

Sandrine Garcia

La tradition marxiste dans le champ intellectuel français et son rôle dans la constitution de la sociologie de l'éducation

Nous comptons ici aborder la question des traditions nationales à travers l'histoire des relations entre la sociologie de l'éducation française et britannique, qui permettent de rallier des interrogations plus générales sur l'histoire des sciences sociales et les obstacles (pas toujours scientifiques) qui s'opposent à une circulation plus heuristique des savoirs. Parmi ces obstacles, l'un d'entre eux, à notre sens, tient une place particulièrement importante : c'est l'opposition construite entre des méthodes d'investigation empirique issues de traditions différentes, parfois nationales, parfois disciplinaires, comme l'usage des statistiques et l'usage de l'ethnographie dont le paradigme est l'opposition entre le qualitatif et le quantitatif, qui elle-même renvoie à une opposition entre l'acteur, qui construit lui-même la réalité sociale et la structure, qui détermine l'agent. Les importations ou emprunts à des modèles sociologiques issus d'autres traditions nationales servent aussi des stratégies de dépassement de paradigmes nationaux et posent donc la question des fondements plus ou moins scientifiques de ces emprunts, comme l'opposition devenue presque scolastique entre Marx et Weber, au détriment du premier et au profit du " sens " (que les acteurs confèrent à leur action) contre une conception de l'acteur passif et totalement dominé par un système qui le dépasse (Je renvoie ici aux travaux de Catherine Colliot-thélène dans Etudes wébériennes).

Avec la logique propre à son histoire de sous-champ disciplinaire, la sociologie de l'éducation n'a pas échappé à cette opposition et aux luttes qu'elle occasionne sur les manières plus ou moins légitimes de faire de la sociologie (et donc sur ce qu'est la sociologie). Cette logique a influé sur les modalités de l'appropriation des modèles étrangers et elle a aussi conditionné des alliances, qui, a priori, n'allaient pas de soi, sauf si on intègre les conceptions même de la science qui peuvent rapprocher des positions opposées politiquement d'une part, de l'autre les effets liés à la concurrence interne au champ scientifique entre des modèles explicatifs. Au sein de la sociologie de l'éducation française, les méthodes ethnographiques, qui s'étaient déjà imposées en Angleterre depuis le début des années 70 avec ce qu'on a appelé " la nouvelle sociologie de l'éducation " contre des recherches quantitatives, ont été ensuite utilisées, dix ans plus tard, en France, comme un outil de disqualification des entreprises visant à établir par le biais de la statistique la structure des inégalités de classe telle qu'elle s'exprime au sein du système scolaire et universitaire, par le biais de l'orientation, de la spécialisation sociale des filières, etc.

Dans un premier temps, nous explorerons la genèse de ce sous-espace de la sociologie française pour dans un deuxième partie, nous intéresser à la nouvelle sociologie de l'éducation britannique. Enfin, nous tenterons de montrer comment la sociologie française de l'éducation, s'écartant de plus en plus d'une tradition en grande partie sur le marxisme, s'est, dans les années 80, appuyée sur la " nouvelle sociologie de l'éducation " anglaise pour imposer une rupture avec des modèles alors dominants.

La constitution de la sociologie de l'éducation en France.

Les travaux sociologiques sur le système scolaire paraissent et s'imposent en France dans une période d'institutionnalisation de la sociologie après le nouveau départ représenté à l'après-guerre

par la fondation du centre d'études sociologiques en 1947 qui réunit des chercheurs qui sont, pour reprendre une expression utilisée par Johan Heilbron, des pionniers par défaut, souffrant d'une double exclusion, puisqu'ils sont à la fois écartés du champ intellectuel et des grandes institutions de la recherche appliquée, comme l'INSEE et l'INED. Comme il le montre, dans un contexte dominé par la figure de l'intellectuel engagé imposé par Sartre, la sociologie universitaire souffrait elle-même de la mauvaise réputation attachée à l'entreprise d'objectivation inhérente aux sciences sociales qui les rendaient suspects d'être au service des classes dirigeantes. Johan Heilbron explique qu'" entre les pôles opposés de l'engagement et de l'expertise, entre Sartre et la statistique, il leur était difficile de trouver une voie propre, surtout parce que les moyens matériels et intellectuels dont ils disposaient étaient assez limités ". Les travaux entrepris au sein du CES sont essentiellement centrés sur l'étude de la classe ouvrière, permettant de concilier le modèle de la recherche appliquée et l'engagement au service des classes populaires. C'est dans ce contexte qu'émergera avec Viviane Isambert Jamati, le système éducatif comme objet de recherche qui lui est confié par Georges Friedman dans le cadre d'une division du travail de la sociologie. Elle fonde en 1962 avec l'appui de la délégation générale à la recherche Scientifique et technique l'unité de recherche sociologie de l'éducation qu'elle dirigera jusqu'en 1984. Elle est aussi chargée d'une rubrique sur l'éducation dans *l'Année sociologique*. Viviane Isambert Jamati a des liens familiaux à la fois avec l'éducation nationale et avec le milieu du CNRS qui expliquent le rôle qu'on lui confie. Issue d'une famille catholique (liée à la mouvance d'économie et humanisme) elle est comme un certain nombre de chercheurs issus du CES, marxiste et proche du parti communiste.

Un deuxième pôle est constitué autour de Pierre Bourdieu dans le cadre du Centre de Sociologie Européenne fondé par Raymond Aron (importateur de Weber) qui vient

d'obtenir un poste à la Sorbonne et qui crée la licence de sociologie en 1958. Bourdieu, qui est son assistant, organise avec d'autres chercheurs du CSE dont Jean-Claude Chamboredon des enquêtes sur l'université (dont *Les Héritiers* seront nourris).

