

Fiche de lecture

Jean-Christophe MASSON [PSPBB-DE]

L'école et ses sociologies Jean-Manuel de Queiroz

Ce devoir totalise 20 000 caractères du fait de la longueur du livre (comparativement à un article).

- Résumé du livre

Le livre de JMQ débute par une analyse historique de l'École : contrairement aux représentations couramment partagées, l'École ne voit pas sa naissance sous Charlemagne ; elle est en fait très moderne et n'a rien à voir avec ce qu'elle pouvait être dans les civilisations anciennes. Durkheim lui-même le sous-entend dans sa formule sur l'émergence de "l'école à proprement parler" : cela induit qu'elle n'existait donc pas vraiment auparavant. Car l'école moderne est une institution qui socialise et qui permet la réflexion, ainsi que la manipulation de "savoirs purs" (formule que nous empruntons ici à O.Reboul, philosophe de l'éducation). L'École s'adresse aussi à un âge bien spécifique de l'humain : son enfance. D'où une relation sociale particulière de l'adulte qui fait apprendre (*le maître*) aux enfants (*les élèves*). Et cette "forme scolaire" là n'apparaît qu'au cours du XVIIème siècle. Voilà donc une représentation plus juste quant à la naissance de l'École.

Au XVIIè s. la naissance d'une législation institutionnelle crée de nouveaux rapports sociaux desquelles l'école n'échappe pas. Et l'écriture, en tant qu'elle est l'outil de l'institutionnalisation, devient de plus en plus importante. D'où la nécessité supplémentaire de la rendre incontournable à apprendre. Celle-ci se met alors à former des citoyens (soit *des êtres sociaux*) capables de se spécialiser dans le savoir en soi. Et non dans le seul savoir-faire (Queiroz parle de "*savoirs pratiques*", p6).

L'école moderne telle qu'on la connaît aujourd'hui apparaît dans les années 50 : elle devient alors le mode de socialisation prédominant dans nos sociétés. En ce sens, elle change le visage de la société.

Le premier chapitre nous apprend que de multiples réformes au cours des 50 dernières années ont fait de l'école une institution qui se veut égalitaire. Le séjour scolaire dure en moyenne 14 ans contre 7,7 en 1901 (p14). Quand l'absence de diplôme était la règle par le passé, le fait de ne pas en avoir devient aujourd'hui l'exception. Il y a donc une "démocratisation « quantitative »". Mais non effective : car les plus diplômés sont souvent ceux dont les parents étaient déjà diplômés. En somme, l'inégalité demeure mais elle change de forme. Par exemple, les élèves bacheliers issus de milieux défavorisés (quand encore ils vont jusqu'au bac) sont plus nombreux à faire des baccalauréats techniques que les bacheliers issus de milieux plus favorisés. Ces inégalités sont donc celles que l'on retrouve entre les diverses classes sociales. Mais les facteurs déterminants sont complexes car très variables et forts nombreux.

JMQ nous apprend que des théories sociologiques tentent d'expliquer ces inégalités. D'après lui, ces théories se divisent en 2 tendances : la conflictualiste et l'externaliste. La première met en avant les arguments suivant : différences de cultures école/famille, et un système fallacieusement méritocratique qui instaure une fausse légitimation. Il y a alors "reproduction" des inégalités, même si globalement toutes les conditions sociales se sont améliorées : mais c'est justement parce qu'elles s'amendent toutes en même temps que les inégalités demeurent, d'où ce concept de reproduction.

Pour JMQ, les externalistes n'ont pas les mêmes arguments pour expliquer ces inégalités. Ces motifs là se regroupent en 2 catégories : l'une a trait à "l'individualisme méthodologique", c-à-d que le parcours du sujet (études, professionnalisation) est fonction de choix personnels (« suis-je en mesure de réussir dans tel domaine ? Cela m'apportera-t-il véritablement quelque chose ? »), l'autre catégorie est quant à elle relative à des facteurs de "mobilité sociale".

