutement des professeurs à tous les niveaux (sauf de l’enseignement supérieur) : promouvoir une nouvelle« professionnalité » enseignante, en lien avec la recherche, former autrement à un métier en évolution, développer des « compétences » et non plus fournir des réponses toutes faites. La formation des enseignants devait se structurer en trois grands pôles : les connaissances disciplinaires, la gestion des apprentissages, la connaissance du système éducatif. À partir de 1991, dans le cadre d’un système unifié de recrutement (bac + 3, c’est-à-dire au niveau de la licence) et de formation (une année de préparation au concours, suivie d’une année « professionnelle » en alternance), les IUFM ont eu la responsabilité de l’ensemble de la formation des maîtres, pour mettre fin au dualisme traditionnel primaire/secondaire. On pouvait envisager de passer de l’artisan à l’expert[[8]](#footnote-8) d’un modèle ancien présupposant la « vocation » à un métier moderne reposant sur les compétences d’un professionnel de l’éducation[[9]](#footnote-9). La France a ainsi été dotée en 1991 d’un réseau complet d’IUFM, comportant un IUFM par académie, soit un ensemble de 31 IUFM (y compris les IUFM dans les départements d’outre-mer, par exemple en Guyane). Depuis cette date, de nouvelles évolutions sont intervenues dans la formation initiale des professeurs. Il s’agissait de se conformer au système européen d’enseignement supérieur, selon le modèle licence-master-doctorat (LMD), d’élever le niveau de base des professeurs et, en même temps, de situer encore plus complètement la formation de tous les professeurs dans le cadre des universités. Depuis 2006-2008, les IUFM ont été intégrés totalement dans les universités, en tant que composantes internes, perdant ainsi leur autonomie d’établissement public spécifique. En 2010, le niveau de formation « requis pour le recrutement des nouveaux professeurs est devenu celui du master, soit bac + 5 années, entraînant la mise en place de nouveaux masters spécifiques« Enseignement et formation » ou de mentions « Sciences de l’éducation » dans des masters de sciences humaines. Mais cette « mastérisation », permettant d’élever le niveau de formation des enseignants, est intervenue en même temps que la suppression de l’année de formation professionnelle en alternance après la réussite au concours de recrutement. D’où les vives critiques qui ont été énoncées de tous bords : réforme précipitée, improvisée, sans prise de conscience des risques encourus. Parmi ceux-ci, la quasi-absence de préparation au métier et la forte diminution des candidats aux concours d’enseignement, comme si l’attractivité aux métiers de l’enseignement s’estompait brutalement (moins 50 % de candidats au concours de professeur des écoles entre 2010 et 2011). Or, selon Guy Baillat, qui s’exprime en 2011 comme président de la Conférence des directeurs d’IUFM, « on n’imaginerait pas qu’un médecin puisse exercer sans jamais avoir vu un malade !». Il va plus loin dans ses constats critiques : les « contours du métier » (de professeur) seraient devenus flous et ne feraient plus l’objet d’un consensus social. Dans cette tourmente, les IUFM ont connu un renforcement des critiques sur l’efficacité de la formation dispensée et, en particulier, sur la prétendue mainmise des sciences de l’éducation et du « pédagogisme ». Pourtant, les enseignants en sciences de l’éducation constituent moins de 20 % du corps enseignant en IUFM. La question fondamentale est plutôt celle de l’articulation entre formation académique et formation professionnelle, qui a été mise à mal par les réformes intervenues depuis 2010, dans un contexte de suppressions massives de postes d’enseignants (environ 16 800 suppressions à la rentrée scolaire 2011). De manière générale, les IUFM ne méritent pas les excès d’indignité qui leur ont été attribués. Dans le rapport de 2001 du Comité national d’évaluation (comité qui a été supprimé depuis), les IUFM étaient considérés, par des acteurs de terrain très divers (inspecteurs, directeurs…), comme ayant rempli, sur leurs dix ans d’existence, les missions qui leur avaient été confiées en matière de formation des maîtres, permettant une meilleure qualité professionnelle des jeunes enseignants. Les polémiques existant alors masquaient déjà les vrais problèmes, d’où l’énonciation de recom­mandations d’amélioration. Devant le constat d’une désaffection des étudiants devant le métier d’enseignant, le rapport préconisait la nécessité d’un « message fort », explicitant les responsabilités et le rôle des enseignants dans la société. Il mentionnait aussi la nécessité de renforcer le caractère à la fois professionnel et universitaire de la formation, de mener une politique de pré recrutement, de développer la recherche en éducation.

Le rapport du député Jacques Gros Perrin de juin 2011 présente à nouveau des perspectives de transformation de la formation des maîtres, avec l’objectif de préserver l’attractivité du métier d’enseignant et de garantir la qualité des recrutements. Parmi les propositions figure celle d’engager une réflexion sur l’avenir et le statut des IUFM, comme« pôles universitaires de proximité », importants pour le « dynamisme des villes moyennes. Mais des réformes plus ambitieuses figurent en 2012 dans les projets susceptibles d’être mis en œuvre sous la présidence de François Hollande. Les IUFM seraient des « écoles supérieures du professorat et de l’éducation », l’année de formation en alternance serait restaurée, des modalités de pré recrutement d’enseignants seraient appliquées au niveau de la licence. L’objectif général serait de revaloriser le métier d’enseignant, éventuellement en y incluant des tâches nouvelles, au-delà des heures de cours. Serait aussi envisagée une contribution renforcée des sciences de l’éducation à la formation, c’est-à-dire de nouveaux liens entre la recherche en éducation et la formation.

Evolution de l’IUFM à l’ESPE :

La formation des enseignants va connaître une évolution à la rentrée prochaine. Suite à la concertation nationale sur la refondation de l’école républicaine, un projet de loi sera proposé au Parlement début 2013 pour donner naissance aux Ecoles supérieures du professorat et de l’éducation. Ces « ESPE »  se substitueront aux actuels Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). «  D’après le ministère, chaque académie comptera au moins une ESPE, nous espérons que celle-ci soit intégrée à l’université d’Artois comme par le passé avec l’IUFM » plaide Francis Marcoin, président de l’université d’Artois.

**Sur le modèle des Ecoles Normales**

L’ESPE Nord – Pas de Calais sera présente sur les six sites régionaux de l’ex-IUFM (Villeneuve-d’Ascq, Arras, Douai, Valenciennes, Outreau, Gravelines). Comparables aux Ecoles normales de l’époque, l’Ecole supérieure du professorat et de l’éducation mêlera formation académique et professionnelle, mais également formation continue et recherche en sciences de l’éducation. « Ce que nous attendons de l’Ecole supérieure du professorat et de l’éducation c’est de renouer avec l’idée d’une formation professionnelle universitaire en alternance. Les universités sont capables de former des médecins ou des avocats opérationnels. Pourquoi ne pouvons-nous pas faire la même chose avec l’enseignement ? » s’interroge Dominique-Guy Brassart, directeur de l’IUFM Nord – Pas-de-Calais. « La réforme de la formation des enseignants, l’augmentation significative de postes au concours de l’enseignement (485 postes seront ouverts au concours externe en 2013 pour le premier degré contre 184 en 2012) devrait susciter de nouvelles vocations », c’est le vœu pieux de Francis Marcoin  et Dominique-Guy Brassart. **Khadija Abouchan**

 II /La recherche en éducation : une science ou des sciences ?

Des conceptions différentes des sciences de l’éducation

Le statut et même la légitimité d’une approche scientifique de l’éducation sont l’objet de débats et les sciences de l’éducation sont régulièrement contestées. Il est vrai que les institutions chargées de mettre en œuvre la recherche en éducation sont dispersées, peu coordonnées, ce qui explique, en partie, la difficulté à rendre visibles l’étendue et l’intérêt des recherches effectuées. Mais le débat de fond porte sur le rapport à la notion de discipline scientifique. Doit-on considérer que l’objet« éducation » suffit à lui seul à définir une science spécifique ? Doit-on, au contraire, considérer que différentes disciplines scientifiques constituent les matrices fondamentales de l’analyse rigoureuse des faits éducatifs ? […]

III La philosophie de l’éducation : fondement ou couronnement ?

L’éducation a été un objet d’analyse de tous les grands philosophes, tant elle soulève la question de ses finalités, du rapport aux valeurs, du sens à accorder à la transmission de la culture. Dans la constitution historique de la « science de l’éducation » à la fin du XIXe siècle, ce sont bien des philosophes qui ont été à la pointe, en se présentant comme des experts en pédagogie. Pourtant, on peut se demander, avec Jean Houssaye, si les « véritables philosophes de l’éducation », se consacrant spécifiquement à ce domaine, ne datent pas seulement de la fin des années 1960, au moment de l’institutionnalisation du pluralisme des sciences de l’éducation. Dès lors, leur spécificité est à définir aussi bien « en interne par rapport aux autres domaines des sciences de l’éducation qu’en externe par rapport à la philosophie » [in Vergnioud, 2009, p. 176]. […]

IV /La psychologie de l’éducation

Il est impossible de parler de psychologie de l’éducation sans évoquer les tests, puisque ceux-ci ont occupé une place importante dans le travail des psychologues professionnels et qu’une bonne partie des travaux de recherche de la première moitié du siècle a consisté à élaborer des épreuves aussi fiables que possible pour mesurer les aptitudes des enfants, leurs connaissances, leur développement, leur caractère. On connaît la fortune des travaux de Binet et de Simon concernant la mesure de l’intelligence, fortune plus grande encore aux États-Unis qu’en France même. Très vite les tests ont été critiqués, mais c’est surtout depuis les années 1960, qu’en France, un mouvement de critique radical les a relégués au second rang, sauf peut-être pour les enfants en difficulté. Aux États-Unis, les tests continuent à être massivement utilisés, et l’évaluation des connaissances scolaires par des questionnaires à choix multiples n’est pas de nature à affaiblir aujourd’hui encore le poids social des tests, malgré les critiques dont ils sont l’objet. […]

V / Histoire de l’enfance. Histoire de l’éducation

La connaissance statistique de l’état des populations scolaires et de leur évolution est une base essentielle des recherches en sciences sociales portant sur l’éducation. La production de données quantitatives sur la scolarité et la formation en général n’est pourtant pas un phénomène nouveau. La fin du XIXe siècle avait été une « période faste pour la statistique », tout au moins en ce qui concerne l’enseignement primaire. L’arrière-plan sociopolitique de l’époque explique cet engouement car l’objectif était de fournir des signes tangibles des progrès de la scolarisation grâce à l’action de la République. On perçoit, à partir de là, qu’une bonne utilisation des statistiques scolaires requiert de les rapporter à leurs conditions institutionnelles de production, aux représentations de la réalité qu’elles impliquent et à leur mode de fabrication. Rappelons qu’il fut un temps où le recueil de données statistiques sur les punitions des élèves selon les établissements et les disciplines d’enseignement secondaire était considéré comme pertinent, mais non les informations sur la structure par âge de la population d’enfants accueillis en maternelle (dont on ne commence à disposer qu’à partir des années 1960). L’établissement de séries temporelles interprétables exige donc non seulement de disposer de données homogènes et comparables, mais aussi de saisir le système de production de statistiques, variable dans le temps, grâce auquel l’institution scolaire saisit son propre fonctionnement à travers les opérations de classement et de comptabilité[[10]](#footnote-10) Mais, préalablement à la connaissance du système éducatif français, on doit se demander comment s’est constituée l’entreprise de scolari­sation de l’enfance et à quels modes de représentation sociale elle correspond.