Un troisième pôle, enfin, est formé par les travaux menés dans le cadre de l'INED organisme qui succède à la fondation Carrel et qui dispose dès 1946 d'une revue, *Population*. Doté d'une section psycho-sociologie qu'Alain Girard anime avec Jean Stoetzel, l'INED produit (en utilisant les méthodes quantitatives introduites par Stoetzel qui s'y est initié aux Etats-Unis) des grandes enquêtes sur la sélection sociale, l'orientation, la réussite scolaire, les corrélations entre origines sociales et réussites scolaires dont les résultats seront utilisés par la plupart des chercheurs qui investissent cette nouvelle spécialité qu'est la sociologie de l'éducation. La démocratisation du système scolaire, notion mobilisée dans les articles publiés dans *Population* en 1963, est pensée comme ce qui permet de concilier " le souci de justice sociale " et les besoins économiques de la nation ". Certes dépendantes des préoccupations de l'Etat, puisque l'enjeu de la démocratisation est de ne pas perdre des talents dont la nation aurait besoin, ces enquêtes n'en fournissent pas moins des données qui ouvrent à la recherche des perspectives nouvelles et ambitieuses : elles seront utilisées aussi bien par Bourdieu et Passeron dans *La Reproduction* que par Baudelot et Establet dans *l'Ecole capitaliste en France*. C'est d'ailleurs Alain Girard qui préface le numéro spécial de la *revue française de sociologie* consacré à l'éducation en 1966, (co dirigé par Bourdieu et Isambert Jamati), qui rassemble en quelque sorte l'état des forces existantes dans ce sous-espace de la sociologie.

Dans cette phase d'institutionnalisation de la sociologie de l'éducation la parution des *Héritiers* joue un rôle particulièrement important car elle propose, comme l'a montré Frédérique Matonti une analyse de la domination sociale

qui entre en concurrence avec le marxisme (puisque c'est la méthode wébérienne de l'idéal type qui est mobilisé). L'analyse se démarque ainsi à la fois de la vision optimiste de la démocratisation portée par le pôle proche du pouvoir (INED) qui tend à nier les antagonismes de classe et de ceux qui mettent leur foi dans le mouvement ouvrier pour les dépasser (les intellectuels marxistes ou/et communistes). En prenant pour objet la contribution du système d'enseignement aux inégalités de classe, les auteurs se démarquent aussi de ceux, qui sans être nécessairement marxistes, étudient la classe ouvrière ou le syndicalisme, comme ceux, qui issus du CES, ont fondé l'association pour le développement de la sociologie du travail et la revue *Sociologie du travail* en 59 (il s'agit de Michel Crozier, Jean-René Tréanton, Alain Touraine). De ce côté là les critiques se fondent sur une conception "empiriste" et inductive de la sociologie telle qu'elle prévaut au CES : c'est en effet essentiellement leur usage des données empiriques que Jean-René Tréanton reproche aux auteurs des *Héritiers*: celles-ci serviraient avant tout à valider leur thèse plus que celle-ci ne résulterait de résultats empiriques. Dans *l'Année sociologique*, Viviane Isambert Jamati reprend la même critique. Mais elle y ajoute une autre critique qui elle, vise l'usage de la notion d'idéal-type par Bourdieu et Passeron et qui, par rapport à la notion de classe sociale, est hétérodoxe d'un point de vue marxiste : " un point préalable nous paraît mériter discussion ; c'est celui, sinon de la représentativité des étudiants en lettres parmi les étudiants – les auteurs ne les prétendent pas représentatifs – mais du caractère d'archétype de l'étudiant qu'il revêtent". Cette critique sera approfondie et explicitée dans l'article qu'elle rédigera sur *La Reproduction* : elle est d'ailleurs la seule qui rédige un article sur *Les Héritiers* et *La Reproduction* ce qui est facilité par le fait qu'elle soit responsable de la rubrique " Sociologie de l'éducation " de *l'Année sociologique*" dans laquelle elle publie ces articles).

En 1970 et en 1971, la parution de *la Reproduction* et de *l'Ecole capitaliste en France* constituent deux événements qui structurent ce sous champ de la sociologie française et deviennent des références incontournables. *L'Ecole capitaliste en France* apporte une autre analyse marxiste, non orthodoxe par rapport au parti communiste et aux chercheurs qu'il lui sont liés, puisqu'elle mobilise la notion althusserienne d'appareil idéologique d'Etat et se réclame de la révolution culturelle chinoise. Les auteurs de *l'Ecole capitaliste en France*, Christian Baudelot et Roger Establet qui ont contribué aux enquêtes sur le système éducatif au sein du CSE, considèrent que ce sont les auteurs de la reproduction qui préposent l'analyse la plus achevée de l'école, mais leur reproche de constater sans rien expliquer. *L'Ecole capitaliste en France* s'appuie sur les travaux de l'INED dont on a parlé, mis au service d'une analyse de la contribution directe du système scolaire à la reproduction des classes sociales qui s'effectue sans médiation et passe par les deux réseaux de scolarisation séparés qu'étaient alors l'école primaire et le lycée. La responsabilité des inégalités d'accès à l'éducation se trouve reportée du côté de l'école qui joue du coup un rôle majeur aussi dans la production des classes sociales puisque c'est elle qui effectue directement le tri social pour le fonctionnement de l'appareil productif capitaliste. Contrairement aux analyses qui étaient développées par du côté des analyses marxistes plus orthodoxes, il ne considère pas les enseignants comme des alliés politiques potentiels de la classe ouvrière, mais plutôt comme des agents que les organisations ouvrières doivent encadrer pour qu'ils n'imposent pas leur idéologie bourgeoise et analyse les manifestations d'indiscipline des élèves issus de classe populaire comme l'expression " d'une idéologie prolétarienne " qui résiste.

