

Cours n° 12

Ecole et socialisation

Plan

Préambule

1/ La perspective fonctionnaliste classique

2/ La perspective de la « Reproduction »

3/ La perspective des inégalités scolaires

Préambule : La socialisation est « le processus par lequel les individus apprennent les règles de vie de la société à laquelle ils appartiennent, comme la culture des valeurs, des normes, ou des sanctions, du groupe ou de la société » (Riutort, 2013). Cette socialisation se fait à travers différentes instances de socialisation comme la famille et l'école. Dans une conception traditionnelle, c'est par le processus de socialisation que l'école et la famille permettent, par leur action complémentaire, l'intégration des élèves dans la société, leur fait assimiler les valeurs, les grands principes, ainsi que les normes de comportement socialement acceptées.

L'école est avant tout une instance qui est sollicitée pour faciliter et améliorer l'intégration des enfants au sein d'une société. Quand les enfants vont à l'école, il y a en quelques sortes des attentes de la part des parents. En effet les attentes que les parents demandent à l'école sont de favoriser la compétitivité entre les enfants ainsi que l'insertion professionnelle pour leur vie future. En priorité, l'école doit s'occuper donc de l'instruction des enfants, son rôle principal est d'apporter à chaque élève ou enfant une culture générale dans plusieurs domaines. En effet elle est devenue obligatoire et primordiale pour tout enfant qui aspire à la réussite. C'est une condition nécessaire de l'insertion professionnelle et donc forcément de l'intégration sociale (Durkheim, 1989). D'après ce rôle qu'on vient de montrer, il est important dans ce contexte d'évoquer les principales problématiques de la socialisation scolaire. De ce fait, le choix s'est porté sur trois courants, qui ont analysé le rôle de l'école en tant qu'institution éducative.

1. La perspective fonctionnaliste classique

On considère généralement que Durkheim est le fondateur de la conception fonctionnaliste classique de l'éducation parce qu'il affirmait que l'école a pour finalité de produire des individus socialisés, à travers une « éducation morale » visant à former des acteurs adaptés à des conditions sociales données, et des individus autonomes, des citoyens capables de s'élever vers la culture de la « grande société ». En fait, cette sociologie participait de la construction d'une école de la république chargée d'assurer la formation d'une conscience nationale, d'une participation démocratique et d'une morale universelle et laïque ; elle devait se mettre au service de la raison et de l'intégration des individus dans la société (Dubet, 2002). L'ampleur des tâches attribuées à l'école a fait de celle-ci une organisation centrale chargée d'instituer la nouvelle société qui s'est formée au XIXe siècle. Durkheim attribut à l'école un rôle décisif dans l'édification de la société. Elle doit assurer l'unité culturelle de la nation, au-delà des

différences sociales et régionales, à l'aide d'une culture conçue comme objective et universelle (Dubet, 2002). Pour Durkheim, l'école a une fonction très noble « la fonction de socialisation », il s'agit de préparer les individus à vivre en société. Par ailleurs, la socialisation scolaire est avant tout une éducation morale, les trois principes que Durkheim exprime dans *L'éducation morale* (1992) sont emblématiques de ces positions. « L'esprit de discipline », « l'attachement aux groupes » et « l'autonomie de la volonté » (Cardi, 2007) indiquent assez clairement ce que Durkheim souhaitait pour l'école, mais aussi les effets sociaux qu'il en escomptait.

Pour le premier principe « esprit de discipline », il affirme la nécessité de fixer des normes de conduite et de les faire respecter par les moyens spécifiques de l'école. Mais cette imposition, qui est le premier degré de la morale pédagogique, tourne le dos à tout recours à la violence physique : Durkheim est en effet totalement opposé à l'utilisation des châtiments corporels. La morale durkheimienne est hominisante, et non répressive. Toute discipline, pour lui, signifie la conquête d'une liberté. C'est au sentiment de la liberté qu'il prépare, en plaçant cet « esprit de discipline », bien au-delà de la contrainte par violence, à l'origine de la morale scolaire.

Le second principe, celui de « l'attachement au groupe », plonge profondément à la fois dans la vie sociale à l'école et dans la sociologie durkheimienne de l'éducation. Il désigne l'ensemble des interactions existant dans cette « petite société » qu'est la classe et fixe pour objectif la naissance d'une micro-conscience collective, patiemment élaborée grâce à l'action socialisatrice du maître. C'est dans ces interactions quotidiennes que les enfants apprennent peu à peu à vivre ensemble et qu'ils éprouvent non seulement le plaisir de la vie collective, mais encore l'efficacité et la force qu'elle procure.

