



**HAL**  
open science

# Pratiques culturelles et “ classes ” sociales : (3) école et société, repenser la modernisation et l'évolution des inégalités

Pierre Bruno

## ► To cite this version:

Pierre Bruno. Pratiques culturelles et “ classes ” sociales : (3) école et société, repenser la modernisation et l'évolution des inégalités. Le Français Aujourd'hui, 2006, Former au français dans le Maghreb, 154, pp.109-113. 10.3917/lfa.154.0109 . hal-00484685

**HAL Id: hal-00484685**

**<https://hal.science/hal-00484685>**

Submitted on 30 May 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# PRATIQUES CULTURELLES ET « CLASSES » SOCIALES :

## (3) École et société, repenser la modernisation et l'évolution des inégalités

Par Pierre BRUNO

- Marie DURU-BELLAT, *Les Inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002.
- Christophe GUILLUY & Christophe NOYÉ, *Atlas des nouvelles fractures sociales : les classes moyennes oubliées et précarisées*, Paris, Autrement, 2004.

Si la sociologie de l'école suit le même mouvement que celle de la culture (déclin des perspectives macrosociologiques, moindre radicalité des perspectives critiques...), elle n'en aboutit pas pour autant à une valorisation du libre choix des acteurs ou au constat d'une commune condition juvénile. Le détachement des modèles structuralistes a pu ainsi se faire dans la perspective de mieux penser les inégalités scolaires par la prise en compte de nouveaux critères (comme le rang de naissance dans la fratrie), des difficultés méthodologiques pour mesurer ou prouver certaines ségrégations (de type ethnique par exemple), voire des limites ou tabous disciplinaires (même si M. Duru-Bellat n'en parle pas on peut se reporter à certaines enquêtes nord-américaines – peu diffusées en France – sur le poids de la beauté physique sur la trajectoire des élèves et étudiants).<sup>1</sup>

L'ouvrage de M. Duru-Bellat a donc le mérite d'aborder la question de l'implicite des chercheurs. Les sociologies de l'éducation, pas plus que ceux de la culture, « loin d'être des savants éthérés ancrant leurs travaux dans une pure logique de développement scientifique, élaborent des problématiques profondément sociales, imprégnées par l'air du temps, par leurs propres engagements et leurs valeurs personnelles »<sup>2</sup>. De plus l'évolution d'ensemble de la problématique (passage d'une vision naturaliste de l'inégalité des chances, reflet de l'inégalité des dons, à une vision du système éducatif comme correcteur plus ou moins imparfait de l'environnement social puis à une « nouvelle sociologie de l'éducation » où le système devient partie prenante du problème) s'inscrit dans un contexte idéologique particulier, la société moderne n'acceptant pas l'inégalité des chances même si elle accepte, ce qui reste de fait le problème de fond, l'inégalité des conditions.

Par delà les effets de contexte, les savoirs en ce domaine ne font que progresser même si leur avancée pose plus de questions qu'elle n'apporte

1. Voir H. & M. EYSENK, *L'Esprit nu*, Paris, Mercure de France, 1985, p. 25 et sq.

2. M. Duru-Bellat, *Ibid.*, p. 7.

de réponses et si aucun système théorique ne parvient à rendre compte des différentes facettes des inégalités scolaires. Les acquis les plus importants portent sur la nature des mécanismes permettant cette reproduction des inégalités. Il est ainsi possible de dégager trois grandes phases dans la mise en œuvre des processus de sélection sociale au sein du système scolaire, ce qui aboutit à une « sédimentation progressive des inégalités sociales »<sup>3</sup> :

1) Dans un premier temps (en gros l'enseignement primaire) les inégalités reposent sur le rythme inégal d'acquisitions des savoirs et sur la plus ou moins grande précocité des enfants.

2) Dans un deuxième temps, la sélection relève des stratégies des divers acteurs (surtout certains enseignants et parents) qui construisent des parcours inégalitaires par la sélection des établissements, le choix d'options, le rétablissement de classes de niveaux légalement interdites, etc. De plus, à niveau égal, des logiques ségrégatives orientent les jeunes, selon leur origine sociale ou ethnique, vers des filières plus ou moins nobles.

3) Pour finir, dans le supérieur, on n'observe plus de différences sociales apparentes à comportements et stratégies égales. Le système fonctionne sur son erre et sur l'intériorisation des logiques ségrégatives par les différents acteurs.

L'ouvrage a aussi le mérite de mesurer le plus finement possible le poids relatif des différentes variables pouvant intervenir dans ce processus de ségrégation. Ainsi, le nombre d'élèves par classe n'a qu'une faible influence sauf en des cas bien particuliers et l'efficacité des ZEP mérite d'être interrogée : si elles compensent les effets de la concentration d'élèves de milieux populaires, elles ne permettent pas aux élèves qui y sont scolarisés de réduire leur écart. Par contre les préjugés de membres du corps enseignant (et leurs attentes des élèves qui en découlent) ont une influence bien plus déterminante. Cette anticipation des inégales probabilités de réussite des élèves suivant leur origine sociale ou ethnique, peut conduire certains enseignants, par le jeu des orientations successives, à maintenir ou à créer des ségrégations sociales ou racistes.

