

## Stratification

Isabelle HARLÉ

Issu de la sociologie du curriculum et des travaux du sociologue britannique Michael F. D. Young en particulier, le concept de stratification met l'accent sur la hiérarchisation des contenus d'enseignement. « Certaines matières “comptent” plus que d'autres en termes de valeur académique ou de bénéfice social » (Young, 1971, p. 192-194). En France, Léon (1980) s'est également emparé de la question de la hiérarchie des disciplines, distinguant « disciplines majeures » et « disciplines mineures » sur la base de leurs statuts scientifique, pédagogique et social. Young quant à lui définit les savoirs stratifiés selon ces quatre dimensions :

- « L'abstraction qui renvoie au degré de généralité du savoir concerné ;
- l'accent mis sur la culture écrite qui renvoie à l'importance de la forme écrite, par opposition à la forme orale ;
- l'individualisme qui renvoie à l'accent mis sur la dimension individuelle des modes d'activité et d'évaluation, par opposition à la dimension collective, laquelle est absente de la plupart des formes d'appropriation du savoir, telles que les dissertations, les expérimentations et la réalisation de projets dans l'enseignement secondaire ;
- la pertinence pratique, qui renvoie au degré et à la forme de liaison entre les savoirs enseignés et les activités non scolaires » (Young, 1971).

Concernant ce dernier point, les savoirs stratifiés, à statut élevé, font preuve de peu de pertinence pratique.

Ces caractéristiques « sont associées aux valeurs des groupes qui occupent au sein de la société les positions dominantes » (*ibid.*). Ils reflètent des rapports de domination et de pouvoir au sein de l'institution scolaire, mais aussi globalement dans la société, comme le précise Forquin (1984, p. 224) : « en quoi ces caractéristiques de la culture académique actuellement dominante peuvent refléter les valeurs, les croyances, les intérêts des groupes qui dominent la scène scolaire parce qu'ils dominent aussi la scène sociale. »

Ces critères persistent-ils dans la durée ? Effectivement, l'examen des réformes qui jalonnent l'histoire de certaines matières le donne à penser. Par exemple, l'instauration de la technologie dans les collèges en 1985

marque la disparition des activités de fabrication manuelle dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, les travaux manuels étant remplacés par des démarches d'investigation fonctionnelle. Les exemples foisonnent : le dessin devenant arts plastiques, happé lui aussi par un mouvement d'abstraction qui accompagne la formation universitaire d'enseignants, désormais certifiés (1972), qui le dispensent. Le lycée n'est pas épargné ; les sciences économiques et sociales offrent ainsi une histoire mouvementée. Originellement traversées par l'interdisciplinarité et les méthodes actives, elles sont en proie de façon récurrente aux réformes qui les recentrent sur des ancrages et des perspectives universitaires : économie et sociologie. Alors que les instructions fondatrices de 1967 présentaient ce nouvel enseignement comme devant « conduire à la connaissance de nos sociétés actuelles et de leurs mécanismes, établir une relation jusque-là incertaine entre culture et réalités économiques et sociales », le programme de l'enseignement d'exploration correspondant de 2010 avait pour ambition « l'apprentissage rigoureux de savoirs disciplinaires » détendant ainsi le lien entre les savoirs à enseigner et les activités non scolaires et sacrifiant aux critères de stratification des savoirs. Bien sûr, ces évolutions ne peuvent se comprendre sans une analyse qui identifie les groupes sociaux qui les portent, les enjeux de certification et de professionnalité, les conceptions des groupes chargés de la rédaction des nouveaux programmes dans l'échiquier politique et économique.

Le concept de stratification permet encore de rendre compte de la prédominance des mathématiques : discipline de prestige et de sélection, depuis le déclin des langues anciennes, vers les parcours universitaires les plus valorisés. Les enseignants de mathématiques se révèlent par ailleurs peu enclins à prendre part à des projets interdisciplinaires qui leur apporteraient une reconnaissance dont ils jouissent déjà. Les enseignants de « disciplines de peu d'envergure » en revanche, parce qu'ils sont en quête d'amélioration de leur rôle et de leur statut professionnel, peuvent trouver un intérêt à s'engager dans des projets innovants (Goodson, 2003, p. 108-109). Il y aurait donc un lien entre marge et innovation, tout comme il y aurait une force d'inertie entre stratification et légitimité des contenus d'enseignement.

