

D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie

STÉPHANE BONNÉRY,
CIRCEFT-ESCOL /
Université Paris 8,
Département des
Sciences
de l'éducation

Il ne va pas de soi, pour faire de la recherche sociologique aujourd'hui, de se référer à des approches fondées il y a près de 50 ans¹. Nous nous proposons d'explicitier les raisons qui justifient le recours à nombre d'aspects de la sociologie critique pour étudier l'école aujourd'hui et celles qui conduisent à reconsidérer d'autres aspects de ces conceptions initiales.

La question des inégalités dans l'école

Dans le contexte d'une sociologie de l'éducation alors renaissante, les enquêtes de Bourdieu, Passeron et du centre de sociologie européenne (CSE) ont principalement porté sur l'université et le lycée². L'arrivée d'une vague de bourgeois dans l'enseignement supérieur, dont la réussite était moindre, a conduit à penser le problème d'une façon inédite sous plusieurs rapports : plusieurs d'entre eux semblent toujours d'actualité.

D'abord, ces travaux ont mis la question des inégalités sociales au cœur de la réflexion sur l'école. Alors que le système scolaire était principalement décrit par les hauts fonctionnaires et les militants au travers des objectifs officiels de démocratisation qui lui étaient assignés, la sociologie « critique » a cherché à objectiver ce qui échappe à la conscience spontanée des agents. La croissance des effectifs d'étudiants « bourgeois » est appréhendée dans le cadre des fonctions cachées, de reproduction et de légitimation de l'ordre social, du système scolaire et pas seulement comme démocratisation de l'accès à des études socialement réservées auparavant. Cette approche a été étendue à l'analyse des effets de la création du collège unique³ : la démocratisation, effective en termes d'allongement des scolarités, s'accompagne d'un renouvellement des mécanismes de fabrication des inégalités ; ceux-ci sont moins visibles, car ne consistant plus en l'exclusion à l'entrée dans

1. Les premières enquêtes sur les étudiants et sur le système d'enseignement conduites par Bourdieu, Passeron et d'autres sociologues de différentes universités datent de 1961. Elles ont par la suite donné lieu à la publication des *Héritiers* et à diverses publications [Masson P., « La fabrication des Héritiers », *Revue Française de Sociologie*, 42-3, 477-507, 2001].
2. Bourdieu P. & Passeron J.-C., *Les Héritiers*, éd. Minuit, Paris, 1964. Bourdieu P. & Passeron J.-C., *La reproduction*, éd. Minuit, Paris, 1970. Bourdieu P., Passeron J.-C. & Saint-Martin M., *Rapport pédagogique et communication*, éd. Mouton, Paris/La Haye, 1965.
3. Oeuvarard F., « Démocratisation ou élimination différée ? », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, vol. 30, 87-97, 1979.

le secondaire, mais en une élimination au cours de route. De façon similaire, on retrouve ces inégalités dans la massification du lycée et dans l'orientation dans les filières⁴.

Cet intérêt de la recherche pour les inégalités sociales reste à l'ordre du jour : leur persistance est, en effet, régulièrement constatée. Il l'est aussi dans la manière de les appréhender : il s'agit de montrer comment elles se construisent au fil de la scolarité, et pas seulement à l'entrée dans une formation, à travers le recrutement social, comme c'était le cas au temps de la scolarisation dans des réseaux socialement cloisonnés. Depuis la mise en place de la scolarité unique à l'école élémentaire et au collège, l'intérêt pour ce qui se joue dans les *cursus* est encore plus pertinent : les acquisitions à ces niveaux sont, en effet, déterminantes pour les parcours ultérieurs. Ceux-ci ont devenus en moyenne plus longs depuis les années 1980 avec la massification progressive des filières du lycée et de l'enseignement supérieur.

