

SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION

Nathalie Bulle (2005), « Education » in R.Boudon, M.Cherkaoui, B.Valade (dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, Paris, PUF : 213-217.

SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Les prémices intellectuelles

Le vaste mouvement de modernisation des sociétés occidentales qui s'est poursuivi au cours du XX^e siècle, avec ses développements scientifiques, économiques et sociaux, a créé de nouveaux besoins et offert de nouveaux potentiels humains d'éducation. C'est autour des problèmes liés à l'expansion scolaire et aux inégalités sociales devant l'école que s'est structurée la sociologie de l'éducation contemporaine. Mais ses prémices intellectuelles s'enracinent dans des interrogations plus anciennes sur les fondements de l'ordre social au regard de l'évolution des sociétés sur le long terme. La question de la signification de cette évolution à l'échelle de l'histoire des sociétés humaines a fait l'objet des premières réflexions proprement sociologiques sur l'éducation. Cette question a été suscitée tant par le besoin de réorganisation sociale dans la période postrévolutionnaire que par l'entrée dans l'ère industrielle. A ce sujet, parmi les grands penseurs du XIX^e siècle, ni Marx, ni Spencer n'ont accordé un rôle premier à l'éducation formelle. Dans l'esprit même du projet des sciences sociales au XIX^e siècle tel qu'il s'exprime en tout premier lieu dans la perspective comtiste, il s'agit, selon la formule mise en exergue par Lucien Lévy-Bruhl, non pas d'expliquer l'humanité par l'homme, mais au contraire, l'homme par l'humanité. Les doctrines sociales alors développées tenaient les changements majeurs des conditions de la vie sociale pour les ressorts

fondamentaux du devenir humain. Suivant la théorie évolutionniste de Spencer d'inspiration lamarckienne, le développement de l'homme dépend d'un long processus d'adaptation par interaction avec l'environnement. Il est corrélatif d'une transformation des sociétés conçue suivant le modèle biologique d'évolution par différenciation des fonctions sociales. La doctrine marxienne opère, de son côté, une inversion du rapport spéculatif entre l'identité humaine et les rapports sociaux. Comme ces derniers sont supposés déterminés par l'organisation économique du travail et pensés en termes d'antagonismes de classe, l'émancipation de l'homme dépend en premier lieu de l'abolition de la division du travail. Les conceptions relatives à la constitution de la personne sociale humaine se sont formées en se positionnant en partie par rapport à ces grandes doctrines scellant, par là même, leur héritage. Le modèle biologique d'évolution a par exemple marqué le développement des sciences sociales américaines. L'hypothèse d'une continuité fondamentale entre les genres humain et animal a sous-tendu une conception dominante de l'esprit humain comme principalement engagé dans la médiation entre l'environnement et les besoins de l'organisme.

Parmi les grands fondateurs de la sociologie, Emile Durkheim et Max Weber ont été particulièrement préoccupés par l'impact sur l'éducation du mouvement de rationalisation des sociétés modernes, et notamment par la disparition des valeurs transmises jusqu'alors par la religion. Mais Weber ne s'est intéressé à l'éducation que de manière indirecte, à travers l'étude comparée des institutions sociales. Appliquées à la rationalisation

bureaucratique des sociétés occidentales comme à la formation des Hauts fonctionnaires lettrés en Chine ancienne, ses analyses portent essentiellement sur les modes de légitimation des statuts sociaux par l'éducation en liaison avec les types de domination politique. L'éducation n'a pas chez lui le rôle social structurant qu'elle revêt chez Durkheim. Chez Durkheim l'ordre humain repose sur ce « médiateur plastique » qu'est le monde social. Il a œuvré à montrer que le mouvement moderne de laïcisation ne rendait pas moins nécessaires les fonctions éducatives légitimées antérieurement par les idéaux Chrétiens en Occident : l'éducation morale et la formation intellectuelle. Les travaux de Durkheim et Weber, auxquels s'ajoutent ceux de Waller, qui élaborent une approche interactionniste de la classe dans la lignée de l'école de Chicago, représentent des contributions majeures à la sociologie de l'éducation, mais marginales pour la période antérieure aux années 1940s.