Viviane Isambert Jamati, de son côté, écrit un article très hostile dans l'année sociologique à *La reproduction* et plus indulgent à l'égard de *l'Ecole capitaliste en France*, qui selon elle fait avancer l'analyse

marxiste de l'école. Elle se démarque cependant sur plusieurs points notamment de la critique que font les auteurs du Plan Langevin Wallon, qui à ce moment-là constitue pour le PC la référence essentielle en matière de démocratisation de l'éducation et de la manière dont ils considèrent les enseignants que les membres du PC considèrent plutôt comme des alliés potentiels de la classe ouvrière. Aux auteurs de la *Reproduction*, elle oppose l'existence d'un mouvement ouvrier, de la prise de conscience que peut susciter l'instruction. Sa critique est marquée par la croyance partagée au sein des intellectuels du PC, selon laquelle l'éducation favorise nécessairement l'émancipation politique de la classe ouvrière et par la capacité du mouvement ouvrier à changer l'ordre social. Elle partage avec les auteurs de *L'Ecole capitaliste en France* le reproche de "défaitisme sociologique" également attribué aux analyses de la *Reproduction* par l'historien de l'éducation Antoine Prost qui avait été favorable aux analyses des Héritiers. Les sociologues non marxistes reprochent plutôt aux analyses de Bourdieu et Passeron leur déterminisme auquel ils opposent l'individu et sa liberté. Sainsaulieu fait une critique plutôt élogieuse (à travers laquelle il disqualifie les analyses marxistes) mais déplore l'absence de prises en compte des sujets individuels et débouche sur ce qui est la préoccupation majeure de la sociologie des organisations naissantes : la critique de la bureaucratie. Il y a aussi une critique de Boudon au nom des choix de l'acteur rationnel qui expliquent les inégalités sociales, aussi qu'une critique de Philippe Fritzsch de *L'Ecole capitaliste en France* et favorable aux analyses de *La Reproduction*.

Le pôle marxiste autour de Viviane Isambert Jamati ou dans d'autres lieux institutionnels se renouvelle et tend à consolider ses positions dans cette période. Il faut signaler notamment la parution de *La mystification pédagogique*, de Bernard Charlot, en 1977, qui lui aussi se réclame du mouvement ouvrier et de la lutte des classes et des *Enseignants du secondaire*, qui est la

publication de la thèse d'Alain Léger soutenue sous la direction de Viviane Isambert Jamati. Alain Léger qui aujourd'hui encore est membre du PC travaille sur les enseignants du secondaire et le rapport qu'ils entretiennent avec les différentes classes sociales à travers leurs élèves et leur choix de carrière. Il délaisse complètement l'analyse des conditions de vie des élèves issus de milieu populaire. Le ton polémique qu'il adopte oblige à Viviane Isambert dans la préface de son livre à expliquer qu'il faut comprendre que "l'auteur veut à tout prix contribuer à l'émancipation de la classe ouvrière". Sa démonstration revient à faire la preuve que les enseignants ne sont pas à la hauteur de la mission qui leur est attribuée aux enseignants dans les analyses du parti communiste. Ce qui frappe, c'est que le rapport enseignant/enseignés vient se substituer à l'analyse en termes de classe sociale globale et résume les antagonismes sociaux au détriment des "rapports de production", des conditions d'existence objectives des enfants et des enseignants, au détriment aussi des conditions matérielles qui sont données aux écoles, etc. Le capitalisme disparaît de l'analyse.

Enfin, un pôle s'était constitué avec la création en 1972 de l'IREDU, laboratoire d'économie de l'éducation qui reprend les *théories du capital humain* de Gary Becker. Ce laboratoire a lui-même été créé pour "rattraper" le retard de la France par rapport aux théories du capital humain. Il s'investit donc dans la mesure des coûts de l'éducation d'une part, de leurs rendements privés pour ensuite estimer les rendements des systèmes éducatifs. Il associe progressivement des sociologues à son équipe et les problématiques se diversifient (je me base ici sur l'itinéraire de recherche en économie de l'éducation retracé par Alain Mingat qui en est une des figures centrales). Mais à ce moment-là, ces approches en France sont un peu marginales en sociologie car elles s'inscrivent dans une vision libérale.

Cette première période est caractérisée par l'importance accordée à la stratification sociale dans les inégalités de réussite scolaire, qu'il s'agisse des recherches statistiques, de celles conduites par Bourdieu et Passeron ou des sociologues marxistes. Elle a également permis de mettre en lumière ce que les inégalités devant l'école devaient au capital culturel possédé par la famille, sans pour autant exclure le rôle actif de l'école dans la production des inégalités de classe. Ex : Viviane Isambert Jamati fait des recherches sur les types de pédagogie pratiquées par les enseignants et les effets qu'ils ont sur les publics des différentes classes sociales, Bourdieu et Passeron lancent des pistes pour une rationalisation de la pédagogie, Alain Girard montre que l'orientation des élèves n'est pas explicable uniquement par les performances scolaires des élèves. Inégalités liées à l'origine sociale des élèves et comportement de l'institution scolaire à travers ses agents ne sont alors pas opposées, comme elles le seront par la suite. De même, les méthodes quantitatives ne sont pas considérées comme un obstacle à la compréhension des mécanismes de domination sociale, mais comme un outil de connaissance.

La nouvelle sociologie de l'éducation britannique.

La sociologie de l'éducation britannique se constitue plus précocement que la sociologie de l'éducation française et elle est dominée par des chercheurs qui appartiennent à la London School of Economics. Elle s'intéresse très fortement aux déterminants sociaux de la réussite scolaire, aux obstacles à la mobilité, à l'inégalité des chances, etc. Si elle se structure d'abord dans ce cadre là, c'est que les déterminants sociaux sont pensés comme contre-productifs économiquement, car ils constituent un gaspillage de talents, ce qui correspond à la théorie du capital humain dont on a parlé plus

haut et dont l'influence est plus forte en Grande-Bretagne qu'en France.

Dans les années 60, la sociologie de l'éducation comme discipline d'enseignement connaît une expansion importante, elle est partie intégrante de la formation des enseignants pour ensuite être appropriée par des institutions de formation pédagogique (départements universitaires de sciences de l'éducation et des collèges de formation des enseignants). Ce déplacement de l'économie vers la pédagogie s'explique à la fois par le désenchantement suscité par les politiques d'égalisation des chances, dont les effets sont jugés décevants et par les transformations dans les analyses des déterminants de l'échec occasionnées par cette déception.

Sont également publiés en Grande-Bretagne un certain nombre de grands rapports officiels, commandités par l'Etat et faisant appel aux méthodes statistiques, qui permettent, comme l'ont fait en France les enquêtes de l'INED, de pointer des corrélations entre réussite scolaire et un certain nombre de variables sociologiques. Il y a convergence entre ces grands rapports et les enquêtes sociologiques menées sur les inégalités d'accès à l'enseignement selon l'origine sociale, de même qu'entre ceux qui déplorent le " gaspillage des talents " et ceux qui sont partisans de la démocratisation. Ces travaux ont pour caractéristique de mettre l'accent sur les déterminants liés à l'origine sociale, plus que sur le fonctionnement de l'institution scolaire elle-même.

