

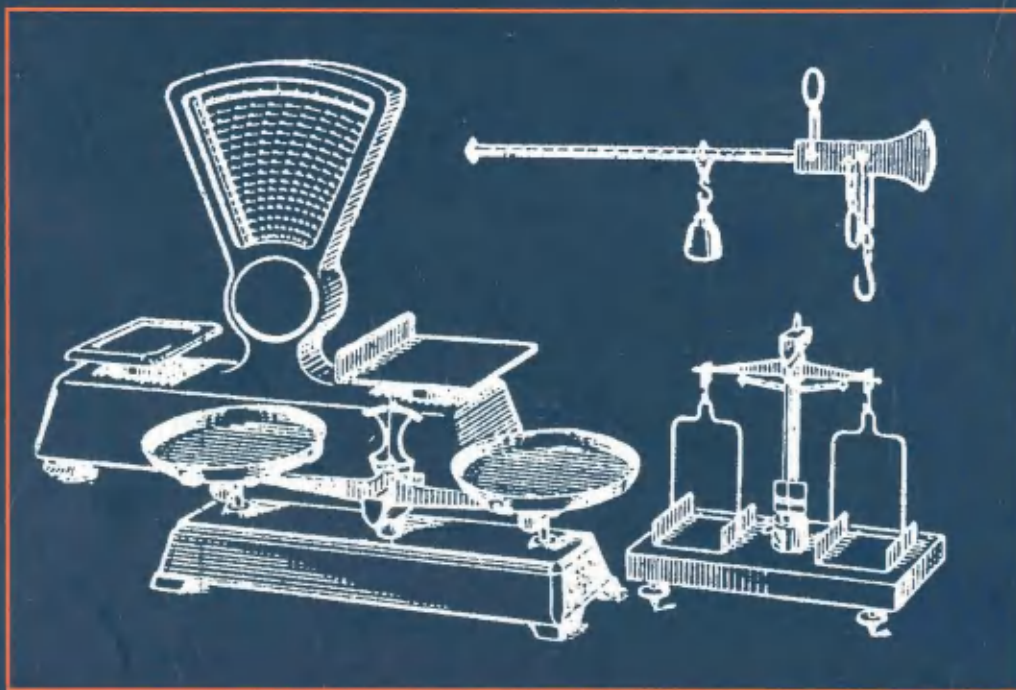
Éducation *et* Sociétés

5

2000/1

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Les inégalités d'éducation : un classique revisité



De Boeck  Université

Éducation et Sociétés

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Comité de rédaction

Jean-Louis DEROUET, Institut National de Recherche Pédagogique, Groupe de Sociologie Politique et Morale EHESS-CNRS, Paris, France,
Rédacteur en chef

Katherin ANDERSON-LEVITT, University of Michigan-Dearborn, États-Unis

Jean-Michel BERTHELOT, Université René Descartes-Paris V, France

Marie-Claude DEROUET-BESSON, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, France, Rédacteur en chef adjoint

Yves DUTERCQ, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, France, Rédacteur en chef adjoint

Bernard LAHIRE, École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon, France

Claude LESSARD, Université de Montréal, Québec

Danilo MARTUCCELLI, Centre d'analyse et d'intervention sociologiques - CNRS, Université de Lille III, France

Pierre MERLE, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Rennes II, France

Cléopâtre MONTANDON, Université de Genève, Suisse

André PETITAT, Université de Lausanne, Suisse

Régine SIROTA, Institut National de Recherche Pédagogique, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes-Paris V, France

Claude TROTTIER, Université Laval, Québec

Anne VAN HAECHT, Université Libre de Bruxelles, Belgique

Agnès VAN ZANTEN, Observatoire Sociologique du changement, CNRS-Fondation nationale des sciences politiques, Paris

Groupe d'études sociologiques
INRP

29, rue d'Ulm

F-75230 Paris Cedex 05

Tél. 33 (0) 146 34 91 32

Fax 33(0) 146 34 91 25

Mél derouet@inrp.fr



Administration

De Boeck & Larcier s.a.

Siège social rue des Minimes 39
 B-1000 Bruxelles
Tél. 32 (0) 10 48 25 11
Fax 32 (0) 10 48 26 50
Site Web <http://www.deboeck.be>

Abonnements

Accès+

Fond Jean-Pâques 4

B-1348 Louvain-la-Neuve

Tél. 32 (0) 10 48 25 70

Fax 32 (0) 10 48 25 19

Prix et modalités,
voir bulletin de commande
en fin de volume.

Éducation et Sociétés

5

2000/1

**Les inégalités d'éducation:
un classique revisité**

Institutions partenaires

Ateliers des Facultés Universitaires Catholiques à Mons, Belgique

Centre d'Étude et de Recherche sur les Liens Sociaux, CNRS, Université René Descartes,
Paris V, France

Département d'éducation préscolaire de l'Université d'Athènes, Grèce

Groupe de Recherche en Socialisation, CNRS, Université de Lyon II, France

Institut National de Recherche Pédagogique, France

Service de la Recherche en Éducation, Genève, Suisse

Université de Genève, Suisse

Université Libre de Bruxelles, Belgique

Éducation et Sociétés remercie le Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la
Recherche du gouvernement du Québec pour le concours qu'il apporte à sa publication
pendant les deux premières années.

Revue publiée avec le concours du Centre national du livre

© De Boeck & Larcier s.a., 2001
Département De Boeck Université
Paris, Bruxelles

Toute reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé
que ce soit, et notamment par photocopie ou microfilms, est strictement interdite.

Imprimé en Belgique

D 2000/0074/197

ISBN 2-8041-3387-7
ISSN 1373-847X

SOMMAIRE

DOSSIER : LES INÉGALITÉS D'ÉDUCATION

- Présentation 5
Jean-Louis Derouet
- La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire 9
Jean-Louis Derouet
- L'analyse des inégalités de carrières scolaires : pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix 25
Marie Duru-Bellat
- L'école et l'exclusion 43
François Dubet
- L'égalité des chances en éducation au Québec : du volontarisme au renoncement 59
Claude Lessard, Émile Ollivier, Brigitte Voyer
- Familles populaires de l'enseignement public et privé : caractéristiques secondaires et réalités locales 81
Choukri Ben-Ayed

RENCONTRES AVEC D'AUTRES DOMAINES LINGUISTIQUES

- Les miracles de la foi : la transformation des courants critiques en sociologie de l'éducation 93
Scott Davis
- La jeunesse de Russie dans le système éducatif : la dynamique de l'inégalité 117
David Konstantinovski

VARIA

- (Re)gagner et reconnaître l'autorité parentale à l'âge des études : une double transaction entre les parents et les jeunes adultes 141
Vincenzo Cicchelli

COMPTES RENDUS 155

François Dubet 1999 *Pourquoi Changer l'école ?* et Samuel Johsua 1999 *L'école entre crise et refondation* (Alain Kerlan, ISPEF, Université Lumière Lyon 2)

Jean-Jacques Paul 1999 *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, (Vincent Vandenberghe, GIRSEF, Université de Louvain-la-Neuve)

Vincent Lang 1999 *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle* (Yves Lenoir, GRIFE-CRIFPE, Université de Sherbrooke)

Catherine Legrand-Séville, Marie-France Morel, Françoise Zonabend 1998 *Le fœtus, le nourrisson et la mort* (Isabelle Danic Université de Rennes 2, Groupe d'études sociologiques, INRP)

Olivier Cousin 1998 *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement* (Marie Verhoeven, GIRSEF, Université Catholique de Louvain)

Marie-Claude Derouet-Besson 1998 *Les murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire* (Anne Barrère, Université Lille 3, IUFM Nord-Pas-de-Calais)

Jean-Marie Monnier (coord.) 1999 *Dynamiques économiques de l'équité*, Paris, Economica (Élisabeth Chatel, IDHE-CNRS, ENS-Cachan)

Patrick Rayou 1999 *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines* (Professor Dr. Elisabeth Flitner-Merle, Universität Potsdam, Institut für Pädagogik)

Denis Meuret, éd., 1999 *La justice du système éducatif* (Louis Levasseur, Université du Québec à Montréal)

RÉSUMÉS 191

Français, anglais, espagnol, russe, allemand, arabe

D OSSI ER

Les inégalités d'éducation : un classique revisité

Présentation

JEAN-LOUIS DEROUET

Groupe d'études sociologiques

Institut National de Recherche Sociologique

29, rue d'Ulm

75230 Paris cedex 5

L'interrogation sur les inégalités demeure au centre du projet de la sociologie de l'éducation. Dans ses premiers numéros, *Éducation et Sociétés* a accordé beaucoup d'importance à des directions émergentes : la sociologie du local (numéro 1), la sociologie de l'enfance (numéros 2 et 3) et la sociologie des savoirs (numéro 4). Le retour à une question classique constitue un moyen de rattacher les résultats de ces études à une problématique globale. À un moment où les travaux ethnographiques s'interrogent sur leur capacité de généralisation, la référence aux inégalités d'éducation présente une vertu fondamentale : elle oblige les sociologues (mais aussi les politiques, les administrateurs, les enseignants et l'ensemble de la société) à réfléchir sur la manière dont les phénomènes étudiés en situation sont reliés à des ensembles plus larges.

Le programme constructiviste, qui a été d'une remarquable fécondité dans les années 1980 et 1990, atteint sa limite. Pris au pied de la lettre, son projet était de partir de l'étude des définitions de l'ordre négociées en situation puis de suivre les multiples procédures de stabilisation qui font que ces

règles deviennent des routines ou des institutions qui encadrent l'action. Programme stimulant mais évidemment utopique. Rendre compte de toutes les procédures de transport et de stabilisation qui permettent de passer du niveau des interactions quotidiennes à la stratification sociale et à l'organisation de l'État reviendrait à tracer une carte plus grande que le pays. Il faut donc trouver des raccourcis et l'interrogation sur les inégalités constitue un de ces raccourcis.

L'importance scientifique de la question est donc au moins égale à son importance politique, mais elle doit, en partie, renouveler son vocabulaire. Elle a été formulée dans les années 1960 à partir de la problématique du partage des bénéfices. Cette problématique n'a pas perdu toute validité car, malgré la crise, il reste des bénéfices à partager, mais la conjoncture a évolué et de nouvelles questions apparaissent : la remontée de l'intérêt pour les savoirs et les valeurs, la crise et les inquiétudes concernant l'exclusion ou la socialisation des enfants de l'immigration, la tension entre la reconnaissance des droits des usagers et l'abandon du système éducatif au marché, etc. Surtout, une partie des critiques formulées dans les années 1960 a pénétré le corps social et inspiré un nouveau mode de gestion. Une partie de la critique risque de se trouver en porte-à-faux parce que ses résultats, ses concepts et ses méthodes ont été récupérés par cette modernisation.

La sociologie des inégalités d'éducation se trouve donc confrontée à deux défis : le premier est de dégager le sens de la seconde explosion scolaire des années 1980 et 1990. Le second est de renouveler son positionnement critique. Le présent numéro sera bien loin de les relever totalement. Son ambition est plus modeste. C'est d'abord d'opérer un retour épistémologique sur les paradigmes des années 1960 et 1970 et d'essayer de dégager en quoi leurs apports restent valables et en quoi ils doivent être reformulés. C'est l'analyse que Marie Duru-Bellat et moi-même tentons de conduire dans deux articles qui partent de points de vue épistémologiques différents. C'est aussi le propos de Choukri Ben Ayed qui, dans une étude empirique, soumet ces paradigmes à l'épreuve du local et de la diversité des investissements scolaires des familles. L'objectif est aussi de signaler un certain nombre de déplacements qui ont été opérés par rapport aux problématiques traditionnelles et de tenter d'en dégager le sens. Ces déplacements n'aboutissent pas pour le moment à proposer un — ou des — nouveau(x) paradigme(s) mais la synthèse en marche que nous proposons pourra au moins dresser une carte qui aide à s'orienter sur ce territoire confus et peut-être dégager les directions les plus prometteuses.

Le premier déplacement pourrait se classer sous le titre que Claude Lessard, Émile Ollivier et Brigitte Voyer ont choisi pour la contribution concernant le Québec : "De l'utopie au réalisme". Beaucoup d'espoirs des années 1960 reposaient sur des illusions concernant le pouvoir de l'État, et

surtout de l'État centralisé. Ils se réajustent aujourd'hui dans une perspective d'État modeste qui aboutit à la recherche d'un compromis avec le marché. Les formes en sont très différentes selon les pays et la situation du Québec est sur ce plan assez différente de celle de la France, mais c'est sans doute l'évolution la plus marquante des vingt dernières années. Un deuxième déplacement résulte de la montée du phénomène de l'exclusion : François Dubet y consacre un article. Un troisième déplacement met en première place le problème des savoirs et du rapport au savoir des différentes catégories d'élèves. La revue vient d'aborder cette question dans le numéro précédent. Nous n'y avons donc pas consacré de nouvel article mais j'essaie de dégager les pistes que cette approche ouvre pour le renouvellement de la problématique.

Enfin, et selon les règles qu'elle s'est fixées, la revue situe sa réflexion dans un cadre international et présente deux articles traduits. Une note de synthèse de Scott Davies sur la reformulation de la sociologie critique aux États-Unis et un article de David Konstantinovski sur l'évolution de la question des inégalités en Russie, avant et après la chute du régime soviétique.

Il ne s'agit bien sûr ici que de quelques orientations. D'autres sont possibles. Une chose est toutefois certaine. La sociologie des inégalités d'éducation, qui a un si brillant passé, a aussi un grand avenir, mais elle doit pour cela renouveler ses outils et ses problématiques. Rien ne serait pire que de réduire la réalité d'aujourd'hui à la compréhension que permettent les concepts forgés dans les années soixante et soixante-dix. C'est sans doute en travaillant à ce renouvellement que la sociologie de l'éducation peut retrouver le rôle de pilote qu'elle a perdu au sein de la sociologie générale.