Enfin, le troisième principe « L'autonomie de la volonté », constitue en quelque sorte le couronnement ou l'aboutissement de l'action pédagogique puisqu'il signifie l'épanouissement de l'action socialisatrice de l'école, au moment où l'élève possède la capacité de juger de sa propre éducation, de la justesse des principes qui ont présidé à cette éducation et de s'en faire à son tour à la fois le penseur, le défenseur et le propagandiste. C'est dire l'importance de ce principe puisqu'il se trouve au cœur même du processus de la reproduction des conditions d'existence de la société. Mais il ne vise pas une simple reproduction à l'identique, puisque, pour Durkheim, les principes et les normes d'éducation n'appartiennent pas à un groupe social (ou religieux) ou à un autre, mais à une collectivité dirigée par l'État, « organe de la pensée sociale » (Cardi, 2007).

2. La perspective de la « Reproduction »

La théorie de la socialisation scolaire de *Pierre Bourdieu* et de *Jean-Claude Passeron* (1970), illustre cette perspective. Si l'école joue un rôle majeur dans le fonctionnement de la société (l'école libératrice), la théorie de la socialisation scolaire de *Bourdieu* s'appuie sur celui de l'école reproductrice des hiérarchies sociales. Pour eux, la société est un ensemble de structures de pouvoir qui impriment, notamment grâce à l'école, leur marque sur l'individu (Jourdain, & Naulin, 2011). Dans cette perspective, la culture scolaire qui fonde la socialisation est loin d'être

universelle et objective, elle est au contraire très proche de la culture familiale des élèves socialement favorisés. Les analyses de Bourdieu montrent l'existence d'un processus arbitraire de sélection sociale, opérant à l'aide d'une culture de classe dominante. L'école ne fait en quelque sorte que reconnaître les siens, c'est-à-dire ceux qui sont déjà au préalable socialement destinés à être reconnus par elle, identifiés par leur habitus de classe.

Selon Bourdieu et Passeron, l'école reproduit non seulement les inégalités sociales mais elle les justifie également par des propos méritocratiques qui mettent en avant le principe du «pouvoir au méritant » (Jourdain, & Naulin, 2011), c'est-à-dire que si l'élève travaille bien, il va réussir, tandis que s'il ne s'investit pas assez, il va échouer. Etant donné que les élèves ne sont pas tous égaux, ils reçoivent un héritage différent, Bourdieu insiste sur le fait que l'origine sociale a une grande influence dans la réussite scolaire. Les élèves qui sont issus des classes sociales considérées comme inférieures sont les perdants du système. L'avantage culturel ou le capital culturel des classes les plus favorisées, c'est-à-dire leur savoir et objet culturel comme par exemple, leur compétence de compréhension et d'appréciation des œuvres littéraires, favorisent l'accès à la culture de par leur proximité à celle de l'école.

Que ce soit du point de vue de la culture scolaire ou de la culture des classes favorisées, ils apprécient les mêmes œuvres littéraires et plus ou moins les mêmes ressources culturelles. Au contraire, les classes sociales les plus défavorisées ne reçoivent pas les compétences culturelles qui sont mises en avant par l'école (Felouzis, 2014). Il y a une plus grande distance qui se crée entre les deux cultures. Donc, les élèves n'ont pas les mêmes ressources à disposition pour comprendre la culture de l'école. Les élèves des familles populaires doivent fournir un effort dans le but de réduire la distance entre leur culture propre et la culture scolaire qui sont plus ou moins éloignées l'une de l'autre. Bourdieu et Passeron ajoutent un élément supplémentaire «Le capital culturel », qui comprend les éléments ; classe sociale, origine ethnique, statut socio-économique... (Felouzis, 2014), c'est-à-dire que ce sont les différents facteurs culturels que chaque individu possède qui vont dicter son capital culturel qui va influencer son parcours scolaire et sa future position sociale.