En définitive, JMQ constate que malgré ces constatations divergentes, le niveau général monte. Et il appuie ses propos à l'aide de chiffres issus d'études. De plus, l'émergence d'une culture scolaire de plus en plus forte fait que cette même culture vient se substituer à la culture sociale, créant ainsi des représentations communes qui s'égalisent. (p33). Enfin, une pédagogisation, c'est-à-dire une culture de la pédagogie, s'initie dans les mœurs, dépassant ainsi le cadre habituel de sa pratique, qui est l'école. Et cette pédagogisation tend elle aussi à diminuer les inégalités.

C'est Durkheim qui pose les bases d'une sociologie de l'école. C'est lui notamment qui instaure le concept de culture scolaire : une culture laïcisante. Mais cette culture scolaire n'est pas forcément purement scientifique : JMQ nous fait d'ailleurs remarquer qu'elle a plus souvent été l'objet de "manipulations", comme pour inculquer la religion, ou pour uniformiser une langue nationale. La culture scolaire a donc toujours été subordonnée à des vues politiques, sociales et économiques. Même si aujourd'hui ces aspects sont "sans doute moins visibles" (p39).

La transposition didactique accouche de la culture scolaire : elle désigne le fait de transformer le Savoir en une unité intelligible par et pour l'école. C'est là une autre "soumission" à laquelle cette culture est nécessairement réduite.

Le chapitre du "langage" comme source des inégalités tend à définir les limites de cette cause, car si le langage est incontestable pour expliciter les inégalités, il ne peut à lui seul légitimer toutes les situations. Il convient donc de définir le langage d'un point de vue sociologique.

Dans une même langue il y a deux types de langages : l'un est particulariste, c-à-d communautariste, le second est universaliste, c-à-d intelligible par des personnes qui n'appartiennent pas à la même communauté. Mais le second sous-entend que, pour être efficace, chacun des agents doit savoir le maîtriser. Ces 2 langages forment ainsi 2 types de personnalités sociales. En somme, l'un est émancipateur quand l'autre impose des limites. Plus perspicace est la problématique du langage dans sa forme écrite, car elle est en lien directe avec la culture scolaire (puisque apprendre à lire et à écrire est un des rôles majeurs de l'École).

Un facteur d'égalisation puissant est la pédagogie. En effet, l'art d'enseigner peut permettre à chacun d'apprendre et de s'émanciper sur le long terme. Mais les diverses pédagogies n'ont pas toutes cette force d'égalisation des chances. C'est parfois le rôle d'un seul enseignant, ses qualités pédagogiques, qui seront émancipateurs pour les élèves, et durablement. Et les diverses interactions professeur/élèves varient en fonction de comment le professeur se représente son élève : celui-ci est-il apte à suivre mon enseignement ? Celui là aurait-il donc des raisons de s'intéresser un tant soi peu à ce que je vais tenter de lui faire découvrir ? Ces questions tacites que peut se poser le professeur détermineront à leur tour l'engagement du professeur dans sa mission éducative. Et qu'est-ce qui lui donnera une première impression des élèves ? Leur apparence. D'où le lien sociologique à nouveau : l'apparence des élèves dépend de leur culture, de leur origine sociale. Et ceux qui paraîtront soignés, propres, "bien éduqués", auront plus de chance d'être l'objet d'un a priori positif du professeur à leur égard, et auront par là-même plus vraisemblablement une aide enthousiaste de leur maître. A contrario, l'élève d'apparence négligé, désorganisé, sera plus souvent moins bien perçu par celui qui a charge de l'éduquer. Or, ces apparences deviennent des facteurs de discriminations injustes dès lors qu'elles s'originent dans les habitudes communautaires de chaque

milieu social. De plus, si le professeur ne parvient pas à se soustraire à ces représentations a priori des élèves, elles auront pour conséquences d'accroître les inégalités dans l'apprentissage. Enfin, ce qui est valable pour les apparences physiques l'est aussi pour les attitudes (turbulent, hyper-attentif... avec toutes les nuances de comportements qu'il peut y avoir entre ces extrêmes). Donc, de même, les attentes du professeur seront émancipatrices ou non pour l'élève, selon la nature de ces deux êtres sociaux : de ces deux "agents".

Il y a alors une évolution perpétuelle des jugements que porte chacun des agents sur autrui : c'est ce que JMQ appelle les interactions communicationnelles. Et une nouvelle fois, ces jugements (pour la plupart inconscients) sont générateurs de la nature des liens sociaux à l'école.