La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacements des questionnements et relance de la critique

JEAN-LOUIS DEROUET

Groupe d'études sociologiques

Institut National de Recherche Pédagogique,

29 rue d'Ulm,

75230 Paris cedex 5

En France, et dans les pays influencés par les principes de la Révolution française, la question des inégalités renvoie à deux chronologies. Une chronologie longue, s'enracinant dans les plans d'éducation qui ont fleuri dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle (Backzo 1982, Van Haecht 1985) et lient l'égalité d'éducation à la réalisation de l'unité nationale et à l'exercice de la citoyenneté. Cette conception affirme un certain nombre de principes fondateurs de la modernité. D'abord, l'idée que l'éducation est l'affaire de l'État, et non celle de l'Église ou des communautés. Ensuite le projet d'une distribution des positions sociales qui valorise les talents aux dépens de la naissance. Cette affirmation est cependant longtemps restée au niveau des principes et cela explique que le thème des inégalités ait été absent de la première période de la sociologie de l'éducation, ouverte par Durkheim à la fin du XIX^e siècle. Son problème était la création d'une conscience collective, la question de la mobilité sociale ne se posait guère. Celle-ci est en revanche au cœur de la chronologie courte, qui correspond au projet de l'école unique. Jusqu'à la deuxième guerre mondiale, le système français était organisé en deux ordres différents. L'ordre primaire, qui scolarisait les enfants des classes populaires, menait les meilleurs à un primaire supérieur qui culminait au niveau du brevet. Les enfants de la bourgeoisie en revanche entraient dans l'ordre secondaire dès les petites classes des lycées et poursuivaient, sauf accident, un cursus qui les menait au baccalauréat et aux études supérieures. La réalisation de l'idéal d'égalité impliquait le remplacement de cette organisation en ordres parallèles par un système de niveaux reposant sur une école

unique (Prost 1981). C'était à ce prix que la sélection qui allait distinguer ceux qui étaient susceptibles de poursuivre des études supérieures serait juste. Cet objectif a été inscrit dès 1909 au programme du Parti radical par Ferdinand Buisson et a été affirmé après la première guerre mondiale par les Compagnons de l'Université Nouvelle. Il a inspiré à l'époque du Front Populaire le projet de Jean Zay puis, à la Libération, le Plan Langevin-Wallon. Après la deuxième guerre mondiale, les chercheurs ont commencé à construire le dispositif empirique qui allait suivre sa mise en place. Le travail de codage de la société qui a abouti à la création de l'INSEE arrivait à son terme (Desrosières 1993) et les sociologues pouvaient mettre en rapport la position sociale des parents et les carrières scolaires des enfants. La question est donc devenue centrale à partir de la fin des années cinquante, avec les travaux de l'INED (Girard Bastide Porcher 1963, Girard Bastide 1963), puis avec les interprétations proposées par Bourdieu et Passeron (1964, 1970) et Boudon (1973). Elle a occupé la totalité du champ dans les années soixante et soixante-dix, et continue d'en occuper une large partie aujourd'hui. Il est cependant scientifiquement possible — même si cela est politiquement incorrect — de s'interroger : si l'intérêt pour les inégalités d'éducation est né dans une certaine conjoncture, n'est-il pas appelé à décroître, voire à disparaître, dans une autre ? Une partie de la société n'est peut-être pas loin de le penser. Le débat public est marqué, depuis le milieu des années 1980, par un retour en force de la question des savoirs et des valeurs, dans une perspective qui n'est pas loin, mutatis mutandis, d'évoquer la problématique durkheimienne. Surtout, la revendication a perdu la partie la plus active de sa base sociale. Depuis les années 1930, la demande d'ouverture de l'enseignement secondaire était portée par les classes moyennes qui y voyaient une possibilité de promotion pour leurs enfants. Cette revendication a été satisfaite dans les années 1960 et 1970, même si cette satisfaction n'a pas été sans déconvenues (Dubet 1992). Aujourd'hui, la prolongation incontrôlée du mouvement d'ouverture de l'enseignement secondaire qu'elles ont déclenché risque de frustrer les classes moyennes du profit de leur action. Depuis 1975, de nombreux parents craignent que la massification n'entraîne une baisse du niveau et que la suppression des procédures de distinction ne noie leurs enfants dans un flot qui ne va nulle part. Leur revendication change donc de sens. Il ne s'agit plus de réclamer l'ouverture de l'enseignement secondaire, puis de l'Université, mais une transparence qui permette aux familles avisées de faire les bons choix. La France passe ainsi de la conception de la démocratisation qu'elle avait forgée dans les années 1930 à celle de la "democracy" anglo-saxonne : l'association des citoyens aux décisions qui les concernent.

Face à cette évolution des classes moyennes, on ne peut dire que les classes populaires prennent le relais en formulant un idéal qui correspondrait à ce qu'on appelle maintenant la seconde explosion scolaire, c'est-à-dire

l'afflux des élèves dans les lycées depuis le milieu des années 1980, puis l'afflux des étudiants dans les premiers cycles universitaires au cours des années 1990. Elles n'en ont d'ailleurs pas véritablement besoin, puisque personne ne peut publiquement remettre en cause le mouvement. Le risque est plus sournois: que l'ouverture perde son sens et que la mécanique tourne à vide. Le ralentissement du mouvement depuis plusieurs années dans les lycées et plus récemment dans les universités en est un signe.

Pour comprendre ce phénomène, il est peut-être utile de revenir à ses origines. À la fin des années 1970, plusieurs voix autorisées prévoyaient un palier dans la croissance des effectifs de l'enseignement secondaire: le flux démographique du "baby boom" était passé et l'intégration des enfants des classes moyennes était réalisée. Quant aux classes populaires, elles semblaient trop loin de cet univers pour prétendre y accéder immédiatement. Les démographes prévoyaient donc une décroissance des effectifs des lycées et recommandaient de restreindre le recrutement des enseignants (Norvez 1977). Cette opinion était contredite par d'autres experts, en particulier Antoine Prost dont les travaux historiques permettaient de situer le phénomène dans une perspective plus large. L'évolution de l'éducation au XX^e siècle n'est pas séparable de celles de la conception de la famille et de la jeunesse. Au-delà du projet de démocratisation et des espoirs de réussite sociale, c'est la place des jeunes dans la société qui a changé (Prost 1981, 1993). Jusqu'aux années 1960, les jeunes de seize à dix-huit ans avaient une place dans le monde du travail et ceux qui continuaient leurs études constituaient une exception. Dans les années 1980, il n'y a plus de place pour un jeune en dehors de l'école. Ceux qui n'y sont pas apparaissent toujours quelque peu marginaux. C'est pour cela que, dans le rapport qu'il a remis en 1983 au Directeur des Lycées, Antoine Prost prévoyait la poursuite et même l'accélération de la progression de l'accès des jeunes au lycée. Cependant le fait que les jeunes n'aient pas de place en dehors de l'école ne suffit pas à donner un sens à leur présence dans cette école. Celui-ci ne peut plus se fonder principalement sur un espoir de mobilité sociale. Les systèmes de classification en cours estiment le pourcentage de cadres à environ 30 % de la population active: 10 % de cadres supérieurs et 20 % de cadres moyens. Tant que la proportion d'une génération qui atteignait le baccalauréat a été inférieure ou égale à 30 %, ce diplôme constituait une promesse statistique d'atteindre une position enviable. À partir du moment où elle se situe entre 60 % et 70 %, il n'est plus possible d'organiser le système scolaire et les investissements des élèves à partir de cette promesse. Le mot d'ordre ministériel "80 % d'une génération au niveau du bac" justifie ce mouvement par l'évolution du travail et le fait que les tâches d'exécution requièrent aujourd'hui des capacités d'anticipation et de communication qui se développent avec la culture générale. Cet argument recouvre une réalité incontestable, mais il est peu mobilisateur: il

demande aux jeunes de consentir plus de sacrifices pour atteindre des positions que la génération précédente avait acquises avec moins de peine. On peut de même évoquer un projet de réalisation de soi par le savoir ou un principe de perfectibilité de l'être humain, indépendants de tout espoir de profit. Le propos est noble, mais peut-être un peu trop noble pour être socialement réaliste. D'où une crise, qui est sensible dans les comportements quotidiens : les élèves ne construisent plus le sens de leur présence dans les lycées par rapport aux enjeux que leur propose l'institution mais par rapport à un système parallèle que Patrick Rayou appelle une "Cité invisible" (1998).

Cette difficulté se retrouve, toutes proportions gardées, dans le domaine scientifique. L'interrogation sur les inégalités perdure, et produit beaucoup, mais elle continue sur une vitesse acquise, c'est-à-dire qu'elle porte sur la situation actuelle à partir de la problématique du partage des bénéfices (Darras 1966). Ces analyses gardent certes une grande partie de leur pertinence, mais il est tout de même difficile de penser l'état actuel du système éducatif avec des outils forgés pour rendre compte de son fonctionnement pendant les Trente glorieuses.

J'envisagerai donc trois déplacements. D'abord celui qui tient à la crise de confiance dans l'État-providence et la nécessité de prendre en compte l'action locale. Puis les tentatives qui attirent l'attention sur la pluralité des principes de justice et proposent de substituer l'idéal de justice à l'idéal d'égalité. Enfin je présenterai les entreprises qui tentent de recomposer aussi bien le débat social que le champ scientifique en approfondissant des aspects jusque-là négligés : l'expérience scolaire des élèves et leur rapport au savoir. Dans toutes ces analyses je me réfère en priorité au cas français bien que je sache qu'il ne constitue pas un paradigme universel. Qu'on me pardonne, c'est celui que je connais le mieux !

La décentralisation et le cercle vicieux de la critique traditionnelle

La politique des années 1960 reposait sur une grande confiance dans l'État. Il ne faisait pas de doute que, lorsque celui-ci voulait réellement quelque chose, il le pouvait. C'est d'ailleurs le nœud de la critique de Bourdieu et Passeron : si l'égalité d'éducation mise en avant par les décisions officielles ne progresse pas, c'est que les discours sont mystificateurs et que la société et l'État ne veulent pas réellement la démocratisation. La notion d'effet pervers a été formulée au début des années 1970 par Raymond Boudon (1973, 1977) et a été magnifiquement illustrée par les travaux d'Antoine Prost, qui a montré que la "démocratisation rampante" qui avait existé dans les années 1950 s'était arrêtée au moment où l'État avait adopté une politique volontariste

(Prost 1985). Cette démonstration rejoint des critiques formulées, d'un point de vue épistémologique bien différent, par Michel Crozier sur les méfaits de la bureaucratie (Crozier 1964). Ainsi qu'une autre lecture de la critique de Bourdieu et Passeron qui met en cause une définition de l'égalité fondée sur l'égalité de l'offre. Cet ensemble a convergé sur une décision de déconcentration et de décentralisation partielles du système éducatif, dont le but était à la fois de simplifier la gestion, de donner la parole aux citoyens et de rapprocher l'enseignement des conditions de vie réelle des élèves (Derouet 1996). Cette orientation est centrale dans la loi d'orientation de 1989, portée par Lionel Jospin, qui propose de réorganiser le système éducatif par une double contractualisation: contractualisation des rapports entre les établissements et l'État et contractualisation des rapports entre les familles et les établissements. Cette proposition constitue sans doute la meilleure expression du réalisme actuel mais ses différents objectifs se parasitent les uns les autres. Est-il par exemple possible de donner la parole aux familles et de développer en même temps une action en faveur des élèves d'origine populaire? La demande des familles est celle des classes moyennes qui veulent que leurs enfants reçoivent le meilleur enseignement possible et pour cela souhaitent les distinguer des autres. Dans ces conditions, la décentralisation constitue-t-elle un moyen de rapprocher l'enseignement des élèves et de prendre en charge leurs besoins spécifiques ou un recul de l'État qui laisse le libre cours au jeu du marché? Question insoluble: les évaluations dont nous disposons fournissent des arguments à l'une et l'autre thèse et il est sans doute trop tôt pour tirer un trait et dégager un sens définitif.

Cette incertitude entraîne un certain nombre de revirements et il est intéressant de noter en particulier l'évolution de Pierre Bourdieu. Une partie des décisions de décentralisation s'inspirait de la critique de l'indifférence aux différences présentée par Bourdieu et Passeron. Dans le rapport du Collège de France, Pierre Bourdieu prenait même parti pour une concurrence maîtrisée entre les établissements, qui lui paraissait à la fois un facteur d'efficacité et d'égalité (*Propositions pour l'enseignement de l'avenir* 1985). Aujourd'hui, le collectif "Raison d'agir" qu'il anime dénonce très fortement l'autonomie des établissements (Bourdieu & Charles 2000) où il ne voit qu'une démission de l'État. Rien n'illustre mieux les difficultés de la critique face à une gestion qui a récupéré une partie de ses acquis, voire même suivi les recommandations qu'elle avait explicitement formulées (Boltanski Chiapello 1999). La refondation de la posture critique exige un autre travail. Il s'agit de réfléchir à une nouvelle formulation du problème, qui soit sensible aux nouveaux aspects de la question. Si nous voyons bien les inégalités s'accroître entre les établissements (Trancart 1998), il n'est pas sûr que ce soit à cause de l'autonomie des établissements et des droits des familles. L'influence des familles ou des collectivités territoriales sur les établissements reste limitée. Beaucoup de ces

inégalités sont le résultat des multiples ajustements qui se négocient au quotidien entre les enseignants et les classes et qui auraient eu lieu qu'il y ait ou non autonomie des établissements. La focalisation sur les orientations éducatives risque de négliger les effets du travail des acteurs: le problème principal n'est peut-être pas le recul du service public devant le marché, ce pourrait être aussi un affaiblissement de l'impératif de justification chez les acteurs.

Égalité, efficacité, "inégalités justes", l'ère de la gestion et la fin de la critique ?

L'idéal d'égalité des chances reposait sur un compromis entre deux principes: l'exigence civique d'égalité et la nécessité d'opérer une sélection qui prépare la division du travail. Ce montage avait refoulé bien d'autres définitions de la justice, en particulier celles qui étaient liées aux droits des familles et des communautés: tout cela était renvoyé du côté de l'Ancien Régime (Derouet 1992). Lorsque ce compromis a été mis en cause dans les années soixante, tous les principes qu'il avait écartés sont revenus sur le devant de la scène. Cette situation, qui ne concerne pas seulement l'éducation, a été théorisée par les travaux de Rawls (1971) puis de Walzer (1983). Ceux-ci attirent l'attention sur la variété des références qui animent la société et proposent de définir la démocratie par un mode de gouvernement qui respecte cette pluralité. Si des réductions sont nécessaires pour permettre la décision, celles-ci doivent être négociées dans une circulation des savoirs et des pouvoirs qui laisse des chances égales à tous les principes. Et les compromis qui sont conclus doivent toujours être réversibles. Cette conception, très caractéristique de la philosophie politique anglo-saxonne, a mis du temps à pénétrer le corps politique français car elle ne s'inscrit guère dans ses traditions. C'est cependant chose faite. La création des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) a acclimaté l'idée "d'inégalités justes". De même, dans le domaine de l'évaluation, les Européens ont beaucoup reproché aux études américaines de rabattre la totalité du fonctionnement de l'école sur la seule dimension de l'efficacité. Pour contrebalancer l'influence de ce paradigme, il leur a fallu identifier d'autres dimensions et formaliser leur définition dans des systèmes d'indicateurs: l'égalité, la capacité à créer une conscience commune et une solidarité collective, la capacité à satisfaire les consommateurs sur un marché, etc. Autant de définitions de la justice qui guident effectivement l'action des politiques et des acteurs. L'apport de ces travaux est repris depuis quelques années dans une prolifération de publications qui hésitent entre plusieurs genres. Une clarification apparaît nécessaire. Les travaux de Rawls et de Walzer se situaient clairement du côté de la philosophie politique. Ils

ont été ensuite repris par des sociologues qui s'appuient sur ces œuvres pour mener une investigation des compétences politiques des acteurs (Boltanski & Thévenot 1991, Dubet 1992). Une certaine confusion s'installe dans des publications plus récentes qui mêlent, avec des dosages divers, de vraies préoccupations scientifiques et la prescription à l'usage des décideurs (Van Parijs 1991, Rosanvallon 1995, De Munck-Verhoeven 1997, Meuret 1999, Crahay 2000). Ce travail correspond à un marché: les acteurs et les politiques éprouvent de grandes difficultés à s'orienter entre la multiplicité des références possibles. Et beaucoup considèrent l'objectif d'égalité des chances comme un guépier dont il faut se dégager tout en restant politiquement correct. Une science qui ne servirait pas à éclairer l'action ne mériterait certes pas une heure de peine, mais le danger est grand aujourd'hui que les sciences sociales ne servent de caution à des montages opportunistes. Une partie de la classe politique est à la recherche d'un nouveau compromis entre l'État Providence et le marché qui propose un soubassement théorique à une nouvelle définition de la social-démocratie. Les candidatures affluent donc pour la position d'intellectuel organique de la nouvelle période. La décision de s'engager dans ce travail est du droit de chacun, du moment que la limite est clairement marquée entre science et politique. En éducation, cette évolution se traduit par la proposition de substituer l'idéal de justice à celui d'égalité. Il est certain que l'égalité des chances ne constitue qu'une des formes de la justice et que l'école ne peut être évaluée à sa seule influence sur la mobilité sociale. Il est certain aussi que l'instauration des ZEP a montré l'intérêt – mais aussi les limites – du projet d'inégalités justes et que les nouveaux modes de régulation sociale doivent tenir compte de la pluralité des logiques des acteurs. Faut-il pour autant suivre un mouvement qui risque d'aboutir à un relativisme aussi confortable que conservateur ?