La « découverte » de l’enfance

Selon les sociétés, les enfants ne sont pas l’objet d’attentions iden­tiques : variations dans la place de la scolarisation, dans les relations familiales, voire dans les types de sentiments partagés. A-t-on toujours eu un « sentiment » de l’enfance, une idée claire de sa spécificité par rapport à l’adulte, ou des particularités des différents âges de l’enfance ? À cet égard, l’œuvre de Philippe Ariès est une référence majeure. Dès ses premiers travaux publiés en 1948, il avait étendu l’approche démographique sur les populations françaises à l’interrogation sur les attitudes devant la vie et sur la place de l’enfant. La famille ancienne est une « institution sociale chargée d’assurer la continuité du patrimoine », elle est prolifique et peu attentive à l’enfant en tant que tel. La famille moderne, au contraire, est malthusienne et centrée sur l’enfant. Les changements profonds du régime démographique du début du XXe siècle (régression des naissances, baisse du taux de fécondité) seraient ainsi expliqués par la généralisation d’un nouvel intérêt porté à l’enfant et, corrélativement, par une nouvelle place de l’enfant dans la famille. L’ouvrage essentiel d’Ariès sur l’enfant et la vie familiale sous l’Ancien Régime [1re éd. 1960] développe et précise ces thèses et marque ainsi le point de départ de recherches sur l’histoire de l’enfance. Attentif à l’évolution des jeux et aux modifications du costume, Ariès cherche à cerner cette « découverte » de l’enfance à travers les siècles. Dans son souci de bien révéler les évolutions, il a tendance à accentuer les différences : la société médiévale, qu’il prend comme point de départ, n’aurait pas connu le « sentiment de l’enfance », c’est-à-dire la « conscience de la particularité enfantine », car l’indétermination de l’âge s’étendait à l’ensemble des activités sociales. La fin du XVIe siècle et surtout le XVIIe siècle auraient, au contraire, vu se développer un intérêt spécifique à l’égard de l’enfance, par exemple sous la forme du « mignotage » à l’égard des plus jeunes, mais aussi sous la forme de l’exigence éducative. Ces transformations seraient étroitement liées à l’histoire de la bourgeoisie et de son mode de vie : l’histoire de l’enfance serait en même temps une histoire des classes sociales. Ariès a lui-même cherché à nuancer ses propos à la suite des remarques critiques qui lui ont été faites. Il reconnaît avoir développé deux thèses : l’une sur la société traditionnelle qui se représentait mal l’enfant et où dominait le mélange des âges ; l’autre sur la place nouvelle prise par l’enfant, quasi définitive à partir de la fin du XVIIe siècle dans les sociétés industrielles. Il accepte volontiers avoir été trop tenté par l’idée du repérage d’un point origine, d’un « point zéro » à partir duquel la nouvelle conscience de l’enfance aurait émergé. De nombreuses recherches sur les sociétés traditionnelles, y compris au Moyen Âge, révèlent effectivement que les sentiments d’affection à l’égard de l’enfant étaient présents, voire fortement marqués dans certains comportements de parents, même si les textes littéraires ou l’iconographie n’en portent pas témoignage. Certains auteurs voient dans certaines pratiques apparemment irrationnelles à l’égard du jeune enfant (maintenir une calotte de crasse sur la tête, faire ingérer une lourde bouillie…) la manifestation d’un réel souci de prévention des maladies et de la mort [Loux, 1978]. Mais c’est bien à la suite des travaux d’Ariès qu’ont pu être menées des recherches portant plus spécifiquement sur la petite enfance : l’intérêt s’est porté, d’une part, vers les tout premiers âges de la vie et même sur les pratiques à l’égard du nouveau-né et sur les accou­chements [Gélis, Laget et Morel, 1978], d’autre part, vers la scolarisation et la petite enfance, d’abord dans les salles d’asile du XIXe siècle, puis dans les écoles maternelles à partir de la fin du XIXe siècle [Luc, 1998 ; Plaisance, 1986]. École et classes d’âge. —Un autre aspect de l’analyse d’Ariès porte sur la scolarisation progressive de l’enfance et sur l’attention de plus en plus grande à l’égard des distinctions d’âges. Ce n’était pas le cas du Moyen Âge où régnait un mélange des jeunes et des vieux écoliers, non sur les bancs d’une école, comme nous l’imaginerions aujourd’hui, mais plutôt dans des lieux aussi divers qu’un cloître, un coin de rue, où un maître pouvait s’installer. Or, le collège d’Ancien Régime instaure une séparation nouvelle, non immédiatement entre les âges, mais avec la vie extérieure et avec la vie adulte. À l’origine asile pour étudiants pauvres, le collège va devenir une véritable institution d’enseignement, surtout à partir du XVe siècle, et faire l’objet d’une règle de discipline, d’une exigence de moralisation de la jeunesse dont on estime, par exemple au XVIIe siècle, qu’elle doit être soumise à un régime spécial avant de rejoindre les adultes. Ce n’est que progressivement que les classes scolaires sont devenues synonymes de classes d’âge. Sans doute la répugnance à mélanger l’ensemble des enfants s’est-elle d’abord exercée à l’égard des plus jeunes d’entre eux. L’enfance « proprement scolastique » était séparée d’une petite enfance allongée jusqu’aux environs de 10 ans, mais le collège, jusqu’aux XVIIe et XVIIIe siècles, maintenait dans les mêmes classes « des enfants de 10 à 14 ans, des adolescents de 15 à 18ans, de jeunes hommes de 19 ans à 25 ans ». Absence de distinction, par conséquent, entre la seconde enfance, l’adolescence et le jeune adulte. La correspondance plus rigoureuse entre tel âge et telle classe fut accomplie au XIXe siècle sous l’influence de divers facteurs tels que « la régularisation du cycle annuel des promotions, l’habitude d’imposer à tous les élèves la série complète des classes […], les nécessités d’une pédagogie nouvelle, adaptée à des classes moins nombreuses et plus homogènes ».

Relativisation du rôle de l’école

L’œuvre d’Ariès permet de relativiser le rôle de l’école en la situant dans une histoire plus vaste, englobant la famille, les modes de vie, les mentalités. D’autres recherches historiques présentent ce même avantage de détacher notre regard des réalités scolaires actuelles, pour mieux comprendre qu’elles sont l’aboutissement d’une longue évolution, et pour éviter d’attribuer à l’école (aux écoles) du passé des rôles qu’elle n’a pas accomplis. Ainsi, la recherche de François Furet et Jacques Ozouf porte sur la progression de l’alphabétisation en France du XVIe siècle à la fin du XIXe siècle. Ils refusent les prises de position idéologiques qui visent soit à mettre en valeur le rôle émancipateur de l’école républicaine soit à revendiquer le rôle de l’Église dans l’acquisition de la lecture et de l’écriture. D’autant que la remise en cause contemporaine de l’institution scolaire oblige à poser de nouvelles questions : « Est-ce l’école, et l’école seule, qui peut rendre compte du démarrage de l’alphabétisation ? » [1977, p. 270.] Leur enquête, sur la base des signatures au mariage des époux, révèle que l’alphabétisation des Français est déjà en grande partie une cause gagnée lorsque sont promulguées, à la fin du XIXe siècle, les lois sur l’instruction primaire obligatoire : « Les lois républicaines — bien loin de l’inaugurer — couronnent cette instruction élémentaire des Français qu’est l’alphabétisation. Elles expriment en termes d’institution les conséquences de l’alphabétisation non les causes. » De même, « on ne peut attribuer un rôle décisif (positif ou négatif) à la période révolutionnaire et postrévolutionnaire ». Dès le XVIIIe siècle, en effet, environ 70 % à 80 % des hommes sont alphabétisés. Dès lors, comment comprendre le phénomène social et culturel de l’alphabétisation ? Pour les auteurs, le concept le plus pertinent est celui de « demande sociale d’éducation ». Le rôle joué par l’Église catholique est sans doute important car elle a cherché à diffuser son modèle culturel en opposition à la Réforme protestante. Mais le rôle décisif semble revenir aux conditions sociales de la population qui, à tel ou tel endroit, en fonction de ses activités, est plus ou moins perméable à la diffusion du modèle éducatif de l’écrit. Ce premier processus d’alphabétisation s’accomplit dans le cadre d’une « mosaïque d’institutions et de pratiques superposées » (par exemple, avec des maîtres itinérants sans école proprement dite) et serait donc antérieur à la mise en place d’une institution scolaire centralisée et orientée par l’État. Les auteurs dissocient donc partiellement histoire de l’école et histoire de l’alphabétisation. Tout au moins, le rapport causal linéaire entre scolarisation et alphabétisation leur paraît remis en cause. Ils suggèrent plutôt un rapport de causalité circulaire où, pour que l’école joue son rôle, il faut un noyau de population déjà alphabétisé, c’est-à-dire l’acquisition d’un certain « seuil culturel ». Le phénomène central est donc, à leurs yeux, l’alphabétisation comme « entrée dans la culture écrite », et c’est la société dans son ensemble, et non telle ou telle institution, qui en aurait assumé la responsabilité première. Quelles histoires de l’éducation ? —À leur tour, les analyses de Furet et Ozouf ont suscité des remarques critiques d’historiens qui leur ont reproché d’avoir quelque peu forcé le trait antiscolaire, d’autant que le « verdict de l’ordinateur » révèle des corrélations élevées entre l’alphabétisation et la scolarisation. Mais leur souci de replacer l’histoire de l’alphabétisation dans une histoire sociale plus large est une orienta­tion générale partagée par les historiens de l’éducation. « Relativiser l’institution scolaire, la donner pour ce qu’elle a été, la création d’un temps et d’une société, ni un idéal, ni un absolu, une solution parmi d’autres possibles que révèlent l’histoire et l’ethnologie » [Crubellier, 1979, p. 7]. Pour les historiens de l’éducation, le système scolaire n’apparaît pas non plus comme absolument autonome. Sans revenir à une vision trop globale qui estompe toutes distinctions, il s’agit de concevoir les articulations entre les différents niveaux de la réalité sociale. Antoine Prost cherche ainsi à articuler trois histoires : celle de l’institution scolaire, celle de la place de l’enfant dans la famille et du regard que l’on porte sur lui, celle de la société tout entière : « En même temps qu’une histoire de l’enseignement, une histoire de l’éducation et une histoire de la société et de la famille » [1981, p. 14].

Spécificités de l’institution scolaire

Faits institutionnels et offre de places

De nombreuses recherches sociologiques et historiques sur les phénomènes éducatifs mettent l’accent sur les demandes émanant des familles. Dans leur analyse de l’alphabétisation en France, Furet et Ozouf ont recours au concept de « demande sociale d’éducation ». De même, nombre d’analyses sur l’augmentation de la fréquentation scolaire de la part d’enfants non soumis à l’obligation (soit parce qu’ils sont plus jeunes, soit parce qu’ils sont plus âgés) proposent une explication par la modification des demandes familiales de scolarisation. De telles explications présentent cependant des inconvénients majeurs parmi lesquels celui du risque de tautologie (la progression du phénomène considéré s’expliquant par la demande qui, à son tour, se manifeste par le phénomène…) et celui de l’inattention aux faits institutionnels en tant que tels.