L'impact de certaines mesures portées par les enseignants de français progressistes, et aujourd'hui prises en compte par les politiques étatiques, doit ainsi être relativisé. D'une part, l'ouverture des corpus n'a véritablement d'effets que lorsqu'elle correspond à une prise en compte des référents culturels des élèves de milieu populaire (référents dont la littérature pour la jeunesse – du moins celle des listes – ne fait pas forcément partie, il aurait fallu pour s'accorder aux référents des lecteurs non seulement accorder une place plus grande à des œuvres traditionnellement stigmatisées par les médiateurs du livre, mais aussi accepter une représentation très inégale des éditeurs, marquée, entre autres, par le primat de grands groupes). De plus, cette ouverture risque d'avoir un effet plus symbolique que pratique, la source des inégalités scolaires étant souvent plus subtile. L'objectivation par l'enseignant de ses attentes et références se révèle plus déterminante qu'une modification du corpus de textes étudiés, le « retard »

3. *Ibid.*, p. 53

de certains élèves étant la conséquence de leur moindre connaissance des attentes implicites des enseignants.

De fait cette synthèse remet au centre du système l'action des acteurs individuels. Le rôle reproducteur du système scolaire n'est pas lié à une inégale acquisition des compétences (sauf pour le plus jeune âge) ou à une perversion du système lui-même, mais à l'action de parents qui tentent de perpétuer des hiérarchies arbitraires ou de la partie du corps enseignant qui « exprime dans ses représentations et ses pratiques un positionnement social particulier qui crée objectivement une distance avec les enfants de milieu défavorisé<sup>4</sup>. » À l'heure où les déplorations sur le déclin des compétences culturelles prennent une nouvelle ampleur médiatique, sans doute est-il bon aussi de rappeler que « le capital culturel n'est pas (...) ce par quoi se réalise l'avantage des groupes dominants (...) l'influence du capital culturel des parents, pour être effective, a besoin d'être médiatisée par leur capital social<sup>5</sup>. »

Ainsi, si la sociologie a pu se détacher de modèles anciens des inégalités scolaires (qui pouvaient d'ailleurs avoir pour effet de contribuer au maintien des logiques réelles de ségrégations<sup>6</sup>), c'est pour mieux réintroduire la question sociale car « on retrouve certes la thèse faisant de l'école une instance contrôlée par certains groupes, mais ce contrôle s'exercerait davantage par les ressources du milieu scolaire (en particulier, la « qualité » des pairs) qu'on tente de s'approprier que par la maîtrise des contenus<sup>7</sup>. »

\*\*\*

Le livre de C. Guilluy et C. Noyé s'inscrit dans une même démarche et une même conclusion. L'ouvrage cherche à se détacher d'une représentation ancienne de la question sociale reposant sur des idées fausses ou obsolètes pour donner plus de force à la dénonciation des inégalités réelles et accrues qui traversent la société française. La crise n'est pas culturelle mais, avant tout, économique. Elle ne se caractérise pas par une fracture entre une masse intégrée et minorité d'exclus mais par le déclin et la précarisation de catégories entières. De plus ces inégalités sociales se doublent d'une nouvelle ségrégation basée sur le lieu de résidence : le territoire national se caractérise par une mixité sociale en déclin.

Cet ouvrage a tout d'abord le mérite, en s'appuyant sur les données de l'INSEE, de donner un état des lieux des « classes sociales » en France. Si le déclin dû aux concentrations (fin des petits commerçants ou des petits paysans...) de la proportion des non salariés (passant de 30 à 10 %) n'est guère surprenant, il ne faut pas oublier qu'en France, les classes populaires (caractérisées par le caractère répétitif des tâches et leur rapport à hiéar-

4. *Ibid.*, p. 142.

5. *Ibid.*, pp. 183-185.

6. Voir F. DUBET, « Le sociologue de l'éducation », *Le Magazine littéraire*, n° 369, octobre 1998, pp. 45-47.

7. M. Duru-Bellat, *op. cit.*, p. 194.

chie) restent encore majoritaires (60 %). Et si, en leur sein, la proportion d'ouvriers décline au profit des employés, il y a, en 2002, plus d'ouvriers qu'en 1950 (retraités compris) et, contrairement à une autre idée reçue, cette population est en grande majorité d'ascendance européenne. De même, le mythe d'une classe moyenne triomphante ne doit pas occulter l'éclatement de cette même classe moyenne dont une large part a vu ses conditions de vie se dégrader alors que les cadres supérieurs et professions intellectuelles se sont révélés être les réels bénéficiaires de la mondialisation.<sup>8</sup>