Par rapport à cette dérive, il est important de réaffirmer l'exigence du projet sociologique: faire un pas vers l'extériorité pour se déprendre du jeu social et de l'influence de ceux qui le dominant.

Lutte pour l'égalité ou lutte contre l'exclusion

Un autre déplacement épouse le mouvement de la crise. La problématique du partage des bénéfices était marquée par le contexte des années 1960. Il est normal que celle-ci se déplace et prenne en compte la situation nouvelle créée par le chômage et la montée de l'exclusion. Faut-il pour autant accepter qu'un nouvel objectif (la lutte contre l'exclusion) se substitue à l'ancien: la lutte pour l'égalité ? En principe, les deux ne sont pas incompatibles. Il apparaît cependant difficile, dans la pratique, de les tenir en même temps. Le regard des enseignants n'arrive pas à s'accommoder sur ces deux horizons

à la fois. Dans les ZEP, beaucoup sont confrontés à un dilemme. Se situer dans une perspective d'égalité des chances, c'est, au collège, organiser l'enseignement de telle sorte qu'une partie au moins des élèves puisse prétendre à une orientation dans une section noble du lycée. Ce qui implique un niveau d'exigence qui risque d'exclure d'emblée les plus faibles. Aller chercher les plus faibles là où ils sont, c'est prendre des libertés par rapport aux programmes qui interdiront ensuite l'orientation des meilleurs vers les sections nobles. Il serait très injuste de renvoyer cette difficulté aux enseignants et à leur manque d'imagination pédagogique. Elle signale un problème théorique qui n'est pas suffisamment analysé. La lutte pour l'égalité et la lutte contre l'exclusion renvoient à des modèles de société différents. L'objectif d'égalité correspond à une vision qui était celle des années 1960. La société était conçue comme un vaste ensemble où des groupes — les catégories socioprofessionnelles de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) par exemple — entretenaient des échanges permanents. Leurs rapports pouvaient évoluer — concurrence, coopération, alliance, conflit ouvert ou paix armée... — mais ces groupes étaient toujours fortement liés par l'enjeu du partage des bénéfices de la croissance. Dans ce modèle, le rôle de l'État était de définir les règles du jeu, de protéger les plus faibles des conséquences des accords conclus entre les puissants, mais aussi de relancer en permanence la dynamique qui fonde l'unité de la société. L'école constitue bien sûr un instrument privilégié de cette fonction, dans la mesure où elle prétendait redistribuer les positions d'une génération à une autre. La lutte contre l'exclusion se réfère à un autre modèle. La société peut être décrite comme une courbe en cloche dont le centre est constitué par une énorme classe moyenne, si énorme qu'on peut d'ailleurs douter qu'elle soit vraiment une classe. Il s'agit plutôt d'un agrégat d'individus qui partagent un certain nombre de critères définissant la normalité sociale mais entre lesquels il existe des différences et des inégalités considérables. Aux deux extrémités de cette cloche, deux minorités : une minorité très riche, dont la position et la richesse sont définies dans des réseaux internationaux sur lesquels les États ont peu de prise, et une minorité d'exclus. Le rôle de l'État est bien sûr de réintégrer les exclus dans le centre de la cloche, même si c'est au prix d'opérations qui évoquent parfois les anciens ateliers de charité (Rosanvallon 1995). L'opposition fondamentale est entre ceux qui sont "dehors" et ceux qui sont "dedans" et la question de l'égalité entre ceux qui sont "dedans" devient secondaire. On voit l'enjeu de ce déplacement. Si une partie de la gauche perd son âme dans le compromis avec le marché, une autre se met en danger en limitant sa perspective à la lutte contre l'exclusion. Dans la pratique, il y a évidemment des choix qui sont guidés par l'urgence et il n'est pas question de remettre en cause le dévouement des enseignants qui militent dans les ZEP. Le rappel de la question des inégalités d'éducation conduit

cependant à une vigilance aussi bien politique que scientifique. Il est vrai que la société se fragmente, que la dynamique d'échange entre les groupes s'est ralentie et que certains restent à l'écart. Le raisonnement sociologique doit-il pour autant renoncer à établir un rapport entre le bonheur des riches et le malheur des pauvres ? On voit sans peine les intérêts que cette conception pourrait servir. Sans aller jusqu'aux formes extrêmes qui mettent en cause l'idée de société, l'inconvénient d'une focalisation excessive sur le problème de l'exclusion est de perdre de vue la nécessité de la référence à la globalité. L'exclusion de certains et les inégalités dont souffrent d'autres ne renvoient-elles pas à une même cause ? Il est certain qu'il n'est pas facile de penser cette cause. Le vieux concept d'exploitation a besoin d'être renouvelé mais il est surtout nécessaire d'établir un lien entre les résultats de recherches de plus en plus ethnographiques et les interprétations "structurelles" de ce genre. .

Inégalités entre les sexes, savoirs et rapport au savoir : la fécondité des interrogations sur le sens de l'école

L'analyse des inégalités menée aussi bien par Bourdieu et Passeron que par Boudon négligeait les différences sensibles — et parfois paradoxales — qui existent entre les sexes. De même, la nature des savoirs scolaires est bien au cœur de l'explication de l'échec des enfants d'origine populaire dans la théorie de la reproduction, mais cette hypothèse ne fait l'objet d'aucune étude empirique. Ces directions ont été beaucoup travaillées depuis le début des années quatre-vingt et le problème actuel est de savoir si les travaux qui portent sur ces questions nuancent simplement le modèle ancien, ou s'ils annoncent une recomposition de champ qui préparerait l'émergence d'un nouveau paradigme.

L'évolution des intérêts scientifiques est très liée au mouvement social. On sait les rapports qu'entretiennent en Amérique du Nord les "gender studies" avec le mouvement féministe. Ce lien est moins sensible en France, mais l'intérêt pour la réussite des filles correspond tout de même à une volonté de remettre en cause les archétypes qui gouvernent l'orientation et écartent par exemple les filles des filières techniques et scientifiques (Duru-Bellat 1990). Ce faisant, ce mouvement rencontre la question du sens lorsqu'il doit expliquer les différences de réussite, à catégorie sociale égale, entre les filles et les garçons. Si on écarte les explications qui renvoient à d'autres archétypes (la docilité des filles), l'explication la plus probable renvoie au sens que les personnes investissent dans leurs actions. Cette interprétation est en passe de devenir une idée reçue pour expliquer la réussite des jeunes filles issues de l'immigration. Quant au savoir, c'était sans doute le point aveugle du projet de démocratisation des années 1960. Dès son origine, le

projet d'école unique a été en butte à des critiques qui craignaient que l'ouverture des lycées n'aboutisse à une disparition de la culture classique. Même s'ils le combattaient, les partisans de la démocratisation étaient sensibles à cet argument. En France, la question de l'adaptation des programmes et de la pédagogie n'a été posée que très tard et souvent d'une manière qui justifiait les soupçons qui portaient sur elle. Le refoulé est revenu en force quand le collège unique a été réalisé au plan institutionnel, et sous plusieurs formes. Une pure et simple nostalgie des bonnes études bien sûr, mais aussi une espèce de troc qui ferait son deuil des espoirs mis dans la démocratisation de l'enseignement: "L'école n'apporte pas l'égalité et la mobilité sociale. Tant pis, mais ce serait moins grave si on était sûr que les enfants y apprennent quelque chose." Ce peut être aussi un appel à enrichir la notion de démocratisation, en cherchant par exemple à mesurer la réalité des progrès de l'égalité dans l'accès au savoir (Thélot 1993). Ce souci a inspiré une importante réorientation de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale à la fin des années 1980, avec le lancement des grandes évaluations aux points charnière du système éducatif: CM2, sixième, seconde. Ce souci inspire aussi de nouvelles orientations scientifiques. Les historiens avaient déjà largement modifié notre vision en relativisant l'importance de l'école de Jules Ferry. Bernard Lahire prolonge cette entreprise en étudiant tout ensemble la réussite scolaire et les pratiques domestiques de lecture et d'écriture (Lahire 1993). Là encore, la question du sens apparaît centrale: tel qui ne réussit guère dans le domaine de la rédaction scolaire peut écrire des lettres ou tenir un journal intime où il fait preuve de compétences qui n'apparaissent pas à l'école. Cette idée a été reprise et approfondie par l'équipe de sciences de l'éducation de l'Université Paris VIII autour du concept de rapport au savoir. Soucieuse de manifester la réalité des sciences de l'éducation, cette équipe croise des approches multiples: philosophie, linguistique, psychologie... Paradoxalement, elle se réclame assez peu de la sociologie, alors que son travail est imprégné de problématiques sociologiques. Bourdieu et Passeron montraient bien le lien entre la réussite scolaire et la possibilité de découvrir un sens dans les savoirs de l'école, mais ils n'ont mené aucune étude empirique sur cette question. Leur démonstration était purement théorique et reposait sur l'hypothèse d'une harmonie préétablie: le langage et les savoirs de l'école n'ont de sens que pour les enfants des classes supérieures et tiennent à distance les autres. Élisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex reprennent cette interrogation mais diversifient la réponse: la capacité à trouver un sens pour soi aux savoirs scolaires, même si elle est liée à l'origine sociale, tient aussi à une expérience personnelle (Charlot, Bautier & Rochex 1992, Rochex 1995, Bautier & Rochex 1998).

Cette direction apparaît comme une des plus prometteuses pour la recomposition du champ scientifique concernant les inégalités d'éducation.

Le seul risque qu'elle court est de s'enfermer dans une approche centrée sur la personne des élèves et de couper cet aspect de la dialectique qui se développe en permanence entre la définition des savoirs scolaires et les compétences interprétatives des élèves. Ce faisant, elle inverse la démarche de certains sociologues qui, constatant le caractère formel des exercices scolaires, en déduisaient que les enfants d'origine populaire étaient incapables d'entrer dans cette logique. L'approche de l'équipe de l'Université de Paris VIII montre bien qu'il n'y a pas un "code restreint" stabilisé une fois pour toutes (Bernstein 1975) et que les enfants d'origine populaire peuvent parfaitement accéder aux formes élaborées de la pensée pourvu que celles-ci aient un sens par rapport à leur expérience. Mais elle néglige une autre entrée: est-ce que toutes les formes d'élaboration des savoirs scolaires offrent les mêmes ressources pour que les enfants puissent y construire un sens pour eux? Cela renvoie vers une sociologie du curriculum qui travaille sur la construction des programmes scolaires. La vraie critique n'est pas celle de l'encyclopédisme, mais de la cohérence des programmes. Si les savoirs peuvent s'organiser à partir d'un petit nombre de principes simples, la quantité est maîtrisable. En revanche, s'il s'agit de savoirs incohérents et sans enjeux dans l'expérience de l'élève, le Ministre pourra alléger sans fin les programmes: leur insignifiance ne fera qu'accroître les difficultés de l'enseignant. À cela s'ajoute le problème de l'assimilation de la critique par les enseignants (Derouet 2000). Si on veut progresser, aussi bien politiquement que scientifiquement, l'articulation entre deux démarches est fondamentale: celle qui étudie le mode de construction des savoirs scolaires et éclaire les embûches que les programmes peuvent comporter; celle qui part des élèves et étudie la manière dont les savoirs peuvent prendre sens par rapport à leur expérience. Ces deux approches devraient sans doute être complétées par une troisième qui porte sur l'interprétation locale des programmes et les décalages qu'elle peut entraîner.

Conclusion

Seconde explosion scolaire, nouvelles approches des inégalités et relance de la critique

De nombreux travaux tentent de dresser un bilan des politiques de démocratisation depuis les années 1960 (Duru-Bellat & Kiefer 1999, Merle 2000). Un des problèmes est que les indicateurs bougent en même temps que le phénomène observé. Longtemps l'accès à la sixième, puis au lycée ou à l'enseignement supérieur, ont été considérés comme un indicateur de démocratisation de l'enseignement. Depuis le milieu des années 1980, les sociologues et les politiques ont distingué la massification de la démocratisation,

mais sans résoudre le problème du rapport entre les deux notions. Certains ne voient dans la massification qu'un cadre vide ou une translation vers le haut des inégalités (Cœuvrard 1979, Coëffic 1996, Duru-Bellat & Merle 1997); d'autres jugent que la massification profite globalement à la démocratisation (Langouët 1994). Nous rencontrons là une des composantes fondamentales de la postmodernité. Il est impossible de faire la sociologie des inégalités sans faire en même temps son épistémologie, c'est-à-dire sans référer les données aux systèmes à l'intérieur desquels elles ont été construites (Briand, Chapoulie & Peretz 1979, Combessie 1984, Ungerer 1987, Duru-Bellat & Mingat 1992, Vallet 1998, 1999). C'est sans doute à ce prix qu'on peut envisager à la fois une compréhension plus exacte des nouveaux aspects du problème et une relance de la critique.

S'il peut être dangereux de substituer l'idéal de justice à l'idéal d'égalité, toute interrogation sur les inégalités doit intégrer les apports des travaux contemporains concernant la pluralité des définitions de la justice. La seconde explosion scolaire des années 1980 vise tout autant l'égalité que celle des années 1960, mais elle se déroule dans un contexte différent et la définition de l'égalité s'est diversifiée. Il n'y aura plus de consensus autour d'une définition unique du bien commun comme il a pu y en avoir autour de l'objectif d'égalité des chances. L'évaluation du rôle de l'école dans la société doit tenir compte de cette réalité. Cet élargissement du regard ne correspond pas forcément à une perte de substance, pourvu que cette évaluation reste à l'intérieur de l'espace politique. La difficulté à s'orienter entre les différentes définitions peut en effet conduire à diverses formes de relativisme. Certains prennent la forme ouverte et presque insolente des stratégies de survie: "J'aime mes principes mais entre mes principes et ma peau, je préfère ma peau". Cette attitude extrême est toutefois marginale et mal vécue par ceux qui la développent. La dérive la plus inquiétante est celle qui se détourne de la justice des principes pour se centrer uniquement sur la justesse des dispositifs. Beaucoup de spécialistes des sciences politiques prônent un système de gouvernance. Le pilotage national serait complété par des lieux de régulation locale où se retrouveraient les différents partenaires intéressés par l'action publique (Kooiman 1993, Dutercq 1999). Pour l'école, ce serait donc aussi bien les enseignants et l'administration de l'Éducation nationale que les parents, les collectivités territoriales, les entreprises, etc. Ce principe peut être la meilleure ou la pire des choses. Les établissements scolaires et les territoires éducatifs sont évidemment des lieux où les personnes peuvent reconstituer le lien qui doit exister entre leurs enjeux de vie quotidienne et les missions générales du système. Mais pour cela, il faut que le débat aborde les problèmes de fond, c'est-à-dire politiques et qu'il ne se cantonne pas à la gestion.