Il y a cinquante ans, les politiques publiques encourageaient la démocratisation scolaire en ouvrant, en droit, l'accès à des études plus longues, élargissant ainsi le « vivier » pour recruter des élèves qui étudieraient plus longtemps que leurs parents pour produire les travailleurs mieux formés que demandait la croissance économique. Aujourd'hui, la volonté affichée par l'OCDE ou l'Union européenne (à travers la Stratégie de Lisbonne), d'amener 50 % d'une génération au niveau bac+3 ne s'est pas traduite par « l'ouverture » de nouveaux *cursus* aux enfants de familles populaires, sinon à la marge avec quelques quotas en classes préparatoires. On assiste plutôt à un double mouvement, avec, d'une part, l'augmentation du nombre d'étudiants de premier cycle universitaire (rapproché du lycée et déconnecté de la recherche). Et, d'autre part, à un tri précoce à l'école élémentaire et au collège entre ceux qui seront préparés à accéder au cursus lycée-licence et ceux pour lesquels les objectifs sont limités au « socle commun », dans un système scolaire qui est, de fait, de moins en moins « unique ». Le caractère simultané du tri social à l'école et de l'incitation à étudier plus longtemps actualise les approches de la sociologie critique. Mais si l'élimination s'opère au sein même des formations, analyser les inégalités scolaires revient à étudier le rôle des « formes pédagogiques » dans leur genèse.

Sociologie des implicites

Théorie de la violence symbolique, la sociologie de *La Reproduction*, étudie la façon dont le système d'enseigne-

4. Convert B., « Des hiérarchies maintenues », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n°149, 2003.

5. Bourdieu P. & Passeron J.-C., *La reproduction*, op.cit., p.226.
6. *Ibid*, pp.155 et 166.
7. Saint-Martin M., « Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de sciences », *Revue française de sociologie*, IX, n° spécial, 167-184, 1968.
8. On se reportera notamment aux travaux suivants : Bautier É. & Rochex J.-Y., « Apprendre : des malentendus qui font la différence », rééd. in Deauvieu J. & Terrail J.-P. (eds), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, Paris, 1997/2005 ; Lahire B., « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire », rééd. in Deauvieu & Terrail (eds), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, La Dispute, Paris, 1997/2005 ; Bonnéry S. (), *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, Paris, 2007 ; Rochex J.-Y. & Crinon J., *La construction des inégalités scolaires au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*, PUR, Rennes, 2011.
9. Prost A., *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF, Paris, 1986.
10. Bonnéry S., *Comprendre l'échec scolaire*, La Dispute, Paris, 2007 ; Bonnéry S., « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n°167, 2009.

ment, dans son autonomie relative, réinterprète et retraduit les exigences externes dans sa fonction propre de transmission⁵. En schématisant, deux grands processus sont pointés pour décrire la façon dont le travail pédagogique produit les inégalités : le caractère implicite de la pédagogie et la légitimation du palmarès scolaire comme modalité de la légitimation de l'ordre social.

D'abord, la conclusion des *Héritiers* le disait déjà, la réussite moindre des étudiants d'origine populaire à l'intérieur des *cursus* conduit à formuler des éléments fondateurs d'une sociologie de la pédagogie : l'objectivation des pré-requis et d'une « pédagogie implicite » quand l'école, en étant « indifférente aux différences », ne prend pas en charge les dispositions nécessaires pour apprendre. Les « rapports à la culture, [...] au langage et au savoir »⁶ construits dans la famille, socialement marqués, sont alors très « classants ». Cette explication, comme les recherches l'ont montré en sciences comme en lettres⁷, fait intervenir la compréhension des structures complexes du discours (liens logiques, catégories...) dans le cours magistral.