Sur ces points précis, la critique et, en même temps, le retourne­ment de perspectives sont particulièrement explicités dans les travaux de Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie sur le développement en France de l’enseignement primaire supérieur sous la IIIe République [1992]. Ils mettent l’accent sur une analyse de la scolarisation comme phénomène lié à la présence des élèves dans les institutions scolaires. Ce qui retient leur attention n’est donc pas l’éducation en général ni les phénomènes de socialisation de la jeune génération par l’école, selon la formule durkheimienne, ni même la scolarisation comme expression d’une demande de fréquentation en provenance de différentes classes sociales, mais plutôt la scolarisation comme « fait institutionnel », comme « produit de la mise en relation d’une population et d’une institution ». Il s’agit donc prioritairement non de s’interroger sur les comportements familiaux, mais d’analyser les caractéristiques institutionnelles de la scolarisation : l’école est tenue pour une « organisation traitant des flux de population » d’élèves, dans le temps et dans l’espace. Au centre de ce type d’analyse, figure l’« offre de places » dans les établissements scolaires. L’observation des conditions institutionnelles des places disponibles est, à leurs yeux, le préalable indispensable pour comprendre à la fois la constitution et l’expression des demandes extérieures (par exemple, de la part des parents, mais aussi éventuellement de la part d’élus locaux) et le comportement d’acteurs internes à l’institution, tels que les responsables administratifs. En réalité, il convient de distinguer une offre formelle de places, définie plus ou moins explicitement par des normes (accueil des élèves, encadrement pédagogique…) et une offre effective qui renvoie aux conditions concrètes d’accueil (par exemple, proximité des établissements, existence ou non d’internats, pratique de recrutement, etc.). S’agissant spécifiquement du développement de l’enseignement primaire supérieur, les auteurs montrent qu’il a joué un rôle trop souvent ignoré dans la prolongation des études des enfants des classes moyennes ou des fractions supérieures des classes populaires et dans la mise en place d’un enseignement secondaire étendu à tous. Ils révèlent la place prise par les politiques locales menées par des villes pour la création d’établissements. Dans la même perspective théorique, Chapoulie analyse la politique scolaire française depuis le début du XIXe siècle jusqu’à la période contemporaine, qu’il résume par la formule « l’école d’État conquiert la France », en montrant que « ce sont les variations de l’offre de places par l’institution scolaire […] qui sont l’élément essentiel qui permet de comprendre la croissance de la scolarisation» [2010, p. 551]. Il prend aussi ses distances par rapport aux fréquents jugements de valeur sur l’évolution de la scolarisation, car il considère que l’école n’est en soi ni libératrice ni conservatrice, du fait des « « pondérations variables », sous la dépendance de conjonctures diverses et d’autres structures, comme celle de l’emploi [p. 548]. Une telle mise en valeur du rôle de l’offre de places est aussi présente dans les analyses d’Antoine Prost sur l’enseignement secondaire dans l’agglomération d’Orléans — où se développe une politique volontariste de scolarisation en faveur des classes populaires à la charnière des années 1959-1960 [Prost, 1986, p. 127]. De même, l’analyse de l’extension de la fréquentation des écoles maternelles doit nécessairement inclure celle des places disponibles, par exemple pour les enfants de 2 ans [Plaisance, 1986, p. 66].

Histoire des disciplines scolaires

Un plaidoyer en faveur de l’histoire des disciplines scolaires est dressé par André Chervel [1988, 1998]. L’attention porte ici sur les contenus de l’enseignement primaire et secondaire mais, en tant que telle, la notion de « discipline scolaire » est l’objet d’un repérage historique. On en connaît un premier sens banal, qui subsiste toujours aujourd’hui : il s’agit des règles de conduite, voire de la répression des conduites non conformes. Mais c’est seulement au cours du début du XXe siècle qu’un deuxième sens désigne des contenus d’enseignement. Encore Chervel distingue-t-il plusieurs étapes. Dans la seconde moitié du XIXe siècle, le mot de discipline se répand comme synonyme de « gymnastique intellectuelle » : il s’agit, dans le cadre des réformes de l’enseignement primaire et secondaire, de développer les capacités de jugement et de raisonnement. Puis, au début du XXe siècle sans doute, le sens se particularise et l’on peut alors désigner par « discipline » une « matière d’enseignement susceptible de servir d’exercice intellectuel ». Enfin, après la guerre de 1914-1918, le terme devient à son tour banal et se borne à désigner une « pure et simple rubrique qui classe les matières de l’enseignement, en dehors de toute exigence de la formation de l’esprit ». Quel intérêt peut alors présenter une histoire spécifique portant sur de telles rubriques d’enseignement ? Celles-ci ne sont-elles pas des mises en forme de savoirs constitués en dehors de l’école, des vulgarisations étayées sur des méthodologies pédagogiques ? Une histoire des disciplines scolaires serait ici directement tributaire de l’histoire culturelle et de l’histoire de la pédagogie. L’exemple de l’histoire de la grammaire permet à Chervel de récuser cette prise de position car la grammaire scolaire « a été historiquement créée par l’école elle-même, dans l’école et pour l’école ». Ce n’est donc pas, à ses yeux, une vulgarisation, mais « la grande entreprise nationale d’apprentissage de l’orthographe » [1988, p. 66]. La place de l’école elle-même dans les processus culturels et dans l’ensemble de la société est ainsi redéfinie.

Laïcité d’hier ; laïcité d’aujourd’hui.

La laïcité fait partie des spécificités historiques françaises. Pour Ferdinand Buisson [1882], la laïcité de l’enseignement est avant tout définie dans son opposition à l’enseignement religieux, elle repose sur la séparation de l’église et de l’école : « L’instituteur à l’école, le curé à l’église, le maire à la mairie. » Mais cette neutralité confessionnelle de l’école publique ne signifie pas neutralité politique ou philosophique. L’instituteur ne doit pas seulement apprendre à lire, à écrire et à compter, il doit aussi être un « maître de morale ». Pour le sociologue Emile Durkheim, « de même que le prêtre est l’interprète de Dieu, lui (le maître d’école) est l’interprète des grandes idées morales de son temps ».

 Pourtant, une telle laïcité militante est aujourd’hui mise à mal : redistribution des rapports entre l’école publique et les écoles privées, financement possible de celles-ci par les fonds publics dans une logique d’association (loi Debré, 1959), transformation des comportements de familles, le plus souvent prêtres à utiliser l’un ou l’autre système. De plus, l’affaire des « foulards islamiques » en 1989 a soulevé la question de l’entrée éventuelle dans l’espace public de l’école de préoccupations religieuses, au moins sous forme vestimentaire. Pour Gautherin [in Houssaye, 1999], « l’idéal laïque est confronté au relativisme » : le débat ne semble plus opposer deux France, les laïques progressistes et les religieux conservateurs, mais plutôt les « partisans de plusieurs conceptions de la laïcité ». Schématiquement, on peut repérer deux conceptions. Pour la première, la laïcité française serait menacée. La distinction entre espace public et espace privé tend à s’estomper et les établissements publics eux-mêmes seraient enclins à adopter des modes de gestion proches du privé (par des projets divers qui les particularisent). Or, « l’école française relève d’abord de l’Etat républicain et de sa logique, non de la société civile de la prise en considération des intérêts particuliers » [Lelièvre, 1996]. Dès lors, la « laïcité-séparation », dans la tradition française, serait à réaffirmer par rapport à une laïcité, plus souvent partagée en Europe, qui insiste seulement sur la liberté religieuse. Une autre position est défendue par Dubet qui pose la question : « l’école peut-elle changer et la laïcité rester la même ? » [in Wieviorka, 1996, p.93]. Il rappelle que la laïcité de la IIIe République était assortie d’un dualisme scolaire reposant sur des inégalités sociales. Or, la massification de l’enseignement, essentiellement à partir des années 1960, a engendré un renversement de l’image de l’école qui apparaît désormais comme produisant elle-même les inégalités par le parcours des élèves. Elle a aussi permis un usage de plus en plus « privé » de l’école, qu’elle soit publique ou privée. S’opposant à certaines réactions laïques qui lui paraissent trop défensives par rapport aux diversités culturelles, Dubet considère que « c’est donc moins la laïcité qui est en danger aujourd’hui que l’école elle-même, dont le développement, la puissance et l’emprise sur la vie des individus ont brouillé les fonctions et les finalités » [ibid., p.112].

 Pour Baubérot (2004], c’est le rôle de l’Etat-nation qui a changé. Il y a déconnection entre l’Etat et l’identité nationale, et on voit s’exprimer de nouvelles revendications religieuses. « Le débat laïque doit s’élargir », par exemple à la question des droits fondamentaux, et il faudrait une « conception plus dialectique de l’école, où Etat et nation se rencontreraient, s’enrichiraient mutuellement » [p.260].

La création des disciplines scolaires est un processus où se révèle la relative autonomie de l’école, même si ses finalités lui sont dictées par la société : c’est la création d’un « vaste ensemble culturel […] qui fonctionne comme une médiatisation mise au service de la jeunesse scolaire dans sa lente progression vers la culture de la société globale » [ibid., p. 90]. Dès lors, l’histoire des disciplines scolaires renouvelle les problématiques de l’histoire de l’enseignement car elle prend pour objet des modes de transmission culturelle propres à l’école et les crédite d’un pouvoir créatif spécifique et irréductible: « Fruit d’un dialogue séculaire entre le maître et les élèves, [les disciplines scolaires] constituent en quelque sorte le code que deux générations ont lentement, minutieusement élaboré de concert pour permettre à l’une de transmettre à l’autre une culture déterminée »[ibid., p. 119]. Les recherches historiques sur la lecture et l’écriture sont emblématiques de cette orientation. Elles permettent de comprendre la transition historique entre des pratiques professionnelles (celle des clercs et celle des marchands) et des pratiques d’instruction religieuse, d’une part, et des pratiques scolaires, d’autre part : quelles sont les voies « par lesquelles s’autonomisent, s’articulent et se disent les apprentissages élémentaires lorsqu’ils se scolarisent » [Hébrard, 1988 ; Chartier et Hébrard, 1989].

Histoire de l’éducation des filles

La mixité contemporaine des institutions d’enseignement et la réussite supérieure des filles dans les évaluations (voir ci-après, chapitre VII) ne doivent pas nous faire ignorer que cette situation est le fruit d’une spectaculaire et récente évolution. La rhétorique de la IIIe République sur l’éducation séparait rigoureusement celle des filles et celle des garçons, non seulement grâce à des lieux distincts d’enseignement, mais aussi pour les contenus enseignés et pour les accès possibles ou non à tel ou tel niveau de diplômes. La visée claire­ment exprimée pour l’enseignement primaire était de différencier rigoureusement les destinées futures et de répartir filles et garçons dans des tâches et des fonctions opposées : d’un côté, les tâches ménagères et, de l’autre, le travail manuel du fer ou du bois et… les exercices militaires. L’enseignement secondaire n’était pas en reste, puisqu’il n’a véritablement ouvert l’accès du baccalauréat aux filles qu’à partir des réformes de 1902 et que la préparation au baccalau­réat dans le secondaire public ne devint officielle qu’avec un décret de 1924. La mixité institutionnelle à tous les niveaux d’enseignement est réalisée progressivement dans les années 1960, dans le mouvement général de l’allongement des scolarités et, paradoxalement, sans débat national sur la question [Lelièvre et Lelièvre, 1991 ; Rogers, 2004].