Si variées que soient les définitions de la justice, toutes accordent aujourd'hui une grande importance au savoir. Cet intérêt n'est pas la pro-

priété de quelques philosophes médiatiques, c'est une préoccupation de tous ceux qui constatent la quantité et la complexité des compétences nécessaires pour être un membre normal de la société. En cela, il n'est pas mauvais que l'école revienne à ses sources: son but est l'accroissement de la connaissance, la possibilité pour les personnes de développer leurs potentialités et de donner du sens à leur vie par le savoir. En même temps, il n'est pas possible de déconnecter totalement la formation des personnes et leur position sociale. Les études historiques montrent une incontestable progression des connaissances acquises par les élèves (Baudelot & Establier 1998, Dessus 1996) et le rendement du travail bénéficie de cet accroissement. Cela pose d'abord des problèmes dans son organisation, d'autant que le progrès de la connaissance correspond à une diffusion de la pensée critique dans la société. Des jeunes formés à l'esprit critique ne peuvent pas accepter d'obéir sans comprendre (Eckert 1992). Mais cela pose surtout de façon nouvelle le problème de la mobilité sociale: jusqu'à quand la répartition des positions peut-elle rester sourde à la nouvelle répartition des compétences (Euriat & Thélot 1995, Goux & Maurin 1995)?


Bibliographie

- BACZKO B. 1982 *Une éducation pour la démocratie: textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Garnier
- BAUDELLOT C. & ESTABLIER R. 1988 "Le niveau intellectuel des jeunes conscrits ne cesse de s'élever", *Économie et Statistique*, n207
- BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (dir.) 1998 *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens": démocratisation ou massification?*, Paris, A. Colin
- BERNSTEIN B. 1975 *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle*, Paris, Éd de Minuit
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- BOLTANSKI L. 1996 "Une sociologie sans société", *La lettre de l'Association pour la Recherche à l'EHESS*, n14
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOUDON R. 1973 *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin
- BOUDON R. 1977 *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF
- BOURDIEU P. & CHARLES Ch. 2000 "Un Ministre ne fait pas le printemps", *Le Monde*, 8 avril 2000
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1964 *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit

- BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M. & PERETZ H. 1979 "Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité", *Revue française de sociologie*, vol XX
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. 1993 *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin
- CRAHAY M. 2000 *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck
- COÛFFIC N. 1996 "Amélioration des carrières scolaires au collège, mais maintien d'orientations différenciées en fin de troisième", *La société française, Données sociales*, Paris, INSEE
- COMBESSIE J.-C. 1984 "L'évolution comparée des inégalités: problèmes statistiques", *Revue française de sociologie*, vol XXV 2
- CROZIER M. 1964 *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Le Seuil
- CROZIER M. 1991 *État modeste, état moderne: stratégies pour un autre changement*. Paris, Le Seuil
- DARRAS 1966 *Le partage des bénéfices: expansion et inégalités en France*, Paris, Éd. de Minuit
- DE MUNCK J. & VERHOEVEN M. (dir.) 1997 *Les mutations du rapport à la norme: un changement dans la modernité?*, Bruxelles, De Boeck
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, A.-M. Métailié.
- DEROUET J.-L. 1996 De nouveaux espaces de formulation de l'intérêt général: le cas des établissements scolaires, in Grémion C. et Fraisse R. (éds) *Le service public en recherche. Quelle modernisation?*, Paris, La Documentation française
- DEROUET J.-L. (dir.) 1999 *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, De Boeck-INRP
- DEROUET J.-L. 2000 L'identité enseignante dans une société critique, in Abou A. (coord.), Giletta M.-J. (coord.), *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*, Paris, INRP
- DESROSIÈRES A. 1993 *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte
- DESSUS N. et al. 1996 "Les connaissances des élèves en fin de troisième générale. Évolution 1984-1990-1995", *Note d'information*, n36
- DUBET F. 1992 Massification et justices scolaires: à propos d'un paradoxe in Affichard J. et Foucault (de) J.-B. *Justice sociale et inégalités*, Paris, Éd. Esprit.
- DUBET F. 1994 *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil.
- DURU-BELLAT M. 1990 *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris, L'Harmattan
- DURU-BELLAT M. & KIEFFER A. 1999 "Évaluer la démocratisation de l'enseignement: la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales", *Revue française de pédagogie*, n127
- DURU-BELLAT M. & MERLE P. 1997 "La démocratisation impossible? Usages sociaux de l'école et inégalités sociales des cursus scolaires", *Savoir Éducation-Formation*, n3-4
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. 1992 "Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement: valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps", *Sociétés contemporaines*, n11-12
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. 1997 "La constitution de classes de niveau dans les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice", *Revue française de sociologie*, vol. XXXVIII-4

- DUTERCQ Y. 1999 "Vertus et limites d'un gouvernement local éducatif", *Administration et éducation*, n2
- ECKERT H. 1999 "L'émergence d'un ouvrier bachelier. Les "bac pro" entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés", *Revue française de sociologie*, vol. XL 2
- EURIAT M. & THÉLOT C. 1995 "Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990", *Revue française de sociologie*, vol. XXXVI-3
- GIRARD A., BASTIDE H. & PORCHER G. 1963 "Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation", *Population*, n1
- GIRARD A. & BASTIDE H. 1963 "La stratification sociale et la démocratisation", *Population*, n2
- GOUX D. & MAURIN E. 1995 "Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes Formation-Qualification Professionnelles 1970, 1977, 1985 et 1993", *Revue française de sociologie*, XXXVI-1
- KOOIMAN J. (ed.) 1993 *Modern Governance: New Government-Society Interactions*, London, Sage
- LAHIRE B. 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon
- LANGOUËT G. 1994 *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF
- MERLE P. 2000 "Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve", *Population*, n55 (1)
- MERLE P. & MEAR P. 1992 "1986-1990: Démocratisation et/ou hiérarchisation sociale croissante des publics lycéens", *Sociétés contemporaines*, n11
- MEURET D. (dir.) 1999 *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck
- NORVEZ A. 1977 "Le corps enseignant et l'évolution démographique. Effectifs des enseignants du second degré et besoins futurs", Paris, INED, *Cahiers "travaux et documents"*, n82
- CEUVRARD F. 1979 "Démocratisation ou élimination différée ?", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n30
- PROPOSITIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'AVENIR 1985, élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France, Paris, Collège de France
- PROST A. 1981 L'école et la famille dans une société en mutation, in Parias L.-H. (dir.) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, t1V, Paris, Nouvelle Librairie de France
- PROST A. 1983 *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle: rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles*, Paris, ministère de l'Éducation nationale
- PROST A. 1993 *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil
- RAWLS J. 1971 *A Theory of Justice*, Harvard University Press
- RAYOU P. 1998 *La cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan
- ROCHEUX J.-Y. 1995 *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF
- ROSANVALLON P. 1995 *La nouvelle question sociale. Repenser l'État-Providence*, Paris, Le Seuil
- THÉLOT C. 1993 *L'évaluation du système éducatif: coûts, fonctionnement, résultats*, Paris, Nathan
- TRANCART D. 1998 "L'évolution des disparités entre collèges publics", *Revue française de pédagogie*, n124

- UNGERER C. 1987 "La double vision de la sélection scolaire. Retour sur une enquête de l'INED", *Revue française de sociologie*, vol XXVIII-2
- VAN PARIJS P. 1991 *Qu'est-ce qu'une société juste?*, Paris, Le Seuil
- VALLET L.-A. 1988 "L'évolution de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Un point de vue de modélisation statistique", *Revue française de sociologie*, vol. XXIX-3
- VALLET L.-A. 1999 "Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière des modèles récents", *Revue française de sociologie*, vol. XL-1
- VAN HAECHT A. 1985 *L'enseignement renouvelé: de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Éd. de l'Université de Bruxelles
- WALZER M. 1983 *Spheres of Justice. A defence of Pluralism and Equality*, Oxford, Basil Blackwell



L'analyse des inégalités de carrières scolaires : pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix¹

MARIE DURU-BELLAT
Université de Bourgogne,
IREDU-CNRS

Depuis les travaux pionniers de Girard et Bastide, dans les années soixante, une masse de résultats a été produite concernant les inégalités de carrières scolaires, qui confirme leur persistance, sous des formes sans cesse renouvelées. Au-delà de l'élucidation des processus par lesquels cette "régularité macrosociale" est créée et maintenue, la démarche d'explication peut difficilement se dispenser d'une confrontation à une théorie globale offrant une manière cohérente de penser et de comprendre ce qui se passe à l'école.

De ce point de vue, la sociologie des carrières scolaires peut apparaître caractérisée par un certain empirisme ; mais c'est sans doute parce que la référence au modèle de la reproduction, c'est-à-dire aux thèses de Bourdieu et Passeron (telles que formulées dans les années soixante-dix) s'impose comme une évidence et dresse le cadre non questionné de la sociologie "normale" dans ce champ. Même implicite, cette référence resterait donc très prégnante en France, plus en tout cas que cette autre construction théorique élaborée à la même époque, la théorie des choix scolaires de Boudon². Il y a là, a priori, une alternative théorique tranchée pour rendre compte des inégalités de carrières scolaires : quelle est la place respective des mécanismes relevant de l'héritage culturel d'un côté, de mécanismes intentionnels de type choix rationnel de l'autre ? Avec, en filigrane, des conceptions divergentes des acteurs : soit les comportements sont déterminés par des facteurs qui leur échappent (par le biais des valeurs ou des rôles intériorisés grâce à une socia-

-
1. Je remercie les collègues (notamment C. Marry, P. Merle, A. van Zanten et S. Broccolichl, ainsi que les membres du Comité de rédaction) dont les relectures attentives m'ont permis d'améliorer les versions antérieures de ce texte.
 2. Pour une présentation et une critique de ces deux théories, on pourra se reporter à Van Haecht (1998).

lisation à même de forger des individus parfaitement intégrés au système); soit ils résultent des arbitrages d'acteurs, dans un environnement de contraintes, en fonction de leurs intentions et de leurs anticipations. Bien entendu, l'espace de discussion concerne avant tout le poids relatif de ces facteurs qui œuvrent en aval ou en amont. Néanmoins, l'opposition, fût-elle quelque peu durcie, entre modèle de Bourdieu d'un côté, modèle de Boudon de l'autre, qui a fortement structuré les débats dans la France sociologique des années soixante-dix, peut être considérée comme un cadre heuristique pour comprendre les inégalités à l'école, telles qu'on peut les observer à la fin des années quatre-vingt-dix.

La portée heuristique de cette confrontation avec les faits est elle-même à double sens. En effet, la cohérence et aussi la valence idéologique de ces thèses semblent les avoir dotées d'un pouvoir de conviction tel que la question de leur mise en relation avec les constats empiriques est apparue superflue et que, par conséquent, celle de leur réfutation est restée durablement dans l'ombre. C'est particulièrement vrai en France où tout sociologue était, peu ou prou, contraint d'adhérer à tel ou tel "camp", de se nicher dans ce qui constitue le paradigme achevé orientant toute son activité scientifique, loin du souci incongru voire quelque peu mesquin, de la vérification. Et ce n'est pas un hasard si ce sont des sociologues étrangers qui ont cherché les premiers à confronter systématiquement la théorie de la reproduction aux inégalités sociales observées dans leur pays (par exemple Gambetta 1987, De Graaf 1989).

Pourtant, dans une perspective poppérienne, tant la réflexion théorique que la recherche empirique gagneraient à se confronter de manière plus serrée. Si on admet que la spécificité de l'approche scientifique se situe dans la prise en compte de données empiriques permettant de contrôler à terme les constructions théoriques, alors la question de la validation/réfutation externe des constructions théoriques est centrale. Certes, par rapport à ces dernières, "l'accord des esprits" (pour reprendre l'expression de Piaget) ne se fonde en général pas uniquement sur la difficulté qu'on éprouve à les falsifier et donc sur leur non-réfutation; il repose également, dans une perspective herméneutique, sur leur capacité à intégrer et à donner sens à un ensemble de phénomènes. Les critères de valeur (si ce n'est de vérité) scientifique sont donc pluriels et des théories, apparues à un moment donné et largement réfutées par les faits, peuvent être néanmoins considérées comme intéressantes.

L'objectif de ce texte est d'engager cette confrontation entre théorie et empirie à des fins avant tout heuristiques, en explorant la manière dont les principaux résultats des recherches concernant les inégalités sociales de carrière scolaire, accumulées depuis une trentaine d'années, peuvent — encore — être éclairés par les grands cadres théoriques élaborés dans les années soixante-dix. S'avère-t-il fécond d'invoquer des mécanismes de type héritage

culturel, confortant ainsi plutôt des thèses de Bourdieu & Passeron, ou au contraire les faits résistent-ils à cette interprétation, amenant à mobiliser plutôt les thèses de Boudon? Si cette confrontation conduit à évaluer dans quelle mesure les théories en question apparaissent, et sur quels aspects, confortées (du fait de leur non-réfutation) par la configuration actuelle des inégalités, il n'est pas exclu que certains constats puissent relever d'interprétations multiples. On déboucherait alors sur de nouvelles interrogations indissociablement théoriques, méthodologiques et empiriques.

La pertinence et l'actualité du concept de capital culturel...

La persistance d'inégalités sociales de carrières scolaires est confirmée régulièrement par des données statistiques. Pour ne citer qu'un exemple, parmi les élèves entrés en sixième en 1989, 90 % des enfants de cadres ou d'enseignants atteignent une classe de seconde générale ou technologique, contre 42 % des enfants d'ouvriers. Comme le suggéraient les travaux de l'INED dès 1970, il est apparu pertinent, pour comprendre la genèse de ces inégalités, de dissocier les différenciations sociales résultant d'inégalités de réussite académique et celles s'expliquant spécifiquement par des inégalités de choix ou d'orientation. Ainsi, dans les années quatre-vingt, les inégalités sociales d'accès à une classe de seconde s'expliquaient, pour un peu plus du tiers, par des inégalités tenant à l'orientation; autrement dit, ce n'était pas uniquement du fait des inégalités sociales de réussite accumulées au cours de la scolarité primaire, et plus encore au collège, que les taux d'entrée au lycée s'avéraient socialement si inégaux (Duru-Bellat, Jarousse & Mingat 1993).

Les inégalités sociales tenant à la réussite scolaire sont repérables dès le primaire; ainsi, parmi les élèves entrés en sixième en 1989, 20 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ont redoublé le cours préparatoire, contre 2 % des enfants d'enseignants. De même, au terme de la scolarité primaire, les épreuves d'évaluation à l'entrée en sixième révèlent des écarts de 17 points en français, entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers (autour d'un score moyen de 66), et de 18 points en mathématiques (autour d'une moyenne de 63).

Dès la seconde moitié des années soixante, Bourdieu & Passeron ont proposé une explication proprement sociologique de la réussite scolaire. Reprenant les travaux de Bernstein, ils estiment que la socialisation familiale dote l'enfant d'attitudes et d'outils cognitifs inégalement adaptés aux exigences implicites ou explicites de l'école. Les inégalités de réussite résultent alors de l'écart entre habitus et compétences hérités, d'une part, et savoir-faire et savoir-être nécessaires pour réussir à l'école telle qu'elle fonctionne,

d'autre part. En France, la thèse de l'inégale distance entre milieux sociaux et exigences de la culture scolaire a surtout amené, dans un premier temps, à s'intéresser aux contenus de la socialisation et de la formation scolaires. Ces travaux, structurés par une analyse des rapports entre dominants et dominés, ont essentiellement mis en exergue la dimension idéologique de la formation (Tanguy 1983, Isambert-Jamati 1984) : quels enseignements pour les futurs ouvriers, par exemple. La question de la relation entre contenus ou pratiques pédagogiques et inégalités sociales de réussite est restée beaucoup moins explorée. Certains constats récents sont intéressants à cet égard ; par exemple, le fait que les progressions scolaires sont encore plus affectées par l'origine sociale au collège qu'en primaire, les enfants de milieu aisé "profitant" plus d'une scolarité secondaire (Duru-Bellat & Mingat, 1993). Alors que les programmes du collège restent dans leur majorité hérités d'une époque où seule une minorité d'enfants, très typée socialement, y accédait, cette observation conforte plutôt la thèse d'une culture scolaire plus proche, à ce niveau, de celle des "héritiers".