L'intérêt pour les schèmes de raisonnement a ensuite été élargi à l'ensemble des « formes pédagogiques » aux divers niveaux de la scolarité. Ainsi, des pré-requis implicites ont pu être identifiés dès l'école élémentaire et le collège, et même dès l'école maternelle. Il a été montré que les fiches, les manuels, et plus généralement les dispositifs pédagogiques engagent les élèves dans des activités qui doivent être prises au second degré, car ils font appel, en plus des demandes formelles d'accomplissement de tâches, à des sollicitations implicites : invitation à identifier et construire un savoir, à conclure, à généraliser, à décontextualiser et recontextualiser le savoir dans des situations différentes, etc. Ce sont donc autant de dispositions cognitives dont la difficulté est mino- rée et dévalorisée⁸. Cette sociologie de la pédagogie et de ses effets aux différents niveaux du système implique une attention détaillée aux manières d'enseigner. Car avec la « mise en système scolaire »⁹ (chaque cycle prépare potentiellement, en principe, à poursuivre au-delà), les « formes pédagogiques » sont bouleversées. Elles combinent des aspects traditionnels du cycle considéré avec des anticipations sur ce qui attend les élèves dans la suite du *cursus* et avec des pratiques pédagogiques des niveaux antérieurs, qui ont essaimé. Les dispositifs pédagogiques deviennent ainsi des composites dont l'assemblage est à analyser précisément pour comprendre les pré-requis qu'il sollicite¹⁰.

Un autre déplacement est intervenu par rapport à *La Reproduction*, avec l'étude plus spécifique des savoirs enseignés et des dispositions qu'ils sollicitent chez les élèves. La sociologie de la reproduction s'est en effet intéressée aux formes de raisonnement sollicitées par les formes pédagogiques à travers des types de savoirs en nombre limité. Parallèlement, la sociologie des *curricula*, en France notamment autour de Viviane Isambert-Jamati, a davantage étudié les savoirs dans leurs diversité mais a moins prêté attention aux formes de raisonnement attendues des élèves. Cela s'explique par une sorte de division du travail entre chercheurs, le cognitif et l'activité des élèves ayant souvent été laissés aux psychologues¹¹ puis aux didacticiens. Or, ces dimensions devraient aujourd'hui être articulées pour comprendre les nouvelles formes d'implicites et de pré-requis qui contribuent à la production des inégalités.

En effet, en laissant pour l'instant de côté la question du niveau effectivement maîtrisé¹², l'école, dès la maternelle, se trouve non seulement face au défi d'enseigner la même chose à toute une génération, mais aussi de la confronter à des exigences d'apprentissage plus grandes. Cette hypothèse mérite d'être confirmée par des études systématiques sur la longue durée de l'histoire de l'école, mais différents travaux l'étayaient. D'abord, du fait de la transposition didactique, une grande partie des programmes est plus « notionnelle »¹³. Par exemple, « l'histoire et la géographie s'intéressent davantage aux structures économiques et sociales, aux courbes et diagrammes, et moins à la description des paysages ou au récit des événements »¹⁴. Demander aux élèves de construire eux-mêmes le savoir (le redécouvrir, l'identifier, cerner ses zones de validité et maîtriser son transfert d'une situation à l'autre), afin de voir les élèves ne pas se contenter de retenir mais de comprendre ce qui est demandé, c'est certes vouloir « démocratiser », mais c'est aussi rendre les choses objectivement plus difficiles. Les *curricula* montrent plus généralement des exigences littératiées (mobilisant les spécificités de l'écrit¹⁵), à « mettre en lien » des éléments hétérogènes¹⁶, exercices intermédiaires à réaliser dont les résultats sont à comparer pour en déduire des règles générales, textes de savoir, documents à analyser, expression d'expériences personnelles, etc. Ces formes littératiées sollicitent des dispositions cognitives, sémiotiques, langagières et culturelles très élaborées, alors même que la population est moins « connivente ». Or, les recherches montrent que ces exigences supposent des dispositions très spécifiques, qui sont en fait des pré-requis et

11. Isambert-Jamati V., « Approches sociologiques des contenus d'enseignement », in Ramognino N. & Vergès P., *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à Viviane Isambert-Jamati*, PUP, Aix-en-Provence, 2005 ; Passeron J.-Cl., « Les trois savoirs sur le savoir. Sociologie et sciences de l'éducation », *Le raisonnement sociologique*, Nathan, Paris, 1991.
12. Selon les critères pris en compte, le débat a lieu pour savoir si le niveau maîtrisé par les élèves monte ou pas, il a ainsi globalement monté dans une génération, tandis que pour la seule population des élèves passant un diplôme, notamment le baccalauréat, le niveau est singulièrement monté dans les disciplines scientifiques, tandis que le constat inverse s'impose pour les disciplines de tradition lettrée (Establet, 2003).
13. Ces recherches ne prennent pas en compte les dernières évolutions avec le « socle commun ».
14. Prost A., *Éloge des pédagogues*, Seuil, Paris, 1985.
15. Goody J., *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La Dispute, Paris, 2007 ; Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, Lyon, 1993.
16. Bautier E., « Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités », in Ben Ayed C., *L'école démocratique. Vers un renoncement politique?*, Armand Colin, 2010.