Dans les « villes centres », moins peuplées, se concentrent les « emplois métropolitains » à fort revenus. La hausse du prix du logement accompagne les ségrégations (en proportion le budget logement pèse plus sur les bas revenus moins souvent propriétaires) conduisant les classes populaires à habiter de plus en plus loin des centres villes donc, pour beaucoup, de plus en plus loin de leur lieu de travail. La situation est particulièrement exacerbée à Paris où le mouvement touche désormais les couches intermédiaires. Alors qu'au clivage interne aux villes entre quartiers populaires et bourgeois s'est substitué celui entre bourgeoisie ancienne et nouvelle (les fameux « bobos »), il n'en reste pas moins des poches de pauvreté dans ces métropoles embourgeoisées : îlots insalubres peuplés par des immigrés néo-arrivants, ou ZUS (zones urbaines sensibles, les fameuses « cités ») hier construites pour beaucoup hors des villes et qui se retrouvent aujourd'hui comme autant de quartiers précarisés au cœur d'agglomérations de plus en plus dures pour les faibles revenus. Mais ces questions ne doivent pas faire oublier que la pauvreté s'est déplacée en France. Le chômage frappe plus lourdement les jeunes en Picardie qu'en Seine Saint-Denis et, dans les secondes couronnes urbaines (par exemple en Seine et Marne), se dessine progressivement la carte d'une France du surendettement dans des zones pavillonnaires perçues par la fraction inférieure des classes moyennes, comme une ascension mais qui consacre pour beaucoup le déclassement des périurbains ; surtout quand la perte d'emploi rend incapable de faire face aux endettements liés moins à une surconsommation effrénée (image complaisamment véhiculée par certains médias) qu'aux engagements lourds liés à l'acquisition d'un logement dans un budget grevé par un cout accru des transports. Ce mouvement de déplacement progressif de la pauvreté loin des centres-villes n'épargne plus désormais les zones rurales. Ces dernières voient cohabiter résidences secondaires des cadres supérieurs et néo-ruraux (ouvriers ou employés) des plus démunis qui vont à la campagne par fuite plus que par attrait du monde rural (d'où une augmentation du nombre de bénéficiaires du RMI).

Cette question sociale pose pour les auteurs plusieurs questions politiques. La première est celle du lien entre marginalisation sociale, marginalisation géographique et marginalisation citoyenne. Le taux de participation électorale et de syndicalisation s'accroît avec le revenu. Les classes populaires sont plus abstentionnistes (24 % votent aux européennes contre 60 % des cadres), non pas comme on a pu le dire, de par leur anal-

8. C. Guilluy & C. Noyé, *ibid.*, p. 17.

phabétisme ou leur égoïsme, mais parce que leurs préoccupations sont ignorées (comme la précarisation des emplois du privé et des emplois faiblement qualifiés). Conséquences électorales : le clivage « de classe » n'est plus entre gauche et droite mais entre partis de gouvernement et partis protestataires (« extrême gauche » ou « extrême droite »). Ces derniers représentent 50 % du vote ouvrier mais seulement 17 % du vote des cadres qui se répartit ensuite pour moitié entre gauche et droite.

Deuxième question : la récupération du discours politique par les classes intellectuellement hégémoniques. La disparition des classes populaires « européennes » des centres urbains s'accompagne d'une appropriation du décorum ouvrier par la bourgeoisie nouvelle. Et la proximité dans les mêmes centres de « blancs » riches et d'immigrés « visibles » très pauvres, conduit à penser la question sociale en fonction du seul rapport au social de ces groupes, donc en termes de cohabitation de cultures et de tolérance d'où l'imposition de nouvelles problématiques sociétales (écologie, antiracisme, mariage gay...) aux dépens des questions politiques de fond.

Troisième question, cette mixité, ce multiculturalisme souvent très ostentatoire, connaît ses limites, ou plutôt sa limite : le système éducatif. Ainsi, si la proportion de cadres supérieurs ne cesse de s'accroître dans les départements de l'Est parisien aux dépens des classes populaires, la courbe est exactement inversée dans le système éducatif public. Multiplication de l'offre privée, détournement massif de la carte scolaire... cette capacité des « bobos » à maîtriser les ressources du milieu scolaire, cette volonté de ségrégation que ne dissimule pas, dans les faits, la générosité des discours, aboutit même, de par la disparition des classes populaires d'ascendance européenne, à la création de regroupements ethniques dans les classes.

\*\*\*

Quelles conclusions tirer de ces trois chroniques consacrées au délitement du lien (dans les discours savants du moins) entre pratiques culturelles et « classes » sociales ? Tout d'abord que l'indéniable remise en cause des visions structurelles de la société et l'importance nouvelle donnée à l'action des agents ne doivent pas dissimuler la diversité des logiques qui les motivent et des discours qui en découlent. Ensuite, que les champs d'étude sociologiques se différencient par l'inégale avancée des savoirs mais aussi par le poids inégal des divers paradigmes. Littérature, lecture et culture ne sont pas les (mi)lieux les plus propices à l'expression des remises en cause radicales de la société, à l'étude de l'accroissement des inégalités et de l'évolution des processus de domination, à l'objectivation de fait par les « intellectuels » eux-mêmes, surtout s'ils relèvent des intellectuels « supérieurs » (universitaires, chercheurs, artistes, journalistes...), de l'accroissement de leurs privilèges et de leur rôle actif dans le maintien des inégalités sociales.

**Pierre BRUNO**