Néanmoins, dans cette perspective, plusieurs constats interrogent : le fait que des différences sociales de progression se manifestent dès le primaire (Brizard 1995), les écarts sociaux se creusant ainsi dès les apprentissages élémentaires ; ou encore, l'observation d'inégalités précoces dans des dimensions qui a priori sont moins dépendantes de l'héritage culturel, du moins dans la version littéraire et quelque peu élitiste mise en avant par Bourdieu, dimensions telles que le repérage dans l'espace ou la géométrie. En l'occurrence, le caractère culturellement élitiste des contenus n'est sans doute pas seul en cause et il faut vraisemblablement compter avec une inégale préparation cognitive des enfants et/ou une inégale mobilisation autour de l'école et des savoirs scolaires.

Ces deux pistes sont inégalement explorées par les sociologues. En France, ils ont eu tendance à laisser aux psychologues le soin d'analyser les pratiques éducatives familiales, dans leur rapport avec le développement cognitif ou la réussite scolaire (Lautrey 1980). La seule exception notable, ce sont les travaux de Lahire (1993) qui montrent que le rapport au langage que requiert, de fait, l'école — un rapport réflexif plus proche de la forme écrite — s'avère plus ou moins familier et maîtrisable selon le milieu social des élèves, sachant qu'à milieu social identique, certaines pratiques éducatives (concernant l'usage de l'écrit notamment) font des différences importantes. Lahire s'inscrit donc de fait dans le prolongement des travaux de Bourdieu, en apportant un éclairage nouveau et riche sur le rôle que joue la définition des savoirs et de l'excellence scolaires dans la reproduction des inégalités. Il aborde aussi le terrain largement méconnu des pratiques éducatives quotidiennes et de leur distance avec la socialisation scolaire.

L'importance de l'héritage culturel peut être aussi appréhendée par des

enquêtes statistiques visant explicitement à tester empiriquement la théorie de Bourdieu. Ainsi, De Graaf (1989), sur des données hollandaises, a opérationnalisé finement le concept d'héritage culturel, par la prise en compte d'un certain nombre de pratiques culturelles des parents (concert, théâtre, lecture...). Il démontre qu'il existe bien une chaîne causale, liant le niveau d'éducation des deux parents, leurs propres pratiques culturelles, les pratiques culturelles des enfants — avec donc une transmission effective de l'héritage culturel —, et la réussite scolaire de ces derniers. Il s'avère que la corrélation entre le niveau d'instruction des parents et la réussite de l'enfant passe entièrement par l'intermédiaire de leurs pratiques culturelles et de leur transmission; par ailleurs, l'influence de la profession paternelle passe entièrement par l'intermédiaire du niveau de ressources. Si les deux facettes du capital familial qu'évoquait Bourdieu, le capital culturel et le capital économique, sont effectivement associées à la réussite scolaire de l'enfant, le premier type de capital s'avère de fait beaucoup plus important.

Si ces résultats confortent sans conteste les thèses de Bourdieu & Passeron, avec un héritage de nature essentiellement culturelle, d'autres interrogent davantage. Par exemple, on comprend mal, si la dimension de l'héritage culturel est importante, que, au-delà de leur appartenance à un milieu social défavorisé, le seul fait d'être étranger (ou issu de l'immigration) n'entraîne pas chez les élèves de difficulté spécifique (Caillé & Vallet 1996). On pourrait aussi évoquer les travaux portant sur les réussites exceptionnelles qui se sont largement développés; mais ils ne font parfois que mettre en exergue les facteurs sociaux objectifs qui produisent ces réussites exceptionnelles (Laurens 1993). En l'occurrence, invoquer des attitudes de type mobilisation par rapport à l'école serait sans doute plus heuristique: Zéroulou (1988) le fait, par exemple, pour rendre compte des réussites statistiquement paradoxales des enfants issus de l'immigration. Mais cela exigerait un changement radical de perspective puisque cela suppose des acteurs dotés de projets et élaborant des stratégies.

De même, les nombreux travaux sur le suivi, par les parents, du travail scolaire de leur enfant révèlent au prix de quel travail se réalise concrètement l'héritage culturel (autant dans les familles populaires — Lahire 1995 —, que dans les familles les mieux dotées — Establet 1987 —; c'est vrai aussi pour ces "héritages disciplinaires" impressionnants qui caractérisent des populations aussi particulières que les normaliennes scientifiques (Ferrand et al. 1999). Certes, le suivi scolaire peut être plus ou moins explicite ou diffus (notamment chez les héritiers), mais une chose est sûre, il ne suffit pas d'hériter et on appréhende bien aujourd'hui l'investissement que constitue pour les familles la scolarité de l'enfant. Ceci transparaît tout autant des pratiques de suivi scolaire (Gissot, Héran & Manon 1994) que des valeurs que les parents cherchent à transmettre à leur enfant (Kellershals et Montandon

1991). Et le travail requis l'est tout autant des parents que de l'élève lui-même.

Tout ceci milite pour une vision moins passive des élèves, articulée autour de nouveaux concepts tels que l'expérience scolaire (Dubet & Martuccelli 1996) ou le rapport au savoir (Charlot et al. 1992), nous y reviendrons. Mais si une notion comme celle de rapport au savoir peut introduire du jeu entre le milieu social et la réussite scolaire, elle peut tout autant fonctionner comme une variable intermédiaire, permettant de mieux comprendre la reproduction, mais n'infirmant pas véritablement cette thèse. En l'occurrence, le milieu social forgerait en moyenne plus souvent ce type de rapport au savoir qui s'avère associé à la réussite. De fait, l'analyse des inégalités de réussite reste encore très souvent conduite dans une perspective déterministe où la socialisation modèle l'enfant. Cette perspective devient (encore) moins tenable dès lors qu'on s'intéresse au déroulement de la carrière où certains constats infirment clairement les thèses de Bourdieu & Passeron.

Une variété de résultats qui conduit à invoquer un acteur situé

La réussite est sensible au contexte...

Une première famille de résultats, produits depuis les années quatre-vingt, concerne la contextualisation des inégalités sociales de réussite. À l'échelle internationale, un travail empirique, dont la portée théorique n'est pas accessoire, a montré que ces inégalités sociales de réussite (au-delà d'inégalités d'accès très marquées) n'étaient guère significatives dans un certain nombre de pays pauvres (Heyneman 1986). Les interprétations, encore non stabilisées, de ce phénomène, invoquent le caractère peu monnayable des inégalités économiques et culturelles en termes de réussite scolaire, dans tous les pays où l'enseignement reste très marqué par l'ancien colonisateur et requiert de tous les élèves un véritable travail d'acculturation. S'il s'avère que le groupe dominant n'arrive pas toujours à contrôler les contenus pour les mettre en phase avec ses propres références culturelles, ou encore que l'école joue parfois un rôle mineur dans l'accès aux positions sociales, alors, et sauf à ouvrir le parapluie de l'autonomie relative, la théorie de la reproduction apparaît singulièrement située.

Également perturbants par rapport aux thèses de Bourdieu & Passeron, les multiples travaux qui révèlent l'influence, sur les carrières scolaires et les inégalités qui les marquent, du contexte où elles prennent place. Depuis les années quatre-vingt, l'école est de moins en moins considérée a priori comme un système monolithique fonctionnant partout de manière uniforme (Cousin

1993). On "découvre" ainsi que les élèves, quel que soit leur milieu social, peuvent progresser différemment selon le contexte scolaire: un élève fils d'ouvrier réussira plus ou moins selon le collège fréquenté, ou encore, une fille réussira mieux en mathématiques dans une classe non mixte. De même, l'étude concrète des processus pédagogiques amène à relativiser l'effet propre de l'origine sociale, par rapport à l'influence spécifique du maître et de ses pratiques; ainsi, dans l'explication des progressions que réalise un élève de cours préparatoire, l'effet maître pèse plus que l'origine sociale (Mingat 1991).

Tous ces constats soulignent le caractère relatif des progressions ou des ambitions, relatif au contexte interactionnel où ils prennent place. Ils bousculent quelque peu l'idée de compétence ou de valeur spécifiques à tel ou tel groupe, en fonction des habits. On ne saurait réifier le poids des facteurs individuels tels que l'héritage culturel, si la réussite ou l'échec sont socialement fabriqués, dans un contexte donné.

Dans cette perspective, les constats récents de Grisay (1997) ont une portée théorique évidente. Ils montrent qu'une part substantielle de l'avantage dont bénéficient en moyenne les enfants de milieu aisé dans leur scolarité, loin de s'expliquer par leur héritage culturel, vient de ce qu'ils accèdent à des écoles offrant de meilleures conditions de travail (établissements plus efficaces où la couverture des programmes est meilleure, la violence moins présente, etc.). À l'inverse, les élèves de milieu populaire pâtissent d'un environnement éducatif de moins bonne qualité. Dans les collèges qu'ils fréquentent, l'instauration d'un climat propice aux progressions et permettant une expérience scolaire positive semble plus difficile. Les parents s'avèrent parfaitement conscients de ce type de mécanismes; profitant de l'assouplissement de la carte scolaire, ils s'efforcent de scolariser leurs enfants dans des établissements efficaces, fréquentés par leurs pairs, au prix de stratégies très actives reposant sur une connaissance intime du système et sur la mobilisation de tout un capital social (Broccolichi & van Zanten 1997). Les stratégies des parents révèlent le souci de faire bénéficier leur enfant d'un plus par rapport aux autres, et, par conséquent, une crainte devant tout ce qui irait dans le sens d'une indifférenciation des filières ou des établissements. Cette quête de la distinction, que reconnaît volontiers Bourdieu, exige des parents, y compris ceux des héritiers, un investissement spécifique.

La réussite ne suffit pas

Le pilotage actif de sa carrière scolaire (auquel participe le choix du contexte) devient de plus en plus nécessaire. Avec l'allongement des scolarités, les inégalités précoces de réussite voient leur poids s'estomper au profit de ce qui se joue dans la capacité à s'orienter au sein d'un système de plus en plus

diversifié. De fait, dans l'enseignement secondaire, les inégalités de choix vont peser d'autant plus (par rapport aux inégalités de réussite) qu'on se situe à un stade avancé des cursus (Duru-Bellat et al. 1993). Or, il est net que toute différenciation scolaire est investie socialement, qu'il s'agisse des choix d'options (Caillé 1996, pour le choix de l'allemand au collège), ou a fortiori des choix d'orientation qui jalonnent la carrière scolaire (Duru-Bellat & Mingat 1993, Berthelot 1993). Les inégalités dans la valeur scolaire accumulée tout au long de la scolarité se doublent donc d'inégalités spécifiques s'exprimant au travers des choix.

Certes, les inégalités sociales propres à l'orientation (celles qu'on observe à réussite identique) n'excluent pas une interprétation en termes d'héritage culturel ou d'habitus. Le bagage culturel des parents n'est sans doute pas sans lien avec leur niveau d'information et leur capacité à faire des choix entre des filières parfois subtilement différentes, voire avec des stratégies de socialisation de l'enfant dans un milieu scolaire où il côtoiera des condisciples du même milieu social. Dans la même perspective, on comprend que ces parents instruits valorisent davantage cette éducation qu'ils ont eux-mêmes reçue.

Mais on peut préférer se centrer sur la situation de choix elle-même, ce qui suppose qu'on donne quelque consistance à l'acteur. On notera alors, en suivant la perspective ouverte par Boudon, que la plupart des choix entre filières, non seulement ne sont pas dépourvus d'incidences financières (coût des études, manque à gagner...), mais plus fondamentalement reposent sur une anticipation de l'avenir, par cette "diffusion régressive des enjeux" dont parle Berthelot : pour avoir un bon métier, il faut se placer dans telle filière, ce qui requiert tel choix d'option x années auparavant. Tant la prise en compte du coût qu'a fortiori l'anticipation de l'avenir supposent un acteur doté d'intentions, capable d'élaborer des stratégies, au terme d'arbitrages coûts/avantages tenant compte des enjeux différentiels attachés aux diverses alternatives. On se réfère ainsi à une rationalité partagée par tous, permettant d'interpréter les bonnes raisons d'agir des acteurs, dans leur situation. Les inégalités résultent alors de l'agrégation de choix d'individus dotés de ressources inégales, évoluant dans un milieu social qui constitue le point de référence à partir duquel sont évalués les avantages, les coûts et les risques attachés à tel ou tel type d'orientation.

De nombreux constats confortent sans ambiguïté ce modèle du stratège. Ainsi, alors qu'il peut sembler peu vraisemblable de poser que les bacheliers effectuent leurs choix d'études supérieures sur la base d'un calcul coût-bénéfice, des analyses menées à la fin des années soixante-dix (Duru-Bellat & Mingat 1979) montrent que c'est pourtant globalement le cas. On a pu en effet déterminer, pour un échantillon de bacheliers, quel était, pour chacun d'entre eux, le bon choix, privilégiant l'arbitrage rendement-risque, à partir

de données sur le rendement des diverses filières et sur les probabilités de réussite dans ces filières en fonction des caractéristiques des étudiants. Globalement, les jeunes font plus souvent ce bon choix que s'ils optaient au hasard, sachant, en outre, que la peur du risque varie selon les atouts scolaires et sociaux dont sont dotés les jeunes.

De même, on est amené à faire l'hypothèse de stratégies devant l'observation, faite couramment aux paliers d'orientation successifs, d'une auto-sélection socialement différenciée: alors que les demandes des jeunes sont pratiquement identiques, quel que soit leur milieu social, quand ils sont de bon niveau scolaire, dès lors que ce niveau n'est que moyen, les jeunes de milieu populaire rabattent nettement leurs aspirations. Il est clair que si les élèves choisissaient leurs études en fonction de valeurs de classe fondamentalement différentes, on devrait observer des écarts, d'ambition notamment, entre groupes sociaux quel que soit le niveau de réussite. L'existence même de phénomènes d'auto-sélection variant à la fois avec le niveau scolaire et le milieu social amène à invoquer plutôt une sensibilité inégale au risque et aux coûts attachés aux études envisagées. Ce risque est plus fort quand la situation est incertaine (élèves moyens ou faibles), avec à la clef un coût (le prix du temps ou d'une réorientation). Bourdieu lui-même opposait d'ailleurs "stratégies de spéculateur" et "stratégies de rentier", étiquettes que ne contesterait pas Boudon.

Cela dit, il ne s'agit pas de choisir entre deux modes opposés d'explication. Chez un même individu, des considérations de type coût/avantage peuvent jouer à un premier niveau d'alternative (études courtes/longues), et des considérations sur la qualité de l'information, les préférences ou valeurs jouer lors du choix, plus fin, d'une spécialité. De même, on peut exclure tel type d'études parce que "c'est pas pour nous" et adopter un comportement rationnel pour choisir au sein des filières envisageables. Ou encore, il se peut qu'au terme de l'analyse empirique, on conclut que, dans tel ou tel cas, telle catégorie d'individus n'a effectivement aucun choix (que son comportement est donc entièrement déterminé par tel type de contraintes), alors que c'est seulement chez ceux pour qui les contraintes ne pèsent pas trop fort que les préférences peuvent exercer un impact. La question n'est pas de savoir si la logique rationnelle ou stratégique est exclusive de toute autre: les travaux de Dubet & Martuccelli (1996) montrent qu'elle coexiste avec une logique d'intégration et une logique de subjectivation. La question n'est pas non plus de savoir si l'acteur est libre de ses choix et parfaitement rationnel, elle est de savoir si on entend se doter d'un acteur, sachant que "les élèves ne sont pas des acteurs parce qu'ils choisissent, mais parce qu'ils peuvent expliciter les raisons de leurs choix et surtout de leurs non-choix" (Dubet 1994b). Ceci suppose bien sûr de les interroger directement.