Les recherches menées au Québec sur les représentations que les enseignants du primaire ont de la hiérarchie des matières scolaires font également état de la persistance des critères de stratification. La priorité accordée au français et aux mathématiques ne diminue pas entre 1981 et 2000 et

reste associée à des finalités de conceptualisation de la réalité, reléguant au dernier plan les matières artistiques. Cette persistance ainsi que celle du code série (voir la notice 5 « Code série, code intégré ») et d'un enseignement cloisonné fait obstacle aux perspectives interdisciplinaires ou au développement des compétences d'esprit critique, de réflexivité, d'autonomie (Lenoir *et al.*, 2000).

Pour autant, nombre d'évolutions actuelles interrogent la permanence des critères de stratification des savoirs. Par exemple, le système éducatif français tend à accorder de l'importance à l'oral, à travers l'épreuve du grand oral coefficientée 10, que prévoit la réforme du baccalauréat inaugurée en 2021 (sans pour autant se donner nécessairement les moyens d'y préparer les élèves). Cette épreuve évalue à la fois les compétences argumentatives du candidat relativement aux spécialités choisies, mais également la clarté et la précision de son expression. Par ailleurs, l'ouverture de l'école et le lien avec les activités extrascolaires sont prônés depuis de nombreuses années. Cette référence est travaillée depuis longtemps par certains didacticiens, notamment Martinand, qui considère les pratiques sociales, professionnelles par exemple, auxquelles doivent se référer certains enseignements comme la technologie. Mais là encore, le concept de « pratiques sociales de référence » ne vient-il pas simplement pallier l'absence de savoirs savants, défaut caractéristique de certains enseignements qui doivent chercher ailleurs une légitimité ?

De façon plus récente, la dimension curriculaire des enseignements présente dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) interpelle la prégnance des savoirs stratifiés à travers différents dispositifs (voir la notice 28 « Dispositifs ») (Barrère, 2013) qui font la part belle au lien avec des temps et des espaces extérieurs à l'école. De ce point de vue, le parcours citoyen (2016) invite à prendre en compte et à reconnaître les engagements des élèves dans des activités extérieures à l'école. Le socle promeut également des contenus qui ne s'inscrivent pas dans des enseignements disciplinaires comme les « éducations à... » (voir la notice 30 « Éducations à... ») qui, même si elles mobilisent des connaissances, ne reposent pas principalement sur des savoirs formels et ont pour finalités de développer des pratiques, de travailler des valeurs, objectifs qui impliquent la mise en place de dispositifs pédagogiques participatifs où l'écrit, les modes usuels de transmission et d'évaluation des contenus d'enseignement sont loin d'être les formes dominantes.

Toutefois, si ces dispositifs écornent la prégnance de savoirs stratifiés, font-ils l'objet d'une certification ou d'une validation significative qui leur permettrait d'accéder à une forme de reconnaissance sociale ?

## Références

Barrère Anne (2013). « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>

Forquin Jean-Claude (1984). « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de scolarisation », *Revue française de sociologie*, vol. 25, p. 211-232. <https://doi.org/10.2307/3321840>

Lenoir Yves, Larose François, Grenon Vincent et Hasni Abdelkrim (2000). « La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981 », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 3, p. 483-514. <https://doi.org/10.7202/000288ar>

Léon Antoine (1980). « Des disciplines majeures et des disciplines mineures », dans *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Presses universitaires de France, p. 121-148. <https://doi.org/10.3917/puf.leona.1980.01.0121>

Goodson Ivor F. (2003). « Changements de l'éducation et processus historiques : une perspective internationale », *Éducation et sociétés*, vol. 11, n° 1, p. 105-118. <https://doi.org/10.3917/es.011.0105>

Young Michael F. D. (1971, 1997). « Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance », dans Jean-Claude Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck, p. 173-199.

Pour citer ce chapitre :

Harlé Isabelle (2024). « Stratification », dans Joël Lebeaume et Dominique Raulin (dir.), *Les mots-clés des curricula*, Université Paris Cité, p. 269-272. <https://doi.org/10.53480/curricula.e6c7fc>