

MARIE DURU-BELLAT
GÉRALDINE FARGES
AGNÈS VAN ZANTEN


Sociologie de l'école

5^e édition

ARMAND COLIN

Collection U

Mise en page : Belle Page
Illustration de couverture : © Getty Images

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>		<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	--	--

© Armand Colin, 2018

Armand Colin est une marque de Dunod Éditeur
11, rue Paul Bert, 92240 Malakoff

ISBN 978-2-200-62163-6
www.armand-colin.com

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^o et 3^o a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Introduction

La réussite scolaire, les apprentissages, la définition des programmes, l'insertion des jeunes, la professionnalisation des formations, l'évolution du métier d'enseignant, le rôle des parents, la mixité sociale, ou encore la vie dans les établissements, tous ces thèmes sont très présents dans les débats actuels sur l'école. Toutes les sciences s'intéressant à l'humain s'en saisissent aujourd'hui, notamment les neurosciences ou l'économie. Ils sont aussi classiquement l'objet de recherches dans un des champs les plus riches de la sociologie française, la sociologie de l'éducation.

Sociologie de l'éducation ou sociologie de l'école ?

L'expression « sociologie de l'éducation », couramment retenue par les sociologues de langue française, est en fait la traduction littérale de *sociology of education*, alors que la plupart des travaux menés dans ce champ concernent les institutions d'enseignement, surtout d'ailleurs les formations initiales, l'enseignement supérieur constituant de plus un domaine en général distinct. La formation permanente et, plus largement, les formes non scolaires d'apprentissage et d'enseignement restent moins étudiées. Une véritable sociologie de l'éducation, recouvrerait, si on prenait à la lettre le terme d'éducation, un champ extrêmement vaste, puisque les mécanismes par lesquels une société transmet à ses membres les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'elle estime nécessaires à sa reproduction sont d'une infinie variété. Ce serait en fait une sociologie de la socialisation, s'intéressant à tous les milieux de vie de l'enfant, voire de l'adulte, et pas seulement à l'école.

Même si, par commodité, nous utiliserons souvent le terme consacré de sociologie de l'éducation, c'est bien à la scolarisation que cet ouvrage est consacré et non à la socialisation, d'où son titre, « *Sociologie de l'école* ». Cette expression peut paraître restrictive, dans la mesure où elle évoque l'image de l'école comme site concret où prend place la formation. En fait, la sociologie analyse l'école comme une institution, c'est-à-dire comme un réseau de positions, qui préexistent aux acteurs, organisées de telle sorte que s'y accomplissent des fonctions sociales plus vastes, notamment de socialisation, de préparation au monde du travail et d'intégration sociale. Certes, nous y reviendrons, on conteste de plus en plus cette conception « classique » de l'école comme institution toute puissante forgeant les individus dont la société a besoin. Toujours est-il que dès lors qu'elle raisonne en termes de fonctions sociales

ou de socialisation, une analyse sociologique de l'école intègre nécessairement certains phénomènes qui prennent place en dehors d'elle, dans le contexte local ou dans d'autres instances de socialisation comme la famille.

Quel que soit le terme retenu, il s'agit d'étudier le système scolaire dans une perspective sociologique. Qu'est-ce à dire ? On ne saurait figer dans une définition une discipline comme la sociologie, qui se redéfinit sans cesse, en identifiant de nouveaux objets, en étudiant des processus jusqu'alors négligés, et aussi en bouleversant en permanence les « frontières » avec des disciplines voisines comme la psychologie ou l'économie. Néanmoins, si le champ potentiel de la sociologie est très ouvert (le lecteur débutant examinera pour s'en convaincre le sommaire d'un manuel de sociologie générale), le regard que le sociologue jette sur la réalité sociale n'en est pas moins tout à fait spécifique. Ce regard se veut objectif – il tente de n'incorporer aucun jugement de valeur –, et il vise à élucider les mécanismes qui produisent les phénomènes sociaux : il ne s'agit pas de juger mais de décrire des réalités sociales et d'en comprendre la genèse.

Pourquoi, par exemple, les enfants appartenant à tel milieu social réussissent systématiquement mieux que d'autres à l'école ? Pour le sociologue, les différenciations sociales de réussite ne sauraient refléter des inégalités d'aptitudes innées, car on voit mal par quels processus la hiérarchie des aptitudes viendrait à coïncider de manière aussi étroite avec la hiérarchie sociale. Le sociologue va plutôt privilégier deux grandes directions de recherche. D'une part, y a-t-il des pratiques éducatives familiales qui de fait prépareraient mieux l'enfant aux exigences tant cognitives que normatives et comportementales de l'institution scolaire ? D'autre part, puisque c'est dans l'institution scolaire telle qu'elle fonctionne à un moment et dans un contexte donnés que certains enfants sont en difficulté, comment fonctionne l'école elle-même ? On s'intéressera alors aux contenus des programmes, aux pratiques pédagogiques, et aux enseignants qui les mettent en œuvre.

Pour produire des connaissances sur ces questions, le sociologue mobilise tout un « métier » : mettant entre parenthèses ce qu'il croit savoir – *a fortiori* ce qu'il préférerait observer –, il prend du recul par rapport à la façon commune de poser tel ou tel « problème social » chez les professionnels de l'éducation, les politiques ou les médias, et définit une hypothèse proprement sociologique, mettant en relation des concepts relativement abstraits. Ses hypothèses sont ensuite testées à l'aune de données empiriques, construites grâce à des méthodes variées (observation des interactions en classe, analyse du contenu des manuels, enquêtes sur les trajectoires des élèves, entretiens auprès des enseignants ou des parents...). Avec l'interprétation de ces données s'arrête théoriquement le travail du sociologue, bien qu'il puisse aussi en accompagner la diffusion, ou ne pas se désintéresser de leur éventuelle utilisation politique, voire, parfois, assumer un rôle d'expert.

Un champ de recherche vivant

En France, la sociologie de l'éducation constitue un domaine de recherche à la fois ancien et relativement neuf. Ancien, car dès la fin du siècle dernier, Durkheim faisait

de l'intégration – comment « tient » une société ? – le thème majeur de la sociologie, l'analyse de la manière dont les individus sont « socialisés », notamment à l'école, prenant ainsi une importance cruciale. Mais il faut attendre les années 1960 pour que les sociologues français engagent des recherches empiriques sur le système scolaire. Leurs collègues anglo-saxons l'avaient fait dès l'après-guerre : ainsi, en Grande-Bretagne, grâce aux commandes de gouvernants soucieux d'instruire leurs décisions, la sociologie de l'éducation a trouvé ses premiers bailleurs de fonds et surtout a forgé ses premières armes en analysant sur une base quantitative (ce qu'on a appelé l'« arithmétique politique ») la question des inégalités sociales à l'école (Karabel et Halsey, 1977).

En France, les grandes enquêtes statistiques des années 1960-1970 vont tenter de répondre aux préoccupations sociopolitiques de l'époque, comme la contribution de l'éducation à la croissance économique, la démocratisation du système scolaire, etc. Elles ont fait apparaître au grand jour les inégalités sociales d'accès et de réussite à l'école, ce qui constituait en soi un fait social non dépourvu d'incidences politiques. Elles interrogeaient aussi sur le plan théorique, puisqu'il ne s'avérait pas suffisant d'ouvrir plus largement les portes de l'école ou d'unifier les filières pour atténuer les inégalités sociales en son sein. Les années 1970 ont vu se développer des lectures théoriques, posant que pour comprendre ce qui se passe à l'école (et notamment les inégalités de réussite), c'est la fonction réelle qu'elle remplit dans la société qu'il convient d'analyser. Cette vision structurelle a été très prégnante à cette période, mais il est vite apparu qu'elle permettait difficilement de penser l'histoire et les changements sociaux, et tendait en outre à démobiliser les acteurs confrontés à des « causes » hors de leur portée.