Il faut alors mobiliser des méthodologies différentes: si la théorie du

choix rationnel s'articule aisément avec des enquêtes statistiques où la rationalité est en quelque sorte révélée de l'extérieur par les comportements observés, l'investigation de valeurs, de niveaux d'information ou de visées requiert le questionnement direct des acteurs. C'est dire que la seule observation externe laisse en général ouverte la question de l'interprétation des comportements : a priori, les différences de choix peuvent refléter autant des différences dans les visions du monde des acteurs que résulter d'arbitrages ou d'incitations socialement différenciées. Mais si on n'interroge pas les acteurs, on ne peut que s'en tenir au "tout se passe comme si", souvent des plus sommaires d'un point de vue anthropologique (Dubet 1994b). Toujours est-il que de nombreux résultats semblent pouvoir relever d'interprétations théoriques divergentes. Ceci amène à questionner les "vieux paradigmes" disponibles, leur articulation et leur dépassement éventuels, mais aussi la possibilité même de validation d'une théorie.

Le choix d'une théorie, un pari, face à des faits toujours polémiques ?

Partons d'exemples de résultats, a priori heuristiques, car susceptibles d'interprétations divergentes. Ainsi en est-il de la situation des filles à l'école qui peut apparaître, avec certes des nuances, comme relativement satisfaisante. C'est clairement une anomalie dans la perspective du modèle de Bourdieu, si tant est que l'école participe à la reproduction des rapports sociaux entre les sexes. On comprend mal comment les inégalités de scolarisation entre les sexes ont pu s'atténuer considérablement depuis les années cinquante, alors même que les modalités de la socialisation scolaire et familiale, censées reproduire la situation dominée des filles, ont vraisemblablement nettement moins évolué. Il n'y aurait donc pas — au moins pas toujours — de relation linéaire, mécanique, entre la socialisation scolaire, la réussite et les opportunités sociales, comme le posait le schéma classique de la reproduction (Moore 1996).

Plutôt que d'invoquer, ce qui est purement verbal, la docilité des dominé(e)s, on peut considérer que la relative réussite des filles est intelligible sur la base des thèses de Boudon. En l'occurrence, les effets de la socialisation pèsent peu par rapport aux anticipations, par les actrices, de ce qui les attend après l'école. Elles anticiperaient par exemple l'importance d'une formation élevée pour s'insérer professionnellement, en particulier les exigences particulièrement fortes du marché du travail tertiaire à leur rencontre. Certes, pour les "bourdivins", l'habitus des filles ne ferait ainsi que s'adapter à l'évolution des "conditions objectives"; mais s'il s'avère que le contexte peut susciter des logiques d'action nouvelles, que l'habitus peut

engendrer des pratiques différentes et donc imprévisibles selon la structure du champ, cette notion même d'*habitus* est-elle encore utile ?

De même, l'orientation privilégiée des filles vers les métiers de l'enseignement peut refléter des valeurs inculquées pas la socialisation, l'amour des enfants, par exemple. Elle peut aussi résulter du calcul d'actrices rationnelles, anticipant à la fois un marché du travail où l'enseignement constitue un des secteurs les moins discriminants pour elles, et une division du travail dans la famille qui exigera d'elles de la souplesse dans la gestion de leur temps de travail.

Ces pistes explicatives sont clairement divergentes, puisque d'un côté, les comportements sont avant tout déterminés par l'amont — la socialisation —, de l'autre par l'aval — le marché du travail. Pour les départager, il faudra évidemment interroger les acteurs, et élucider la manière dont ils prennent en compte ces éléments de la situation avec lesquels ils doivent composer. Mais cela n'implique pas de considérer comme négligeable l'analyse de la situation elle-même, le marché du travail des femmes en l'occurrence. Il y a là, en effet, un premier niveau d'explication (tout se passe comme si les filles anticipaient que...), qu'il est heuristique de confronter à la version subjective des acteurs, les décalages éventuels invitant à explorer la situation perçue par les intéressées, et non celle figée dans les statistiques.

Une autre famille de constats est intéressante en ce qu'elle paraît susceptible d'interprétations multiples. Plusieurs travaux récents (Goux & Maurin 1997 a et b, Duru-Bellat & Kieffer 1999, Vallet 1999) ont mis en évidence, sur les générations antérieures à la fin des années soixante, à la fois une certaine réduction de l'inégalité globale des chances face à l'école, et une stabilité des inégalités sociales des carrières en son sein. D'un côté, on assiste à une réelle démocratisation de l'accès au savoir du fait de l'extension générale des scolarités. En particulier, dans les générations entrées en sixième à la fin des années quatre-vingt, une certaine démocratisation est visible quant à la réalisation d'une scolarité complète au collège. Mais l'accès au lycée et surtout aux différentes séries de baccalauréat reste marqué par de sensibles différenciations sociales. Si démocratisation il y a, elle est donc très récente, en cours, et n'exclut pas des phénomènes de translation et de recomposition "qualitatives" des inégalités, par le jeu des stratégies des familles notamment (Duru-Bellat & Merle 1997).

De fait, les prévisions qu'on pourrait déduire des thèses de Bourdieu & Passeron, d'une part, et de Boudon, d'autre part, quant à l'évolution des inégalités, ne sont pas si différentes: certes, le maintien de relations fortes entre milieu social et déroulement des scolarités peut étonner, pour qui valorise les explications de type héritage culturel, puisque le capital culturel (du moins scolaire) des familles s'est beaucoup élevé en moyenne — ce sont de moins en moins des élèves de "première génération" qui arrivent dans le

secondaire. Mais on est moins sûr que la dispersion de ce capital se soit autant réduite et, surtout, l'accent mis par Bourdieu sur la reproduction des statuts sociaux par l'école amène à prévoir une recombinaison infinie des stratégies de distinction — “changer pour se maintenir”, selon la définition des stratégies de reconversion. Si l'accent est mis sur les inégalités de classement, on s'attend effectivement à ce que les inégalités soient très stables : puisque le diplôme doit avant tout “faire la différence”, les inégalités vont se déplacer au fur et à mesure que les structures éducatives évoluent. La métaphore de l'inflation des diplômes est alors justifiée (Passeron 1982). Boudon sur ce point débouche sur des conclusions très proches puisque tant qu'il y aura de la concurrence entre des individus inégalement dotés, les inégalités perdureront. C'est d'autant plus vrai que la forte hausse de la scolarisation, vecteur certes d'une démocratisation de l'école, accroît la concurrence entre diplômés. Il y a alors nécessité de prolonger ses études pour en obtenir un bénéfice social constant. On ne peut donc négliger de prendre en compte les relations entre formation et insertion, de même que — et c'est là un des apports originaux de Boudon — les caractéristiques structurelles de la société, qu'il s'agisse des emplois ou de l'offre de formation. Celles-ci affectent nécessairement les relations entre titres scolaires et positions sociales. Par exemple, même si les processus qui produisent les inégalités d'accès à un niveau sont stables, le développement de l'accès à ce niveau y réduit mécaniquement les inégalités. Ou encore, même si chaque individu est rationnel en poursuivant de plus en plus loin ses études, on assiste au niveau agrégé à un effet pervers, en l'occurrence une dévaluation des diplômes, même si celle-ci est restée discrète, du moins jusqu'aux générations nées à la fin des années soixante (Chauvel 1998) et ne concerne que la position sociale atteinte et non les chances d'obtenir un emploi. De la même manière, les observations de Goux et Maurin sur le poids, de fait relativement limité, de la formation sur la position sociale atteinte, comparativement à celui de l'origine sociale, amènent à invoquer le décalage entre l'évolution de la structure des emplois et celle des flux de formés. Mais ce constat de l'influence — au-delà de la scolarité réalisée — du milieu d'origine peut aussi renvoyer à des interprétations en termes de capital social — le poids des relations —, plus proches de celles de Bourdieu.

Enfin, les comparaisons internationales en matière d'inégalité des chances (Erikson et Jonsson 1996) peuvent être mobilisées à l'appui des deux thèses. D'une part, le caractère universel, dans les pays économiquement développés, des inégalités sociales de réussite conforte l'idée d'une institution jouant un rôle crucial dans la reproduction des inégalités et la thèse d'une classe sociale dominante à même d'imposer une définition de la culture scolaire en phase avec ses propres références. Mais d'autre part, à l'appui des thèses de Boudon, on remarquera que les pays où une démocratisation signi-

ficative des carrières scolaires a été observée (Pays-Bas ou Suède) sont ceux où se sont réduites les inégalités sociales de niveau de vie et de sécurité économique. Constat compréhensible si on se réfère au modèle d'un acteur qui réalise des choix en fonction de paramètres variables selon sa position sociale — sachant que la sécurité économique pèse particulièrement sur la sensibilité au risque. Plus que des réformes éducatives, la modification des inégalités de vie entre des groupes sociaux qui utilisent l'école en fonction de stratégies et sur la base de ressources différentes serait un vecteur efficace de démocratisation. L'évolution de la conjoncture économique, en particulier la montée du chômage de jeunes par ailleurs de mieux en mieux formés, converge avec les leçons des comparaisons internationales pour conforter ce qui était perçu comme des thèses pessimistes dans les années soixante-dix — celles de Jencks et Boudon — : il serait vain de compter sur l'ouverture du système scolaire et sa démocratisation (au demeurant problématique), pour espérer une certaine réduction des relations entre l'origine sociale et le statut social.

Faut-il souligner la portée théorique de tous ces constats ? Ils amènent inévitablement à "revisiter" la théorie de la reproduction — démarche d'ailleurs entreprise par Passeron qui en souligne, dès 1986, le caractère daté —, et à repenser (à réévaluer, sans doute à la baisse) la fonction de l'école dans la reproduction des inégalités sociales. Une chose est claire, il faut dissocier démocratisation de l'école et desserrement de la reproduction sociale.

Mais, à nouveau, théorie et empirie sont étroitement interdépendantes. S'il est vrai, comme le montrent nombre de recherches récentes, que les relations entre milieu social et réussite scolaire — tout comme les relations entre niveau d'études et insertion — sont largement dépendantes de facteurs institutionnels en général et en particulier des caractéristiques organisationnelles du système éducatif, alors la recherche ne peut se dispenser d'engager des comparaisons internationales, puisque ces paramètres sont souvent homogènes au sein d'un même pays. Le danger des sociologies locales, peu ouvertes sur l'étranger, c'est de privilégier dans l'analyse des inégalités sociales à l'école les facteurs que leur variabilité intranationale rend visibles au sein d'un pays donné, tels que l'origine sociale dans les paradigmes dominants des années soixante-dix. Les comparaisons internationales sont donc dotées d'un réel pouvoir heuristique pour rendre visibles et testables des questions qu'un point de vue national restreint interdit d'appréhender, avec à la clé des constructions théoriques qui ignorent leur caractère contextualisé.

Conclusion

De l'analyse succincte proposée ici, il se dégage clairement qu'on ne saurait se rallier à une théorie hégémonique des inégalités, qui serait à même d'intégrer dans une interprétation globale la masse des travaux sur les inégalités à l'école accumulée depuis trente ans. Selon ses propres orientations, on préférera conclure que les thèses de Bourdieu & Passeron, ou celles de Boudon, sont partiellement validées ou partiellement falsifiées. D'un côté, la permanence d'inégalités de réussite infirme plutôt les thèses de Boudon, estimant que ces inégalités "primaires" étaient appelées à disparaître devant les inégalités de choix. De l'autre, l'importance des facteurs de contexte et des "choix" dans les inégalités de carrières scolaires infirme plutôt les thèses de Bourdieu & Passeron, notamment leur conception de l'acteur et la notion d'*habitus* — au moins sous leur forme originelle. Mais des constats importants, comme la translation des inégalités, sont à même de conforter les deux perspectives, même si la "loi" de la reproduction des inégalités sociales par l'école semble moins écrasante. Comme c'est souvent le cas dans les sciences sociales, la quête de l'"intelligence du social" (Berthelot 1990) conduit le chercheur à mobiliser, non sans éclectisme, des schèmes explicatifs variés dont on évaluera la "zone de validité" quelle que soit la force des discontinuités entre les paradigmes sous-jacents. C'est donc avant tout le souci de produire de l'intelligibilité qui oriente la navigation du chercheur entre des théories volontairement durcies, tandis que les faits en quête d'interprétation ne sauraient conforter eux-mêmes une théorie que de manière nuancée.

En outre, la force de conviction des faits s'avère parfois insuffisante, pour des raisons de nature variée : tout d'abord, en amont même de la production de résultats, la construction et l'opérationnalisation de la question de l'inégalité des chances ne sont pas vierges de connotations, théoriques certes, mais aussi normatives et idéologiques (Duru-Bellat 1999). De même, les méthodologies retenues sont sous-tendues en général par certaines conceptions de l'action sociale, sans toutefois que les modes de validation empirique gouvernent strictement telle ou telle lecture théorique des comportements (Dubet 1986). Il en va de même au stade de l'interprétation des résultats : tant les données statistiques que les dires des acteurs peuvent être lus de manière très différentes selon l'orientation qui est privilégiée. Enfin, il est clair que la quête de l'explication revêt toujours un caractère inachevé et que l'arrêt, sur tel ou tel maillon de la chaîne, est toujours quelque peu conventionnel (Duru-Bellat & Mingat 1996).

À tous les stades de la démarche, et comme le souligne Berthelot (1990), "les grands engagements épistémiques et ontologiques sont toujours prêts à substituer à l'entreprise analytique et critique la certitude de leur

implicite". Ces engagements peuvent notamment interférer dès lors que plusieurs modèles théoriques alternatifs apparaissent aussi satisfaisants — ou insatisfaisants. Ils peuvent aussi aveugler quant à ce qui constitue de fait une certaine convergence entre des perspectives qui apparaissent a priori opposées: concernant l'école, un certain consensus devrait se faire aisément autour d'affirmations telles que "les inégalités devant l'enseignement sont essentiellement dues aux effets exponentiels des conditionnements des attentes par la condition sociale". Bourdieu, même s'il peut préférer parler d'*habitus* — concept qu'il a su faire évoluer pour lui permettre de rendre compte de données empiriques au départ difficilement intégrables —, récuserait-il cette affirmation de Boudon? Dans ce cas, les désaccords ne sont-ils pas, en dernière instance, davantage philosophiques et idéologiques que véritablement théoriques?

Toujours est-il que la falsification d'une théorie apparaît toujours inachevée, voire comme un pari impossible en sciences humaines, et notamment quand on est en présence de théories aussi englobantes que celle de Bourdieu. Mais la méthodologie poppérienne peut néanmoins fonctionner comme une référence, voire une "norme idéale". Dans ce cas, la référence aux faits s'avère essentielle, sachant que produire des faits empiriques nouveaux et fiables n'est pas si simple, pas plus que les articuler en faisceaux de preuves eu égard à telle ou telle construction théorique, dont on évalue par là même la portée, nécessairement contextualisée. Mais peut-il y avoir, pour les théories elles-mêmes et plus largement pour la connaissance, d'autres moteurs de progrès?