ne font pas l'objet d'un enseignement rationnel. Pour éviter l'énonciation d'un savoir qui ne serait qu'à retenir, l'enseignant voit sa place changer, il n'est plus celui qui « dit », mais celui qui pose des questions pour guider, qui crée des séances¹⁷ dans lesquelles les élèves sont censés découvrir des balises (exercices, résultats...) pour le « cheminement intellectuel » qu'ils doivent découvrir seuls : le cadrage de l'activité (au sens de guidage¹⁸) de l'élève est donc moins étroit, notamment par les manuels et les supports écrits, ce qui accroît considérablement la responsabilité qui pèse sur les épaules des enseignants. Le risque d'un cadrage trop étroit est peut-être d'empêcher la réflexion, mais un cadrage trop flou ne guide pas assez et peut faire appel à des pré-requis construits socialement.

L'hypothèse selon laquelle l'école participe aux inégalités sociales d'appropriation, en étant « indifférente aux différences » invite donc à s'intéresser de plus près aux pré-requis contenus dans les « formes pédagogiques ».

Sociologie des exigences dénivelées

Pourtant, limiter la sociologie de la pédagogie à une objectivation des implicites reviendrait à laisser dans l'ombre une autre dimension. Dans un système où les scolarités longues ont été, en droit, ouvertes à l'ensemble de la population, il semble opportun de ne pas opposer l'« indifférence aux différences » et les autres modalités possibles de la production d'inégalités. Les injonctions officielles à « l'adaptation » aux publics, à la centration sur l'élève, méritent aussi d'être étudiées. Elles peuvent en effet être des producteurs « passifs » d'inégalités, en invitant à enregistrer la connivence ou la distance de la socialisation familiale avec les requis scolaires. Mais l'école, quand elle prête une attention aux différences d'une manière qui dénivelé les exigences, participe aussi à une production « active » des inégalités. Dans le contexte des années 1960, cette question ne pouvait faire l'objet d'une recherche. Pourtant, les auteurs des *Héritiers* l'anticipaient, en mettant en garde contre les lectures relativistes de leur condamnation de « l'indifférence aux différences » :

« Autre forme de la même abdication, mais plus dangereuse parce qu'elle peut s'armer d'une apparence de logique et se parer des apparences du relativisme sociologique, l'illusion populiste pourrait conduire à revendiquer la promotion à l'ordre de la culture enseignée par l'École des cultures parallèles portées par les classes les plus défavorisées. Mais

17. Bernstein B., *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, PUL, Laval, 2007.

18. Bernstein B., *op.cit.*

ce n'est pas assez de constater que la culture scolaire est une culture de classe, c'est tout faire pour qu'elle reste telle que d'agir comme si elle n'était que cela. »¹⁹

Depuis *Les Héritiers*, des recherches ont commencé à montrer que les « formes pédagogiques » qui prennent en compte les différences sociales, non pas pour enseigner ce qui était jusqu'alors pré-requis, mais dans une optique particulariste, participent à déniveler les exigences. Ces dénivelllements d'exigences sont particulièrement prononcés dans les établissements à recrutement populaire et se retrouvent dans la plupart des classes observées où ils cohabitent, d'ailleurs, avec « l'indifférence aux différences ». Plus précisément, il semble qu'une partie du dispositif pédagogique soit modelée par « l'indifférence aux différences » et que, face à la difficulté de faire apprendre tous les élèves sur la base de pré-requis, une deuxième logique existe : elle consiste à donner des tâches « plus faciles » aux élèves pénalisés par la première logique.