VI / École et inégalités

La production de données empiriques sur la scolarisation devient de plus en plus importante en France après la Seconde Guerre mondiale et particulièrement au cours des années 1960. Au-delà des descriptions des faits de scolarisation, elles-mêmes guidées par des modes de perception historiquement et socialement situés (on ne définit pas nécessairement les mêmes objets à des époques différentes), quelles peuvent en être les interprétations, établissant, par exemple, la signification des inégalités scolaires, voire les rapports entre l’école et la société ? Peut-on repérer quelques grands modèles théoriques en sciences sociales portant sur l’éducation ? La sociologie durkheimienne avait fourni un cadre d’analyse suffisamment explicite pour définir un programme de recherche sur les systèmes éducatifs, y compris dans leur évolution historique. Mais les disciples de Durkheim se sont surtout attachés à d’autres objets de recherche et, dans le domaine de l’éducation, ils n’ont pas contribué au recueil de données empiriques (à l’exception notable de Paul Lapie). De plus, les présupposés théoriques généraux du durkheimisme (conscience collective, nécessité d’une solidarité sociale « organique », optimisme rationaliste…) ont été mis à mal par les deux guerres mondiales et d’autres courants se sont implantés progressivement en France après la Seconde Guerre mondiale, par exemple, avec l’apport des techniques d’enquête en provenance des États-Unis. Aussi la renaissance d’une sociologie de l’éducation en France n’est-elle pas immédiate. Elle passe en partie par des enquêtes statistiques sur le système éducatif mises en œuvre par l’Institut national d’études démographiques (INED, créé en 1946) et par d’autres enquêtes de type monographique qui ne portent pas directement sur l’éducation, mais sur le travail ouvrier, dans l’entourage de Georges Friedman. Issue de ce groupe, Viviane Isambert-Jamati crée en 1962 une équipe de sociologie de l’éducation dans le cadre du Centre d’études sociologiques. De même, les premiers travaux publiés par Pierre Bourdieu portent non sur l’éducation mais sur les populations algériennes. On peut cependant considérer avec Jean-Michel Chapoulie que, vers le milieu des années 1960, étaient constituées les grandes caractéristiques du « métier de sociologue » et que la sociologie de l’éducation avait « conquis les sources de documentation et maîtrisé les modes de traitement de celles-ci qui sont encore aujourd’hui typiques de cette spécialité » [in Plaisance, 1992, p. 171].

Scolarisation et démocratisation

Fréquentation scolaire et inégalités sociales

Le terme d’« explosion scolaire » a résumé un des traits majeurs de l’évolution de la fréquentation scolaire après 1945 : quels que soient les niveaux scolaires considérés, les élèves deviennent de plus en plus nombreux. Les effectifs scolaires et universitaires (privé compris) sont d’environ 6,4 millions en 1948-1949, ils passent à environ 13,3 millions en 1978-1979 [Prost, 1981, p. 23]. L’évolution est si profonde que la fréquentation ne peut plus s’inscrire dans des structures scolaires inchangées. La fréquentation généralisée, la fréquentation« de masse » entraîne la nécessité de réforme des structures. Ce qui domine alors les débats sur l’école est celui de la démocratisation et de l’égalité des chances. De tels thèmes ne connaissent pourtant pas une apparition brutale après la Seconde Guerre mondiale. L’idée d’« école unique » qui s’inscrit contre celle d’établissements distincts est énoncée dès la fin de la Première Guerre mondiale par les « Compagnons de l’Université nouvelle » (des universitaires anciens combattants). De même, le Front populaire de 1936, sous l’égide du ministre de l’Éducation Jean Zay, pose le problème de la réforme de l’enseignement du second degré et celui de l’orientation des élèves. Mais, paradoxalement, le Front populaire ne se tourne pas vers les sciences sociales pour élucider les tenants et les aboutissants d’un tel projet. Dans les années qui suivent, y compris sous le gouvernement de Vichy, c’est plutôt l’intérêt porté aux problèmes de l’« enfance déficiente et en danger moral » qui enclenche un processus de recherche par enquêtes sur de vastes échantillons d’élèves. Une enquête est réalisée en 1944 sur le « niveau intellectuel des enfants d’école primaire » auprès d’un échantillon d’environ 100 000 d’entre eux et le dépouillement des données recueillies est réalisé dans les années qui suivent par l’INED en collaboration avec des psychiatres et des psychologues. Cet institut va jouer ainsi, jusque dans le courant des années 1960, un rôle essentiel dans la mise en rapport de la scolarité et de variables sociodémographiques (dont l’origine sociale des enfants), sans que le ministère de l’Éducation nationale ait pris lui-même l’initiative de ce type d’enquête.

Orientation scolaire et classes sociales en 1962. —La question de l’orientation scolaire devient cruciale en France dans le courant des années 1960 non seulement du fait de l’augmentation des effectifs d’élèves, mais aussi du fait de la prolongation de la scolarité jusqu’à 16 ans, décidée par ordonnance en 1959. C’est précisément cette ques­tion qui fait l’objet d’enquêtes nouvelles de l’INED sur l’entrée des élèves dans la classe de sixième dans l’enseignement de second degré, car l’ordonnance de 1959 décide l’ouverture progressive de cet ensei­gnement à l’ensemble des élèves quelle que soit leur provenance (écoles primaires communales ou classes élémentaires des lycées). Par la même occasion, c’est la question de la démocratisation qui est soulevée, car il s’agit de mieux comprendre comment s’opèrent les orientations, en fonction de l’origine sociale des enfants, soit vers les classes de fin d’études (maintien à l’école primaire) soit vers les classes de sixième implantées ou bien dans des lycées classiques ou modernes ou bien dans les collèges d’enseignement général (CEG).

Au-delà de cette observation statistique des mécanismes sélectifs, les chercheurs de l’INED essaient d’élucider leurs causes. L’influence du milieu familial sur la réussite scolaire constitue une première série de causes possibles, mais, de plus, les visées des familles sont en général d’autant plus favorables à un enseignement long (entrée en sixième de lycée) qu’elles se situent plus haut dans la hiérarchie sociale. Les avis des instituteurs sur les aptitudes des enfants à suivre cet enseignement se conforment au même type de hiérarchisation : à réussite scolaire égale, leur avis est plus favorable pour un enfant de cadre supérieur que pour un enfant d’ouvrier. Le devenir de cette promotion d’élèves cinq ans après, soit aux environs de 1967, confirme l’importance des mécanismes sélectifs et le poids de l’origine sociale : 56 % des enfants de salariés agricoles et 43 % des enfants d’ouvriers ne sont plus scolarisés, contre seulement 1 sur 10 parmi les professions libérales et cadres supérieurs. Pour expliquer ces contrastes, les auteurs de l’enquête invoquent les contraintes géographiques ou économiques, pénalisant les milieux agricoles et ouvriers, mais ils insistent sur l’importance de l’instruction des parents, mettant ainsi en valeur l’explication par l’« héritage culturel », qui sera au principe de nombre de travaux sociologiques des années 1960 et 1970.

Progression ou recul de la démocratisation dans le second degré ?

Au cours des années 1960, on passe d’une logique d’établissements distincts à une logique de filières au sein d’établissements formelle­ment identiques [Prost, 1986], d’une école par ordres d’enseignement à une école par degrés ou niveaux [Lelièvre, 1990] : c’est une « mise en « système ». La question se pose alors de savoir si ces profondes transfor­mations structurelles, consacrées par le « collège unique » du ministre René Haby en 1975, modifient les inégalités sociales devant l’école. Antoine Prost se demande si la démocratisation a eu lieu en traitant d’abord les données statistiques nationales, puis en menant une enquête monographique sur la région d’Orléans. Sur le plan national, les évolutions observées sur la période 1961-1962à 1980-1981 peuvent suggérer un progrès de la démocratisation dans le second degré : la part des enfants d’ouvriers en classe de seconde passe de 20 % à 30 % environ dans le secteur public, celle des professions libérales-cadres supérieurs ayant une progression plus modérée, de 14,5 % à 17,7 % [Prost, 1986, p. 52]. Mais si la démocratisation progresse, elle n’est pas uniforme car elle connaît de profondes variations selon les filières considérées : dans les sections « de relégation » (les diverses filières techniques) se concentrent les enfants des classes populaires ; au contraire, dans les sections « normales » et, a fortiori, dans les sections de prestige (par exemple, la classe de seconde en mathématiques) les enfants des catégories sociales supérieures sont plus fortement représentés. C’est donc une accentuation du caractère élitiste des sections qui est constatée à la fin de la période considérée (1980). L’enquête sur Orléans offre des réponses plus assurées à la question posée, car elle repose sur des séries de données continues et homogènes et tient compte des « offres » de scolarisation dans tel ou tel type d’environnement. Le bilan fourni révèle une évolution discontinue de la démocratisation dans la France d’après-guerre : une première phase, jusqu’au début des années 1960, voit une relative démocratisation de l’enseignement de second degré ; une seconde phase est au contraire caractérisée par un arrêt, voire une inversion du processus. Certes, les élèves des classes populaires peuvent être plus nombreux qu’auparavant à tel ou tel niveau de scolarité, mais aussi se trouver relégués dans les filières les plus dévalorisées. S’opère ainsi une savante « distillation fractionnée » du flux d’élèves démocratiquement admis en sixième [Prost, 1986, p. 145]. Situation d’autant plus paradoxale que le ralentissement de la démocratisation intervient dans les années qui suivent la mise en place des réformes faites précisément au nom de la démocratisation. « Effets pervers » ou « ruse de l’histoire », selon les expressions utilisées par Antoine Prost, qui s’expliqueraient par le renforcement de la hiérarchie des sections et des filières, entraînée par les réformes elles-mêmes.

Les évolutions ultérieures, de 1980 jusqu’au début des années 2000, révèlent-elles de nouveaux infléchissements de la démocratisation ? Deux grands objectifs ont été assignés dans la loi de 1989 au système éducatif : amener 80 % d’une classe d’âge au niveau du baccalauréat et assurer à tous les autres une qualification minimale, de niveau CAP-BEP.