2- Les prémices institutionnelles

D'un point de vue institutionnel, les rapports de la sociologie à l'éducation se sont constitués, dans les pays où ils furent développés de manière précoce, autour de problématiques éducatives et non pas sociologiques à proprement parler. Les questions éducatives ont fait l'objet aux Etats-Unis de la création de nombreuses revues nationales dont certaines, le *Journal of Education*, le *School Journal*, le *American Journal of Education*, étaient déjà bien établies dans les années 1880s. *School and*

Society, issu du mouvement pour l'efficacité sociale, parut en 1915. La *National Society for the Study of Education* (ex- *National Herbart Society* fondée en 1895) a publié chaque année depuis 1901 des ouvrages de synthèse sur les thèmes éducatifs. Au départ idées et théories s'y trouvaient débattues ouvertement. Mais avec la massification du système éducatif américain et la multiplication corrélative des départements d'éducation dans les universités ainsi que des associations de professeurs, les écoles de pensée ont tendu à être érigées en institutions spécifiques. Les disputes doctrinales ont tendu à évincer les analyses de validité à l'instar de la controverse entre défenseurs du pédocentrisme et défenseurs du curriculum centré sur les disciplines. Le concept de sociologie de l'éducation renvoyait alors aux corpus constitués autour de la « sociologie éducative » (*educational sociology*) définie comme l'application de la sociologie à la solution de problèmes éducatifs fondamentaux. La *National Society for the Study of Educational Sociology* fut créée en 1923 et le journal *Educational Sociology* fondé en 1927. A travers la sociologie éducative s'est développée une littérature hétérogène faite d'un mélange d'analyses empiriques infra-théorisées et de perspectives normatives qui ne laissaient pas en général distinguer sociologie du sens commun et science. La sociologie éducative constituait une branche de l'éducation plus que de la sociologie, destinée principalement à la formation des enseignants. Le processus éducatif représentait pour elle un processus de socialisation susceptible d'être manipulé pour améliorer le développement de la personnalité dans l'optique de la préparation à la vie sociale, et notamment de la formation du

citoyen. Elle a suscité à ses débuts un intérêt mitigé de la part des sociologues. Elle s'est trouvée surpassée par des travaux plus strictement sociologiques appliqués à l'analyse empirique des systèmes éducatifs. Cette réorientation des problématiques éducatives en sociologie a été sanctionnée par la disparition en 1963 du journal *Educational sociology* et par sa reconstitution, sous l'égide de la *American Sociological Association*, avec le titre de *Sociology of Education*.

En Allemagne s'est aussi développée de manière précoce, sous le nom de *Sozialpädagogik*, une « sociologie pédagogique » avec une orientation normative comparable à celle de la sociologie éducative américaine. La sociologie de l'éducation britannique s'est, elle, plus rapidement détachée de l'*educational sociology* en bénéficiant dès les années 1930 de travaux de la *London School of Economics*. Animés par des préoccupations socialistes fabianistes, ces derniers étaient sous-tendus par l'intérêt porté au rôle de l'éducation dans la production et la perpétuation des différences entre les classes et dans la promotion de la mobilité sociale. En France, c'est bien aussi à partir de préoccupations pédagogiques, par la charge de cours universitaires en sciences de l'éducation, qu'un sociologue tel que Durkheim a développé des conceptions proprement sociologiques sur l'institution scolaire. Ces dernières soutenaient alors sa conviction quant au rôle que devait jouer la sociologie pour la justification d'une pédagogie rationnelle. Elles ne connurent néanmoins pas de postérité intellectuelle après les années 1920.

La sociologie de l'éducation et son objet

La sociologie de l'éducation représente l'approche scientifique de l'éducation comme phénomène social. A cet égard sont exclues du concept d'éducation, d'après Znaniecki, les influences multiples, qu'elles soient naturelles ou culturelles, qui affectent le développement d'un individu, mais qui ne sont pas initiées par un éducateur dans ce but. La première fonction de la sociologie de l'éducation est « d'étudier objectivement et comparativement ces espèces distinctes de systèmes sociaux - les relations éducatives, les rôles éducatifs, les groupes éducatifs - dans différentes sociétés, passées et présentes, dans le monde entier ». Cependant, l'éducation comme abstraction institutionnelle au même titre que la famille, la politique ou la religion n'est pas pour autant un phénomène socialement autonome. De la définition intentionnelle de l'éducation à son résultat, une évolution qui s'accompagne de progrès, la limite n'est pas fixe qui invite le sociologue à prendre aussi en compte, dans l'analyse même de l'éducation comme institution sociale, ses aspects non formels.

L'institutionnalisation de la sociologie de l'éducation

Le développement des analyses scientifiques des systèmes éducatifs a été tout particulièrement suscité par l'intérêt porté par les sociologues à l'école comme terrain privilégié d'investigation. L'école représentait en effet pour eux un lieu naturel propice aux recherches sur la structure et le fonctionnement des petits systèmes

sociaux (systèmes de rôles, relations de statut, « ajustement » à l'environnement etc.). Cet intérêt s'est doublé d'un intérêt socio-politique. Dans de nombreux pays le rôle de l'école s'est, du fait de la croissance économique et de l'évolution en partie endogène de la demande d'éducation, formidablement accru après la Seconde Guerre mondiale. La recherche sociologique en éducation a été tout particulièrement sollicitée pour répondre aux problèmes spécifiques posés par les développements de l'institution scolaire. Son renforcement et sa prise d'autonomie sont ainsi marqués du sceau de son association étroite avec les politiques scolaires.