Il en va ainsi des tâches simplifiées pour faire parvenir au résultat en contournant le savoir et en attirant donc l'attention des élèves vers de « fausses pistes intellectuelles »²⁰ dans lesquelles ils participent à beaucoup d'activités sans identifier le savoir en jeu. C'est encore le cas des cours dialogués, rompant avec le cours magistral mis à l'index dans *Les Héritiers*, cours qui peuvent donner l'impression aux élèves, selon la façon dont ils sont conduits, que l'invitation à donner leur avis ou à exprimer leur ressenti constitue une fin en soi alors qu'il est attendu d'eux qu'ils se saisissent de cette expérience pour en tirer des caractéristiques génériques et construire des connaissances²¹. Ou encore, le travail en petit groupe, palliatif du cours magistral, s'avère souvent moins un moyen de surmonter les difficultés d'apprentissage qu'une occasion de rendre moins visible les lacunes des élèves : entre les trois ou quatre élèves du groupe, une sorte de division du travail intellectuel conduit souvent à ce que les plus faibles exécutent des tâches tout aussi dénuées de sens qu'en grand groupe, quand l'écolier le plus « connivent » avec les réquisits scolaires opère seul les « sauts cognitifs » et souffle le résultat à ses pairs²².

Ces dénivelés d'exigences s'observent dès la maternelle. L'introduction dans les années 1960 des « formes pédagogiques » en phase avec les catégories intellectuelles du salariat incitait les élèves à se saisir des invitations à « jouer », à « créer » de façon « spontanée » dès le plus jeune âge pour apprendre alors que dans les classes popu-

19. Bourdieu P. & Passeron J.-C., *op.cit.* p.110, 1964.

20. Rochex J.-Y. & Crinon J., *La construction des inégalités scolaires au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*, PUR, Rennes, 2011 ; Terrail J.-P., *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Paris, 2002.

21. Deauvieu J., *Enseigner dans le secondaire*, La Dispute, Paris, 2009.

22. Bonnéry S., « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », art.cit., 2009.

23. Chamboredon J.-C. & Prévot J., « Le métier d'enfant », *Revue française de sociologie*, XIV, 1973.
24. Joigneaux C., « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n°169, 2009.
25. Bautier É. (dir.), *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, Chronique sociale, Paris, 2006 ; Laparra M., « L'écrit en maternelle : bricolage ou opération cognitive ? », in Ramognino N. & Vergès P., *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Etudes offertes à Viviane Isambert-Jamati*, PUP, Aix-en-Provence, 2005.
26. Willis P., « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978.
27. Beaud S., *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris, 2002.
28. Henri-Panabière G., Renard F. & Thin D., *Un temps de détour... Pratiques socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique*, Rapport de recherche pour les CEMEA-Rhône-Alpes, GRS-Université Lyon 2 / Centre Alain Savary INRP, Lyon, 2009.
29. Cet aspect a été moins développé par Bourdieu, bien que ce soit au programme de l'un des premiers articles sur l'école (Bourdieu, 1967).

lares le jeu et le travail intellectuel sont vus comme antagoniques²³. Aujourd'hui, cette logique s'articule non seulement avec l'élévation des exigences littéraires présentes dans les fiches individuelles²⁴, mais aussi avec le rabattement d'exigences pour une partie des élèves invités à « compléter » des aspects de la fiche de façon déconnectée de la notion²⁵.

Cette sollicitation spécifique des enfants les moins connivents à travers des tâches de bas niveau cognitif peut pendant un temps (à l'école élémentaire, voire au tout début du collège) produire un effet de raccrochage à la scolarité par l'encouragement au « travail ». Mais elle devient inopérante à partir du moment où les acquisitions sont trop lacunaires. Elle produit des effets de leurre sur ce que sont réellement les exigences scolaires, voire suscite des révoltes contre la relation pédagogique et l'école qui, au contraire de ce que décrivait Willis autrefois²⁶, découlent moins d'une opposition à la culture scolaire des porteurs d'une culture de classe, alors ouvrière, que d'une désillusion face à une scolarité désirée mais ratée, la culture juvénile du quartier constituant alors un refuge. On voit ici, de l'intérieur des apprentissages, des processus qui participent à la construction des trajectoires de jeunes mises en évidence par Stéphane Beaud²⁷. Même dans les dispositifs de rescolarisation, les contenus et les formes pédagogiques plus « ludiques » en apparence ou qui veulent se rapprocher des pratiques supposées être familières des jeunes en rabaisant les exigences intellectuelles, sont souvent rejetées par ces adolescents comme n'étant pas de la « vraie école »²⁸.