Tableau : pourcentage d'élèves obtenant le baccalauréat parmi les élèves en 6e en 1989 et 1995

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Entrés en 6e en 1989** | **Entrés en 6e en 1995** |
|  | **Bac général et technologique** | **Bac professionnel** | **Bac général et technologique** | **Bac professionnel** |
| Cadres, enseignantsdont bac général | 74,5(72) | 0,7 | 79,5 | 0,6 |
| Cadres intermédiaires dont bac général | 58,648,0 | 1,8 | 64,6 | 2,8 |
| Indépendants dont bac général | 41,030,7 | 3,2 | 53,0 | 4,1 |
| Employés dont bac général | 38,629,5 | 2,6 | 41,6 | 3,5 |
| Ouvriers dont bac général | 29,9(19) | 3,9 | 32,4 | 5,0 |
| Agriculteurs dont bac général | 51,739,2 | 3,2 | 53,4 | 9,0 |
| **Ensemble** **dont bac général** | **45****33** | **3** | **49****34** | **4** |

*Source : d’après Chapoulie, qui utilise les notes d’informations de 2006 du ministère de l’éducation et qui commente ainsi : les nombres entre parenthèses correspondent à des évaluations approximative ; la catégorie finale « ensemble » comprend d’autres catégories ; la catégorie « indépendants » n’est pas précisée dans les sources du ministère de l’éducation*

Ces objectifs ne sont que partiellement atteints. Car, d’un côté, l’augmentation très forte des taux d’accès au niveau du baccalauréat révèle une augmentation spectaculaire en un temps limité : de 34 % en 1980, ils passent à 56 % en 1990 et à 70 % en 2009. Parallèlement, l’obtention du bac ou équivalent passe de 29 % en 1980 à 45 % en 1990 et à 65,5 % en 2010 (soit 34,8 % en série générale, 16,4 % en série technologique et 14,3 % en série professionnelle). Une telle extension des scolarisations dans le second degré et l’obtention du baccalauréat ont eu un impact direct sur la fréquenta­tion de l’enseignement supérieur, principalement des universités, phénomène que l’on a souvent qualifié de « massification ». On estime que 53 % de jeunes d’une génération accèdent à l’enseignement supérieur après l’obtention du bac ou au cours de l’année qui suit. Le nombre d’étudiants est passé d’environ 300 000 en 1960 à plus de 2300 000 en 2010. Mais, d’un autre côté, les jeunes sortant encore du système scolaire sans aucune qualification reconnue, de type CAP ou BEP, bien qu’étant en diminution, sont encore environ 40 000, soit 6 % d’une classe d’âge. D’autres abandonnent le système scolaire sans diplôme, soit environ 140 000 (données du ministère de l’Éducation, 2010). Dès lors, leur accès à un emploi devient d’autant plus difficile que les exigences de qualification augmentent dans une période d’amplification du chômage.

De nombreux auteurs aboutissent donc à des conclusions nuancées sur l’extension de la démocratisation. Gabriel Langouët [1994] analyse le déroulement de la scolarité secondaire depuis l’entrée en sixième, à partir de différents « panels » nationaux d’élèves, l’un des années 1972-1973-1974, l’autre de 1980. Il conclut que « ce sont d’abord les enfants de cadres supérieurs ou d’enseignants, qu’il s’agisse des filles ou des garçons, qui consolident ou, pour le moins, maintiennent leur considérable avance par rapport à toutes les autres catégories dont le chemin vers la démocratisation apparaît plus lent et plus difficile ». En s’intéressant au panel 1995, c’est-à-dire aux élèves entrés en sixième cette même année et observés vers 2002 ou 2004, le même auteur [2008, p. 149-150] estime que, malgré la progression globale de la scolarisation, par exemple au niveau bac, les disparités sociales de réussite ne sont pas résorbées par rapport à 1989, que ce soit en fonction des CSP ou des diplômes des parents : « La démocratisation semble à nouveau arrêtée. » De son côté, Pierre Merle [2009] utilise les données de l’académie de Rennes sur le déroulement de la scolarité du second degré long, de la seconde à la terminale, et observe la distribution des élèves selon les séries du baccalauréat en 1984-1985, puis en 2005-2006. Les élèves d’origine favorisée ou moyenne voient leur place augmenter dans les sections de terminale scientifique, alors que la place des élèves d’ouvriers et d’employés y régresse de 2,7 %, ce qui peut être interprété comme un recul de la démocratisation au sein de cette filière. Parallèlement s’opère une prolétarisation des filières les plus dévalorisées socialement, comme les sections professionnelles. Des analyses statistiques menées sur la question de la réduction éventuelle des inégalités scolaires depuis le début du XXe siècle mettent encore en évidence un paradoxe : la diminution générale des inégalités, du fait de l’allongement des études, et le maintien des écarts entre les groupes sociaux [Thélot et Vallet, 2000]. Au cours des années 2000, l’attention s’est renforcée sur les disparités géographiques de scolarisation et sur les rapports entre la formation acquise et les risques du chômage. La notion de « fracture scolaire » est utilisée par des géographes pour dénoncer une « école à plusieurs vitesses » en France [Caro et Rouault, 2010]. En présentant des données sous forme cartographique sur la France entière ou sur des villes ou des départements, ces auteurs montrent l’importance des inégalités spatiales qui atteignent négativement les populations les plus isolées ou celles qui sont situées dans des zones en proie aux difficultés économiques : les réussites scolaires ne se répartissent pas au hasard. D’où le tableau d’une école à trois vitesses : scolarisation « à la carte » pour les parents qui disposent d’une situation sociale « établie » ; scolarisation « acceptable » pour le plus grand nombre ; scolarisation« par défaut » pour ceux qui font partie des groupes les moins favorisés.

Tableau : évolution du taux de chômage selon le niveau de diplôme de 1982 à 2010

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Diplômes supérieur à bac +2** **en %** | **Aucun diplôme** **en %** | **Ensemble** **en %** | **Ecart** | **Rapport** |
| **1982** | 4,9 | 7,9 | 6,9 | 3,0 | 1,6 |
| **1983** | 3,9 | 8,4 | 7,2 | 4,5 | 2,2 |
| **1984** | 3,9 | 10,0 | 8,5 | 6,1 | 2,6 |
| **1985** | 4,9 | 10,8 | 9,0 | 5,9 | 2,2 |
| **1986** | 5,3 | 11,1 | 9,0 | 5,8 | 2,1 |
| **1987** | 5,2 | 11,6 | 9,1 | 6,4 | 2,2 |
| **1988** | 4,9 | 11,6 | 8,8 | 6,7 | 2,4 |
| **1989** | 4,0 | 11,0 | 8,2 | 7,0 | 2,8 |
| **1990** | 3,8 | 10,9 | 7,9 | 7,1 | 2,9 |
| **1991** | 4,6 | 11,2 | 8,2 | 6,6 | 2,4 |
| **1992** | 5,1 | 12,3 | 9,0 | 7,2 | 2,4 |
| **1993** | 6,6 | 13,1 | 10,1 | 6,5 | 2,0 |
| **1994** | 6,9 | 14,0 | 10,7 | 7,1 | 2,0 |
| **1995** | 7,5 | 13,5 | 10,1 | 6,0 | 1,8 |
| **1996** | 7,9 | 14,2 | 10,6 | 6,3 | 1,8 |
| **1997** | 7,9 | 14,4 | 10,8 | 6,5 | 1,8 |
| **1998** | 7,2 | 14,3 | 10,3 | 7,1 | 2,0 |
| **1999** | 6,6 | 14,4 | 10,0 | 7,8 | 2,2 |
| **2000** | 5,9 | 13,1 | 8,6 | 7,2 | 2,2 |
| **2001** | 5,2 | 11,9 | 7,8 | 6,7 | 2,3 |
| **2002** | 6,2 | 11,8 | 7,9 | 5,6 | 1,9 |
| **2003** | 6,6 | 12,6 | 8,5 | 6,0 | 1,9 |
| **2004** | 7,0 | 12,9 | 8,9 | 5,9 | 1,8 |
| **2005** | 6,4 | 13,5 | 8,9 | 7,1 | 2,1 |
| **2006** | 6,0 | 13,9 | 8,8 | 7,9 | 2,3 |
| **2007** | 5,6 | 13,2 | 8,0 | 7,6 | 2,4 |
| **2008** | 4,7 | 12,7 | 7,4 | 8,0 | 2,7 |
| **2009** | 5,7 | 14,9 | 9,1 | 9,2 | 2,6 |
| **2010** | 5,6 | 16,1 | 9,4 | 10,5 | 2,9 |

*Source : d’après l’Observatoire des inégalités, qui utilise les données INSEE sur la France métropolitaine, population des ménages, personnes de 15 ans et plus.*

L’autre focalisation de l’attention porte sur le rapport à l’emploi : les données les plus couramment disponibles concernent la mise en correspondance entre le niveau de diplôme et le taux de chômage, si possible avec l’observation des éventuelles modifications dans le temps. Comme on pouvait s’y attendre, on constate une augmentation du chômage de 1982 à 2010 (voir tableau p. 74) aussi bien pour les diplômés du supérieur que pour les non-diplômés, mais l’écart entre les deux types de population s’est accru dans les années 1980 et 1990, sous l’influence des difficultés de l’emploi. À partir de 2004, le taux de chômage des diplômés du supérieur a eu tendance à diminuer (5,6 % en 2010) alors qu’il s’est accentué pour les non-qualifiés (16,1 % en 2010), en creusant les inégalités. Finalement, les sans diplôme ont à peu près trois fois plus de risque que les diplômés d’être sans emploi en 2010. Comme le commente Jean-Michel Chapoulie, « les verdicts scolaires d’incapacité ont […] toute chance d’être ensuite associés à une exclusion de l’emploi lorsque celui-ci est relativement rare » [2010, p. 549-550].

L’impact des scolarités antérieures. — Comment apprécier la consti­tution antérieure des inégalités et leur impact sur le déroulement de la scolarité secondaire ? Une enquête longitudinale sur les carrières scolaires de 2000 élèves suivis de l’école primaire jusqu’à la classe de première en lycée offre de telles précisions [Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993]. Les auteurs confirment tout d’abord la grande variété des carrières scolaires et leur forte différenciation sociale : « […] La part des élèves qui atteignent un second cycle long s’échelonne de 32 % chez les enfants d’ouvriers à 86 % chez les enfants de cadres. »

Mais, au-delà de ces données descriptives, ils cherchent à démêler les facteurs en cause et surtout à préciser l’incidence de la réussite scolaire aux différents niveaux sur la réussite finale. Ils montrent que la réussite au cours préparatoire à l’école est bel et bien prédictive des réussites ultérieures, mais dans une proportion plus faible que ce qui est habituellement affirmé (la part de la variance expliquée serait inférieure à 40 %). Même en fin de cinquième, le sort des élèves n’est pas totalement joué car des différenciations vont encore s’effectuer soit sur le plan des acquisitions scolaires soit sur celui de l’orientation. Cependant, le rôle spécifique de l’origine sociale est particulièrement net lorsqu’on adopte un raisonnement « à réussite scolaire égale ». Pour une réussite donnée au CP, les contrastes sociaux sont en effet très accentués : « Les chances des enfants de cadres supérieurs qui sont faibles restent plus élevées que celles des enfants d’ouvriers les plus brillants » (cf. tableau 3). Il s’agit ensuite de décomposer les éléments qui sont responsables des contrastes de fin de scolarité: « Globalement, les différences sociales de réussite comptent pour environ 64 % […], tandis que les inégalités sociales qui transitent par les mécanismes d’orientation pèsent pour 36 %. » Des biais sociaux importants jouent donc sur les orientations — et, à ce niveau, le rôle des vœux des familles, relayés par l’institution scolaire, est capital —, si bien que les auteurs sont en droit de douter que les carrières scolaires se décident sur une base méritocratique.

