

Chapitre 3 Deux théories sociologiques des inégalités face à l'école ¹⁴

3.1 Différents types de théories

Les parcours scolaires, qu'il s'agisse de la réussite ou de l'orientation, ne sont pas égaux selon l'origine sociale des élèves. Depuis les années 1960, les sociologues de l'éducation se sont penchés sur la question et ont élaboré des théories permettant de faire entrer ces données dans un schéma de compréhension plus général.

Selon de Queiroz (1995), si toutes ces théories convergent sur l'idée du maintien d'une structure inégalitaire, elles s'opposent sur les raisons et les mécanismes d'un tel maintien. Il trace deux lignes de démarcation, séparant ainsi quatre ensembles de théories. Les théories dites « *conflictualistes* » attribuent à l'école elle-même un rôle dans le maintien des inégalités et lient ce rôle à la domination conflictuelle des classes sociales. Les théories dites « *externalistes* » ne tiennent pas l'école comme responsable des inégalités et en attribuent les causes non à un conflit entre les classes sociales mais au simple fait que la société est stratifiée (de Queiroz, 1995).

Une seconde ligne de démarcation sépare chacun de ces groupes en deux sous-groupes. Les théories conflictualistes se séparent en théories dites « *de la correspondance* » identifiant l'école à un appareil idéologique de la classe dominante et mettant en rapport direct les divisions scolaires et les divisions sociales, et en théories dites « *du leurre* » qui considèrent que l'école ne fabrique pas les inégalités mais les dissimule. Les théories « externalistes » se subdivisent en théories « *des subcultures déficitaires* », rapportant les inégalités à des différences de cultures et de systèmes de valeurs, et en théories « *des choix individuels rationnels* » supposant des individus doués de raison et calculant le rapport entre coûts et bénéfices anticipés de tel ou tel choix scolaire (de Queiroz, 1995).

Deux théories souvent présentées comme opposées retiendront notre attention : la théorie de l'habitus de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron et le modèle du processus de décision scolaire de Raymond Boudon. La première s'inscrit dans le paradigme conflictualiste et constitue une théorie du leurre. La seconde tient du paradigme « externaliste » et théorise les choix individuels rationnels dans le système scolaire.

¹⁴ Le texte de ce chapitre est issu de : Friant, N. (2006). *En rhéto... Mais laquelle? Enquête sur le prestige des options et des choix d'orientation auprès d'étudiants de dernière année de l'enseignement secondaire de transition* (Mémoire de licence en Sciences de l'éducation). Université de Mons-Hainaut, Mons.

3.2 Une théorie du leurre : Bourdieu et Passeron

Selon Bourdieu et Passeron (1970), l'école remplit explicitement une fonction d'inculcation des savoirs mais elle se charge parallèlement d'une fonction de reproduction de la stratification sociale existante. Selon eux, c'est l'interaction entre un facteur propre à l'école (un certain type de culture scolaire) et un facteur externe à l'école (un certain type de culture familiale) qui est à l'origine des inégalités des chances devant l'enseignement en fonction de l'origine sociale.

Le postulat fort à la base de leur théorie est que la société est composée de groupes sociaux qui entretiennent entre eux des rapports de pouvoir : il existe des dominants et des dominés. Et dans cette société, l'enseignement n'est pas neutre : il véhicule des façons de penser, d'agir et de se ressentir propres aux classes dominantes. Ainsi, l'école impose aux autres classes sociales une norme arbitraire, la culture de la classe dominante, qu'elle donne pour légitime et absolue.

3.2.1 Champs et habitus sociaux

Champs

La notion de *champ* désigne « *Un ensemble d'objets sociaux ayant entre eux des relations de hiérarchie et d'opposition qui structurent précisément la répartition, entre ces objets, d'un capital spécifique de valeur sociale* » (Doise, 1990, cité par Guichard et Huteau, 2001, p. 115). Les relations au sein d'un champ sont toujours de nature évaluative : elles situent les uns par rapport aux autres les objets et les sujets qui constituent le champ. Chaque champ (scolaire, religieux, artistique, économique, ...) obéit à sa logique propre. Ils sont cependant organisés de manière analogue, ce qui a pour conséquence que les individus occupent généralement des positions semblables dans les différents champs (Guichard et Huteau, 2001).