Ainsi, l'école ne se contente pas de requérir des dispositions qu'elle n'enseigne pas. Elle participe aussi à la transmission de dispositions²⁹ pouvant contrarier l'appropriation de savoirs en focalisant l'attention sur des dimensions annexes des dispositifs pédagogiques.

Ce qui conduit à reprendre la discussion sur ce que Bourdieu et Passeron appelaient une pédagogie rationnelle. Aujourd'hui, face à une culture scolaire davantage littéraire, elle devrait travailler avant tout à lever les implicites, à faire acquérir les dispositions nécessaires à l'apprentissage au lieu de les considérer comme pré-requises et à se refuser à déniveler les exigences. Au-delà des conditions politiques et institutionnelles, l'objectivation sociologique des conceptions sociales en acte de l'apprenant semble de nature à y contribuer.

Quelles conceptions pédagogique de l'apprenant ? Quel regard sociologique sur les formes pédagogiques ?

L'idéologie des « dons », d'inspiration biologisante ou psychologisante, était pourfendue, avec la méritocratie, dans *Les Héritiers* et *La Reproduction*. Elle a été remise au goût du jour, par d'autres canaux, comme l'enseignement par compétences et l'individualisation. Elle renvoie la responsabilité de « l'échec » aux élèves, en réduisant l'école à un espace de mise en compétition pour que les talents individuels se révèlent.

Dans les discours de sens commun, et particulièrement dans les discours politiques et institutionnels, ces conceptions « psychologisantes » n'excluent pas des conceptions « culturalisantes » ou « sociologisantes », ces dernières attribuant « l'échec » au déterminisme, au « handicap socio-culturel », voie par laquelle est souvent introduite un dénivellement des exigences selon le profil social des élèves.

Ces deux façons ordinaires de renvoyer aux « déficiences » des élèves se combinent pour composer une conception sociale de l'élève « en » échec : la difficulté se trouverait « en » lui, par essence. Ce qui fait de l'interrogation des formes pédagogiques un point aveugle. Comme il n'y aurait pas de solution de ce côté-là, il ne reste plus qu'à en rabattre sur les exigences pour ne pas faire souffrir. De même, le terme symétrique d'élève « brillant » laisse entendre que cela brille « en » lui, l'école étant alors réduite à un rôle d'abat-jour, qui ne pourrait que canaliser la lumière pré-existante. Pour ces élèves, il n'y aurait qu'à les guider faiblement pour qu'ils comprennent les exigences diffuses. Dans les premiers niveaux du système scolaire, la compassion fataliste se substitue bien souvent au mépris de classe observé par les recherches des années 1960. Mais les effets de ces deux modes de légitimation des positions scolaires et sociales sont inégaux.

Ces conceptions pèsent sur les enseignants, elles modèlent les discours officiels et les supports pédagogiques qui sont à leur disposition. La sociologie de la pédagogie, inspirée des travaux de Bourdieu et d'autres, se trouve dans une position délicate au regard de l'état du champ pédagogique et du champ de la recherche en éducation. Les politiques de désengagement financier de l'éducation nationale, le désintérêt pour l'égalité dans la réussite scolaire, les exhortations à la performance pédagogique individuelle, accompagnées du discrédit des enseignants dans les discours officiels, ont