Dès la fin des années 60, certains auteurs concentrent leur attention non plus sur les déterminants sociaux des flux scolaires et sur les rendements de l'institution scolaire ou sur l'attitude des parents devant la scolarité de leurs enfants, mais davantage sur le fonctionnement interne de l'institution scolaire elle-même, c'est-à-dire les relations qui se nouent entre les acteurs, les contenus de savoirs qui sont incorporés dans les programmes et dans les cursus (sociologie des curricula), etc. Il y a un déplacement de paradigme, qui accompagne d'ailleurs la restructuration institutionnelle du champ de la

sociologie de l'éducation vers les instituts de formation pédagogique au détriment de la London School of Economics. Dans le cadre de l'institut d'éducation de l'université de Londres s'élabore une sociologie de l'éducation qui sera qualifiée de nouvelle sociologie de l'éducation par certains de ses membres les plus soucieux de marquer la rupture avec l'approche statistique ou celle qui, simplement, s'intéresse aux attitudes parentales devant la scolarité. Deux chercheurs jouent un rôle moteur dans l'émergence de ces orientations : Michaël Young et Basil Bernstein. En 1970, a lieu une première expression publique de ces orientations lors de la conférence annuelle de la British Sociological Association, qui donne lieu à une publication suite à une discussion entre Michaël Young, Basil Bernstein et Pierre Bourdieu. Cette publication, *Knowledge and control*, constitue une référence essentielle de ce qui est appelé la nouvelle sociologie de l'éducation par les sociologues de l'éducation qu'elle va séduire. En fait, les textes sont assez hétérogènes et certains d'entre eux avaient déjà été publiés ailleurs. Comme le remarque Jean-Claude Forquin, la désignation d'une nouvelle orientation résulte d'une lecture sélective de l'ouvrage.

Les partisans de la rupture reprochent à la sociologie traditionnelle de se contenter de calculer des flux et des rendements, de ne pas proposer de cadre interprétatif autre qu'une théorie du handicap socioculturel lié à l'appartenance sociale, d'être fonctionnaliste et positiviste. Les références les plus explicites de cette nouvelle sociologie de l'éducation sont inspirées de l'interactionnisme symbolique américain issu de Mead et de la phénoménologie sociale d'Alfred Schütz. Le livre de Berger et Luckman sur la construction de la réalité sociale constitue également une référence de cette nouvelle sociologie de l'éducation, mais il est lui-même inspiré de la phénoménologie d'Alfred Schütz. On oppose alors un paradigme interprétatif à un paradigme qualifié de normatif et les théories du conflit social à des théories de l'ordre social. Avec

l'interactionnisme symbolique qui en Amérique s'était déjà illustrée précocement sur la question de l'école on va étudier les processus de construction de la déviance scolaire par l'institution, on va mettre l'accent sur des subcultures propres aux enseignants et aux élèves qui ressentent comme une atteinte à leur identité l'enseignement, sur les interactions pédagogiques, etc. La phénoménologie sociale va conduire à mettre l'accent sur le vécu des acteurs plutôt que sur les catégories objectives du sociologue, l'enjeu étant de restituer le sens que revêtent pour eux les différentes situations.

Concrètement, on s'intéresse aux formes de légitimation des savoirs transmis par l'école (sociologie du curriculum), à l'analyse des représentations et des perspectives subjectives des enseignants comme professionnels de la transmission du savoir et aux processus d'interaction pédagogique, on préfère des enquêtes descriptives plutôt que des enquêtes statistiques. On importe alors au sein de la sociologie de l'éducation les méthodes ethnographiques utilisées en ethnologie (dans le cas de l'Angleterre et de la France) et en sociologie (dans le cas des Etats-Unis). Une idée centrale qui anime les partisans de cette nouvelle orientation est qu'elle fournira des outils pour changer la réalité scolaire en permettant de la connaître mieux et ils sont d'ailleurs alliés avec les militants du mouvement pédagogique radical. On passe d'une analyse macro sociologique à une analyse micro sociologique et les enquêtes statistiques de la période précédente sont identifiées à une vision qui disculperait l'institution scolaire de ses responsabilités et empêcherait de comprendre comment l'inégalité sociale se construit et la contribution des acteurs à cette construction.

Cette nouvelle sociologie de l'éducation donne lieu à des critiques et des auto-critiques au milieu des années 70, critiques qui sont inspirées par des courants marxistes américains (Bowles et Gintis) et français (Althusser). On reproche à la micro sociologie de n'avoir pas apporté d'outils

pour changer la réalité sociale et d'occulter totalement l'existence de la structure sociale. En 1976 un manuel paraît d'ailleurs : *School and capitalism*. Cette réintroduction de la structure sociale se concrétise par la parution d'un ouvrage de Young and Whitty en 1977 *Society, State and school*. En fait, l'appellation de nouvelle sociologie a plus permis de s'opposer à cette tradition de grandes enquêtes sociales qui prévalait dans la sociologie de l'éducation britannique qu'elle n'a produit une orientation homogène : l'apport de Berstein est plus proche, par exemple, de Durkheim que d'Alfred Schutz. Elle n'a pas non plus produit, comme elle le prétendait, des outils pour modifier radicalement la réalité scolaire. Elle a cependant eu l'avantage de montrer qu'il était possible d'ouvrir le questionnement sur les inégalités sociales d'accès à l'éducation.

La reconfiguration du champ de la sociologie de l'éducation après les années 80.