Habitus

La notion d'*habitus* est définie comme « *un système de schèmes de perception, de pensée, d'appréciation et d'action (partiellement ou totalement identiques)* » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 50). Il résulte de l'éducation que reçoit un individu, c'est-à-dire de son immersion dans une pluralité de champs. L'*habitus* est ainsi le produit de l'histoire de l'individu, marqué par les goûts et le style propre à sa famille, et constitue un schème d'assimilation, une « *grammaire génératrice* » des perceptions et pratiques des individus (Guichard, 1993). Il est qualifié de *durable* car il continue à guider l'individu après la période de formation et de *transposable* car il engendre des pratiques conformes à ses principes dans de nombreux champs différents (Guichard et Huteau, 2001).

L'*habitus* est doté d'une certaine valeur dans un champ donné : l'*habitus* dominant est celui des groupes en position dominante. Ces derniers fournissent la manière socialement valorisée, à une époque donnée, de voir les choses dans un certain domaine. Selon Bourdieu (1979), il existe ainsi un *habitus* « distingué », propre à la classe dominante, et un *habitus* « populaire », propre à la classe dominée. Ces *habitus* déterminent des styles de vie, des goûts, des pratiques distingués ou populaires. Ils déterminent des rapports au savoir et à la culture différents. Les classes dominantes se caractérisent par un rapport désintéressé au savoir et à la culture ainsi que par un goût de l'effort non directement rentable. Les classes dominées, par

contre, adoptent un rapport pratique au savoir et à la culture, un goût pour ce qui est utile et pour l'effort directement rentable (Bourdieu, 1979).

Capital

La position sociale dans le champ, menant à la formation de l'habitus, et donc de la manière de classer et de percevoir, est déterminée par le volume global et par la structure du *capital* possédé par un individu. Bourdieu et Passeron (1970) déterminent ainsi trois espèces de capital : le capital culturel, économique et social. Additionnés, ils déterminent le volume global du capital détenu par chacun. Leur configuration chez un individu détermine la structure du capital qu'il possède. Un individu possédant un volumineux capital, dont la structure coïncide avec la distribution des espèces de capital caractérisant un champ, aura une position dominante dans ce champ.

3.2.2 Le rôle de l'école

Ecole et habitus

Selon Bourdieu et Passeron, l'école ne fait pas qu'enregistrer les différences qui lui préexistent dans la société : elle transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires (De Queiroz, 1995). Elle valorise en effet l'habitus dominant dans son mode de transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Son éducation ne peut ainsi être pleinement assimilée que par les élèves qui disposent déjà, par leur héritage familial, des schèmes de pensée, d'action et de perception (de l'habitus) propre à la classe dominante.

De plus, en évaluant également les savoir-être des élèves, l'école favorise *l'hexis corporelle* (la façon de dire les choses et la manière d'être) de la classe dominante (Crahay, 2000). Ce critère d'évaluation pénalise d'autant plus les enfants de familles modestes, qui doivent adopter ce qui ne fait pas partie de leur héritage culturel : les façons d'être, de parler, attitudes corporelles et rapport au savoir des classes dominantes (Crahay, 2000).

Reproduction et légitimation

Les inégalités sociales ont toujours existé. Dans le passé, l'école ne prétendait tout simplement pas donner les mêmes chances de réussite et d'émancipation sociale à chacun. Ce sur quoi pointent le doigt Bourdieu et Passeron (1970), c'est que la sélection sociale effectuée par l'école est passée sous le couvert du résultat normal d'un processus pédagogique individuel. L'école prétend évaluer de la même manière et pour tous les compétences que seule une partie des élèves peut réellement acquérir par son habitus. Elle fait alors en sorte que chacun ne paraît avoir que ce qu'il mérite : cette idéologie méritocratique est à la source de la légitimation des inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970). L'école persuade de cette manière ceux qu'elle exclut de la légitimité de leur exclusion (Guichard, 1993).

L'école, dans sa fonction de reproduction et de légitimation de la stratification sociale existante, exerce une *violence symbolique* (Bourdieu et Passeron, 1970) : « *La violence en général peut exprimer ses effets sous la forme de la contrainte physique ou celle de la contrainte morale. Le pouvoir qui parvient à s'affirmer en se passant de la première et en usant de la seconde bénéficie d'une sorte de « plus-value » symbolique, la légitimation de l'arbitraire qu'il impose. En d'autres mots, la violence symbolique permet*

l'institutionnalisation de rapports de force méconnus, grâce à elle, dans leur nudité crue » (Van Haecht, 1992, p. 22).

3.2.3 L'orientation dans le champ scolaire

Sens du placement et hysteresis

Selon le modèle de Bourdieu et Passeron, chaque champ est l'objet d'une lutte permanente entre les agents qui s'y inscrivent pour sa domination. Les structures d'un champ sont ainsi amenées à se transformer dans le temps. Il peut alors se produire un effet d'*hysteresis* des habitus : les habitus de certains agents ne sont plus ajustés aux structures objectives. Ils continuent ainsi à appliquer les anciens schèmes de lectures et jugements, qui ne sont plus adaptés à la situation nouvelle (Bourdieu, 1979). Ce sont les acteurs les moins familiers du champ scolaire qui adaptent leur habitus le moins rapidement : ils continuent à appliquer à des titres scolaires dévalués leur valeur d'antan.