L'évolution des approches en sociologie de l'éducation

Pendant l'entre-deux-guerres, en particulier après la Grande Dépression, parallèlement au développement des approches probabilistes et des techniques quantitatives, les centres d'intérêt de la sociologie, notamment américaine, se sont déplacés des perspectives historiques vastes vers la recherche empirique. Cette dernière, appliquée à des phénomènes sociaux spécifiques tels que la famille, la délinquance, la population, en est venu à se focaliser sur les contextes culturels dans lesquels ils semblaient s'enraciner, à savoir les communautés. Les approches culturalistes se sont attachées notamment à l'impact des sous-cultures communautaires sur les comportements vis à vis de l'école. Une avancée considérable sur la littérature sociologique et psychosociologique de l'époque, qui tendait alors à laisser croire que la famille était la seule agence majeure de socialisation, a été permise par l'application de la perspective fonctionnaliste à l'analyse des

systèmes éducatifs. Chez Parsons en effet, le système social représente un réseau de systèmes stables d'interaction qui sont autant d'instances de socialisation concourant à son équilibre. L'école est ainsi supposée servir un ensemble de finalités sociales non seulement par la transmission de savoirs et compétences, mais aussi par la préparation informelle aux futurs rôles sociaux. Le fonctionnalisme domina dans les années 1950 la sociologie de l'éducation aussi bien américaine, que britannique, allemande, française et scandinave.

Dans les deux décennies qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, les systèmes éducatifs ont principalement été confrontés au problème des inégalités d'accès à l'école. L'éducation représentait avant tout un bien mesurable à l'aune de critères quantitatifs. Cependant les analyses statistiques menées dans les années 1950 et 1960 montrèrent que les progrès réalisés en matière de scolarisation ne s'accompagnaient pas d'une augmentation significative de la mobilité sociale, alors même que les niveaux d'éducation s'avéraient constituer la variable la plus prédictive du statut social atteint. Les résultats des grandes enquêtes publiques ont ainsi justifié et nourri le scepticisme éducatif dominant les années 1960. Le célèbre rapport Coleman concluait en 1966 au manque d'influence de l'expérience scolaire sur les résultats des élèves dans les écoles américaines. Devant cet échec imputé à l'école, des théories du déficit culturel aux approches néo-marxistes, la question des inégalités sociales pénétra l'institution scolaire. L'hypothèse implicite de sa neutralité était fondamentalement remise en cause : les inégalités scolaires étaient

désormais conçues presque exclusivement en termes de rapports à l'école, à ses valeurs, sa culture et ses méthodes.

Développées à la fin des années 1960 et au cours des années 1970, les approches néo-marxistes ont conquis un temps la position dominante occupée antérieurement par les approches fonctionnalistes. Tenant le capitalisme non pas seulement comme le produit de l'organisation économique du travail, mais aussi comme celui du système idéologico-culturel, elles accusaient l'école d'être l'instrument même de la légitimation et de la perpétuation des inégalités sociales. L'organisation des savoirs scolaires, l'évaluation et la sélection, le curriculum (ouvert ou caché), la pédagogie, toutes les significations du monde du sens commun tenues pour la réalité étaient suspectées servir des formes de domination dans la société. Les travaux de Bernstein en Grande Bretagne, de Bourdieu et Passeron en France et ceux de Bowles et Gintis aux Etats-Unis ont à cet égard respectivement mis l'accent sur les processus de socialisation cognitive, symbolique et axiologique supposés avoir pour résultat de lier, par l'action de l'école, origines et destinées sociales.

Les développements ultérieurs de la sociologie de l'éducation ont tendu à privilégier les processus microsociologiques aux logiques macrosociales, à l'instar des approches dites interprétatives, d'inspiration phénoménologique et ethnométhodologique, qui se sont opposées dans le courant des années 1970s aux Etats-Unis aux approches dites normatives, fonctionnalistes et néo-marxistes. Les méthodes inspirées de l'ethnographie, de la psychologie sociale, des théories de la

socialisation comme de l'histoire sous-tendent les analyses des constructions des rôles, des destinées scolaires, des développements de l'institution, des curriculums etc. Ces approches présentent néanmoins une dominante descriptive d'inspiration constructiviste inapte à favoriser le développement des connaissances sur ces questions.