En France, c'est dans les années 80 que va être menée une offensive contre une sociologie de l'éducation jugée objectiviste, fonctionnaliste et structuraliste. Cette révolution va prendre pour cible, comme l'a fait la nouvelle sociologie de l'éducation britannique, la construction de lois sociologiques par les statistiques et lui opposer "l'inégalité en train de se faire". Elle va fortement s'appuyer sur la révolution déjà accomplie en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis et notamment, sur l'usage de l'ethnographie. On a de même un mouvement fort vers la micro-sociologie. Mais elle présente des différences significatives qui sont liées à leurs traditions différentes et aussi aux relations fortes dans les années 70 entre le marxisme et la sociologie de l'éducation. La sociologie qu'il s'agit de dépasser dans les années 80, ce n'est pas tant la sociologie fondée sur des grandes enquêtes statistiques telles que les a menées l'INED ou l'INSEE, c'est la sociologie mise en œuvre dans les travaux de Pierre Bourdieu et Passeron et qualifiée de "défaitiste" alors que dans la sociologie britannique, elle était plutôt du côté

de la nouvelle sociologie. Basil Bernstein est d'ailleurs traduit dès 1975, dans la collection du sens commun et c'est Chamberedon qui rédige la préface, ce qui montre les affinités entre "la nouvelle sociologie de l'éducation" britannique et la sociologie de l'éducation qualifiée en France de "défaitiste". Paul Willis, qui s'inscrit dans le courant qualifié de néo-marxiste par ceux qui font l'histoire de cette sociologie de l'éducation, a été publié dans *Actes de la Recherche (L'école des ouvriers)*.

Il est reproché à la "sociologie dite de la reproduction" d'établir un lien mécanique entre réussite scolaire et origine sociale, de ne pas "ouvrir la boîte noire" de ce qui se passe à l'intérieur de l'école, etc. De même a-t-il été reproché à Basil Bernstein d'aller dans le sens des théories stigmatisées comme "théories du handicap socio-culturel". La sociologie durkheimienne est disqualifiée dans le même mouvement non pas pour ses analyses sur l'éducation, mais parce qu'elle considère "les faits sociaux comme des choses" et donc, elle réifierait une réalité socialement construite.

La volonté de rompre avec cette sociologie prend la forme d'une lutte contre les paradigmes décrits comme hégémoniques en sociologie et s'inscrit dans un mouvement plus général en sociologie qualifié par ses promoteurs de "retour de l'acteur". Elle va se traduire par la définition d'orientations, de terrains de recherche et de problématiques mises en œuvre dans les pays anglo-saxons, comme par exemple, l'intégration de la notion de "communauté" et des interactions entre communautés et école comme niveau pertinent d'analyse de la réalité sociale avec par exemple l'ouvrage de Dominique Paty *Douze collèges en France*, préfacé par Michel Crozier, qui applique aux établissements la sociologie des établissements. Elle se manifeste également par une prédilection pour l'ethnographie, l'étude des interactions entre élèves et enseignants à travers la sociologie de la classe (Régine Sirota), les stratégies d'évitement des familles de classe moyenne, les rapports entre les familles populaires et l'institution scolaire, avec les travaux

d'Agnès Van Zantem ou De Queiroz. On peut constater deux grandes tendances : d'une part un intérêt fort pour le local, de l'autre une évolution vers la sociologie de l'école. Dans ce contexte, l'apport de la sociologie anglo-saxonne se fait par le biais d'acteurs qui militent pour introduire des méthodes censées faire la rupture avec l'état ancien du champ et se font les importateurs de ces méthodes par le biais de publications sur ces méthodes : par exemple ethnométhodologie et éducation, de Coulon, en 1993, l'interactionnisme symbolique, de Queiroz, la traduction de l'ouvrage de Woods, un chercheur britannique, l'Ethnographie de l'école. Ces importations se font aussi par des acteurs : Van Zantem qui a fait sa thèse avec Isambert Jamati et intégré son équipe au moment du lancement des ZEP, Coulon qui s'est formé aux Etats-unis à l'ethnométhodologie.

La prédilection pour les méthodes ethnographiques entre en convergence avec l'appel d'offre que lance aux chercheurs le gouvernement socialiste, lorsque arrivé au pouvoir en 1981, il met en place les zones d'éducation prioritaires : la volonté " d'ouvrir la boîte noire " s'allie avec un projet gouvernemental de transformation sociale, qui place tous ses espoirs dans la transformation des établissements la mobilisation des équipes autour de projets locaux, etc. Beaucoup de chercheurs en sociologie de l'éducation vont s'engouffrer dans cet appel d'offre, qui leur donne une occasion privilégiée de mettre leur savoir au service des classes populaires et aussi de trouver par le champ politique une reconnaissance sociale. L'équipe de Viviane Isambert Jamati par exemple se mobilise dès le départ sur l'évaluation des ZEP. La sociologie de l'éducation tend à évoluer vers l'expertise et se rapproche dans le même mouvement des sciences de l'éducation, comme l'a montré Franck Poupeau dans le livre qu'il a consacré à l'école et ses experts. Ce revirement s'explique par les alliances politiques entre sociologues de l'éducation et parti arrivé au pouvoir. Cette évolution vers l'expertise a un effet très net sur les travaux : beaucoup de chercheurs en viennent à

reprendre à leur compte les catégories de l'action politique pour au fond évaluer la manière dont les acteurs appliquent les orientations politiques, mais ne questionnent pas ces catégories, comme si par définition elles étaient à même de fournir les moyens de réduire l'échec scolaire. Elle a de fait contribué à importer au sein de la sociologie de l'éducation des catégories qui auraient méritées d'être davantage situées dans leur contexte de rationalisation des dépenses publiques, comme la notion "d'obligation de résultat" comme mode de régulation de l'activité pédagogique.

Dans cette reconfiguration, les tenants de l'analyse marxiste, qui ont joué un rôle essentiel comme on l'a vu dans la genèse de ce sous espace de la sociologie, se sont retrouvés non pas du côté de ceux qui étaient stigmatisés en tant qu'objectivistes, structuralistes et déterministes, comme on aurait pu s'y attendre, mais de ceux qui en appelait au sens, à l'individu, et surtout à l'action pédagogique car entre temps, ils ont fait disparaître de l'analyse les rapports de production et se sont investis eux aussi en tant que conseillers du prince, rejoignant sans se confondre avec eux les partisans de la construction sociale de la réalité. Ils tendent à faire disparaître de leurs analyses la domination de classe dans la société globale, au profit d'une représentation des classes sociales réduite aux interactions de classe maître élève, le maître fonctionnant comme une sorte de condensé de la " domination bourgeoise" et l'élève symbolisant les classes populaires victimes de cette domination, comme je l'ai dit. Mais en revanche, il y a une véritable affinité entre leur conception de la démocratisation et les objectifs gouvernementaux qui assignent au système scolaire des objectifs de démocratisation essentiellement quantitatifs, avec par exemple l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au bac parce qu'ils attribuent à la scolarisation un rôle d'émancipation sociale qui est issue d'un état antérieur non pas seulement du système scolaire, mais du poids des organisations politiques de la classe ouvrière qui est sans

doute une condition essentielle des effets de la scolarisation. Du coup, ils tendent à résister à toute analyse des nouvelles formes de domination qui sont très fortement liées aujourd'hui à une augmentation de la ségrégation et ne produisent aucune analyse sur la manière dont les transformations du système capitaliste menacent aujourd'hui particulièrement un projet de démocratisation scolaire.