Depuis les années 1970, la sociologie de l'éducation s'attache de plus en plus à ouvrir la « boîte noire », pour comprendre par quels processus et à travers quelles interactions sont produites ces grandes tendances que la « macrosociologie » met en exergue, notamment les inégalités sociales face à l'école, dont les statistiques confirment la relative stabilité. On passe d'une focalisation sur le système à une attention grandissante pour ses modalités concrètes et ses acteurs. L'intérêt se déplace vers les programmes scolaires, les relations dans la classe, l'élaboration d'un consensus au sein des établissements (ou au contraire, la montée de la violence), l'insertion de l'école dans son environnement, etc. La question du type d'acteur que fabrique l'école est également posée, ce qui requiert de « se placer du point de vue des élèves et pas seulement du point de vue des fonctions du système » (Dubet et Martucelli, 1996b). Il en découle une curiosité croissante pour des niveaux d'analyse tels que l'établissement ou la classe, et la mise en œuvre de méthodologies qualitatives. De nouveaux cadres théoriques s'affirment, ainsi que de nouveaux concepts – habitus, stratégie, rapport au savoir, expérience scolaire... –, dès lors que ce sont les acteurs eux-mêmes qui sont au cœur des analyses. Les sociologues de l'éducation sont ainsi amenés à collaborer de plus en plus avec les spécialistes du travail, de la jeunesse ou de la famille, sur des thèmes tels que l'entrée dans la vie d'adulte ou les relations famille/école, ou encore avec des didacticiens ou des psychologues, sur des thèmes tels que les apprentissages ou l'estime de soi, même si l'on peut juger que ces décloisonnements disciplinaires sont encore timides. Toujours est-il que de plus en plus,

il apparaît clairement que toute la sociologie de l'éducation ne se réduit pas à la sociologie des inégalités sociales face à l'école à laquelle on la réduit souvent.

À cette moindre frilosité disciplinaire est venue s'ajouter, notamment depuis cette dernière décennie, la montée en puissance des enquêtes internationales : depuis celles initiées par l'IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – au début des années 1960 jusqu'au vaste dispositif PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves), lancé en 2000, ces enquêtes délivrent des données inédites sur les performances des élèves, données *a priori* très intéressantes pour les chercheurs, tant on sait, depuis Durkheim, que la comparaison est, pour la sociologie, le substitut à des expérimentations le plus souvent impossibles. Elles permettent en particulier de tirer parti de la variété internationale des modes d'organisation des systèmes pour mieux comprendre les facteurs de contexte qui influent sur les performances des élèves et les inégalités afférentes. Certes, elles sont construites d'une manière que le sociologue jugera souvent quelque peu réductrice¹ ; ainsi, concernant les caractéristiques du contexte scolaire, elles n'observent que des paramètres facilement observables et manipulables (taille des écoles, par exemple), mais des efforts récents sont faits pour inclure certains facteurs plus qualitatifs de ce contexte (modalités des relations maîtres/élèves, par exemple). Malgré leurs limites, ces données comparatives peuvent stimuler la recherche en éducation et inspirer des politiques vigoureuses, comme on l'a vu par exemple en Allemagne suite à la mise en évidence, par les premières enquêtes, de résultats en moyenne relativement médiocres. En France, elles induisent une polarisation des débats autour des inégalités sociales – particulièrement fortes dans notre pays –, et des diverses pistes politiques possibles pour les contrer – mixité sociale, autonomie des établissements, priorité aux premiers niveaux d'enseignement (etc.) –, aux dépens peut-être de réflexions portant davantage sur la finalité de l'enseignement.

Les enquêtes internationales devraient aussi stimuler les travaux sur les acquis scolaires et les compétences des adultes – champ actuellement très lacunaire : en effet, les données du programme PIAAC de l'OCDE – Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes – permettent de comparer au fil des générations et entre les pays non seulement le niveau moyen des compétences littéraires et numériques, mais aussi l'ampleur des inégalités sociales en la matière et les liens entre les acquis scolaires à 15 ans (évalués par les enquêtes PISA) et ce qu'il en reste à l'âge adulte, du fait des conditions de vie et de travail.

Initier à l'« imagination sociologique »

Partant, dans une première partie, d'une description des structures qui « cadrent » aujourd'hui les phénomènes scolaires – politiques éducatives, régularités statistiques dans le déroulement des carrières, relations entre formation et emploi –, nous

1. Pour une présentation critique de ces enquêtes, voir par exemple les numéros thématiques de la *Revue française de pédagogie* qui leur sont consacrés (n° 157, 2006 et n° 164, 2008 ; voir aussi Duru-Bellat, 2012 ; Felouzis et Charmillon, 2012).

examinerons ensuite les processus qui produisent ces réalités structurelles, dans des contextes variés – la communauté locale, l'établissement –, et à travers des comportements d'acteurs – enseignants, familles, élèves. Ces différentes recherches s'avèrent complémentaires, sachant qu'un des défis posés à la sociologie de l'éducation d'aujourd'hui, c'est précisément de penser l'articulation entre les processus et les interactions d'une part, le contexte et les structures, de l'autre. C'est notamment l'enjeu des constructions théoriques sur l'école, que nous présentons dans un dernier chapitre.

Devant l'abondance et la variété des recherches, ce serait une gageure que de prétendre réaliser un bilan exhaustif des acquis de la sociologie du système scolaire. Le parti retenu dans cet ouvrage est à la fois plus modeste et, d'une certaine manière, plus ambitieux. Plus modeste, car il n'est ni une somme ni un traité, mais bien un ouvrage d'initiation. On n'y trouvera pas de compte rendu fidèle (et respectueux) des grands auteurs, pas plus qu'une présentation exhaustive (et diplomatique) de l'ensemble de la production contemporaine en ce domaine, qu'il s'agisse de la production de langue française, ou, *a fortiori*, de l'imposante production anglo-saxonne. La synthèse présentée ici repose donc inévitablement sur des choix ; elle dépend en outre du développement de la recherche sur tel ou tel thème. Notons que nous avons à dessein gardé, dans cette dernière édition, des références anciennes, en ce qu'elles attestent précisément du caractère cumulatif des connaissances engrangées sur les questions scolaires. Notre objectif est de convaincre qu'il ne s'agit pas là que de questions de valeurs ou d'opinions, mais que la sociologie peut, en ce domaine comme dans d'autres, produire un savoir fiable et cumulatif, mais aussi en constant renouvellement, comme l'école elle-même.

Tout aussi important, il s'agit également de montrer le sociologue en action : autant que faire se peut, on soulignera la façon dont les résultats ont été « fabriqués », invitant le lecteur, non seulement bien sûr à se reporter aux références originales, mais à cerner en quoi tout résultat est fondamentalement à discuter. On entend par là stimuler un questionnement sociologique sur l'école, sans prétendre fournir des conclusions définitives ou un savoir figé. Si, dans un domaine aussi « chargé » en émotions et jugements de valeur, le lecteur apprenait à prendre du recul par rapport aux explications spontanées, à « regarder derrière le décor », à relier des choses qui paraissent sans rapport, bref à mettre en œuvre une véritable « imagination sociologique » (Mills, 1959), l'objectif de cet ouvrage serait atteint.

Cette initiation à la sociologie de l'école vise bien sûr les apprentis-sociologues des universités, pour qui ce domaine constitue un point de passage obligé. Ils y trouveront, autour de thèmes aussi généraux que la socialisation et l'intégration, à la fois des constructions théoriques de valeur, et un ensemble de résultats empiriques relativement cohérents et cumulatifs, ce qui n'est pas toujours le cas dans les autres champs de la sociologie (Passeron, 1988). En outre, à travers l'évolution qu'elle a connue ces trente dernières années, la sociologie de l'éducation est un reflet éclairant de la sociologie dite générale (van Haecht, 1998).

Notre conviction est qu'il est tout aussi important que les acteurs du système scolaire eux-mêmes, et notamment les enseignants, se familiarisent avec cette approche sociologique de l'école. Certes, l'utilité de cette initiation n'est pas évidente

au quotidien, car dans le « feu de l'action », distanciation et analyse ne sont pas toujours prioritaires. Mais dans les phases de recul, quand on tente d'analyser ce qui s'est passé dans sa classe ou dans son établissement, un éclairage sociologique peut s'avérer très utile. En particulier, les acquis de la recherche font parfois apparaître que ce qui était vécu comme une difficulté personnelle ou une anecdote particulière résulte en fait de mécanismes plus généraux, sur lesquels on dispose de certaines connaissances. En outre, une initiation à la recherche sociologique, une confrontation avec ses questionnements et ses résultats, peuvent promouvoir une attitude de distanciation par rapport aux biais liés à l'implication personnelle, d'anticipation des effets et d'évaluation critique de ses propres actions.

Enfin, l'évolution actuelle de la sociologie de l'éducation, tournée de plus en plus vers l'élucidation des processus par lesquels se fabriquent au quotidien les phénomènes scolaires, donne encore plus de poids à cette conviction de Bourdieu : « de même qu'elle dénaturalise, la sociologie défatalise ». Ainsi, là où l'on parlait de « don » pour expliquer les inégalités de réussite, les travaux des sociologues montrent que la réussite résulte de mécanismes sociaux précis, sur lesquels on peut tenter d'agir dès lors qu'on le juge souhaitable. Alors, la sociologie de l'école comme outil pour cerner des espaces de liberté, des marges de manœuvre ? Ce serait là une raison de plus pour inciter tous les acteurs du système scolaire, y compris les responsables politiques, à faire un bout de chemin avec le sociologue.