Vient alors naturellement la question de l'évaluation et des classements. L'évaluation hiérarchise : elle fait passer pour officielles les inégalités de niveaux entre les élèves. Une phrase de JMQ mérite ici d'être citée car elle forme du sens au propos, (même si elle doit être anodine pour son auteur, vu l'ampleur du champ étudié) : "*les comportements, les manières de faire comptent dans le classement d'un élève. On a vu que les filles étaient sur ce plan systématiquement avantagées*" (p59). Retirée de son contexte cette idée pourrait, à juste titre, choquer les moins sexistes des lecteurs. Mais elle met pourtant bien en évidence qu'il peut exister des inégalités quant à l'évaluation, inégalités déterminées par la nature des agents.

L'évaluation a alors du sens pour l'institution comme pour les élèves eux-mêmes, et pour ces derniers elle est également une représentation qui les façonne psychologiquement : selon que ses résultats sont bons ou mauvais, l'évaluation pourra entraîner chez l'élève une satisfaction de soi et un désir de continuer sur cette voie quand pour un autre elle pourrait être perçue comme démotivante. Et cette perception qu'à l'élève de l'évaluation peut l'attirer dans un cercle vicieux : brillant ici et là, il désespère s'il ne peut l'être ailleurs, jugé mauvais il peut se résigner et considérer qu'il n'est pas nécessaire d'en faire davantage. Que le professeur ait conscience de ces limites lui permettra de minimiser l'impact envers ses élèves des aspects potentiellement négatifs de l'évaluation, pour, peut-être, éviter en amont les désagréments sus-dits.

Le rapport de la famille avec l'école (chapitre 3) a évolué au cours du temps. Si au départ (XVIIIème s.) l'apport de l'école était mineur comparé à l'importance qu'avait l'héritage familial (que ce soit d'un point de vue économique ou moral, - le fait d'appartenir à une lignée dont il faut pérenniser le rayonnement faisait du nouvel enfant une sorte d'engrenage "utile" à la machinerie familiale, nous pensons par exemple à la reprise d'un commerce de père en fils, etc.), c'est ensuite le souci de former une personne autonome, un sujet personnifié, qui est devenu la norme. Ainsi, l'enfant devient le centre quand il était auparavant l'objet, d'où la notion de "désintéressement sentimental" dont parle JMQ pour qualifier ce nouveau rapport de la famille avec son enfant (chapitre 3, p64). C'est alors par cette évolution de la structure familiale et de ses enjeux que l'école, dirigée par un agent puissant qui est l'État, devient génératrice d'égalité. Car l'importance de l'héritage biologique est substitué à une politique étatique de l'apprentissage. Ce changement majeur dans la relation famille-école est moderne d'après JQM : il s'est fait au cours de la 2nd moitié du XXème siècle.

Bien entendu, ce lien varie aussi en fonction du type de la famille : plus elle est aisée plus elle pourra mettre à distance le rôle de l'école, en subventionnant par exemple des aides scolaires à l'enfant, et plus elle sera défavorisée socialement plus elle considérera l'école comme l'unique ascenseur social pour ses enfants sans avoir d'outils pour les aider davantage. Aider ses enfants davantage, c'est par exemple établir un tandem avec les enseignants : et si la famille est instable, pauvre culturellement, fragile, alors cette coopération parents/enseignants risque d'être inefficace voire nocive car conflictuelle et non-émancipatrice pour les enfants. Ce sont les représentations qu'ont chacun des agents (parents/enseignants) qui sont souvent l'objet de mésinterprétations. Pour

le sociologue il s'agit de prendre connaissance de ces représentations erronées pour les analyser et tenter de les déconstruire.

Vient alors "le principe de réalité" (p72). En sociologie nous dit JQM, la réalité est en fait un concept relatif. Relatif car il dépend de qui exprime cette réalité. En effet, selon les origines, la façon dont on se représente la réalité fait qu'il y a diverses réalités exprimées : la réalité (=le possible) des favorisés, et celle de ceux qui le sont moins...