L’influence de l’enseignement préélémentaire. —L’augmentation spectaculaire de la fréquentation préélémentaire après la Seconde Guerre mondiale en France a abouti à la situation actuelle où la quasi-totalité des enfants, quelle que soit leur appartenance sociale, sont passés par l’école maternelle ou par les classes maternelles implantées dans certaines écoles primaires [Plaisance, 1986]. D’où l’intérêt d’apprécier les durées moyennes de fréquentation. L’augmentation globale de durée tend à homogénéiser la situation des différentes catégories sociales, mais les catégories sociales les plus élevées utilisent plus longuement les services de l’enseignement préélémentaire. Cette utilisation est liée à une réduction des retards et des redoublements : plus un enfant a été scolarisé longuement en préélémentaire, plus il a tendance à accomplir une scolarité primaire sans redoublement et à entrer « à l’heure » en classe de sixième. Mais la hiérarchisation sociale des âges et des réussites n’est pas bouleversée : chaque catégorie sociale bénéficiant de la fréquenta­tion préélémentaire, les catégories les plus élevées améliorent encore leur propre avantage, en termes de scolarité« en avance » ou « à l’heure » lorsque leurs enfants entrent en sixième. Des analyses plus fines des effets de la scolarisation en maternelle font intervenir non plus les critères globaux du retard et, redoublement mais les critères des acquisitions scolaires des enfants. Malheureusement plus rares, celles qui ont été menées au niveau des résultats des enfants de CP et en CE1 dans des domaines tels que le français et les mathématiques montrent que les enfants entrés à 2 ans en maternelle ont, par rapport à ceux qui sont entrés seulement à 3 ans, une supériorité qui se manifeste plus nettement au cours élémentaire qu’au cours préparatoire (à milieu social donné). Cet avantage paraît suffisamment durable pour qu’il soit encore observé à la fin de la scolarité élémentaire, c’est-à-dire au CM2. De plus, cette influence favorable de la précocité d’entrée en maternelle paraît se manifester de manière comparable dans les différents milieux sociaux [Jarousse, Mingat et Richard, 1992].

Quelques interprétations des inégalités

Bourdieu et Passeron : les inégalités devant l’école et devant la culture

La sélection des étudiants à l’Université au début des années 1960 mais aussi leur rapport à la culture sont au centre des analyses sur les « héritiers » [Bourdieu et Passeron, 1964]. La construction d’indicateurs sur les probabilités d’accès à l’enseignement supérieur en fonction de l’origine sociale permet aux auteurs de préciser les mécanismes de sélection : ceux-ci s’exercent déjà antérieurement à l’enseignement supérieur sous forme d’élimination progressive des enfants des classes sociales les plus défavorisées, ce qui entraîne chez les parents un processus d’intériorisation des chances et leur expression sous forme d’« espérances subjectives ». Ils se traduisent ensuite par une restriction du choix des études universitaires et par des retards dans ces études chez les mêmes catégories sociales. Les explications proposées visent à relativiser le poids des obstacles économiques aux études universitaires des enfants des classes populaires et à mettre en valeur le rôle des obstacles culturels. On constate en effet chez des étudiants qui, par définition, ont déjà une longue expérience de la scolarité des « différences d’attitudes et d’aptitudes significativement liées à l’origine sociale ». Si bien que la notion homogénéisante de «  condition étudiante » est tout à fait illusoire car elle dissimule ce qui est au fondement de ces différences, à savoir la « prédisposition, socialement conditionnée, à s’adapter aux modèles, aux règles et aux valeurs qui régissent l’école ». Le rapport à la langue est sans doute ce qui met le mieux en évidence ces différences de classes sociales et l’action des privilèges culturels constitués en dehors de l’école.

L’économie de l’éducation

Développée aux Etats-Unis à partir du milieu des années 1950 et au début des années 1960, elle s’est tout d’abord fondée sur la théorie du capital humain, issue de l’université de Chicago avec les travaux de G.S Becker en 1964. L’éducation est considérée comme un investissement rentable à la fois pour les individus et pour la collectivité et son rendement est déduit des coûts et des avantages que l’individu peut en tirer par des revenus acquis sur le marché du travail. Parallèlement, la demande d’éducation serait sous la dépendance d’un « calcul » des rendements anticipés de l’investissement éducatif. Ces analyses, inscrites dans une vision « libérale » de l’économie, présupposent l’existence de capacités naturelles des individus et neutralisent les variables sociales. Or, les faits n’ont pas confirmé le rôle direct de l’éducation ni dans le développement économique ni dans la réduction des inégalités sociales. La théorie du « filtre » s’est opposée à la théorie du capital humain en définissant l’éducation non comme investissement productif, mais comme instance de sélection des individus sur la base de leurs diverses capacités (Jarousse, 1991].

 En maintenant les principes méthodologiques de la théorie initiale du capital humain, les recherches ont tenu compte des critiques énoncées et ont affiné les modèles : les produits non marchands de l’éducation et les variables sociales affectant les individus ont été introduits. Parmi ces recherches, on relève celles qui portent sur les relations entre système éducatif et marché du travail. Par exemple, quel salaire et quel emploi en fonction de tel un à un (tel diplôme, relativement efficace il y a quinze ou vingt ans n’est plus suffisant aujourd’hui pour accéder à tel emploi), la certification scolaire continue à différencier fortement les avenirs probables : la possession d’un diplôme constitue toujours une variable importante dans l’accés à l’emploi, bien qu’il n’y ait pas de relation automatique entre les deux [Baudelot et Establet, 1989 ; Tanguy, 1986 ; Maurin, 2007]. Les diplômes peuvent donc apparaître « à la fois de plus en plus nécessaires et de moins en moins suffisants » [Merllié et Prévot, 1991].

D’autres recherches se centrent non sur l’efficacité externe du système éducatif, mais sur son rendement interne. Dans ce dernier cas, on s’attache à comprendre l’efficacité de certains facteurs d’organisation scolaire sur le niveau des acquisitions des élèves en fin d’un cursus de formation, en tenant compte des acquisitions de départ et des variables individuelles sociodémographiques. On apprécie alors les coûts et les efficacités respectives de certaines organisations (zones d’éducation prioritaire, rééducations…) en optant pour une approche résolument externe des réalités qui laisse de côté les attentes et les appréciations des acteurs concernés (par exemple Jarousse et *al*. [1992]). De manière générale, les recherches économiques sur l’éducation se sont rapprochées des analyses sociologiques, par exemple en introduisant les déterminants sociaux du fonctionnement du système scolaire. Leur spécificité subsiste néanmoins dans le projet d’évaluation, en termes de coûts et d’efficacité, de problèmes concrets d’organisations scolaire.

 L’école est-elle dédouanée de toute responsabilité ? L’originalité des auteurs ne consiste pas seulement à préciser l’action diffuse — et d’autant plus inaperçue —de l’héritage culturel qui « se transmet de manière discrète, indirecte, en l’absence de tout effort méthodique »,

mais aussi à développer une analyse critique de l’école elle-même dans son rôle de perpétuation, voire de renforcement des inégalités. Si l’héritage culturel et les prédispositions qui en découlent imposent leur marque aux individus, c’est l’école elle-même — en l’occurrence ici l’Université — qui leur fournit un terrain d’expression et qui impose à son tour sa propre logique. Cette imposition est d’autant plus efficace qu’elle est dissimulée. Un des mécanismes essentiels de la persistance des inégalités est l’« indifférence aux différences » et surtout à l’ancrage social de ces différences. L’égalitarisme formel de l’école est l’opération subtile qui, sous l’apparence d’une option démocratique, consacre les inégalités, au besoin en les attribuant à des différences« naturelles » de dons ou d’aptitudes innées. L’école n’est donc pas libératrice, mais conservatrice : l’idéologie du don est la « clé de voûte du système scolaire et du système social » [Bourdieu, 1966]. La conclusion de cette mise en question de l’école reste néanmoins optimiste car elle suggère la mise en œuvre d’une pédagogie qui pourrait chercher à neutraliser de manière méthodique l’action de ces privilèges culturels. Cette pédagogie dite « rationnelle », qui expliciterait au maximum les moyens de la culture, fût-ce au détriment du dilettantisme et au profit de l’exercice, formerait ainsi la base possible d’un « enseignement réellement démocratique ».

La « reproduction ». —En 1970, la tentative des mêmes auteurs pour construire une théorie générale du système d’enseignement ne laisse plus place à cet optimisme pédagogique. La démarche générale est celle d’un repérage des grandes fonctions sociales remplies par les actions de « violence symbolique » et, par là même, celle d’un vaste démasquage critique de l’école. Si le système scolaire a pour fonction essentielle la reproduction de la structure des classes sociales, alors les retournements pédagogiques ne sont plus à l’ordre du jour [Bourdieu et Passeron, 1970]. Une des bases empiriques de l’analyse est à nouveau la structure des chances scolaires au niveau de l’Université en fonction des différentes origines sociales. Elle subit une translation vers le haut (accroissement des chances de toutes les catégories sociales) et, par conséquent, main­tient une stabilité des écarts entre catégories et consacre les privilèges culturels des classes supérieures. De plus, la spécialisation sociale des types d’études a tendance à s’accentuer : pour les étudiants des classes défavorisées, il y a restriction des choix, voire « relégation » (orientations principales en facultés de lettres et de sciences) ; pour les étudiants de classes favorisées, opère un « redoublement du privilège » (orientations en facultés de droit et de médecine). S’il en est ainsi, peut-on construire, plus fondamentalement, le système des rapports entre le système d’enseignement et la structure des classes sociales ? Les auteurs développent un corps de propositions qui s’enchaînent, à la manière de L’Éthique de Spinoza, en prenant pour point de départ de l’analyse non le système d’enseignement, mais toute forme de « violence symbolique ». Ils entendent par là un type de violence qui parvient à imposer des significations comme légi­times et qui s’incarne dans une « action pédagogique » au sens large du terme (il peut s’agir aussi bien d’un guérisseur ou d’un prophète que d’un professeur). Celle-ci tend à reproduire l’« arbitraire culturel » (c’est-à-dire qui ne provient pas d’un état « naturel » des choses) des classes dominantes et, par là même, à reproduire la structure des rapports de classes. Le « système d’enseignement institutionnalisé » n’est alors qu’un cas particulier de ces impositions symboliques. Le travail pédagogique qui, de manière générale, produit une formation durable de l’individu, intitulée « habitus », se spécifie ici en travail scolaire. Un corps d’agents spécialisés reçoit le pouvoir socialement délégué d’accomplir ce type de travail « selon des procédures contrôlées et réglées par l’institution, en des lieux et des moments déterminés, en usant d’instruments standardisés et contrôlés ». Le système d’enseignement joue d’autant mieux ce rôle de reproduction de la structure sociale qu’il l’exerce dans sa propre logique et avec les apparences de la neutralité : il assure, d’un côté, une fonction interne d’inculcation, de l’autre, une fonction externe de reproduction de la culture légitime. En ce sens, son autonomie relative rend des « services spécifiques » à la perpétuation des rapports de classe. L’ouvrage est devenu célèbre et sa vulgarisation a contribué à la banalisation de la notion de « reproduction » appliquée au système scolaire. Les analyses critiques qui en ont été faites sont de plusieurs ordres. Elles peuvent porter sur la définition même du fait social et mettent en cause la représentation structurale du monde social et la dépendance des agents (dont l’habitus est une intériorisation des structures). Les critiques épistémologiques contestent le mode de connais­sance « holistique » du social, où le primat est accordé au tout et non au sens accordé à leurs actions par les sujets [Van Haecht, 1990, p. 41]. Enfin, les critiques méthodologiques portent sur la manière dont les auteurs présupposent une reproduction à long terme sans se donner les moyens d’une véritable analyse historique. Les auteurs eux-mêmes sont devenus beaucoup plus nuancés dans leurs analyses et, en partie, autocritiques. Jean-Claude Passeron revient sur l’utilisation de la notion de « reproduction sociale » pour prendre ses distances avec un modèle hégélien de la logique de l’histoire. Il distingue deux phénomènes : 1) l’auto reproduction des systèmes d’enseignement (confirmée par l’observation de leurs régularités et même de leurs routines) ; 2) la reproduction sociale elle-même (assurant une certaine continuité dans les rapports entre groupes dominants et groupes dominés). La conjonction entre les deux phénomènes ne serait pas une donnée universelle et transhistorique, mais seulement une « rencontre historique » manifestée, par exemple, en France à la charnière du XIXe et du XXe siècle, au moment de l’« âge d’or » de l’école bour­geoise. De manière plus générale, le recours à la notion de « reproduction » relève d’une « autonomisation méthodologique provisoire » et il ne s’agit que d’un « passage à la limite » [Passeron, 1991, p. 90]. De son côté, Pierre Bourdieu, sans aller aussi loin dans l’autocritique, apporte des correctifs à une vision déterministe de l’habitus comme prédisposition durable : il s’agirait moins d’une habitude qui engendrerait automatiquement de l’identique (perceptions, représen­tations, pratiques) que d’un « sens du jeu » manifestant une certaine « invention créatrice » : « L’habitus a partie liée avec le flou et le vague » [Bourdieu, 1987, p. 80]. Quant aux analyses de Bourdieu sur l’école des années 1980 et du début des années 1990, elles mettent l’accent sur des mécanismes d’exclusion qui prennent une nouvelle forme du fait de la fréquentation généralisée de l’enseignement secon­daire :« L’école exclut, comme toujours, mais elle exclut désormais de manière continue, à tous les niveaux du cursus […] et elle garde en son sein ceux qu’elle exclut dans des filières plus ou moins dévalorisées. » Ce sont des « exclus de l’intérieur » [Bourdieu et Champagne, 1993].