Orientation bibliographique

Pour une découverte...

- BARRÈRE A., SEMBEL N., 2005, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan.
- BLANCHARD M., CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., 2016, *Sociologie de l'école*, Paris, La Découverte.
- DUBET F., DURU-BELLAT M., 2015, *10 propositions pour changer d'école*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (dir.), 2009, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF.
- RAYOU P., 2015, *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF (Que sais-je ?).

Lectures d'approfondissement

- APPLE M., BALL S., GANDIN L., 2010, *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, New York, Routledge.
- HALLINAN M. (dir.), 2000, *Handbook of the Sociology of Education*, New York, Kluwer Academic.
- LAUDER H., BROWN P., DILLABOUGH J.-A., HALSEY A. H., 2006, *Education, Globalization and Social Change*, Oxford: Oxford University Press.
- VAN ZANTEN A., RAYOU P. (dir.), 2017, *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF.

PREMIÈRE PARTIE

L'école dans la société

Chapitre 1

Les politiques scolaires

Pour le sociologue, l'école n'est pas seulement un lieu de rencontre entre des acteurs individuels, mais aussi un espace politique, car l'institution scolaire est investie par des groupes internes à l'État ou agissant en interaction avec lui dans une optique stratégique, c'est-à-dire à travers des politiques qui visent à orienter et transformer son fonctionnement. L'analyse de ces politiques, des visées des groupes qui les ont élaborés et des processus qui conduisent à leur institutionnalisation ou à leur rejet, ainsi que celle des effets qu'elles produisent à court et à long terme, sont des dimensions essentielles d'une sociologie de la scolarisation.

Une approche socio-historique des finalités et des changements institutionnels

L'étude des politiques publiques ne peut se contenter de retracer les changements institutionnels en ignorant les justifications morales et intellectuelles indispensables à l'action réformatrice dans les régimes démocratiques. Ces justifications sont plus importantes dans le champ de l'éducation que dans d'autres champs de l'action publique car les choix s'y font le plus souvent au nom de grandes valeurs universalistes et s'accompagnent d'intenses débats intellectuels dont les médias se font l'écho (Sawicki, 2012 ; Pons, 2014b). Pour les analyser, le recours à l'histoire s'avère indispensable car les valeurs et les idées qui fondent les finalités des systèmes d'enseignement et orientent leur fonctionnement se déploient sur la longue ou moyenne durée (Durkheim, 1938 ; Isambert-Jamati, 1970). Il est cependant impossible de cerner en quelques pages cette évolution. La démarche suivie ici, qui est celle du sociologue et non pas de l'historien, se donne un but plus modeste : celui de reconstruire quelques étapes clé dans la réorientation des débats et la transformation des arrangements institutionnels au cours des deux derniers siècles.

La laïcité et la place des religions à l'école

L'idéal de laïcité, qui émerge avec la Révolution (1789-1799), mais s'affirme comme modèle d'organisation de l'espace public avec l'avènement de la Troisième République

(1875-1940) est une construction originale et complexe qui a marqué durablement le système éducatif français. Cette construction articule plusieurs dimensions. Une dimension cognitive tout d'abord. L'influence des Lumières et l'influence positiviste conduisent les défenseurs de la laïcité à mettre l'accent sur le rôle de la connaissance dans le développement d'individus autonomes, dans le maintien et la justification de la division du travail et dans le progrès intellectuel et social. Une dimension normative ensuite car à la prétention de l'église à exercer une direction morale s'oppose au tournant du XIX^e siècle la volonté des républicains de promouvoir, au travers de la laïcité, une éthique collective qui ne soit pas absorbée par le religieux. Une dimension politique enfin, car seul l'État apparaît en mesure d'incarner ce modèle universel, de limiter l'emprise des structures traditionnelles, et notamment du pouvoir ecclésiastique, et de réduire la diversité locale (Déloye, 1994 ; Baubérot, 1997).

Cet idéal de laïcité a fortement structuré en France les rapports entre l'enseignement public et l'enseignement privé catholique. Une donnée historique centrale dans l'évolution de ces rapports est la séparation de l'Église et de l'État (1805) et la création de l'Université Impériale par Napoléon I^{er} qui amorce un puissant mouvement de sécularisation et conduit l'Église à renoncer officiellement au contrôle des institutions scolaires et à demander l'instauration de la liberté de l'enseignement (Prost, 1968). Cette liberté est consacrée par la loi Guizot (1833) pour l'enseignement primaire et la loi Falloux (1850) pour l'enseignement secondaire. Les écoles privées et publiques sont alors distinguées par la nature de leur financement, mais non point par le contenu de l'instruction (la religion est au programme de toutes les écoles), ni par le statut des maîtres (religieux et religieuses enseignent dans les écoles primaires publiques avec des laïques). Ces transformations juridiques favorisent un double mouvement : un essor très important des congrégations enseignantes, et l'émergence d'un conflit idéologique entre les instituteurs et les professeurs non congréganistes et les autorités ecclésiastiques, ces dernières n'ayant pas renoncé à exercer une « direction morale » en matière d'enseignement.

Avec l'avènement de la Troisième République, le conflit change de nature car à l'idéologique, s'ajoutent le social et le politique. Cela se traduit par le basculement du religieux, qui n'est plus considéré comme source de la morale commune, vers une sphère privée dont l'importance est laissée à l'appréciation individuelle et par l'association de la neutralité confessionnelle à l'engagement républicain partisan et patriotique de l'école publique (Déloye, 1994). Cette double évolution explique que les lois de 1882, de 1886 et de 1889, qui érigent l'enseignement primaire en service public, se traduisent par la laïcisation des programmes (suppression de l'enseignement du catéchisme), des locaux (interdiction d'accès aux ministres des cultes) et du personnel enseignant (exclusion des congréganistes de l'école publique), mais non par la disparition des écoles libres rétribuées par ses usagers. Elle explique aussi les mouvements contrastés qui résultent de la mise en œuvre de ces lois. On constate, d'une part, une accommodation aux us et aux coutumes locaux, prônée par Jules Ferry lui-même et, d'autre part, le développement dans certaines régions d'une « guerre scolaire », centrée sur le contenu des manuels des écoles publiques et qui durera au moins trente ans, entre, d'un côté, les nouvelles

élites républicaines et les maîtres et, de l'autre, des notables et des familles anti-républicaines (Prost, 1968).

L'influence de la laïcité s'est maintenue jusqu'à aujourd'hui. Néanmoins, depuis la deuxième guerre mondiale et de façon accélérée depuis les années 1970, on assiste à des changements qui fragilisent ses bases cognitives et normatives. D'une part, à la critique sociologique du savoir comme forme sociale de domination amorcée par les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970 ; cf. chapitres 6 et 10), s'est greffée une critique plus vaste de la science comme vecteur de risques, ce qui ne peut qu'éroder la croyance dans le rôle émancipateur et progressiste de l'école publique laïque. D'autre part, le relativisme des valeurs et l'émergence de revendications égalitaires fondées non pas sur l'idéal d'une égale dignité de tous les citoyens, mais sur la reconnaissance de l'identité et du besoin d'auto-réalisation de chaque individu ou de chaque groupe au nom d'un nouvel idéal d'« authenticité » (Taylor, 1997), questionnent fortement le modèle laïque d'inculcation d'un code commun.

Ces critiques ont contribué à un renouvellement des rhétoriques politiques et des dynamiques scolaires. Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, l'État, mettant en avant l'importance de la tâche à accomplir pour répondre à la demande sociale d'enseignement, se présente comme le garant d'une pluralité d'idéologies, et redéfinit ainsi de façon radicale la séparation entre espace public et espace privé (Tanguy, 1972). L'idée centrale du texte de la loi Debré (1959) est en effet celle d'un contrat d'association entre l'État et des établissements scolaires privés qui répondent à un « besoin scolaire reconnu » localement mais dont on continue à admettre le « caractère propre ». L'enseignement catholique met alors à profit l'aide financière substantielle qu'il obtient ainsi de l'État pour élever le niveau de qualification des maîtres, s'aligner sur les structures de formation de l'enseignement public et opérer une importante réorganisation administrative (Prost, 1981). Tirant parti du fait que la notion de « caractère propre » n'est pas définie par la loi et permet aux établissements de mettre en avant leur projet spirituel, mais aussi éducatif ou pédagogique, ces derniers s'en servent parallèlement pour promouvoir des offres « sur mesure » permettant d'attirer diverses catégories d'usagers (Ballion, 1980 ; Poucet, 2009, 2011).