En revanche, la sociologie liée au pôle statistique domine entièrement, avec des institutions comme l'INSEE et les organismes de recherche rattachés directement au ministère et surtout des acteurs centraux, qui, comme Claude Thélot, qui grâce à une mathématisation des analyses et des données, vont imposer une définition de la démocratisation qui tend à masquer les inégalités. Ces acteurs, comme on le sait, ont un rôle politique majeur puisque ce sont eux qui inspirent les réformes, même si bien sûr ils s'appuient sur un débat officiel. Mais ce sont aussi les théories du capital humain qui se sont imposées, à un autre niveau qui est celui de la construction européenne (et aussi de la France) alors qu'elles reposent elles aussi sur un haut degré de formalisation mathématique qui occulte des variables pourtant essentielles. L'utilisation des méthodes qualitatives, justifiées à des fins de rupture avec un paradigme dominant et donc de lutte contre une hégémonie jugée menaçante pour la connaissance, a eu pour conséquence d'imposer comme des différences théoriques fortes des différences qui ne sont que des différences de méthodes. Largement répandue, cette utilisation n'a toujours pas fait la preuve que l'étude de la construction sociale en train de se faire s'opposait à l'étude des corrélations statistiques. L'appropriation sélective de la nouvelle sociologie britannique (mais aussi américaine) qui s'était comme on l'a vu située contre les théories économiques de l'éducation, a dans le cas de la France, renforcé l'emprise politique d'une économie de l'éducation, coexistant avec une sociologie de l'éducation acceptant ses présupposés et

condamnée à prescrire des recommandations déréalisées. Ex article de Dominique Glasman et de Thélot et de Picketty.

La sociologie de l'éducation française est devenu un sous espace de la sociologie particulièrement peu autonome et dans beaucoup de cas subordonné dans ses problématiques à la commande politique, même pour le pôle qui se voulait le plus critique qui est le pôle marxiste. Mais plus qu'en producteur de connaissances décisives en sociologie de l'éducation, celui-ci s'est placé, à travers ses acteurs, en juge des autres productions selon leur conformité avec un idéal politique en jouant un rôle décisif dans la réception des autres productions, puis comme conseillers du prince. Il lui a manqué, sinon une théorie de l'école dont Baudelot et Establet déploraient l'absence, au moins la propension d'appliquer à l'école des outils d'analyse de la domination capitaliste plus élaborés et qui lui auraient permis de saisir les transformations actuelles de l'école autrement que par l'action toute puissante de forces exogènes.

Ce mouvement s'explique par le triomphe d'une conception utilitariste de la sociologie, réduite à un rôle d'expertise, à l'intérêt qu'elle a suscité parmi les tendances qui partageaient le plus cette conception, même si pour ces différents courants il y avait des enjeux distincts et enfin aux luttes internes au champ de la sociologie de l'éducation qui ont finalement déterminé des alliances contre une vision jugée déterministe et objectiviste au détriment de l'analyse des inégalités sociales globales. Une des conséquences en est que les analyses statistiques de la démocratisation, qui mériteraient d'être discutées scientifiquement parce qu'elles font passer pour de l'objectivité ce qui est de la mathématisation des sciences sociales, ne le sont pas. Pendant que les chercheurs en éducation font les énièmes observations de classe ou la énième recherche pour montrer que les enseignants n'appliquent pas les

consignes ministérielles autant qu'ils le devraient, s'imposent à un autre niveau des analyses économiques de l'éducation et plus particulièrement celles du capital humain qui constituent une véritable régression sociologique puisqu'elles sont fondées sur le mythe de l'acteur rationnel et qu'elles inspirent des réformes qui sont fondées sur ce mythe. Les oppositions entre structures sociales dévoilées par des corrélations statistiques et ce qui est de l'ordre de la construction sociale de la réalité ont abouti à occulter totalement le contexte social.

Cette utilisation, justifiée à des fins de rupture avec un paradigme dominant et donc de lutte contre une hégémonie jugée menaçante pour la connaissance, a eu pour conséquence d'imposer comme des différences théoriques fortes des différences qui ne sont que des différences de méthodes. Dans cette entreprise de disqualification, les tenants de l'analyse marxiste, qui jouent un rôle important dans la genèse de ce sous espace de la sociologie, se sont retrouvés non pas du côté de ceux qui étaient stigmatisés en tant " qu'objectivistes ", " structuralistes " et " déterministes " comme on aurait pu s'y attendre, mais du côté de ceux qui en appelaient au sens, à l'individu, à la construction sociale de la réalité par les acteurs contre les déterminismes sociaux. S'ils

Toutefois en France la sociologie de l'éducation se constitue tardivement (entre 60 et 70) et s'inscrit dans le processus de différenciation de la sociologie après la période de " refondation " qui succède au déclin de l'école durkheimienne.