Baudelot et Establet : l’école capitaliste et les deux réseaux de scolarisation

Dans une orientation théorique de type marxiste, voire avec des options de type maoïste, Baudelot et Establet développent en 1971 une analyse de l’école inspirée par les travaux de Louis Althusser sur les « appareils idéologiques d’État ». L’école aurait remplacé l’Église dans son rôle de reproduction de l’idéologie dominante et, par-là, des rapports de production capitaliste. Baudelot et Establet [1971] repro­chent à Bourdieu et Passeron d’avoir étudié l’école à partir de son degré supérieur (l’Université) et d’avoir étendu leurs observations à l’ensemble de ses niveaux. Ils considèrent que l’approche en termes de distances plus ou moins grandes des différentes classes sociales par rapport à la culture scolaire ne suffit pas à épuiser le sens profond de l’école capitaliste qui a un rôle actif de division. C’est en effet le point central de la démonstration proposée : l’école est abusivement considérée comme unique, elle est en fait divisée en deux réseaux de scolarisation, un réseau secondaire-supérieur et un réseau primaire-professionnel. Ces réseaux ont une visibilité après l’école élémentaire par l’existence de filières différentes (par exemple, les sections « classiques » dans le premier cas ; les sections de transition ou les classes pratiques dans le second), mais l’école élémen­taire elle-même opère déjà une division le plus souvent inaperçue en produisant des cursus très différenciés en fonction de l’âge des enfants. Les apprentissages eux-mêmes, par exemple ceux de la lecture et de l’écriture, ne peuvent être simplement invoqués comme des « techniques » dont la maîtrise est difficile pour certains enfants qu’on taxerait abusivement de « dyslexiques ». En fait, « l’école se sert de cet apprentissage comme d’un obstacle pour produire ces différences en divisant la population qu’elle convoque ». Ces deux réseaux sont caractérisés par leur composition sociale qui reflète la division de la société en classes antagonistes : la division des deux réseaux de scolarisation est déterminée par la division du travail « manuel » et du travail « intellectuel ». La répartition matérielle des individus aux deux pôles de la société est ainsi assurée par l’école qui remplit un rôle de formation différenciée de la force de travail et qui, de plus, permet leur inculcation idéologique à travers les pratiques pédagogiques. La même idéologie bourgeoise dominante s’imposerait ainsi à tous les élèves, mais sous des formes radicalement différentes selon leur fréquentation de tel ou tel réseau de scolarisation : dans le réseau primaire-professionnel, il y a rabâchage et piétinement ; dans le réseau secondaire-supérieur, qui est dominé par son terme (l’enseignement supérieur), il y a des « pratiques de continuité ». Il s’agirait, sous une forme idéologique, d’assurer encore le maintien des rapports de production existants. Baudelot et Establet développent donc eux aussi une analyse critique de l’école, de ses pratiques et des idéologies réformatrices. Sur certains points essentiels, pourtant, leur démonstration n’a pas entièrement convaincu. On leur a reproché leur vision dichotomique de la société, qui limite la structure des classes à deux pôles antagonistes, la bourgeoisie et le prolétariat, et ignore la place prise, dans l’extension de la scolarisation secondaire, par les classes moyennes et par certaines fractions supérieures des classes populaires. Leur rejet d’un troisième réseau de scolarisation est établi au prix de simplifications statistiques et apparaît comme un obstacle à la compréhension de certains segments du système scolaire (les sections du moderne court). Leur analyse des pratiques pédagogiques a été jugée réductrice, dans la mesure où elle présuppose, par le simple examen du contenu des manuels scolaires, une transmission mécanique d’idées dominantes sans vérification des effets réels de l’inculcation chez les enfants. Enfin, le rôle des enseignants a semblé non seulement minimisé, mais limité à une contribution involontaire à la perpétuation d’un appareil capitaliste et des rapports d’exploitation sociale, d’où l’accusation qui a été faite aux auteurs de fournir des arguments au « fatalisme » social [Snyders, 1976]. Leurs travaux ultérieurs n’ont guère repris de telles dénonciations radicales d’une école asservie à la classe dominante. On trouve, au contraire, chez eux un ton tout différent qui vise plutôt à revaloriser l’école aux yeux de ses détracteurs. Il n’y a pas, à leurs yeux, décadence de la culture car le « niveau monte » [Baudelot et Establet, 1989]. Et la progression mondiale de la scolarisation des filles les incite désormais à penser l’école non plus comme un lieu exclusivement consacré à la domination culturelle servant l’exploitation sociale, mais, au contraire, comme « un principe de transformation vers l’égalité au sein de la famille » [Baudelot et Establet, 1992].

Boudon : inégalités des chances et décisions individuelles

Raymond Boudon refuse de considérer que des structures sociales déterminent les comportements individuels et il accorde la priorité aux actions des individus : les phénomènes sociaux sont considérés comme la résultante de multiples actions orientées vers la recherche d’une fin et effectuées dans un contexte donné, même si le résultat global ne correspond pas à ce qui était visé initialement par les « acteurs ». C’est le postulat fondamental de l’« individualisme méthodologique ». L’auteur a été amené à préciser les effets de la composition des actions individuelles grâce à l’exploitation de données d’enquêtes en sociologie de l’éducation. Dans L’Inégalité des chances [1973], il examine, d’une part, les phénomènes d’inégalité devant l’enseignement dans les sociétés occidentales, d’autre part, les phénomènes de mobilité sociale. La réduction des inégalités des chances devant l’enseignement entraîne-t-elle une réduction des inégalités des chances sociales, c’est-à-dire exerce-t-elle un effet sur la mobilité sociale ? Boudon examine les résultats de l’enquête de l’Institut national d’études démographiques sur l’entrée des élèves dans le secondaire au début des années 1960 (cf. pages précédentes sur l’orientation scolaire en 1962). À ses yeux, l’hypothèse de l’héritage culturel est insuffisante pour expliquer les différences d’orientation à réussite scolaire égale. Car si l’on dépasse le simple constat des relations entre résultats scolaires et origine sociale (qui peut justifier l’hypothèse de la transmission culturelle familiale), d’autres modèles explicatifs doivent rendre compte des variations constatées sur la base de résultats scolaires identiques. Selon l’auteur, le modèle explicatif satisfaisant est celui qui repose sur le calcul coût-avantage: « Les ouvriers dont les ressources sont faibles ne prennent le risque d’engager l’enfant dans la voie des études secondaires que si les chances de réussite sont bonnes » [1979, p. 248]. De manière plus générale, le modèle s’applique aux situations scolaires où la « survie » dans le système est en jeu. Dès qu’il s’agit de poursuivre ou d’abandonner tel ou tel type d’études, interviendrait un processus de décision qui est lui-même affecté par la position sociale des individus: « De par leur position, les individus ou les familles ont une estimation différente des coûts, risques et bénéfices anticipés qui s’attachent à une décision » [1973, p. 73]. Le système scolaire peut ainsi être représenté par une série de points de bifurcation auquel serait associé un espace de décision. Les inégalités culturelles héritées du milieu familial n’auraient guère d’effets que dans les premières étapes du cursus scolaire, lorsque l’enfant est jeune, et le facteur principal d’inégalité reposerait en réalité sur la différenciation des champs de décision en fonction de la position sociale. Un tel modèle explicatif serait donc, selon la formulation de l’auteur lui-même, une théorie microsociologique du choix scolaire. On peut y voir une transposition au système scolaire — et à la problématique de l’inégalité des chances — des théories économiques libérales qui postulent le rôle des décisions individuelles d’investissement en termes de coûts et d’avantages anticipés.

Agrégation de décisions et effets « pervers ». — Les décisions individuelles n’aboutissent pas nécessairement aux calculs visés par les acteurs. Par effet de composition ou d’agrégation, elles peuvent engen­drer des « effets pervers » [Boudon, 1977]. Parmi les nombreux exemples choisis figure celui du faible développement des instituts universitaires de technologie en France sur la période 1967-1975. Et pourtant, s’orienter vers l’enseignement supérieur court n’était pas nécessairement une « mauvaise affaire » : le nombre de bourses attribuées était plus important qu’en enseignement long, les salaires ultérieurs étaient en moyenne supérieurs à ceux des étudiants d’Université au bout de deux ans d’études. Par ailleurs, l’évaluation subjective, de la part des étudiants, des avantages de cet enseignement montrait leur relative satisfaction. Comment donc expliquer le « relatif échec » des IUT dans cette période ? Pour Boudon, il s’agit des « pièges de l’action collective ». En ayant recours à un modèle de simulation des choix comme s’il s’agissait d’un jeu de paris, il établit les avantages et les coûts des différentes orientations possibles. Un étudiant quelconque aurait eu tout intérêt à choisir la filière longue (et non l’IUT) car son « espérance de gain », c’est-à-dire sa probabilité d’accéder à un statut social élevé, aurait été plus élevée. En « joueurs avertis », les étudiants « savent » qu’avec un tel choix certains d’entre eux n’atteindront pas ce statut, mais qu’en tout état de cause l’enseignement court ne leur assurera qu’un statut moyen. En s’additionnant, de tels choix produi­sent des effets qui accentuent les dysfonctionnements de l’enseignement supérieur. Dès lors, « il est possible que la cause de l’échec de l’enseignement supérieur court soit à rechercher du côté des para­doxes de l’agrégation des décisions individuelles beaucoup plus que celui des explications de type culturaliste » [ibid., p. 127]. Cepen­dant, cette affirmation de l’échec, même relatif, des IUT ne résiste pas aux faits actuellement constatés : l’orientation vers les IUT suscite désormais un vif attrait, à tel point que les places manquent (la sélec­tion des candidats se fait sur dossiers) et que les bacheliers « généraux » sont plus nombreux à y être accueillis que les bacheliers « technologiques ». Un même raisonnement sur la composition des actions indivi­duelles est tenu par Boudon à propos de la question plus générale du rapport entre scolarité et mobilité sociale. Les choix individuels en faveur de la prolongation de la scolarité peuvent, en se combi­nant, nécessiter la possession de diplômes plus élevés qu’auparavant pour obtenir des positions sociales relativement identiques. Les effets pervers seraient à nouveau la résultante de la « juxtaposition de comportements individuels ». La discordance d’évolution entre deux types de structures serait à la base de ces paradoxes. La structure des chances scolaires peut fort bien montrer une tendance à l’atténuation des inégalités, tout au moins dans les sociétés industrielles, sans que, pour autant, la structure sociale (les strates socioprofessionnelles) connaisse une évolution identique : celle-ci peut, au contraire, connaître un maintien, voire une accentuation des inégalités. Après une analyse des données existantes sur de nombreux pays et, surtout, leur modélisation, l’auteur en tire des conséquences pratiques. Une politique de réduction des inégalités scolaires n’entraîne pas dans son sillage une réduction des inégalités sociales. À l’inverse, une « atténuation de la rigidité du système de stratification » serait susceptible d’avoir des effets sur l’atténuation de l’inégalité des chances scolaires [Boudon, 1973, p. 211].