C'est par rapport à ces évolutions qu'il faut analyser l'échec du grand projet du ministre Savary (1984) qui visait à rapprocher les deux réseaux dans le cadre d'une rénovation d'ensemble du système scolaire. Les responsables de l'enseignement privé, forts de leur image positive auprès de l'opinion, et les défenseurs de l'école laïque, soucieux des effets de l'introduction du pluralisme au sein du système public, ont refusé la coordination des deux enseignements alors que les parents ont défendu dans la rue une conception de l'éducation où la qualité est de plus en plus associée à l'existence d'une offre scolaire diversifiée (Prost, 1993). Cette conception s'est largement diffusée au cours des trente dernières années avec l'appui explicite ou implicite de l'État, l'offre scolaire privée, d'établissements mais aussi de services, étant présentée comme complémentaire par rapport au service public d'éducation voire comme partie intégrante de ce dernier (Dutercq, 2011 ; van Zanten et Legavre, 2014).

La crise de l'idéal laïque apparaît en outre moins actuellement dans la confrontation avec un idéal catholique qui a beaucoup perdu de sa cohérence, malgré

l'attractivité des établissements qui s'en réclament, que dans la confrontation avec d'autres religions et d'autres cultures (Clément, 2017). Cette nouvelle situation est étroitement liée à l'installation durable sur le sol français de populations arabomusulmanes et à l'intégration de leurs enfants dans les établissements d'enseignement pour des périodes de plus en plus longues en lien avec l'allongement des études (Ichou et van Zanten, 2014). Depuis une quinzaine d'années, on observe l'ébauche de nouveaux compromis, cependant très instables, comme l'illustre la gestion politique des affaires de « foulard islamique ». Interpellé par la première affaire en 1989, le ministre de l'éducation, Lionel Jospin a refusé de prendre position et demandé l'avis du Conseil d'État. Celui-ci a prôné une « laïcité ouverte » en estimant que « dans les établissements scolaires, le port par des élèves de signes par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion n'est pas, par lui-même, incompatible avec la laïcité », sous réserve qu'ils ne constituent pas des actes de prosélytisme et ne perturbent pas l'ordre dans les établissements d'enseignement. Confirmée par la jurisprudence ultérieure, cette position était en décalage avec les positions d'une large majorité de professionnels de l'éducation et d'une grande partie de l'opinion publique qui s'opposent au port du voile au nom du respect de la laïcité mais aussi de la lutte contre l'imposition d'un ordre patriarcal sur les femmes de confession musulmane. C'est pourquoi en 2004, une nouvelle loi a été votée qui interdit plus fermement le port de signes religieux ostensibles à l'école (Lorcerie, 1996 ; de Galembert, 2009).

La gestion des « affaires de foulard » ne constitue toutefois qu'une dimension, la plus médiatisée, des politiques éducatives en direction des immigrés. En fait, dès les années 1970, on observe l'émergence de politiques éducatives partiellement « différencialistes » en rupture avec le modèle « assimilationniste » en vigueur jusqu'à alors. Ici, l'évolution du rôle de l'État est plus ambiguë et plus complexe (Morel, 2002 ; Doytcheva, 2007). Au début des années 1970, est ainsi officialisée l'existence des classes d'initiation et d'adaptation pour faciliter l'intégration des enfants étrangers en accélérant l'acquisition de la langue française par les non-francophones et l'incorporation par tous des normes scolaires et culturelles. À cette même époque furent également progressivement institutionnalisés, dans les écoles élémentaires comportant une forte proportion d'élèves issus de l'immigration, des Enseignements de Langues et Culture d'Origine (ELCO) assurés par des enseignants étrangers. Un peu plus tard, des Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) virent le jour et conçurent une ébauche de pédagogie interculturelle. Ces structures en direction de ceux qu'on appelle désormais « des élèves nouvellement arrivées en France (ENAF) » persistent, mais occupent une place marginale dans le système éducatif. À partir des années 1980, c'est aux problèmes d'intégration sociale des élèves issus de l'immigration que divers dispositifs de lutte contre l'exclusion au sein des zones d'éducation prioritaires (ZEP), dont il sera question plus bas (*cf.* également chapitre 4) et de la politique de la ville, cherchent à apporter une solution (Ichou et van Zanten, 2014).

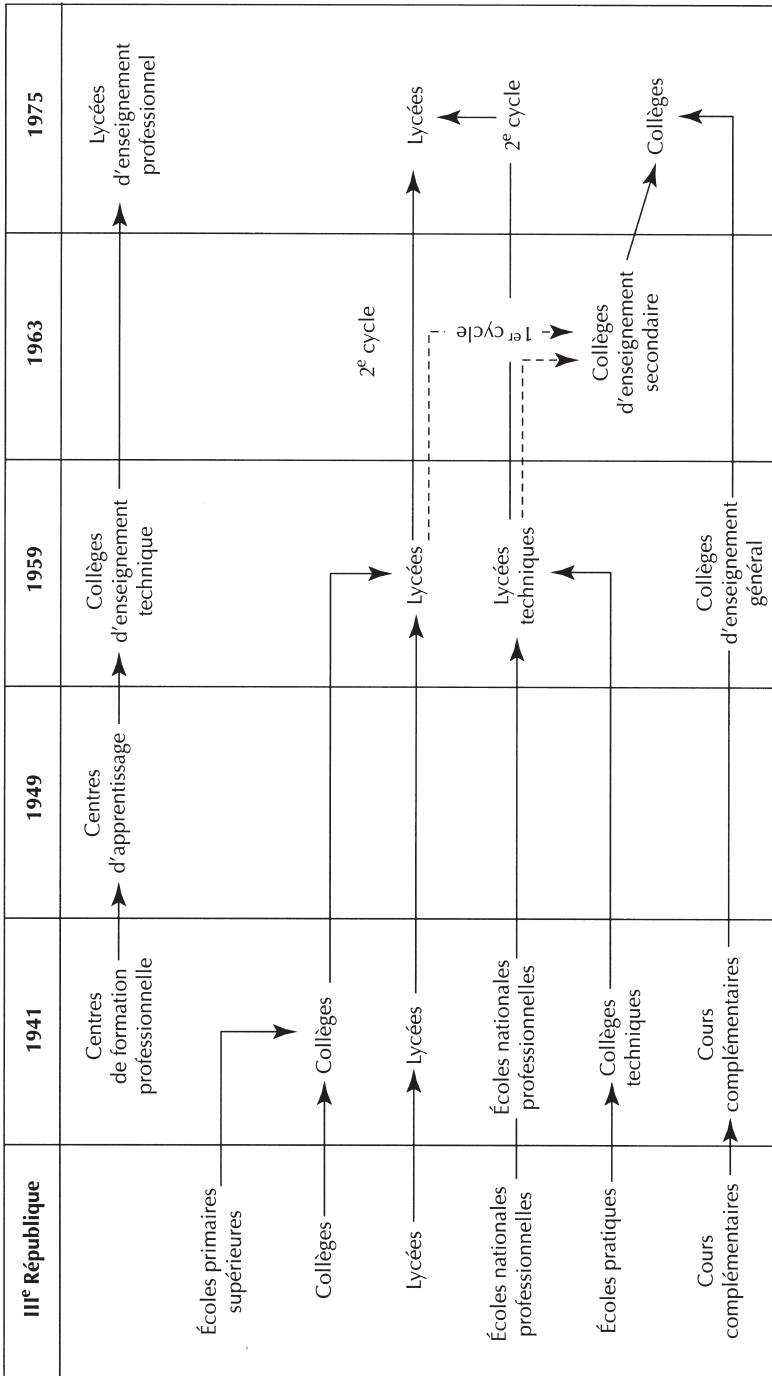
La laïcité est cependant revenue sur le devant de la scène en lien avec les attentats de janvier 2015. S'il est encore trop tôt pour pouvoir évaluer leurs effets sur le plan scolaire, les premiers travaux de recherche montrent un changement de ton dans les

discours, les textes ministériels enjoignant les enseignants à jouer un rôle important dans le partage des valeurs républicaines par le biais notamment de débats avec les élèves. La mise en œuvre de ces nouvelles orientations s'est néanmoins heurtée, dans des établissements concentrant de fortes proportions d'élèves de confession musulmane, aux difficultés qu'éprouvent des enseignants peu formés à ce type de démarche à sortir du domaine du droit et à prendre en compte les représentations sociales et les réactions émotionnelles des élèves (Lorcerie et Moignard, 2017).