changé le contexte. Cela peut expliquer une prudence plus grande des chercheurs à étudier la production d'inégalités à l'école. La crainte est grande de voir les analyses instrumentalisées par le fatalisme et les tendances à renoncer au combat pour l'égalité. Nombre de politiques scolaires libérales commencent par un constat du manque d'équité du système pour mieux renoncer à l'objectif d'égalité. Dans ces conditions, la position des auteurs des *Héritiers* devait être mieux connue, à la fois pour développer un point de vue critique novateur sur l'école, et pour la rendre plus difficile à instrumentaliser de la sorte. Au moment où se développaient des scolarités plus longue pour tous, Bourdieu et Passeron insistaient sur l'importance de prendre au sérieux les exigences d'égalité effective et de ne pas se satisfaire de la « démocratisation » au sens de l'augmentation des flux. Qu'est-ce qui suscite l'intérêt ou le désintérêt relatifs des chercheurs selon les époques ? Il est possible que le changement de contexte ait conduit à ce que les sociologues de la mouvance critique prennent moins la pédagogie comme objet d'études³⁰, d'autant que les générations suivantes de chercheurs ont plus souvent noué des relations avec le monde enseignant, éventuellement pour l'avoir été eux-mêmes, voire pour avoir fait preuve d'engagement social dans ce champ.

Il semble pourtant opportun de poursuivre le chantier d'une sociologie de la pédagogie dans ce contexte, justement parce qu'elle peut constituer un contre-feu aux « évidences » sociales et institutionnelles. La responsabilité sociale de la recherche est ainsi l'une des raisons qui a conduit à étudier ce qui modèle les « formes pédagogiques » depuis l'extérieur de l'école, plutôt qu'à tenir les pratiques professionnelles pour « explicatives », ce qui nous semble injustement culpabilisant. Différentes recherches depuis une vingtaine d'années accumulent des résultats convergents entre les types d'établissements et d'enseignants observés, entre les degrés du système... Attribuer les « effets » de la pédagogie aux « choix » des enseignants paraît infondé. Et cultiver la nostalgie des modalités pédagogiques passées, c'est oublier un peu vite que les nouvelles se sont développées parce que les anciennes ont échoué !

L'interrogation de ce qui modèle les « formes pédagogiques » revêt un caractère heuristique certain pour la compréhension des inégalités scolaires. Il serait notamment utile de développer un programme de recherche sur les instruments pédagogiques (manuels, livres du maître, etc.)³¹ et les formes d'organisation habituelles. Comme ces instruments sont à la

30. Dans les publications de la sociologie critique, une part importante porte moins sur les inégalités liées aux façons d'enseigner qu'aux politiques publiques, aux questions de carte scolaire [Ben Ayed C. & Poupeau F., « École ségrégative, école reproductrice », *Actes de la recherche en Sciences sociales*, n° 180, 2009], de dispositifs de relégation [Geay B., « La construction institutionnelle de la "déscolarisation" », *Ville-École-Intégration-Enjeux*, n° 132, 2003], de concurrence entre filières du secondaire et du supérieur, etc.

31. De premières recherches ont pu le faire sur le dictionnaire [Geay B., « Entre symbole et instrument : le dictionnaire à l'école primaire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 113, 1995], sur les manuels [Bonnéry S., « Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, questions didactiques », *Recherches en didactiques*, n° 12, 2011], sur les fiches individuelles [Joigneaux C., « La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 169, 2009].

disposition des enseignants et leur sont conseillés, ils influent sur leur pratique, imposent des conceptions sociales cristallisées de l'enfant « normal », c'est-à-dire celui qui montre une grande connivence avec les attentes de l'École et qui se distingue de celui à qui il faut donner du travail avec des objectifs moindres. À un niveau intermédiaire entre les définitions des programmes par les décideurs et les « pratiques » de l'enseignant dans la classe, ces recherches pourraient donner à voir de qui est « déposé » dans les instruments, ce qui pourrait en éclairer les usages possibles par les maîtres et les élèves. Ainsi, en détournant la définition de *l'habitus*, il s'agirait de considérer les instruments scolaires comme des « structures structurées, prédisposées à fonctionner comme structures structurantes ». Et par là, de permettre de penser les effets plus ou moins égalitaires des différents choix d'instruments et de leurs diversités d'usages. ■