Un acteur rationnel ? —De tels modèles microsociologiques ou, plus exactement, « individualistes » posent la question du statut de l’acteur social et de la place que la sociologie doit accorder à ses « choix ». L’« individualisme méthodologique» de Boudon postule que le comportement individuel est orienté vers une fin et que l’acteur est capable d’effectuer certains « choix », en fonction de calculs quasi économiques de coûts et d’avantages. Un tel acteur est donc crédité d’une« faculté de choix, de décision, de création, d’innovation ». Toutefois, Boudon prend soin de distinguer l’Homo oeconomicus et l’Homo sociologicus. Pour l’économie classique, le sujet accomplit des choix conformes à ses intérêts. Et il est vrai que nombre de modélisations établies par Boudon, par exemple à propos de choix d’orientation scolaire, sont des épurations inspirées très largement par la théorie des jeux où des sujets interchangeables sont réputés faire des calculs stratégiques. Mais pour l’Homo sociologicus, l’action s’effectue la plupart du temps sous contrainte et sa rationalité par rapport à des choix éventuels connaît un sens limité : elle est « conçue comme rela­tive, c’est-à-dire comme dépendant de la structure des situations… [et]… des caractéristiques des acteurs » [Boudon et Bourricaud, 1982, p. 450]. Il s’agirait alors moins de supposer un calcul conscient et rationnel des acteurs que d’essayer de retrouver (fût-ce par empathie compréhensive) les « bonnes raisons » qu’ils peuvent avoir de se représenter le réel de telle ou telle manière ou d’accomplir tel ou tel type d’action.

Dubet : inégalités et déclin de l’institution

Malgré l’élargissement de l’accès aux biens scolaires, les inégalités se sont déplacées. Dans l’école démocratique de masse, les inégalités sociales ne sélectionnent plus les élèves en amont, mais jouent au sein même des processus scolaires. De fait, l’école est perçue comme plus injuste qu’autrefois mais, en même temps, elle ne peut plus être assimilée à un « sanctuaire ». Plus généralement, nous serions entrés dans une phase de déclin des « programmes institutionnels » : les types de relations à autrui développés autrefois par l’instituteur, le prêtre, le médecin ne présenteraient plus de caractéristiques suffisamment stables et explicites pour permettre une médiation entre des valeurs universelles et des individus particuliers. Nous assisterions aujourd’hui à une décomposition de ces types de travail de socialisation [Dubet, 2002].

VII / Renouvellement des perspectives de recherche en sciences sociales

Le développement d’une sociologie critique de l’éducation est un trait majeur des recherches en sciences sociales en France à la fin des années 1960 et au début des années 1970. Ce type de sociologie du « soupçon » qui cherche à dévoiler des fonctions cachées du système scolaire n’est certes pas la seule référence au cours de la période, mais elle acquiert un succès assez considérable dès lors que les grands débats idéologiques sur les rapports entre l’école et la société sont vifs et même passionnés. Dès la fin des années 1970 et surtout dans les années 1980, d’autres cadres d’analyse prennent le dessus, comme les diverses théories qui mettent en valeur le rôle de l’acteur social et les phénomènes d’interaction. Les deux décennies suivantes voient encore apparaître d’autres positionnements de recherche en éduca­tion, sans doute du fait de l’accentuation des phénomènes nationaux et internationaux de crise de l’emploi et de mise en concurrence généralisée. Sont particulièrement révélatrices de ces déplacements les références qui se sont généralisées à la philosophie politique et aux approches économiques. Les interrogations portent de plus en plus sur la justice du système scolaire et sur les rapports entre l’éducation et l’environnement économique. […]

Conclusion

Les travaux de recherche en éducation sont nombreux et ils mobilisent un nombre appréciable de chercheurs. Mais ils sont généralement très dispersés entre des équipes relevant d'institutions diverses, malgré les efforts déployés au début des années  2000 pour coordonner et impulser à la fois, par exemple sur des thèmes issus de la demande sociale et insuffisamment traités. Dans la même période, des bilans sur des questions controversées et des réseaux de recherche ont été soutenus par les organismes publics. Depuis, les soutiens à la recherche en éducation n'ont pas été à la hauteur des enjeux et surtout n'ont pas été en mesure de répondre à la demande sociale, pourtant forte en ce domaine, tant les interrogations se multiplient sur la formation des jeunes dans des périodes de crise de l'emploi. Malgré certains appels de recherche, portant plus ou moins directement sur l'éducation, lancés par l'Agence nationale de la recherche à partir de 2006, les synergies nécessaires en ce domaine et les appuis financiers indispensables n'ont guère suivi. En 2012, on reste encore dans l'expectative sur l'avenir véritable d'organismes aussi essentiels, à la fois pour la formation et la recherche, que l'Institut français d'éducation (ex-Institut national de recherche pédagogique) et les instituts universitaires de formation des maîtres (devenus écoles internes aux universités).

La recherche en éducation doit sa spécificité à son double ancrage : d'une part, dans les disciplines scientifiques qui prennent pour objet l'éducation ; d'autre part, dans les pratiques d'éducation et de formation. Ce type de rapport entre approche scientifique et pratique sociale n'est pas l'apanage exclusif de la recherche en éducation. De manière plus générale, la compréhension des pratiques sociales requiert une théorisation attentive à la fois aux institutions sociales qui « cadrent » les pratiques et aux acteurs qui les effectuent. Cette double articulation suscite à son tour plusieurs questions. Du côté de l'investigation scientifique, tout d'abord, on est confronté à la définition et à la délimitation des disciplines elles-mêmes. À  cet égard, les réponses péremptoires semblent également insatisfaisantes. Autant l'évolution de la recherche elle-même rend caduques les rigidités des cloisonnements disciplinaires (on a montré la fécondité de certains passages d'une discipline à une autre et l'intérêt des hybridations), autant l'invocation de l'absolue nécessité des références multiples dans la même recherche ne permet pas de déboucher sur la construction rigoureuse d'un objet et sur une méthodologie clairement définie. Plutôt que d'être donnée d'emblée, l'interdisciplinarité est un processus en élaboration qui repose sur les acquis des disciplines, sur leurs concepts et sur leurs méthodologies. On conçoit alors qu'une telle analyse n'autorise plus l'affirmation d'*une* science de l'éducation, même à titre de projet. Outre qu'une telle orientation serait un risque de retour aux conceptions positivistes du XIXe siècle, elle ne rend pas compte des démarches effectives des sciences contemporaines et ne peut restituer la spécificité des différents « métiers » de la recherche en éducation qui se situent, pour l'essentiel, aux deux pôles des sciences sociales et des sciences psychologiques.

Le deuxième grand type de questions soulevées est celui du rapport aux pratiques éducatives. Les philosophes de l'éducation nous mettent à juste titre en garde contre certaines illusions de la définition « scientifique » des pratiques. Car celles-ci impliquent nécessairement un rapport aux valeurs, une adhésion à certains choix éthiques fondamentaux et, en ce sens, la « raison pédagogique » n'est pas assimilable à la « raison scientifique ». Mais du côté des « scientifiques » de l'éducation, qui songerait aujourd'hui à faire resurgir le mythe d'une « pédagogie scientifique », balisée de part en part par des critères rigoureusement soumis à vérification expérimentale ? Cette illusion positiviste écartée, il ne s'agit pas non plus de dicter ce qu'il convient de faire aux divers praticiens de l'éducation (parmi lesquels figurent aussi bien les enseignants que les responsables administratifs les plus divers). Le chercheur n'est pas le « décideur ». Il est toutefois en mesure, sur des points précis et en fonction des conditions précises de la recherche effectuée, de fournir des éléments assurés de réflexion sur des questions controversées ou qui suscitent des prises de position idéologiques. Le problème essentiel est bien celui du rôle de la recherche dans la formation des personnels de l'éducation pour qu'ils puissent porter un autre regard sur leurs pratiques, sur leur position professionnelle et, bien entendu, sur les personnes en formation, élèves, étudiants ou stagiaires. La recherche est alors un outil fondamental de prise de conscience qui est en même temps prise de distance réflexive. Reste cependant à maintenir un fonctionnement stable d'instances de capitalisation, de régulation, voire de structuration et d'impulsion de la recherche en éducation, en particulier en ce qui concerne des objets peu explorés, faute de quoi l'émiettement des travaux, maintes fois signalé, se perpétuerait et ferait même régresser vers un passé que l'on veut espérer révolu.

# Bibliographie

al, B. e. (s.d.).

Bourdoncle. (s.d.).

Buisson. (s.d.).

Gautherin. (s.d.).

Marchive, L. (s.d.).

Plaisance. (s.d.).

Trousson. (s.d.).

1. \* (Plaisance) Les chapitres I, II, III, V, VI et VII ont été rédigés par Éric PLAISANCE; le chapitre IV a été rédigé par Gérard VERGNAUD; Introduction et Conclusion sont des parties communes. [↑](#footnote-ref-1)
2. (Gautherin), 2002, p. 26]. [↑](#footnote-ref-2)
3. [ (Gautherin), 2002, p. 31 et 48] [↑](#footnote-ref-3)
4. [ (Gautherin), 2002, p. 245] [↑](#footnote-ref-4)
5. [ (Buisson), 1882, p. 2238] [↑](#footnote-ref-5)
6. [ (Gautherin), 2002, p. 151] [↑](#footnote-ref-6)
7. [ (Marchive), 2007] [↑](#footnote-ref-7)
8. [ (Trousson), 1992], [↑](#footnote-ref-8)
9. [ (Bourdoncle), 1990] [↑](#footnote-ref-9)
10. [ (al)., 1979]. [↑](#footnote-ref-10)