L'égalité et la démocratisation de l'enseignement

Au cœur du modèle de l'école moderne se trouvent également les idéaux d'égalité et de méritocratie, c'est-à-dire la volonté de ne reconnaître comme légitimes, dans des sociétés démocratiques, que les inégalités liées à la valeur de chacun telle qu'elle peut-être évaluée par les épreuves scolaires. L'égalité et le mérite sont néanmoins des notions très abstraites dont la définition a évolué dans le temps en lien avec les transformations sociales et politiques et celles de l'école elle-même. Au ^{xix}^e siècle, ces notions sont étroitement liées à la nécessité pour l'État et pour la classe moyenne émergente de bouleverser les hiérarchies sociales fondées sur la naissance et l'argent en vue notamment de l'accès à des fonctions placées sous la responsabilité de l'État (Green, 1990 ; Meyer, Ramirez et Soysal, 1992). En revanche, dans la première moitié du ^{xx}^e siècle, le mérite apparaît comme une valeur centrale pour répondre aux nouveaux besoins de l'économie par l'élargissement de la base de recrutement de l'élite en fonction des aptitudes, mais aussi pour légitimer l'existence d'inégalités dans l'accès aux différentes positions sociales. La notion d'égalité des chances fait alors son apparition (Goldthorpe, 1996 ; Dubet, 2004b ; Duru-Bellat, 2009a).

Graphique 1. Schéma des transformations de l'enseignement secondaire au cours du xx^e siècle.



Source : C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires 1789-1989*, Paris, Nathan, 1990.

À ces visions de l'égalité et du mérite correspondent des politiques de démocratisation « quantitative » de l'enseignement, c'est-à-dire d'ouverture progressive du système d'enseignement à des couches sociales qui en étaient autrefois exclues (Prost, 1986). Ainsi définie, la démocratisation se réalise d'abord au niveau de l'enseignement élémentaire : la première tâche que se donnent les ministres de l'Instruction publique au XIX^e siècle est celle d'apprendre à lire, à écrire et à compter à tous les petits Français. La politique scolaire s'inscrit néanmoins dans un contexte favorable car l'alphabétisation, grâce à l'œuvre de l'Église mais aussi des communautés locales, était déjà très avancée dans de nombreuses régions (Furet et Ozouf, 1977 ; Grew et Harrigan, 1991). Cette scolarité élémentaire est celle des enfants du peuple et de la petite bourgeoisie. Les enfants issus des milieux bourgeois fréquentent aux mêmes âges les petites classes de lycée et intègrent un enseignement secondaire qui, au XIX^e siècle, n'est accessible qu'à une infime minorité d'enfants : moins de 5 % d'entre eux le fréquentent en 1876 et une très grande proportion l'abandonnent en cours de route pour des raisons économiques (la longueur des études et leur caractère payant découragent les familles de la petite-bourgeoise et des milieux populaires), et institutionnelles (les cursus n'offrent aucune continuité entre l'enseignement primaire et l'enseignement classique des lycées).

L'ouverture de l'enseignement secondaire à d'autres catégories sociales a lieu d'abord grâce au développement des enseignements intermédiaires. L'enseignement spécial, les enseignements techniques, mais surtout les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires, ces « collèges du peuple » selon une expression de l'époque reprise par Briand et Chapoulie (1992), ont favorisé la prolongation des études de nombreux enfants issus de milieu modeste dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, leur permettant ainsi d'avoir accès à des emplois d'encadrement moyen. C'est également grâce à l'intégration progressive de ces enseignements dans le secondaire classique que celui-ci s'est ouvert à une nouvelle clientèle dans la première moitié du XX^e siècle (cf. Graphique 1). En fait, au moment où triomphe, après de multiples avatars, l'idée de création d'un secondaire unifié, la démocratisation de l'enseignement par le prolongement des enseignements post-primaires était déjà bien avancée grâce à un enseignement proche par son contenu de la culture des milieux populaires, pouvant, par le caractère souple de son organisation, s'adapter à des contextes locaux variés, et proposant des débouchés moins ambitieux que ceux des lycées (Prost, 1986 ; Briand et Chapoulie, 1995 ; Chapoulie, 2010).

Ces transformations n'ont pas été perçues par les promoteurs de « l'école unique » pour qui seule l'existence d'un tronc commun pouvait permettre d'élargir la base sociale du recrutement de l'élite. C'est ce que préconisent le projet Jean Zay (1937), plusieurs projets de la Résistance, et tous les projets avortés de la Quatrième République, notamment le plan d'Alger (1944) et sa prolongation, le plan Langevin-Wallon (1947) qui ont abouti aux transformations institutionnelles de la Cinquième République (Dubet *et al.*, 2004). Les réformes qui voient alors le jour visent à combiner une « mise en système » des anciennes filières parallèles et ségréguées dans le but de canaliser les flux d'élèves (Bongrand, 2012).

La réforme Berthoin (lancée en 1959, mais effective seulement en 1967) constitue une étape importante de ce processus, malgré la modestie des changements envisagés : la scolarité obligatoire est portée de 14 à 16 ans et un cycle d'observation après l'enseignement élémentaire est créé pour tous (6^e et 5^e). Mais c'est en fait la réforme Fouchet (1963) qui donne naissance aux collèges d'enseignement secondaire (CES). Les études s'y déroulent néanmoins dans quatre sections différentes, dont deux traditionnellement secondaires (voie I) et deux traditionnellement primaires, le « moderne court », qui reprend les enseignements des anciens Collèges d'enseignement général (CEG), et les « classes de transition », destinées à accueillir, à la place des classes de fin d'études primaires, les élèves incapables de suivre l'une des trois sections précédentes.

Ce cloisonnement entre des filières ayant des programmes et des enseignants différents empêchant le premier cycle de jouer son rôle de période d'observation, le ministre Haby crée enfin par la loi du 11 juillet 1975 le « collège unique », en unifiant les CES et les CEG et en supprimant les filières en 6^e et 5^e. L'unification est cependant loin d'être achevée car on assiste parallèlement à une dévalorisation encore plus forte de certains diplômes de l'enseignement professionnel comme le CAP et le BEP et à une hiérarchisation croissante des filières et des options dans l'enseignement général et technologique qui se maintient jusqu'à aujourd'hui (Mear et Merle, 1992 ; Tanguy, 2002 ; Convert, 2003).

L'accent mis sur l'orientation répond en fait moins au souci de rénover le système éducatif qu'à celui de susciter le consentement des élèves à leurs destins scolaires et professionnels (Lehner, 2018), le palier à la fin de la classe de 5^e continuant à jouer un rôle de verrou jusqu'à la moitié des années 1980. À partir de cette période s'amorce un mouvement de forte égalisation des carrières scolaires des collégiens mais le maintien d'options permet encore de subtiles distinctions (Duru-Bellat et Mingat, 1993 ; Broccolichi, 1995). Au lycée, ce processus de « démocratisation ségrégative » est encore beaucoup plus marqué, en raison des différences de public entre les baccalauréats général, technique et professionnel et entre les séries (Merle, 2000) (*cf.* chapitre 2).

Par ailleurs, dès les années 1960, il devient évident que l'augmentation du nombre de places et le report du moment de l'orientation ne sont pas suffisants pour que tous les enfants acquièrent au même rythme les savoirs et les savoir-faire requis par l'institution. L'échec scolaire en tant que problème social fait son apparition (Forquin, 1982 ; Isambert-Jamati, 1985). L'analyse de ce phénomène par les psychologues et les sociologues a contribué à mettre en évidence que les deux dimensions du mérite, le « talent » et « l'effort », peuvent être fortement dissociées car il ne suffit pas de travailler pour réussir (Barrère, 1997 ; Dubet, 2000b). À son tour, la prise de conscience des imperfections de l'égalité formelle et du mérite a fait émerger des nouveaux débats sur l'égalité de fait et sur les voies qui permettent de s'en rapprocher (Savidan, 2007). Deux conceptions entrent alors en tension. La première correspond à la vision libérale de l'égalité jusqu'alors dominante : nul ne devrait être empêché de poursuivre la scolarité qu'il mérite ou qu'il souhaite, le rôle de l'État étant de faire respecter le droit égal pour tous d'entrer dans la compétition et s'assurer qu'à talent égal, des

ressources égales sont distribuées. La deuxième implique une vision plus sociale : des procédures spécifiques doivent être mises en œuvre pour éliminer ou atténuer les facteurs concrets qui placent certaines catégories sociales dans une situation défavorable devant l'enseignement et pour récompenser leurs efforts (Meuret, 1994, 1999).