En marge de ces grandes tendances du développement de la sociologie de l'éducation, des résultats empiriques et théoriques importants ont été obtenus grâce à l'analyse des systèmes et à l'analyse comparée des types institutionnels. Boudon a proposé un modèle qui tend à mettre en évidence l'impact très supérieur des différences sociales des décisions scolaires, relativement aux différences sociales des réussites, sur l'inégalité des chances scolaires. En outre le modèle permet de montrer que les liens entre inégalité des chances scolaires et inégalité des chances sociales sont potentiellement faibles, dépendants qu'ils sont de conditions systémiques. Le modèle s'inscrit donc en faux contre les analyses qui, d'une part, mettent principalement en cause les distances sociales à la culture scolaire et qui, d'autre part, attendent de la démocratisation de l'enseignement une réduction de l'inégalité des chances sociales. L'efficacité relative des systèmes éducatifs dans l'égalisation des chances scolaires dépend, selon les termes de Coleman, de « l'intensité des influences convergentes de l'école relativement à celle des influences extra-scolaires divergentes ». Réagissant à cet égard au pessimisme éducatif des années 1960-70, des recherches se sont appliquées à l'évaluation comparée de l'impact des types institutionnels sur les destinées scolaires

(Cherkaoui 1979, Rutter 1979, Halsey 1980, Coleman 1981, Chubb et Moe 1990). D'après les principaux résultats de ces recherches, l'efficacité relative des systèmes éducatifs augmente avec la rigueur et la clarté des règles et normes, l'évaluation des élèves et la fréquence des bilans, la qualité du corps professoral, l'exigence académique etc.

Problèmes et orientations

La problématique des inégalités sociales devant l'école, constitutive de la sociologie de l'éducation contemporaine, a un effet gravement réducteur sur le champ des recherches sociologiques sur l'éducation. Non seulement elle enferme indûment le problème de l'inégalité des chances à l'intérieur de l'institution scolaire, mais elle occulte ou dénature les questions éducatives qui ne se posent pas essentiellement en termes d'inégalités. Or ces dernières apparaissent fondamentales dès lors qu'à l'école, libérée des schémas finalistes d'inspiration fonctionnaliste, version libérale ou néo-marxiste, est reconnue une marge d'autonomie importante. Malheureusement, la structure des systèmes éducatifs, la composition des curricula et la nature des savoirs scolaires ont été, depuis les analyses durkheimiennes de *L'évolution pédagogique en France*, peu étudiés à la lumière de problématiques sociologiques générales. Le développement méthodique des connaissances nécessiterait en outre que soient plus amplement et systématiquement explicitées les hypothèses de nature sociologique, mais aussi psychologique et épistémologique, sur lesquelles les analyses reposent. L'impact, sur les résultats

obtenus, des contextes sociaux et institutionnels dans lesquels elles s'inscrivent demanderait en particulier à être mieux connu, ces contextes se révélant parfois au cœur même des problèmes que la sociologie de l'éducation cherche à résoudre.

Bibliographie

Anderson C.A., Floud J., Halsey A.H. (éd.), *Education Economy and Society*, New York, The Free Press of Glencoe, 1963. - Bernstein B., *Class, codes and control*, London, Routledge & Kegan Paul, 3 vol., 1971-1975. - Boudon R., *L'Inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973. - Bourdieu P., Passeron J.C., *La Reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970. - Bowles S., Gintis H., *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1976. - Brookover W.B., Sociology of education : a definition, *American Sociological Review*, 1949, n°14, p.407-415. - Bulle N., *Sociologie et éducation*, Paris, PUF, 2000. - Cherkaoui M., *Les Paradoxes de la réussite scolaire, Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, Paris, PUF, 1979. - Chubb J.E. et Moe T.M., *Politics, Markets and America's Schools*, Washington D.C., The Brookings Institution, 1990. - Coleman J.S., *Equality and Achievement in Education*, San Francisco, Westview Press, 1990. - Dewey J., *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1915. - Durkheim E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990. - Floud J., Halsey A.H., The Sociology of education. A trend report and bibliography, *Current sociology*, vol.VII, n°3, 1958, p.165-233. - Halsey A.H., Heath A.F., Ridge J.M., *Origins and Destinations. Family, Class, and*

Education in Modern Britain, Oxford, Clarendon Press, 1980. - Parsons T., The School Class as a Social System : Some of Its Functions in American Society, *Harvard Educational Review*, 29, 4, 1959. - Rutter M., *Fifteen Thousand Hours, Secondary schools and their effects on children*, Cambridge, Harvard University Press, 1979. - Spencer H., *De l'éducation intellectuelle, morale et physique* (1860). - Waller W., *The Sociology of Teaching*, New York, Russel & Russel, 1932. - Weber M, « Der Literatenstand » in *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Tübingen, J.C.B.Mohr, 1920, Vol.I p.385-430 ; « Die Bürokratie » in *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, J.C.B.Mohr, 1922, Part.III, chap.6. - Young M., *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan, 1971. - Znaniecki F., The Scientific Function of the Sociology of Education, *Educational Theory*, I, 2, 1951, p.69-78.