Bibliographie

- BERTHELOT J.-M. 1990 *L'intelligence du social*, Paris, PUF.
- BERTHELOT J.-M. 1993 *École, orientation, société*, Paris, PUF
- BOUDON R. 1973 *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin
- BOURDIEU P. 1966 "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture", *Revue française de sociologie*, VII, pp325-347
- BOURDIEU P. 1979 *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. 1964 *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit
- BRIZARD A. 1995 "Écoles rurales, écoles urbaines: performances des élèves en français et en mathématiques", *Éducation et formations*, n43, pp105-111
- BROCCOLICHI S. & van ZANTEN A. 1997 "Espaces de concurrence et circuits de scolarisation", *Les annales de la recherche urbaine*, n75, pp517

- CAILLÉ J.-P. & VALLET L.-A. 1996 "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école française", *Les dossiers d'éducation et formations*, n67
- CAILLÉ J.-P. 1996 "Le choix de l'allemand en première langue et la réussite au collège", *Éducation et formations*, n48, pp19-37
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. 1992 *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin
- CHAUVEL L. 1998 *Le destin des générations*, Paris, PUF
- COUSIN O. 1993 "L'effet établissement. Construction d'une problématique", *Revue française de sociologie*, XXXIV-3, pp395-419
- DUBET F. 1986 Les modèles modèlent-ils ? in BESSON J.-L. & COMTE M. (éds), *Des mesures*, Lyon, PUL
- DUBET F. 1994a *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil
- DUBET F. 1994b "Vraisemblance : entre les sociologues et les acteurs", *L'année sociologique*, n44, pp83-108
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *A l'école*, Paris, Seuil
- DURU-BELLAT M. 1995 "Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La causalité du probable et son interprétation sociologique", *L'orientation scolaire et professionnelle*, v24, n1, pp69-86
- DURU-BELLAT M. 1999 "La sociologie des inégalités sociales, entre "engagement et distanciation", in MEURET D. (éd), *La justice du système éducatif*, Paris-Bruxelles, De Boeck
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P. & MINGAT A. 1993 "Les scolarités de la maternelle au lycée", *Revue française de sociologie*, XXXIV-1, pp43-60
- DURU-BELLAT M. & KIEFFER A. 1999 La démocratisation de l'enseignement "revisitée" : une mise en perspective historique et internationale, *Cahiers de L'IREDU-LAS-MAS-IDL*, n60
- DURU-BELLAT M. & MERLE P. 1997 "La démocratisation impossible ? Usages sociaux de l'école et inégalités sociales des cursus scolaires", *Savoir*, n3-4, pp3-25
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. 1979 "Comportement des bacheliers : modèles de choix de disciplines", *Consommation-Annales du CREDOC*, n3-4, pp245-262
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. 1993 *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. 1996 "Vérification et falsification dans la recherche en éducation", *L'année de la recherche en éducation*, pp53-87
- ERIKSON R. & JONSSON J. 1996 *Can Education Be Equalized?*, Oxford, Westview Press
- ESTABLET R. 1987 *L'école est-elle rentable?*, Paris, PUF
- EURIAT M. & THÉLOT C. 1995 "Le recrutement social de l'élite scolaire depuis 40 ans", *Éducation et formations*, n41, pp3-21
- FERRAND M., IMBERT F. & MARRY C. 1999 *L'excellence scolaire, une affaire de famille?*, Paris-Montréal, L'Harmattan
- GISSOT C., HERAN F., MANON N. 1994 "Les efforts éducatifs des familles", *INSEE Résultats*, série Consommation-Modes de vie, n62-63
- GOLDTHORPE J.-H. 1996 "Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment", *British Journal of Sociology*, v.47, n3, pp481-505
- GOUX D. & MAURIN E. 1997a "Démocratisation de l'école et persistance des inégalités", *Économie et statistique*, n306, pp27-40

- GOUX D. & MAURIN E. 1997b "Destinées sociales: le rôle de l'école et du milieu d'origine", *Économie et statistique*, n306, pp13-26
- GRAAF (de) P.-M. 1989 Cultural reproduction and educational stratification, in BAKKER B. F. M., DRONKERS J. & MEIJNEN G. W. (eds) *Educational opportunities in the welfare state*, Nimègue, OOMO-REEKS
- GRISAY A. 1997 "L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège", *Les dossiers d'éducation et formation*, n88
- HEYNEMAN S. 1986 Les facteurs de la réussite scolaire dans les pays en développement, in CRAHAY M. & LAFONTAINE D. (éds), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, pp303-340
- ISAMBERT-JAMATI V. 1984 *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF
- KELLERHALS J., MONTANDON C. 1991 *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé
- LAHIRE B. 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL
- LAHIRE B. 1995 *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard, Seuil
- LAURENS J.-P. 1993 *Un sur cinq cents*, Toulouse, PUM
- LAUTREY J. 1980 *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF
- MINGAT A. 1991 "Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école", *Revue française de pédagogie*, n95, pp47-63
- MOORE R. 1996 "Back to the Future: the problem of change and the possibilities of advance in the sociology of education", *British Journal of Sociology of Education*, v.17, n2, pp145-161
- PASSERON J.-C. 1982 "L'inflation des diplômes", *Revue française de sociologie*, XXIII-4, pp551-584
- PASSERON J.-C. 1986 "Hegel ou le passager clandestin", *Esprit*, n115, pp63-80
- TANGUY L. 1983 "Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers", *Sociologie du travail*, n3, pp336-354
- VALLET L.-A. 1999 "Quarante années de mobilité sociale", *Revue Française de Sociologie*, XL-1, pp5-64
- VAN HAECHT A. 1998 *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Paris-Bruxelles, De Boeck
- ZÉROULOU Z. 1988 "La réussite scolaire des enfants d'immigrés", *Revue française de sociologie*, XXIX-2, pp447-470



L'école et l'exclusion

FRANÇOIS DUBET
CADIS, École des Hautes Études en Sciences Sociales
Université Victor Segalen 2,
Bordeaux

Le thème de l'école et de l'exclusion n'est pas des plus simples si on veut éviter quelques facilités, comme la seule indignation morale ou la longue description des difficultés rencontrées par les élèves exclus de l'école ou étant originaires de milieux déjà "exclus". En effet, ce thème renvoie à toute une série de problèmes qu'il importe de distinguer si on souhaite y voir un peu clair et ne pas céder à la mode consistant à reporter sur l'exclusion les raisonnements les mieux établis sur l'inégalité des chances scolaires. Nous aborderons successivement plusieurs problèmes.

— Le premier d'entre eux est la place de l'école dans une structure sociale traversée par les mécanismes de l'exclusion. Il importe de savoir ce qui relève de la société et ce qui relève de l'école. Autrement dit, quelle est la place de l'école dans une structure sociale développant des processus d'exclusion ?

— Le second type de problèmes concerne l'analyse des mécanismes proprement scolaires qui engendrent une relégation scolaire, elle-même déterminante dans la formation des parcours d'exclusion.

— On peut, enfin, évoquer les conséquences de cette mutation structurelle sur la nature des expériences scolaires elles-mêmes, celles des professeurs et celles des élèves.

En fait, ces trois types de problèmes s'apparentent à l'effort de construction d'un objet trop souvent réduit à la simple description des difficultés sociales et scolaires des publics en "difficulté" qui sont aussi des publics "difficiles".

De l'exclusion sociale à l'exclusion scolaire

Un double procès

Nous sommes généralement confrontés à deux rhétoriques idéologiques ponctuant le débat sur l'école et l'exclusion. Pour les uns, le chômage et la précarité des jeunes procèdent de l'inadaptation de la formation et de l'emploi. L'école produirait des formations inadaptées aux besoins de l'économie, elle produirait trop de diplômés de l'enseignement général, elle produirait aussi trop de diplômés introduisant une grande rigidité nuisible à l'accès des jeunes à l'emploi. Généralement, cette argumentation repose sur quelques raisonnements simples ou sur l'idéalisation du modèle allemand de la formation professionnelle. Elle repose aussi parfois sur un étrange syllogisme "démonstrant" que, puisque tous les jeunes sortant des grandes Écoles ou des formations professionnelles supérieures ont un emploi, il suffirait que tous les jeunes atteignent ce niveau de qualification pour que tous aient un emploi. Les études comme celles de Tanguy (1986) ont déjà fait justice à ce type d'argument ou en ont montré la faible portée. Pour le dire de manière analytique, l'exclusion sociale des jeunes ne procède pas des seuls rapports de reproduction.

Pour d'autres, les "défenseurs" de l'école, le système éducatif est totalement "innocent" de l'exclusion. Non seulement le chômage des jeunes est indépendant du système de formation, mais toutes les difficultés de l'école, la "violence", la faible motivation des jeunes, viennent du dehors, du capitalisme et du marché. L'exclusion sociale des jeunes ne découlerait que des rapports de production. La référence au "modèle allemand" est ici remplacée par celle de l'âge d'or de l'école républicaine, quand chaque diplômé pouvait trouver un emploi correspondant à sa formation. Et le même syllogisme est appelé à la rescousse: puisque les qualifications scolaires élevées protègent du chômage, il faut accroître le niveau de qualification pour éradiquer le chômage.

Cette double rhétorique accusant tour à tour le service public et le marché est aussi une manière de ne pas poser un problème relativement complexe et "classique", celui des liens entre les "rapports de production", définis par la production des richesses, et les "rapports de reproduction" dans lesquels l'école distribue des rangs et des opportunités. Or, les relations entre ces deux ensembles se sont profondément transformées au cours du siècle, en nouant étroitement l'école aux mécanismes de l'exclusion, sans en faire pour autant la "coupable" que d'aucuns voudraient dénoncer.

L'école préservée de l'exclusion

Il faut rappeler le rapport très particulier de l'école et de la société établi par l'école républicaine construite à la fin du siècle dernier : rapport caractérisé par une grande distance de l'école et de la production d'une part, et, d'autre part, par une forte adéquation de l'offre scolaire et du système des classes sociales.

Nous savons tous que l'école républicaine a d'abord été "scolaire". Les fondateurs de l'école républicaine ne se préoccupaient guère d'économie et de formation professionnelle (Charlot & Figeat 1985, Lelièvre 1990, Nicolet 1982). Ni les syndicats ouvriers, ni le patronat ne poussaient en ce sens. L'école républicaine était portée par le projet d'installer une citoyenneté nouvelle et la légitimité des institutions républicaines. Elle devait instaurer une conscience rationnelle et un sentiment national, une laïcité susceptible de faire entrer la France dans la modernité. Les minorités religieuses juives et protestantes, les rationalistes et les positivistes jouèrent un rôle essentiel dans la construction d'une école qui devait assurer le règne des droits de l'Homme, de la raison et du patriotisme. Cette école enseignait moins la science que les beautés de la science, elle enseignait moins la technologie que quelques apprentissages élémentaires.

Le lycée "bourgeois", de son côté, restait centré sur les humanités et en appelait sans cesse à la gratuité du savoir contre les connaissances directement utiles et productives (Isambert-Jamati 1970). L'histoire du lycée est celle d'une longue résistance aux enseignements techniques et professionnels et celle d'une relégation de cet enseignement vers les filières dévalorisées, relégation symbolique dont nous avons le plus grand mal à nous détacher aujourd'hui (Prost 1967). Ceci ne signifie pas qu'il n'y ait jamais eu un souci d'adaptation de la formation aux emplois et aux qualifications professionnelles, mais plus simplement, cette fonction est toujours restée marginale. Par conséquent, l'école française a longtemps été préservée du risque d'être directement confrontée aux divers problèmes de l'emploi et de l'exclusion.

Mais le trait essentiel de ce système tenait au dualisme scolaire et au type de recrutement des divers publics. L'école élémentaire accueillait les enfants du peuple, le lycée, ceux de la bourgeoisie, et le collège fonctionnait à la fois comme un sas de mobilité et comme l'école des enfants des couches moyennes. Ce mode de recrutement, qui a dominé jusqu'au début des années soixante, est caractérisé par une sélection en amont de l'école. Ce n'est pas directement l'école qui réalise les grandes opérations de distribution des élèves, ce sont les inégalités sociales qui commandent directement l'accès aux diverses formes d'enseignement. Une des conséquences de ce système est que l'école apparaît juste et "neutre" dans son fonctionnement, tandis que ce sont les injustices et les inégalités sociales qui sont *directement* la cause des

inégalités scolaires. Dans un tel système, l'école intervient relativement peu sur le destin des individus, qui est d'abord un destin social, et quand elle intervient, elle le fait surtout de manière "positive" selon le modèle de la promotion des meilleurs des élèves issus du peuple : c'est le modèle de "l'élitisme républicain". Autrement dit, parce qu'elle est basée sur un principe de reproduction structurelle des inégalités sociales, cette école n'apparaît pas un agent actif de l'exclusion ou de la relégation sociale. Tout simplement, elle n'intervient guère dans ce domaine ou ne le fait que de manière heureuse en arrachant quelques enfants du peuple au destin qui leur était promis par les injustices sociales. Ce n'était pas l'école qui était injuste, c'était d'abord la société, même si l'une et l'autre étaient beaucoup plus "objectivement" injustes hier qu'elles ne le sont aujourd'hui en termes d'inégalité et de distance sociale.

Le malthusianisme scolaire a longtemps protégé l'école du procès qui en fait un facteur d'exclusion. Il importe de rappeler que, jusqu'au début des années soixante-dix, la production des diplômes est, pour l'essentiel, en retrait ou en adéquation avec les emplois qualifiés correspondant à ces diplômes. La moitié des Français n'ont pas le certificat d'études dans les années trente, les bacheliers et les étudiants sont rares et la valeur sociale des diplômes est garantie par leur rareté. Les enseignements professionnels offerts par les centres d'apprentissage et les lycées professionnels contrôlent, eux aussi, leur recrutement afin d'assurer des débouchés à leurs élèves. Au fond, tout le système fonctionne sur le principe des grandes Écoles dont le malthusianisme est la meilleure garantie de la valeur. L'école républicaine ne participe pas de l'exclusion sociale parce que la grande majorité des jeunes, dans une France ouvrière et paysanne, accède à l'emploi indépendamment de ses qualifications scolaires. Personne n'accuse l'école d'être responsable du chômage des années trente. Ce malthusianisme scolaire assure même un sens fort aux études dans la mesure où les études longues sont socialement utiles, garantissent des emplois à ceux qui se lancent dans l'aventure. L'école ne participe pas à l'exclusion parce que l'emprise des diplômes sur l'accès à l'emploi reste faible et contrôlée.

Afin de bien distinguer les problèmes de l'exclusion, il faut bien préciser que ce mode de fonctionnement n'implique pas que la société industrielle française n'ait pas connu d'exclusion sociale. Le plein emploi des Trente Glorieuses a plus été l'exception que la règle. L'école républicaine s'est installée dans une société caractérisée par de forts clivages de classes, par des inégalités bien plus tranchées que celles d'aujourd'hui. Il y existait aussi des couches ouvrières et paysannes extrêmement pauvres et fragiles, des catégories qu'on désignerait maintenant comme exclues. Contrairement à la légende, les immigrés n'y ont pas toujours été bien accueillis, assimilés ou intégrés.

L'âge d'or de l'école républicaine n'était certainement pas celui d'une société française intégrée, juste et paisible. Simplement, le type d'emprise de l'école sur la société visait plus la construction d'une légitimité politique et d'une assimilation nationale que l'égalité des chances et la mobilisation de la "matière grise" au service de l'économie. Ainsi, l'école était comme protégée de l'exclusion sociale. Elle en était d'autant plus protégée que les élèves qu'on qualifie aujourd'hui "d'exclus" quittaient l'école dès l'âge de la scolarité obligatoire atteint et qu'ils ne "troublaient" ni la vie des collèves, ni celle des lycées, et moins encore celle de l'université.