L'introduction de cette deuxième conception, qui relève d'une volonté de démocratisation « qualitative » de l'enseignement, est évidente dans les mesures de soutien aux élèves en difficulté prises sous le ministère Haby (1975-1977), mais apparaît de façon plus éclatante avec l'arrivée de la gauche au pouvoir et la création des ZEP en 1981 dans l'objectif de « donner plus à ceux qui en ont le moins ». En raison du flou des objectifs et de la faible redistribution mise en place, le bilan de cette politique est néanmoins globalement décevant (Ben Ayed, 2017). Les évaluations montrent en effet non seulement que la mise en place des ZEP n'a eu aucun effet significatif sur la réussite des élèves, mesurée par l'obtention d'un diplôme, l'accès en 4^e, en seconde, et l'obtention du baccalauréat (Bénabou, Kramarz et Prost, 2004) mais que l'appartenance à un établissement ZEP pénalise légèrement les élèves, notamment ceux initialement en situation scolaire ou sociale difficile (Meuret, 1994). D'autres études (Caille, 2001) évoquent en outre des « effets pervers » notamment le fait que si les élèves de ZEP atteignent plus souvent que d'autres élèves à caractéristiques comparables scolarisés hors ZEP la seconde générale et technologique sans avoir redoublé, cela est dû en grande partie à la moindre sélectivité des pratiques d'évaluation, de gestion des flux et d'orientation des établissements où ils ont été scolarisés. Ces évaluations ne permettent pas néanmoins de distinguer clairement les effets imputables à la dégradation des conditions de vie des populations de ces zones et au caractère potentiellement stigmatisant du label ZEP d'un côté, et ce qui relève à proprement parler des effets des actions mises en place de l'autre, ni, à quelques exceptions (Moisan et Simon, 1997), d'examiner les différences entre zones et entre établissements (Merle, 1998 ; Kherroubi et Rochex, 2002 ; Rochex, 2016).

Ces constats ont conduit à infléchir la politique ZEP dans le sens d'une double transition, d'une part, d'une action territoriale à une action ciblant des populations spécifiques (Rochex, 2010 ; Demeuse *et al.*, 2011), et, d'autre part, d'une action de lutte contre l'échec vers une action visant « l'excellence » et la promotion hors de ces zones des élèves les plus « méritants » (van Zanten, 2009a ; Bongrand, 2011). L'exemple le plus emblématique de ce tournant sont les politiques dites « d'ouverture sociale » lancées par les grandes écoles au début des années 2000 et institutionnalisées par le gouvernement sous le label des « cordées de la réussite » en 2008. Ces politiques reposent sur des interventions auprès d'un petit nombre d'élèves pour les aider à intégrer des filières sélectives de l'enseignement supérieur dans l'optique de renouveler la représentation de groupes défavorisés parmi les élites (van Zanten, 2010, 2017 ; Oberti, 2013). Dans le même esprit, mais avec une vision moins sélective de l'excellence et en direction d'élèves plus jeunes, sont expérimentés aussi des « internats d'excellence » au sein desquels les élèves bénéficient de la possibilité de déroger à la carte scolaire pour accéder à des établissements très sélectifs hors secteur et offrant une large gamme d'activités culturelles et sportives (Pirone et Rayou, 2012). À cela s'ajoute l'assouplissement de la sectorisation, la promotion des élèves défavorisés

hors des établissements de mauvaise réputation étant symboliquement encouragée par la priorité formelle accordée au critère « boursier » dans l'octroi des dérogations (van Zanten et Obin, 2010 ; Ben-Ayed *et al.*, 2013).

Efficacité, décentralisation et autonomie des établissements

La laïcité et l'égalité sont encore les valeurs les plus fortement associées au modèle français d'éducation dans le discours des responsables éducatifs. Le thème de l'efficacité gagne néanmoins du terrain en lien, d'une part, avec les résultats des évaluations et des comparaisons internationales, notamment celles du programme PISA (Programme International de Suivi des Acquis des élèves) qui soulignent depuis plusieurs années la capacité médiocre du système d'enseignement français à faire progresser tous les élèves, notamment ceux qui rencontrent le plus de difficultés, et, d'autre part, avec la diffusion des idées du courant dit de « l'école efficace » qui met en avant le rôle de facteurs pédagogiques et managériaux dans l'explication de différences de résultats entre établissements (Normand, 2006 ; Mons, 2007). Mais l'efficacité est-elle une « valeur » au même titre que la laïcité et l'égalité ? Son statut à cet égard est ambigu dans la mesure où il s'agit de définir les problèmes éducatifs comme des problèmes purement techniques nécessitant la mise en œuvre de savoir-faire spécifiques, mais dont la définition ferait l'objet d'un consensus tacite (Derouet, 1992). Autrement dit, la légitimité procédurale prend le pas sur la légitimité substantielle. Dans cette optique, les questions de rapport coût-avantage entre plusieurs moyens d'action occupent une place centrale, les problèmes éducatifs étant attribués principalement, par les nouveaux cadres administratifs, à une sous-utilisation ou à une mauvaise utilisation des ressources (Aesbicher, 2012b), de même que l'évolution des modes de gestion, les divers instruments relevant du « Nouveau Management Public » étant associés, comme dans d'autres contextes nationaux, à une plus grande efficacité (Maroy, 2006a et chapitre 4).

L'idéal d'efficacité inspire très imparfaitement deux grands types de changements institutionnels. Le premier est un processus de décentralisation de l'ensemble du système éducatif qui a profondément bouleversé les équilibres anciens. En effet, la centralisation est un trait profondément enraciné dans la tradition française. Aux origines de la centralisation en matière d'éducation, comme dans d'autres domaines de la vie sociale, on trouve déjà l'action unificatrice de la monarchie, mais c'est surtout à partir de la Révolution, qui a lié l'idée d'une « éducation nationale » à celle de l'instauration de la démocratie, que tous les régimes vont chercher à asseoir leur légitimité sur un enseignement d'État. Napoléon a donné au secondaire d'État une réalité effective en mettant en place une corporation ayant un cadre organisationnel, une unité morale et une inspiration commune. Dans le cadre d'un régime libéral, Guizot a créé un enseignement primaire d'État qui laisse un espace d'intervention, certes limité, aux pouvoirs locaux et qui reconnaît la liberté de l'enseignement. La Troisième République a consolidé l'image de l'État comme interprète de la volonté générale et comme seul capable de garantir l'égalité devant l'éducation (Lelièvre, 2004).

La décentralisation du système éducatif français reste encore modeste par rapport à d'autres pays qui ont entrepris des réformes plus ambitieuses (Mons, 2004). En effet, le pouvoir central a compétence, non seulement sur l'orientation générale de la politique éducative, la nature et l'implantation des écoles, mais aussi sur la définition des examens nationaux, sur les programmes, contenus et horaires valables sur l'ensemble du territoire national et sur les méthodes jugées souhaitables pour les mettre en œuvre. Le corps enseignant est régi par des statuts nationaux et un corps d'inspecteurs, lui-même très hiérarchisé, a pour fonction l'impulsion et le contrôle de la politique nationale. Il faut pourtant souligner qu'aussi importante qu'ait pu être la prise en main de la scolarisation par le pouvoir central, elle n'a pas empêché l'existence d'un grand pluralisme institutionnel, ni des formes de concurrence entre établissements au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur. Peut-être est-ce même la combinaison de ces deux traits qui a permis à ce modèle de durer (Raynaud et Thibaud, 1990). En fait, la critique de l'école centralisatrice coïncide avec le vaste mouvement d'expansion et de rationalisation (administrative, institutionnelle et pédagogique) du système d'enseignement au cours de la Cinquième république qui a donné lieu à une planification éducative à caractère technocratique (Charlot, 1995 ; Tanguy, 2002).

Visant, comme dans d'autres pays, à désamorcer les tensions engendrées par les bouleversements du système scolaire et à permettre à l'État de retrouver une nouvelle légitimité par un « pilotage à distance » (Weiler, 1990), la décentralisation est néanmoins une politique composite qui comprend en France trois processus distincts. D'abord la déconcentration administrative, qui visait au moment de son lancement pendant les premières années de la Cinquième République à alléger la lourdeur du fonctionnement étatique en créant des centres de responsabilité dotés d'une autonomie administrative mais est devenue depuis l'établissement de la « charte de la déconcentration » (1992) et de la loi sur l'aménagement et le développement du territoire (1995), une véritable réforme de fond visant à faire des services déconcentrés un outil d'adaptation du service public aux besoins différenciés des territoires. Ensuite, la décentralisation territoriale qui suppose la création de centres de décision indépendants avec une représentation démocratique à divers échelons géographiques. S'inscrivant dans le cadre plus global de la réforme institutionnelle de 1982, elle a attribué à chaque collectivité locale un même bloc de compétences : construction, reconstruction, extension et fonctionnement des établissements scolaires. Enfin, la démarche de « territorialisation » des politiques éducatives qui se fonde quant à elle sur deux principes : la prise en compte de disparités spatiales en matière d'éducation et l'appui sur l'échelon local pour les réduire.