Ce principe de réalité étant défini on comprend aisément en quoi il peut parfois y avoir un conflit entre le monde enseignant et les parents : car quand les premiers s'occupent essentiellement de "l'apprendre", les seconds peuvent ne juger l'apprentissage de leur enfant qu'à travers des représentations utilitaristes empruntées au monde du travail. Il y a alors incompréhension entre ces agents, d'autant plus quand les familles sont d'origines populaires. Et les premières victimes seront les enfants. En définitive, la réussite scolaire des enfants sera notamment fonction des différences de représentations famille/école : plus ces différences seront nombreuses plus l'enfant aura de difficultés à l'école, et plus il y aura de convergences entre les conceptions des parents et des enseignants, moins l'enfant devrait rencontrer de difficultés pour apprendre.

La suite du chapitre met à jour l'identité sociale de l'élève ("un être social"), c-à-d que l'élève n'est pas uniquement un apprenant, il est aussi un sujet à part entière. D'où la disposition psychologique de l'élève face au milieu dans lequel il évolue, laquelle s'exprime en une adaptation à ce milieu ou au contraire en un rejet. JQM parle "*d'une manière de s'en tirer en sauvant son "moi" dans une situation contradictoire*" (p83). Cette branche de la sociologie qui voit l'élève comme un "être social" se nomme le "constructivisme".

Un facteur qui génère des différences significatives entre les élèves est aussi la sexualité. Loin de généraliser les comportements, JMQ nous en dépeint une norme : globalement, les filles sont plus assidues quand les garçons sont plus chahuteurs. Ces facteurs cumulés aux diverses origines sociales forment des profils d'autant plus variés allant de "*la "fille de cadre" idéal d'excellence (...) au "garçon d'ouvrier" (chahuteur et apathique)*" (p88). "Apprendre" prend un sens différent selon que l'élève le fait pour apprendre en soi, ou pour avoir une reconnaissance sociale, un métier... Et tous ces comportements face à l'école et les savoirs qu'elle dispense sont donc fonctions des profils de chaque élève : origines, sexe, façons de réagir aux interactions sociales, visées professionnelles particulières, etc.

Le 4ème et dernier chapitre est relatif aux contextes locaux. Le sujet est abordé historiquement pour comprendre l'évolution de l'école au niveau local : avant la 2nd GM, l'État "dirige" fortement l'école et peu de choses, voire aucune, ne sont laissés à l'initiative des contextes locaux. Ainsi, la scolarisation a des fins politiques dont en voici quelques desseins : uniformiser le savoir national à savoir les valeurs républicaines telle la laïcité, ou encore généraliser la pratique du français pour éviter la pérennisation des langues locales.

Une seconde période ("*de transition*" - les années 60 à 80), symboliquement marquée par l'obligation d'aller à l'école jusqu'à 16 ans, voit se transformer les buts éducatifs : il ne s'agit plus seulement de faire apprendre, que ce soit un savoir-pur ou des notions morales, mais il devient nécessaire de préparer les élèves à leur insertion professionnelle dans une société où la place de l'économie se fait prépondérante. De ce fait, l'école devient virtuellement un ascenseur social censé permettre de trouver un métier, elle prône alors l'égalité des chances, elle est méritocratique. Et c'est parce que ces valeurs d'ordre politique naitront qu'on luttera contre leur opposé : les inégalités. Les analyser aura été le travail propre aux sociologues. JMQ nous dit que ce travail a été indispensable mais qu'au fond il se veut défendre un principe d'égalité plus idéologique que réalisable d'un point de vue pratique, car les inégalités restent le lot de toutes sociétés donc penser qu'il serait envisageable de les supprimer revient en partie à se fourvoyer.

Enfin, la période qui succède voit l'émancipation des écoles (primaire et secondaire) : elles deviennent progressivement autonomes, formant non plus un établissement type "national", mais au contraire un ensemble de structures qui se différencient les unes des autres. Au niveau politique on souhaite que chaque année 80% des élèves aient leur bac : on élève le niveau de formation et on lutte contre l'échec scolaire.

- **Expérience personnelle**

Ce livre a fait échos à mon parcours personnel, et ce en de nombreux points : sociologiques, scolaires, familiaux... Il convient donc que je me présente conformément à ces aspects, pour les illustrer dans ce cas particulier qu'est ma personne.

Le milieu familial :

PARTIE NON DISPONIBLE EN LIGNE.