Bourdieu (1979) qualifie de *sens du placement* la connaissance pratique ou savante des fluctuations du marché des titres scolaires. Il est, selon Bourdieu (1979), l'une des informations les plus précieuses constituant le capital culturel hérité. Il est primordial car il « (...) permet d'obtenir le meilleur rendement du capital culturel hérité sur le marché scolaire ou du capital scolaire sur le marché du travail, en sachant par exemple quitter à temps les filières ou les carrières dévaluées pour s'orienter vers les filières ou carrières d'avenir, au lieu de s'accrocher aux valeurs scolaires qui procuraient les plus hauts profits dans un état antérieur du marché » (Bourdieu, 1979, p. 158).

En résumé : le regard sur les chiffres

Interpréter les chiffres des inégalités sociales face à l'école en adoptant le modèle théorique de Bourdieu et Passeron, c'est donc voir en l'école un instrument de reproduction et de légitimation des inégalités sociales. Les élèves des milieux les moins favorisés appartiennent aux classes sociales dominées. L'habitus des ces élèves, résultant de leur histoire sociale et familiale, ne s'accorde pas avec la manière dont l'école transmet les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il n'est pas rentable. Ces élèves réussissent donc moins bien à l'école. Cette dernière légitime ces inégalités par son idéologie méritocratique. De plus, le sens du placement scolaire ne fait pas partie de l'héritage culturel de ces élèves : ils s'orientent vers les filières les moins valorisées. À la culture et à l'habitus populaire correspondent les filières les plus manuelles et appliquées. À la culture et à l'habitus dominant, « distingué », correspondent les filières les plus abstraites (Bourdieu, 1979). L'école maintient ainsi, par la distribution des titres scolaires, la structure des écarts entre les classes sociales (de Queiroz, 1995).

3.3 Une théorie des choix individuels : le modèle de Boudon

3.3.1 Les critiques à la théorie de Bourdieu et Passeron

L'une des principales critiques énoncée à l'encontre de la théorie de Bourdieu et Passeron est son déterminisme (Van Haecht, 1992). Elle n'accorde en effet presque aucune liberté à l'acteur : celui-ci est presque totalement déterminé par son appartenance de classe. L'acteur n'est ainsi considéré que comme un « *support de structure* » (Duru-Bellat, 1995), effectuant de pseudo-choix dictés par les structures de la société. Cette théorie explique de la sorte les choix

des individus en se référant à des causes finales : les acteurs sont comme téléguidés par des volontés qui les dépassent et dont ils n'ont pas conscience (de Queiroz, 1995).

Cette méconnaissance des acteurs est à la base d'une seconde critique à la théorie de Bourdieu et Passeron : elle se base sur une « *ruse de la raison* » (Van Haecht, 1992). En effet, le système décrit par Bourdieu s'accomplit par le fait même que les acteurs en ont une méconnaissance totale. Or, il semble contestable d'attribuer ainsi les comportements des individus à des causes qui doivent leur échapper. Selon Boudon (1979), un tel système de pensée fonctionnaliste ne peut expliquer comment l'agrégation des comportements des acteurs sociaux résulte en un système donnant l'impression de poursuivre une finalité. Or, pour Boudon (1979), les acteurs sociaux sont doués de raison et ce sont leurs comportements particuliers qui produisent ce système. Enfin, Boudon (1979) dénonce le fait que cette théorie est incapable d'expliquer les variations d'inégalités dans le temps ou dans l'espace.

3.3.2 En réponse : un individualisme méthodologique

Selon Boudon (1979), deux moments sont à distinguer dans l'allocation des positions sociales : la distribution scolaire et la distribution sociale des places. Or, selon lui, si le second moment est largement déterminé par les contraintes économiques et techniques, la répartition des niveaux d'instruction résulte de l'agrégation des conduites individuelles, qu'il considère comme libres de contraintes structurelles. La position de Boudon est ainsi qualifiée d'*individualisme méthodologique* :

« D'une manière générale, on dira qu'on a affaire à une méthodologie individualiste lorsque l'existence ou l'allure d'un phénomène P ou lorsque la relation entre un phénomène P et un phénomène P' sont explicitement analysées comme une conséquence de la logique du comportement des individus impliqués par ce ou ces phénomènes (...). Expliquer un phénomène social, c'est toujours en faire la conséquence d'actions individuelles » (Boudon, 1986, cité par Voyé, 1998, pp. 199-200)