L'idéal d'efficacité a aussi constitué une des justifications majeures pour l'octroi d'une plus grande autonomie aux établissements d'enseignement secondaire. Ces derniers sont devenus, depuis les lois de décentralisation, des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) et se trouvent dotés d'une légitimité nouvelle pour développer des politiques d'établissement leur permettant d'afficher une identité spécifique vis-à-vis de l'extérieur. On n'a cependant pas encouragé comme dans les pays anglo-saxons leur « mise en marché » au nom d'une plus grande réactivité aux

besoins des usagers susceptible d'engendrer des effets vertueux en termes d'efficacité car, pour des raisons étroitement liées aux modèles politiques et éducatifs qui se sont progressivement imposés après la Révolution, les hommes politiques et les cadres de l'administration répugnent à associer directement des valeurs marchandes à l'activité d'enseignement (Derouet, 1992 ; van Zanten, 2000a). Cela n'a toutefois pas empêché le développement, notamment dans les grandes agglomérations urbaines, d'« interdépendances compétitives » entre établissements autour de la rétention et de l'attraction de bons élèves et une implication plus forte de leurs directeurs dans des stratégies de marketing et de captation des élèves (van Zanten, 2006 ; Dutercq et Mons, 2015).

Le lien recherché entre efficacité et autonomie des établissements renvoie également à des transformations internes, les établissements se devant d'appliquer certains principes du « Nouveau Management Public » inspirés du management des entreprises, ce qui suppose une nouvelle culture de l'encadrement dont les chefs d'établissements doivent se faire porteurs. Cette culture implique tout d'abord des nouvelles relations des proviseurs et des principaux avec leurs autorités de tutelle qui évoluent dans le sens d'une régulation à dominante contractuelle par le biais de diagnostics d'établissements et de contrat d'objectifs et de moyens, permettant ainsi aux chefs d'établissement de négocier partiellement les orientations et les ressources de leur action (van Zanten, 2004a). Les chefs d'établissements sont censés également pouvoir négocier avec les collectivités territoriales, ce qui nécessite de leur part le développement de compétences nouvelles (Dutercq et Lang, 2001). Ils peuvent en outre de moins en moins se contenter de « faire tourner » les établissements, fortement incités qu'ils sont par leurs supérieurs à les « faire bouger » afin d'y moderniser la gestion dans le but d'améliorer l'efficacité globale, ce qui engendre ces tensions entre leurs nouveaux rôles managériaux et leurs missions éducatives (Dutercq, 2005 ; Barrère, 2006).

Cette nouvelle culture de l'encadrement bouleverse en outre le rapport traditionnel entre les chefs des établissements et les personnels qui y travaillent sans donner aux premiers ni la légitimité, ni les pouvoirs en matière de recrutement, de gestion et d'évaluation des personnels qu'ont leurs homologues dans d'autres systèmes d'enseignement (Buisson-Fenet et Pons, 2012 ; Buisson-Fenet 2015). Leurs pouvoirs sont particulièrement limités concernant l'encadrement des enseignants. Les chefs d'établissements sont supposés faire évoluer les pratiques pédagogiques de ces derniers et encourager leur engagement organisationnel en développant de nouvelles formes de « management participatif » au travers notamment de la mise en œuvre de projets d'établissement et d'une régulation de proximité de leur travail (Demailly, 1998 ; Barrère, 2013), à quoi s'est rajoutée récemment la possibilité de les recruter dans les établissements de l'éducation prioritaire. Ils se heurtent néanmoins à de profondes résistances individuelles de la part d'enseignants qui y voient essentiellement des menaces à leur autonomie et des formes de déprofessionnalisation (Maroy, 2009 ; Dutercq et Lanéelle, 2013 et chapitre 7). Les chefs d'établissement bénéficient d'une plus grande légitimité et d'une plus grande marge d'action auprès des autres personnels, censées jouer un rôle important d'animation de la « vie scolaire ». Néanmoins,

bien que les questions de sécurité, de surveillance et d'intégration des élèves soient pour eux un souci croissant par la responsabilité morale et juridique qui leur est associée, ils répugnent à s'investir dans ces domaines, moins prestigieux à leurs yeux que celui de l'enseignement (Kherroubi et van Zanten, 2002).

Une approche analytique du processus de décision, de mise en œuvre et d'évaluation

L'examen socio-historique des politiques d'éducation donne un premier aperçu de la complexité de la relation entre les finalités poursuivies, leur traduction institutionnelle et leurs effets. Pour le sociologue, cependant, cette perspective ne saurait suffire. Une approche plus analytique est nécessaire pour pouvoir dégager comment s'agencent, dans l'élaboration des politiques, leur mise en œuvre et leur évaluation des idées et des données, des réseaux d'acteurs, des instruments et des processus propres au champ de l'éducation ou importés d'autres secteurs (Ball, 1994, 2006 ; van Zanten, 2014).

Les influences nationales et internationales et l'autonomie des politiques d'éducation

Une politique d'éducation suppose une marge d'action, l'analyse d'une situation, des objectifs et des stratégies coordonnées d'un groupe d'acteurs mobilisant diverses ressources. La présence de ces différents éléments est néanmoins difficile à évaluer. Ainsi, en ce qui concerne la marge d'action, les analyses qui se situent dans le long terme font généralement apparaître les pesanteurs du social par rapport aux projets des acteurs. Pour certains chercheurs, cela veut dire non pas qu'il n'y ait pas de marge d'action pour le politique mais que la décision qui réussit est celle qui épouse, de façon consciente ou inconsciente, une dynamique sociale préexistante. Toutefois, à certains moments et notamment quand les institutions sont inexistantes, affaiblies ou en crise, les choix singuliers de certains hommes politiques, faits dans le temps court, exercent une influence déterminante. Cela a été le cas, par exemple, de la loi Guizot (1833) sur l'enseignement primaire ou, plus près de nous, de la loi Faure (1968) sur les universités. Les objectifs poursuivis sont loin d'être toujours clairs pour les acteurs et peuvent être conflictuels non seulement entre les groupes en présence, mais aussi au sein d'un même groupe. Les stratégies sont elles-mêmes très difficiles à saisir car elles sont étroitement imbriquées et peuvent évoluer très rapidement en fonction des changements de contexte ou des intentions que l'on prête aux uns et aux autres. Enfin, les ressources, c'est-à-dire l'argent, le temps, l'investissement militant, le charisme auprès des médias ou de l'opinion, sont mobilisées différemment et avec un succès inégal suivant les acteurs et les circonstances (Prost, 1993).

Existe-t-il un modèle français d'impulsion des réformes ? Un certain nombre d'analyses sociologiques du changement social concluent que le système français – dont

le système scolaire serait la quintessence – se caractérise par l'alternance de longues périodes de latence et de courtes périodes de crise qui se résolvent souvent par l'intervention d'une personnalité charismatique. Cette thèse est reprise par Archer (1979). D'après cet auteur, dans les systèmes centralisés comme le système français, la principale stratégie de changement serait la manipulation politique : toutes les propositions de changement doivent être articulées et négociées dans l'arène politique centrale. Par ailleurs, les concessions et les compromis qui permettent à la réforme de voir le jour, auxquels s'ajoutent les modifications introduites par l'appareil bureaucratique, conduisent inévitablement à une dilution importante des fins poursuivies par ses promoteurs, quel que soit le régime politique. Pour cette raison, aucun des changements institutionnels imposés par l'appareil politique central ne peut réduire de façon significative l'insatisfaction des groupes d'intérêt qui les ont initiés. Ce mécontentement donne lieu alors, soit à des mouvements de protestation, soit à de nouvelles manipulations politiques qui engendrent à leur tour, au bout d'une longue négociation, une nouvelle législation... et le cycle recommence indéfiniment.