Un autre processus qui influence le parcours scolaire des élèves en fonction de leur origine sociale est celui de « l'auto-élimination » (Jourdain, & Naulin, 2011). Ce phénomène touche surtout les familles des classes populaires du fait qu'elles anticipent que leurs chances de réussites scolaires sont inférieures à celles des classes privilégiées et du fait que leur habitus de classe tend à ce qu'elles agissent ainsi. Selon Bourdieu et Passeron, les inégalités qui résultent de ces différentes classes et de leurs réussites scolaires sont en fait principalement dues à ce phénomène d'auto-élimination (Jourdain, & Naulin, 2011).

Comme nous l'avons vu donc précédemment, Bourdieu et Passeron (1970) ou encore Felouzis (2014) affirment que l'école reproduit les inégalités sociales. Cet élément n'est plus à prouver dans le domaine de la recherche scientifique. Cependant, l'école prône sous le discours méritocratique qu'il y a une égalité des chances pour tous les élèves au niveau de la réussite scolaire. Il est vrai que l'école met tous les élèves sur le même pied d'égalité, mais le problème est que tous les enfants ne sont pas égaux de par leurs capitaux (Duru-Bellat, 2002). Elle ne fait que renforcer cette différence créée par les classes sociales.

3. La perspective des inégalités scolaires

D'après François Dubet, sociologue français de l'éducation ; « Quand on aborde les inégalités scolaires, il faut toujours savoir de quoi l'on parle. La première inégalité est celle de l'accès à l'école. Il faut se rappeler qu'il y a un grand nombre de pays où l'inégalité fondamentale oppose ceux qui vont à l'école et ceux qui n'y vont pas. La seconde conception de l'inégalité concerne les résultats. Au fond, une école juste serait une école qui n'exacerbe pas les écarts entre les meilleurs et les moins bons des élèves. La troisième définition des inégalités est celle à laquelle tout le monde pense, dans les pays développés, c'est plutôt l'inégalité des chances. L'idéal de justice serait que les inégalités sociales entre familles n'affectent pas la performance scolaire » (Dubet, 2002). Dès les années 1960, la sociologie de l'éducation s'est consacrée à l'étude et à l'explication de la distance et des tensions qu'il pouvait y avoir entre le modèle d'école que Durkheim souhaitait et la réalité des pratiques et du fonctionnement de l'école après Durkheim. C'est pour cette raison que la question des inégalités scolaire est devenue centrale. Pourquoi observe-t-on partout que les élèves issus des catégories sociales les moins favorisées obtiennent, en moyenne, de moins bons résultats que leurs camarades venant des groupes les plus défavorisés ?

Cette question a fait réfléchir plusieurs chercheurs, puisque cela est contradictoire avec le principe d'égalité des chances scolaires, promu avec la massification scolaire. Ces inégalités scolaires sont provoquées par les inégalités sociales, on a vu précédemment que la théorie de la reproduction de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron a joué un rôle décisif en expliquant que les performances et les parcours scolaires des élèves étaient déterminés par les ressources culturelles que possède des diverses classes sociales. Raymond Boudon de son côté a proposé une autre explication des inégalités scolaires en insistant sur le rôle des anticipations stratégiques des acteurs et sur les utilités qu'ils attendent de la formation scolaire. Tous les groupes n'ont pas les mêmes intérêts scolaires (Boudon, 1973), ce qui fait encourager les inégalités scolaires.

Récemment, Marie Duru-Bellat a montré que les deux explications pouvaient largement être combinées et que les choix stratégiques des individus, les déterminismes culturels et les processus scolaires eux-mêmes contribuaient au maintien des inégalités scolaires. Il apparaît aussi que des établissements socialement identiques n'ont pas nécessairement la même « efficacité », ils ne sélectionnent et n'orientent pas les élèves de la même manière, donc ils creusent les écarts (Duru-Bellat, 2002).

Le thème des inégalité scolaire est donc largement débordé par l'étude de tout un ensemble de difficultés qui mettent en cause la stabilité même des relations pédagogiques en plongeant l'école dans un sentiment de crise endémique, dans un malaise dont témoignent de multiples essais. Lutter contre les inégalités scolaires revient avant tout à combattre les inégalités sociales, car le problème dépasse le simple cadre de l'école. En moyenne, les élèves issus de l'immigration à titre d'exemple ont de moins bons résultats, mais cela n'empêche pas qu'il y a de très bons élèves parmi eux et de très mauvais de classes moyennes. « Il faut bien comprendre que les inégalités scolaires sont défavorables à une partie de la population mais favorables à une autre part des Français ».