Aussi bien en Grande Bretagne qu'aux Etats-Unis et en France, sont publiés des travaux sur les inégalités d'éducation soit sous la forme de rapports commandités par l'Etat soit des grandes enquêtes sociologiques soit les deux. Ces enquêtes et ces rapports produisent

une rupture fondamentale dans le sens où elles mettent l'accent sur les inégalités d'accès à l'éducation liées à l'origine sociale : elles dégagent certains déterminants tels que les différents investissements familiaux dans la scolarisation des enfants, l'importance du capital culturel dans la réussite scolaire (et son primat sur le capital économique), la manière aussi dont l'institution scolaire influe sur l'orientation en intégrant implicitement l'origine sociale des individus, toutes ces choses aujourd'hui bien connues. Aux Etats-Unis c'est le rapport Coleman qui va jouer dans ces découvertes un rôle moteur, qui était inspiré par la volonté de déterminer l'impact des inégalités des discriminations ethniques sur la réussite scolaire, avec le souci d'élucider les différences que pouvaient produire les écoles en espérant pouvoir agir ainsi plus facilement sur la réalité sociale. Mais le rapport Coleman a montré au contraire que les différences entre les établissements étaient bien moins importantes que les déterminants ethniques et sociaux. En Angleterre,

Le contexte historique et politique dans lequel s'est produit la constitution de cette discipline à un moment où la sociologie dans son ensemble se renouvelait et se différenciait a eu pour conséquence de faire prévaloir une conception instrumentale de la discipline, qu'il s'agisse, du point de vue de l'Etat, d'allier les préoccupations relatives à la " justice sociale " et au renouvellement de l'Etat ou alors, dans une perspective alors diamétralement opposée, pour des intellectuels au service de la classe ouvrière, d'œuvrer à son émancipation en lui apportant les outils de connaissance jugés nécessaires. Cette conception instrumentale qui a marqué en France l'histoire de la discipline et ses grandes orientations ne peut se comprendre qu'à partir d'une forte tradition caractérisée par la place du marxisme dans le champ intellectuel en général et en sociologie en particulier aux débuts des années 60. Alors que prévalaient ailleurs (et notamment en

Sandrine Garcia - La tradition marxiste dans le champ intellectuel français et son rôle dans la constitution de la sociologie de l'éducation

Sandrine Garcia

Grande-Bretagne) les approches interactionnistes et ethnographiques, c'est une sociologie de l'éducation " marxiste " qui s'est d'abord imposée et cela, contre une " sociologie professionnelle " représentée par les grands instituts de recherche statistiques d'Etat.

Cette tradition a eu des effets importants sur l'histoire du champ car même lorsque le marxisme a perdu de sa force dans le champ sociologique, il a continué à marquer, quoique d'une manière différente, son évolution, notamment par une référence constante à une " demande sociale " ou à ce qu'on décide d'interpréter comme telle. Mais privée en quelque sorte de ce qui en faisait le support, c'est-à-dire son attachement à un projet d'émancipation des classes populaires porté par des forces politiques (ce qu'on appelait le mouvement ouvrier), cette sociologie marxiste a désormais beaucoup moins à opposer à la sociologie professionnelle contre laquelle elle s'était située dans les années 60, tout en partageant avec elle ce qu'elle avait déjà en commun, c'est-à-dire une conception instrumentale de la science qui a trouvé à s'exprimer à travers la constitution d'une offre d'expertise en sociologie de l'éducation dans le début des années 80.

A travers l'histoire de cette discipline et sa constitution, nous comptons aborder la question des effets sur la production scientifique d'une subordination de la recherche aux questions telles qu'elles sont formulées par le champ politique ou par ce qui est défini comme " demande sociale ". Nous établirons une comparaison avec l'histoire de la sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne, car celle-ci, ne s'enracinant pas dans cette tradition marxiste, a privilégié les approches interactionnistes qui ont été " importées " en France au moment où certains sociologues voulaient renouveler les approches scientifiques et notamment rompre avec les paradigmes " structuralistes ".

Certaines orientations de cette nouvelle sociologie seront critiquées comme des

dérives relativistes et subjectivistes : Young montre par exemple que la hiérarchie sociale implicite qui préside à la sélection des savoirs les plus prestigieux qui sont enseignés et qui sont aussi les plus abstraits, les plus coupés de la vie quotidienne et prône une déréification de ces savoirs qui supposerait une modification de l'identité professionnelle des enseignants. Mais si on insiste sur le caractère relatif des savoirs, sur leur construction sociale, la question se pose de la possibilité même de l'enseignement

Repères.

Etats-Unis : sociologie des établissements scolaires existe depuis 1932 -‡ Williard Waller, *The sociology of Teaching* ‡ description des établissements scolaires inspirée directement des concepts et des méthodes que l'école de Chicago avait forgés pour l'étude des collectivités urbaines (livre qui n'est pas fondé sur une base empirique, mais souvenirs d'école et d'enseignant de l'auteur).

Théorie du capital humain en 1964 par Becker.

Courant néo wébérien avec Collins en 1971, 1974 : insiste sur le monopole par un groupe du système scolaire et leur lutte pour imposer aux organisations productives la valeur des diplômes qui privilégie son propre groupe. On insiste sur le pouvoir de contrôle du système éducatif par un groupe et sur le fait que les employeurs sélectionnent une identité culturelle plus que des compétences productives.

Critique de la théorie humaine par Bowles et Gintis en 1975 (approche marxiste). Proche de l'analyse de Baudelot et Establet.

1968 : Rosenthal et Jacobson ==> analyse des effets d'attente.

Angleterre :

Floud, Halsey et Martin mettent l'accent sur l'importance de l'attitude des parents face à la réussite scolaire en 1957. Ils sont plutôt du côté du capital humain. Critiqués par Bernstein en 1974.

Mrs Fraser dans une étude menée sur les élèves des études secondaires, montrait que la réussite scolaire était corrélée avec les encouragements reçus par les parents beaucoup plus qu'avec une autre caractéristique matérielle ou culturelle des familles en 1959.

Enquête longitudinale de Douglas commencée en 1946 met l'accent sur l'importance des variables psychologiques et psychosociologiques (mises en relation avec le milieu familial) pour les carrières scolaires à partir de l'étude des soins donnés aux nourrissons.

Joséphine Klein en 1965 fait une analyse fine des différences de trajectoires des familles pour préciser le rôle des aspirations familiales dans la réussite scolaire. Montre que les différences d'aspiration ne sont pas un manque d'ambition des familles, mais plutôt une anticipation réaliste.

dans le cadre de la " nouvelle sociologie de l'éducation ", David Hargreave en 67 et Martin Shipman en 68 ont formulé hypothèse d'une sociologie de l'établissement que Shipman propose d'appeler sociologie de l'école et qui constituerait une branche spécifique de la sociologie de l'école. Cette sociologie de l'école fait suite à des réalisations empiriques : l'étude des relations sociales dans une école secondaire de Hargreave et une monographie de Lacey sur une grammar school.