Cette analyse permet de comprendre une « non-décision » devenue célèbre, à savoir la succession de réformes avortées de la Quatrième République autour du plan Langevin-Wallon d'allongement et transformation des études secondaires. On assiste dans ce cas à un déplacement progressif des enjeux initiaux en raison de la faible légitimité du pouvoir en place et, surtout, des divisions entre les deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire, qui font que, quand la réforme voit le jour avec la Cinquième République, elle ne satisfait personne et enclenche plutôt une succession d'autres réformes (Dreyfus, 1965 ; Donegani et Sadoun, 1976). En revanche, le modèle théorique d'Archer est moins adapté à l'analyse de décisions politiques prises rapidement et ayant des effets immédiatement perceptibles comme la création des baccalauréats professionnels par le ministre Chevènement (Prost, 2013). Le succès de cette dernière politique, qui a déplacé en quelques années le centre de gravité des lycées d'enseignement technique et professionnel, est dû en grande partie à une conjonction de points de vue entre une puissante organisation patronale, l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), le syndicat majoritaire des provideurs des lycées professionnels et les représentants du pouvoir politique. Mais il s'explique aussi par le style politique « personneliste » et « technocratique » du ministre qui s'est abstenu de consulter les partenaires traditionnels et a donné la prééminence aux avis des techniciens du ministère (Solaux, 1995).

D'autres approches tentent de faire le lien entre l'évolution du contenu des programmes politiques et les alternances liées au système politique partisan, notamment dans l'optique de mettre en lumière les éléments de continuité et de rupture entre les politiques éducatives (Robert, 2010). Toutes les analyses détaillées des politiques éducatives récentes montrent néanmoins que les clivages droite-gauche sont moins marqués qu'on ne le pense. Plusieurs raisons concourent à expliquer ce phénomène. Il y a d'une part la prégnance de l'idéologie démocratique qui fait que les différences partisans relèvent d'interprétations plus ou moins divergentes de cet idéal (Savidan, 1997). On peut néanmoins noter un souci plus affirmé de la part des hommes politiques de gauche de favoriser l'égalité sociale et une plus grande

répugnance à l'égard des options les plus libérales en matière d'enseignement. Il y a d'autre part des divisions internes à la droite et à la gauche qui recoupent des différences dans la conception du rôle de l'école et des savoirs et dans les styles de décision. Au sein de la gauche, il faut ainsi distinguer les projets éducatifs différents dont ont été porteurs au fil des ans les organisations, les syndicats et les gouvernements se revendiquant de cette position (Ferhat, 2016). Ces divisions engendrent parfois en France de nouvelles alliances objectives entre les partisans, qu'ils soient de droite ou de gauche, d'une restauration morale et pédagogique d'un côté et les modernistes au plan pédagogique et organisationnel de l'autre (de Queiroz, 2000 ; Forestier, 2016). Enfin, la marge d'autonomie de chaque nouveau ministre est limitée par la nécessité de prendre en compte les insuffisances et les « effets pervers » des politiques mises en œuvre par ses prédécesseurs.

Pour compléter ces analyses, il apparaît indispensable de prendre en compte le rôle des logiques internationales et supranationales dans la construction actuelle de politiques nationales d'éducation. La circulation de modèles éducatifs ne date pas d'aujourd'hui, mais elle s'est intensifiée pour des raisons techniques (l'accroissement du volume et de la vitesse de circulation des informations) mais aussi politiques : les emprunts à d'autres systèmes sont utilisés par des régimes soucieux de préserver le consensus politique tout en faisant preuve de volontarisme pour légitimer certains choix et éviter des négociations internes (Ozga et Jones, 2006 ; Lingard et Ozga, 2007). La diffusion à grande échelle de certaines orientations éducatives répond aussi aux exigences découlant d'une plus grande compétition économique (Brown, 2000 ; Brown *et al.*, 2010). Elle prend appui sur la mobilité des étudiants vers les pôles dominants en matière d'enseignement supérieur en Amérique du Nord et en Europe car ces derniers tendent à devenir les porte-parole des modèles en vigueur dans ces pays (Resnik, 2008), mais aussi sur des *think tanks* et des individus qui jouent un rôle d'« entrepreneurs de réformes éducatives » (van Zanten et Ball, 2000 ; Lawn et Lingard, 2002 ; Ball, 2012 ; Normand et Vincent-Dalud, 2012 ; Resnik, 2016) en raison de leur maîtrise de connaissances spécialisées mais davantage encore de leur position au sein de réseaux d'influence nationaux et internationaux (Pons, 2014).

Le rôle de diverses organisations non gouvernementales (ONG), d'agences internationales comme la Banque mondiale, le Fonds monétaire internationale et l'OCDE, est également très important. Ces instances exercent une grande influence sur les pays les plus dépendants économiquement dont la planification éducative est orientée vers le développement de stratégies pour accéder à des financements internationaux. Leur impact est plus faible, mais néanmoins loin d'être négligeable, sur les pays occidentaux avancés (Steiner-Khamsi, 2004). Elle s'exerce notamment par leur participation à la diffusion de certains modes de gouvernance prenant appui sur la promotion des apprentissages organisationnels (Grek et Ozga, 2012) ou sur l'élaboration de « politiques fondées sur des preuves » (*evidence-based policy*) (Normand, 2017).

Les évaluations comparatives de résultats entre pays comme celle des enquêtes PISA menées sous l'égide de l'OCDE jouent à cet égard un rôle très important. La légitimité et l'efficacité de ces enquêtes reposent sur la qualité et la neutralité

proclamée de l'expertise scientifique sur laquelle elles s'appuient et sur les effets d'« émulation compétitive » engendrés par les procédures de comparaison et de classement des pays en fonction des résultats de leurs systèmes éducatifs (Grek, 2009 ; Normand, 2010). Leur influence n'a cessé de s'étendre dans les années 2000 car, en raison de leur écho médiatique, la présentation de leurs résultats influe sur la façon dont les opinions publiques nationales perçoivent l'efficacité et l'équité des systèmes d'enseignement et interpellent leurs dirigeants (Felouzis et Charmillot, 2012). Les chercheurs eux-mêmes exploitent de plus en plus ces enquêtes sans pouvoir facilement s'affranchir des catégories et des modes de traitement des données qu'elles privilégient, ni les confronter à d'autres enquêtes équivalentes, trop coûteuses à entreprendre (Rochex, 2006 ; Mons, 2008). Il est important toutefois de nuancer l'idée d'un « choc PISA » ayant radicalement affecté les choix de politique éducative car, d'une part, si les enquêtes PISA fournissent un argumentaire dont certains dirigeants peuvent s'emparer à un moment donné, elles font rarement l'objet d'analyses nationales poussées et, d'autre part, beaucoup d'autres facteurs influent sur ces choix à l'échelle nationale et contribuent à la traduction ou à la dilution des messages que ce type d'outil vise à faire passer (Bonal et Tarabini, 2013 ; Mons et Pons, 2013).

En Europe, on observe en outre l'influence croissante de l'Union européenne (UE). Selon le principe de subsidiarité, l'UE aurait dû se limiter à stimuler de façon indirecte l'action des États en matière d'éducation, ce qu'elle a fait dans les années 1990 grâce à un ensemble de « livres blancs », de programmes d'échange, de coopération et de recherche et du réseau d'information Eurydice. L'instauration en 2000 au Conseil de Lisbonne de la « Méthode ouverte de coordination » a engendré néanmoins une évolution vers un nouveau mode de gouvernance « douce » de l'espace éducatif européen. Cette gouvernance repose sur des outils, non législatifs, comme les indicateurs statistiques, l'organisation d'activités d'« apprentissage entre pairs » (Lange et Alexiadou, 2010) ou la promotion de « bonnes pratiques » permettant de contourner les résistances que rencontrent les régulations à caractère contraignant et d'exercer une influence diffuse, mais loin d'être négligeable, sur les choix politiques à l'échelle nationale (Novoa et Lawn, 2002 ; Lawn, 2006). De cette régulation non contraignante fait aussi partie le « processus de Bologne ». Lancé à la fin des années 1990 par des pays européens soucieux de préserver leur souveraineté en matière d'enseignement supérieur, ses promoteurs cherchent à éviter qu'il soit totalement absorbé par la Commission européenne dans ses tentatives de construction d'un espace européen de l'éducation (Muller et Ravinet, 2009 ; Croché, 2010).

Les agendas politiques d'instances supranationales ou nationales ne remplacent cependant pas les orientations et les pratiques nationales et locales mais doivent composer avec elles. Le recours à des références à des modèles étrangers fait aujourd'hui partie de la politique symbolique de nombreux dirigeants nationaux qui doivent néanmoins dans leurs choix concrets tenir compte des contraintes et des opportunités internes. La transposition des politiques s'accompagne en outre partout de processus de « créolisation », c'est-à-dire d'interprétation dans des catégories pertinentes pour les acteurs concernés et d'accommodation aux nouveaux contextes institutionnels et sociaux (Sutton et Levinson, 2001 ; Anderson-Levitt, 2003 ; Verger