L'école primaire :

Mon parcours scolaire m'a mené d'institutions de milieux populaires à d'autres, de milieux aristocratiques. En effet, à l'école primaire (école de ZEP, quartier défavorisé peuplés d'immigrés) mes camarades de classes étaient issus de milieu plutôt pauvres et fragiles, leurs parents étaient souvent des immigrés (j'avais comme camarades, Imed, Walid, Yasmina, Yassine...). **C'est dans cet école que j'ai appris que nous étions tous égaux.** Que rien ne nous différençait (contrairement d'ailleurs à ce que mon père pouvait tout de même le laisser entendre, "les français et les autres..."), et cela *je l'ai compris par l'expérience*, et non par l'apprentissage théorique d'une notion d'égalité. Car en effet, ce "Jean-Christophe" était bien un des élèves parmi les autres, Imed et Yasmina compris.

Le conservatoire :

Entrepreneur des études musicales très tôt au conservatoire, je n'eus pas là la même expérience que dans mon école de quartier. Ici (et du fait que j'avais des facilités, faute d'avoir des parents musiciens ?), **je compris que nous n'étions pas tous favorisés.** Certains avaient des difficultés (et je dois bien avouer que j'ai toujours pensé que les professeurs que j'avais ne les aidaient pas à progresser) tandis que d'autres dont je faisais parti y arrivaient : souvent parce que leurs propres parents étaient musiciens.

Le collège puis le lycée :

Ce double cursus école-conservatoire m'a mené du "collège à horaires aménagées" aux "lycée technique de la musique et de la danse" (TMD).

Au collège, j'étais dans les classes "d'élites" de ma ville (c'est ainsi qu'on nous appelait) : **la plupart de mes camarades n'ont pas continué la musique**, c'était en fait les enfants de classes sociales aisées lesquelles inscrivaient leurs progénitures non sans une forme de bourgeoisisme... En revanche, ces camarades là ne me suivirent pas au lycée : eux s'orientèrent dans les filières "à succès" quand seulement un autre camarade me suivait en "TMD" (ou "Bac F11"). Ici nous étions considérés comme les cancre ! Quel changement de configuration ! Au collège on vous admire, vous êtes la future élite aux multiples activités culturelles, au lycée vous devenez ce "technicien" de la musique, paresseux et difficile à éduquer... En 1ère, un professeur de physique nous avait clairement dit que notre classe lui avait été "refourgué" car il venait d'arriver dans ce lycée, comme

si on s'était "déarrassé" de nous en nous attribuant à ce professeur nouveau venu !

Les études supérieures :

Par la suite je suis notamment rentré au CNSM de Paris : ici dès le premier jour (à la journée d'accueil des nouveaux étudiants) on vous fait clairement comprendre que si vous êtes rentrés là c'est que vous êtes quelqu'un d'exceptionnel, et qu'il va falloir le demeurer car l'institution est d'autant plus exceptionnelle, elle est "unique au monde" ... Termes bien creux pour celui qui comme moi, issu d'un quartier défavorisé, pense que nous ne sommes que le fruit d'un déterminisme social ! Et en lisant ce livre de Jean-Manuel de Queiroz, peu de choses m'ont amenées à penser le contraire !

C'est pourquoi aujourd'hui je souhaite devenir professeur de musique en conservatoire, acteur culturel d'une région, médiateur d'une culture qui se délite ce me semble à force de vouloir la "conserver" plutôt que de la faire vivre socialement en la rendant accessible à tous, en la partageant avec chacun. Et cela suppose que le professeur s'adapte aux cultures des autres (dans mon cas, aux musiques des autres) tout en leur donnant des outils propres à la compréhension de cette culture (dans le cas musical, des outils propres à la pratique musicale), pour qu'enfin ce rapport à la culture soit synonyme d'émancipation personnelle... et sociale.

Dans cette intention j'ai d'ailleurs écrit un mémoire dans le cadre de mon master au CNSM sur "le rôle du trac dans l'enseignement musical", voulant déconstruire les représentations "doués/pas-doués" qui ont pu découragées tant de musiciens quand en fait elles ne trouvaient leur origine souvent que dans un déterminisme social : les enfants de musiciens étant à l'aise, les autres l'étant moins.