Boudon postule en effet que les conduites des acteurs sont rationnelles et que chacun a de bonnes raisons d'agir comme il le fait. C'est par l'agrégation des choix et calculs individuels que se produisent des effets non intentionnels que personne en particulier n'a visé. Il s'agit d'effets *émergents* ou *pervers* s'ils sont contraires à ce que chacun cherchait (de Queiroz, 1995). À l'acteur déterminé par le passé et les structures de la société de Bourdieu et Passeron, Boudon oppose ainsi un individu rationnel ancré dans le présent, dont les actes, guidés par un calcul coûts/bénéfices, déterminent le social.

3.3.3 Le processus de décision scolaire en fonction de la position sociale

Cette posture mène Boudon (1979) à établir un schéma théorique permettant de déduire les résultats observés concernant les inégalités face à l'école. Ce schéma se traduit en 13 propositions, résumées ici en paraphrasant Boudon (1979, pp. 108-109):

1. Le système scolaire est composé d'un ensemble de points de bifurcation. À chacun de ces points, l'individu et/ou sa famille sont amenés à prendre des décisions de survie/non survie (s'arrêter ou non). Cette première proposition prend aussi en compte le fait qu'il existe des voies plus ou moins nobles.
2. À chaque alternative sont associés, pour chaque position sociale, un coût et un bénéfice anticipés.

3. À chaque alternative, pour chaque position sociale, est associé un risque dont le degré varie avec les individus.
4. On peut distinguer des degrés ordonnés de risque, de coût et de bénéfice anticipés.
5. L'utilité d'une alternative est une fonction des degrés de risque, de coût, de bénéfice qui lui sont attachés.
6. Pour chaque position sociale, les combinaisons de risque, de coût, de bénéfice attachés aux alternatives permettent d'ordonner les utilités de ces combinaisons.
7. Le bénéfice anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système des niveaux scolaires est d'autant plus élevé qu'un individu est plus proche, par sa position sociale, des niveaux les plus élevés du système de stratification sociale et d'autant plus faible qu'il est plus proche des degrés inférieurs.
8. Le coût anticipé correspondant à deux degrés consécutifs du système des niveaux scolaires est d'autant plus élevé que la position d'un individu dans le système de stratification est plus basse.
9. Dans l'appréciation du risque interviennent des éléments tels que l'âge ou la réussite scolaire
10. Chaque combinaison d'un degré de risque, de coût et de bénéfice correspondant à un point du système scolaire pour un individu appartenant à un point du système de stratification détermine un degré d'utilité de la combinaison pour l'individu.
11. « Toutes choses égales par ailleurs », l'utilité décroît lorsque le risque croît, ou lorsque le coût croît, ou lorsque le bénéfice décroît.
12. La décision en faveur d'une alternative est d'autant plus probable que son utilité est plus grande
13. Il existe un degré maximum d'utilité correspondant à la combinaison telle que, à risque donné, l'augmentation du bénéfice n'est pas encore rattrapée par l'augmentation du coût.

De même, Boudon (1979) construit un modèle en quatre axiomes fondamentaux et dix axiomes auxiliaires lui permettant de déduire les conséquences que l'on observe bel et bien dans les statistiques, sans la référence à une cause finale qu'il juge inacceptable. Les inégalités face à l'école jouent ainsi par petites touches successives, qui leur donnent, au final, un effet exponentiel. Selon Boudon, les inégalités naissent de la rencontre entre un système social stratifié et un système scolaire doté de qualifications hiérarchisées (Van Haecht, 1992). Les réformes scolaires n'auraient, selon Boudon, que peu d'impact : la seule manière de réduire les inégalités devant l'enseignement serait de réduire les inégalités économiques et sociales.

3.3.4 En résumé : le regard sur les chiffres

Aborder les chiffres des inégalités sociales face à l'enseignement avec le regard de Boudon, c'est donc comparer le parcours scolaire des élèves à une course d'obstacles. À chaque obstacle, les enfants d'origine sociale modeste trébuchent et empruntent une impasse ou une voie de relégation (Crahay, 2000). C'est également voir les différences d'orientation comme la résultante d'un calcul rationnel, par les individus, du rapport coût/bénéfice de chaque

orientation. Les enfants des milieux sociaux les plus favorisés empruntent ainsi les voies les plus longues et les plus nobles car ils peuvent s'en permettre le coût, que les bénéfices qu'ils en escomptent seront plus grands et que les risques sont minimisés.