On peut ici parler de constitution d'un pôle marxiste qui est particulièrement important parce que le parti communiste a accordé une place décisive à l'éducation dans le procès d'émancipation politique des classes populaires (Cf. Matonti) et que le plan Langevin Wallon, dans la constitution duquel il s'est particulièrement impliqué, constitue une référence centrale pour lui. Au delà de la

conception que le PC a de l'école, ce qui est nouveau, c'est l'investissement de cette question par des universitaires qui par ailleurs sont liés au PC et qui attachent leur carrière scientifique à cet objet.

En 1964 la parution des Héritiers constitue dans cet espace-là et dans le champ intellectuel en général un véritable événement qui oblige les autres à se positionner : le parti communiste accueille très mal les analyses des héritiers car il est, comme l'a montré Frédérique Matonti, déterminé par ce que Bourdieu et Passeron analysent comme " idéologie de l'école libératrice ", c'est-à-dire la croyance très forte en l'école comme lieu d'émancipation sociale des catégories populaires, qui s'explique par la trajectoire d'un certain nombre de dirigeants communistes. **(REVOIR l'article Matonti pour distinguer les pôles).**

On ne peut pas dire qu'il n'existe rien avant ces années en sociologie, puisque Durkheim s'est comme on le sait longuement intéressé à la question et a écrit plusieurs ouvrages la concernant, mais ce n'était pas un domaine spécialisé, ni même un programme de recherche : la question de l'éducation n'y était pas traitée indépendamment de son rôle et de sa place dans le projet et la vision républicaine du monde et il n'y a pas eu vraiment de suite à cette première entreprise, en revanche la pédagogie a été constituée comme une " science de gouvernement " dès cette période.

Enfin, les grandes enquêtes de l'INED se poursuivent, qui explorent de plus en plus finement les déterminants de l'échec scolaire à partir de panel d'élèves. Ces enquêtes permettent de dégager des éléments décisifs comme le fait qu'à niveau de réussite scolaire égal, les enseignants orienteront différemment un élève selon sa classe sociale ou que les aspirations des familles envers l'école diffèrent et contribuent aux inégalités de cursus scolaire. Elles montrent que le diplôme des parents est plus important que le capital économique et permet de mettre l'accent sur la dimension culturelle du rapport à l'école.

Avec le ministère de l'éducation nationale et l'INSEE qui produisent également des données, les recherches statistiques sur les inégalités face au système scolaire sont très importantes.

En 54 le rapport Early souligne la fréquence plus grande des échecs et abandons scolaires chez les enfants d'origine ouvrière, en 1959, le rapport Crowther souligne que l'appartenance socio-professionnelle des parents est plus déterminante que la réussite aux tests d'intelligence et montre que la variable revenus est moins importante que la variable culturelle, le rapport Robbins en 1963 souligne les disparités d'accès à l'enseignement supérieur et en 67, le rapport Plowden dégage, en plus des déterminants comme l'appartenance sociale, le rôle dans la réussite scolaire des enfants de milieu populaire des aspirations parentales, c'est-à-dire des encouragements qu'ils leur prodiguent.

La lecture des travaux censés dépasser les " paradigmes hégémoniques " ne révèle pas en quoi l'utilisation des méthodes ethnographiques modifient les hypothèses qui en dérivent et en quoi elles s'y opposent et constituent une rupture : les exemples que prennent les auteurs pour attester cette rupture sur l'inégalité en train de se faire dans le système scolaire sont intéressants, mais ils ne constituent qu'un approfondissement et dans certains cas, ils risquent de se cantonner dans une description de la subjectivité des acteurs et l'interprétation qu'ils donnent au monde et toute l'analyse du contexte social disparaît derrière l'interaction qui est considéré comme le seul moment constitutif de la réalité sociale. Leur utilisation semble essentiellement polémique : à titre d'exemple, je pense à une recherche ethno méthodologique citée par Alain Coulon et qui, grâce à des observations enregistrées à l'aide d'une vidéo, montre comment s'allie une enseignante et une élève en légère difficulté scolaire pour éviter la situation qui lui permettrait pourtant de progresser... L'auteur

de la recherche montre comment un léger désavantage se transforme ainsi en handicap. C'est parfaitement convaincant, mais on voit mal en quoi ce type de recherche s'oppose à la mise en évidence de variables statistiques d'une part, de l'autre, en quoi il diffère profondément de l'analyse conduite, par exemple, dans *Les Héritiers* et qui n'a jamais imputé comme il est souvent dit, l'échec scolaire à l'origine sociale.

Ceux qui ont investi les recherches sur l'espace local tendent à apporter, de leur côté, une caution particulièrement utile à la volonté politique de réduire les inégalités sociales d'accès à la scolarisation aux différences de pédagogie pratiquées par les établissements scolaires. Alors que le rapport Coleman, publié en 1968 aux Etats-unis, avait déjà montré les limites d'une telle approche, elles sont aujourd'hui devenues dominantes. Si les recherches montrant qu'en fonction de sa position dans une hiérarchie des établissements un collège ou un lycée va avoir des pratiques d'orientation différentes, qui avantagent plus ou moins les élèves issus de classe populaire dans leur scolarité, ces différences s'expliquent aussi par ce qu'on peut appeler un "marché local" des élèves et la compétition entre établissements pour attirer les meilleurs élèves et se débarrasser des autres. Et plus pragmatiquement encore, des pratiques de notation plus ou moins indulgentes qui vont être interprétées en termes d'effet établissement sont liées à la nécessité pour les établissements, selon le bassin de recrutement qui est le leur, de conserver des financements aussi liés au nombre d'élèves qu'ils scolarisent.

" mis à part quelques données saillantes, il ne nous semble pas que les résultats empiriques aient beaucoup contribué à convaincre les auteurs eux-mêmes de la justesse de leur intuition " et " le fait qu'aucune hypothèse ne soit infirmée par les résultats tend à faire penser qu'on ne visait pas très sérieusement à tester des hypothèses".