Ce système a été profondément bouleversé et de nouveaux rapports se sont noués entre l'école et la société faisant surgir les problèmes de l'exclusion au cœur de la vie scolaire.

Production et reproduction

Parmi les changements apparus, il faut souligner le rôle de la confiance dans les théories du capital humain, c'est-à-dire dans la mobilisation de l'école au service du développement économique. L'investissement scolaire est considéré, à terme, comme un investissement productif, la formation est une force productive. Le malthusianisme scolaire est bousculé par la longue massification dans laquelle l'offre anticipe une demande reposant sur la vieille confiance dans l'éducation (Cherkaoui 1982). Cette massification repose aussi sur la conviction selon laquelle le développement de l'offre scolaire est un facteur d'égalité des chances et de justice, puisqu'on ouvre un système abolissant les discriminations sociales à l'entrée.

Toutes les grandes enquêtes et les grandes théories développées par la sociologie de l'éducation démontrent obstinément les limites de cette croyance. Depuis les années soixante, toutes mettent en évidence le poids des processus de sélection scolaire proprement dite. C'est le modèle de la reproduction qui s'impose globalement en affirmant que la massification scolaire ne réduit guère les inégalités scolaires qui "reproduisent" largement les inégalités sociales. Quelles que soient les nuances apportées à cette analyse, le même fait s'impose à tous: c'est l'école qui opère elle-même les grands clivages et les grandes inégalités. Autrement dit, les inégalités sociales commandent directement l'entrée dans les carrières scolaires et les processus scolaires eux-mêmes produisent ces inégalités qui, à leur tour, reproduisent les inégalités sociales. Le système est bouclé. En s'ouvrant, l'école n'est plus "innocente", elle n'est plus "neutre"; il est dans sa "nature" de reproduire les inégalités sociales en produisant les inégalités scolaires.

Certains auteurs, comme Jencks (1979) et Boudon (1973), ont contesté ce type d'analyse en mettant en évidence la distance existant entre les inégalités scolaires et les inégalités sociales en raison des écarts entre les taux de

production de diplômes et ceux des emplois qualifiés. Ils posent ainsi le problème de "l'inflation" des diplômes entraînée par la massification. Cependant, même s'il s'oppose intellectuellement aux raisonnements précédents, ce type de théorie n'aboutit pas à des conclusions opposées et met en évidence certains effets pervers de la massification. Bien que la notion d'inflation des diplômes doive être examinée avec prudence (Baudelot & Glaude 1989, Passeron 1982), il est évident que l'emprise des diplômes sur l'accès à l'emploi s'est très sensiblement renforcée et que la valeur des diplômes a connu une translation vers le haut.

C'est en associant les deux modèles qu'on comprend le mieux comment les rapports structurels de l'école et de la société se sont transformés. D'une part, l'école de masse n'est pas l'école de l'égalité. D'autre part, la massification accroît l'emprise des diplômes sur l'accès à l'emploi. Ainsi, l'exclusion scolaire, considérée sous l'angle d'un échec scolaire important, entraîne *ipso facto* une relative exclusion sociale. Et dans une société dont plus de 10 % des actifs sont chômeurs, les plus déqualifiés scolairement ont toutes les chances de connaître l'exclusion sociale. La translation des diplômes vers le haut accroît l'exclusion scolaire relative des non diplômés qui rencontre à son tour l'exclusion provoquée par la crise de l'emploi. Ainsi deux phénomènes relativement indépendants, affectant les rapports de production et les rapports de reproduction, se trouvent noués l'un avec l'autre. Pour donner à cette analyse une image "concrète", la sélection scolaire des élèves les plus faibles les oriente dans des filières de relégation qui, à leur tour, accroissent leur "chances" de chômage et de précarité. À l'autre extrémité de la chaîne, les diplômés élevés offrent une protection relative du chômage. Dans la mesure où la reproduction n'est pas une photocopie exacte des inégalités sociales, on voit bien comment l'école joue un rôle autonome dans la formation des mécanismes d'exclusion puisque l'élève de milieu favorisé échouant à l'école est menacé d'exclusion, alors que le bon élève de milieu défavorisé voit croître ses chances d'insertion professionnelle. Comme l'un et l'autre de ces parcours ne sont pas de strictes raretés statistiques dans une école de masse, il importe de s'interroger sur le rôle propre de l'école.

Les mécanismes de l'exclusion scolaire

L'analyse du rôle de l'école dans les mécanismes de l'exclusion implique d'isoler, évidemment de manière théorique et abstraite, les mécanismes et les facteurs par lesquels l'école en "rajoute", enclenche des facteurs d'inégalité et d'exclusion excédant la simple reproduction des inégalités sociales. Il s'agit des divers "effets" scolaires qui relèvent de l'action propre de l'école. On peut raisonnablement penser que si la somme de ces "effets" ne constitue

ni la seule, ni la principale cause de l'inégalité et de l'exclusion, elle joue cependant un rôle non négligeable.

Les processus scolaires

Parmi les conséquences directes de la massification scolaire, il faut considérer l'ensemble des mécanismes de différenciation interne qui structurent le système. L'offre scolaire n'est pas homogène et n'est pas également performante; elle n'a pas partout la même efficacité.

Le premier mécanisme de différenciation est le développement de filières construites sur les critères de performance bien plus que sur des choix d'orientation véritable et sur les "goûts" des élèves. De manière relativement précoce, le jeu des filières inscrit les élèves dans des parcours inégalement performants et, au fil des cursus, les écarts se creusent. Ainsi observe-t-on que les élèves en difficulté sont orientés vers des formations de relégation plus ou moins prononcée tout au long d'une hiérarchie extrêmement rigide interdisant presque totalement les retours vers les filières honorables ou prestigieuses.

Dans une école de masse de plus en plus complexe et de moins en moins lisible, ce mécanisme de traitement et de creusement des écarts est renforcé par tous les processus implicites qui organisent le "marché" scolaire. Aux inégalités formelles, tenant au jeu explicite, s'ajoutent les effets des décisions qui se prennent autour du jeu. Pensons aux conséquences des choix des établissements qui finissent par renforcer la concentration des élèves les moins favorisés et les moins performants dans certains établissements et, au sein des établissements, dans certaines classes en fonction des choix de langues par exemple (Ballion 1982). Ainsi la règle explicite est détournée au profit de mécanismes qui renforcent les seules inégalités sociales et scolaires. Il en est de même pour les choix de formation des classes homogènes. Celles-ci (Duru-Bellat & Mingat 1997) n'accroissent pas sensiblement les performances des meilleurs élèves, mais elles affaiblissent plus nettement celles des élèves les plus faibles. On peut aussi évoquer les mécanismes, plus subtils encore, tenant aux décisions d'orientation qui favorisent toujours les élèves les plus favorisés dont on anticipe que les performances seront meilleures parce qu'ils bénéficieront d'un soutien familial plus efficace (Duru-Bellat & Mingat 1985).

Au bout du compte, les élèves les plus favorisés socialement, ceux qui disposent des meilleures ressources de réussite, sont aussi favorisés par un ensemble de mécanismes subtils propres au fonctionnement de l'école qui avantage les plus avantagés. L'ensemble de ces stratégies scolaires creuse des inégalités et accentue l'exclusion scolaire dans la mesure où il mobilise, chez les parents, bien autre chose que leur capital culturel entendu comme un

ensemble de dispositions et de capacités, notamment linguistiques. Il appelle des compétences très particulières tenant aux connaissances des règles cachées du système. Les parents efficaces doivent être des parents informés, susceptibles d'orienter judicieusement leurs enfants et de les aider efficacement dans leur travail. En même temps, il est clair que l'école attend de plus en plus des familles et de plus en plus tôt. Plus les méthodes pédagogiques sont "actives", plus elles mobilisent les parents, leurs ressources culturelles et leurs compétences éducatives. .

Le déplacement des recherches

Insensiblement, la sociologie de la reproduction a laissé la place à l'étude des problèmes sociaux à l'école et à l'analyse des mécanismes internes à l'école. Souvent la microsociologie s'est substituée à celle des données les plus globales. La géographie sociale de l'école s'est peu à peu transformée avec la concentration des problèmes sociaux dans les quartiers "difficiles". Il suffit, pour s'en convaincre, d'observer rapidement les transformations du vocabulaire des acteurs et de l'institution. Le problème des écoles et des élèves "difficiles" s'est imposé en quelques années comme le lieu dans lequel se focalise l'ensemble des problèmes sociaux : banlieues, chômage, immigration, délinquance, violence, refus scolaire... Dans le vocabulaire des acteurs, l'élève issu de la classe ouvrière a été remplacé par l'élève difficile et en difficulté qui est moins défini par sa situation de domination que par son exclusion. Les enseignants ont changé de vocabulaire : les enfants du peuple dont l'école devait assurer l'égalité des chances sont remplacés par les élèves des zones sensibles qu'il importe d'intégrer à la société. Là où on voyait un enfant d'ouvrier, on voit un "cas social". Pour la première fois, des politiques de discrimination positive sont esquissées avec les ZEP, des primes sont proposées aux enseignants qui y travaillent, des formations spéciales sont mises en place... Bref, l'école s'est transformée et a transformé ses représentations avec l'émergence d'un problème d'exclusion.

On ne compte plus les livres, les enquêtes et les essais qui traitent de ce problème. Évidemment, comme il s'agit d'un "problème", il est autant construit par la "réalité" des conduites que par les réponses politiques. Le thème de la violence scolaire cristallise l'ensemble de cette donne (Debarbieux 1996). Non seulement ces travaux décrivent les conduites violentes ou perçues comme telles par les enseignants, mais ils posent le problème de la fonction socialisatrice de l'école, de la civilité comme manière de vivre ensemble, de construire une discipline, des droits et des devoirs partagés. La violence et les désordres scolaires introduisent une réflexion sur la fonction civique de l'école dans les contextes où elle se heurte à l'exclusion, à la présence massive d'enfants issus de l'immigration, au déclin des

croyances dans l'utilité des études. Payet (1995) a fait l'ethnologie des "mauvais élèves" des collèges de banlieue, il montre en particulier comment le racisme et les injures scandent les relations entre les élèves et entre les élèves et les maîtres. Ballion (1993) a étudié les réponses des lycées aux divers désordres scolaires. D'autres études ont analysé le rapport au savoir des élèves des collèges "difficiles", montrant notamment comment se construit, ou ne se construit pas un sens de ce savoir (Charlot et al. 1992). Certaines études ont porté sur les ZEP (Glasman 1992, Meuret 1994, Wiewiorka 1993). Dans la mesure où les communes et les départements interviennent fortement dans les constructions des politiques scolaires locales, quelques études ont observé les relations, nouvelles en France, entre l'école et les divers pouvoirs locaux (Henriot-van Zanten et al. 1994).

Il serait vain de tenter de vouloir rendre compte ici de tous les travaux qui, d'une manière ou d'une autre, ont directement traité du thème de l'exclusion et de l'école. En fait, ces travaux se démarquent très sensiblement de la longue tradition d'étude des inégalités scolaires. Ils s'en démarquent d'abord méthodologiquement en abandonnant l'analyse des grandes séries statistiques au profit d'approches plus ethnographiques, centrées sur la description et l'analyse des pratiques et des relations des acteurs scolaires. Les élèves eux-mêmes, longtemps délaissés par la sociologie de l'éducation dominée par le paradigme de la reproduction, sont les sujets essentiels de ces études. Mais l'inflexion est plus sensible encore en termes de problématique. La question qui se pose est moins celle des seules inégalités, que celle de la socialisation scolaire. Confrontée à l'exclusion sociale, l'école est conduite à s'interroger sur une de ses "fonctions" fondamentales: sa capacité d'intégrer les individus dans un cadre institutionnel et culturel, et cela d'autant plus nettement que les problèmes de l'exclusion croisent souvent ceux de l'immigration. De ce point de vue, on peut affirmer que la rencontre de l'exclusion sociale et de l'école a profondément renouvelé la sociologie de l'éducation.

L'école interrogée

Deux grands thèmes peuvent être dégagés de l'ensemble de ces recherches, sans prétendre évidemment en épuiser la richesse.

Le premier consiste à mettre en évidence la diversité des réponses offertes par l'école aux élèves des quartiers "difficiles". Au-delà de l'homogénéité de la forme scolaire et du caractère parfois ritualiste des projets d'établissement, on s'aperçoit que les enseignants et les établissements offrent, en réalité, des cadres éducatifs assez divers. Par exemple, certains collèges se laissent envahir par la violence des quartiers, alors que d'autres y résistent efficacement. Bien souvent aussi, les réponses institutionnelles réelles sont fort

éloignées des programmes et des principes affichés et dépendent du degré de mobilisation, de cohérence et d'engagement des équipes éducatives.

Le deuxième axe des conclusions met à jour le creusement de la distance culturelle et sociale séparant les enseignants et leurs publics. L'accord latent qui liait l'école à la société s'est fortement déstabilisé. Les attentes implicites des familles ne sont plus congruentes avec les projets de l'école, donnant ainsi le sentiment d'une crise de légitimité de l'école. Cette crise tient au poids de l'échec scolaire dans l'expérience des parents, parfois dans l'excès de leurs attentes, mais surtout, chez les adolescents, à la perception d'un déclin de l'utilité sociale des diplômés. A contrario, certaines études mettent en évidence les mécanismes de mobilisation familiale qui conditionnent les réussites scolaires des enfants issus de l'immigration (Zéroulou 1988). Dans tous les cas, les approches en termes de handicaps culturels apparaissent insuffisantes.

Mais au-delà des observations et des conclusions "techniques", les études relatives à l'exclusion scolaire participent d'une série de débats fondamentaux sur les mutations du système scolaire en France. Plusieurs questions se posent de manière récurrente. Comment renouveler l'apprentissage de la citoyenneté dans une école qui apparaît parfois comme la dernière institution encore présente dans les quartiers difficiles ? Quelle place faut-il accorder aux cultures et aux spécificités des enfants d'origine étrangère dans un modèle scolaire universaliste et républicain ? En quoi l'autonomie toute relative des établissements creuse-t-elle ou atténue-t-elle les inégalités ? Comment doivent se transformer les curricula et les méthodes pédagogiques afin d'atténuer l'exclusion scolaire ? Quelle est l'efficacité des politiques de discrimination positive, celle des ZEP, l'aide au devoir, la formation de médiateurs... ? Est-il dans la vocation de l'école de régler des problèmes sociaux ? Toutes ces interrogations renouvellent et recentrent la sociologie de l'éducation, elles participent des débats professionnels et politiques, tant il apparaît que l'école n'est pas seulement une boîte noire enregistrant les inégalités sociales de manière "neutre". Sans le formuler toujours de manière explicite, l'école est aujourd'hui traversée par des interrogations fondamentales sur les principes de justice et d'équité. On doit comprendre que, dans le contexte français, toutes ces interrogations prennent un relief particulier parce que le modèle scolaire qui s'est constitué depuis un siècle est considéré comme le creuset d'un ensemble de valeurs et de principes auxquels la société et la nation se sont profondément identifiées. Ainsi, les débats qui pourraient apparaître comme simplement "techniques", engagent immédiatement des passions et des intérêts idéologiques débordant largement le seul cadre de l'école. Le problème de l'exclusion scolaire se transforme en débat politique central. Les "affaires" du foulard islamique, comme celles de la violence des élèves, ne sont pas de strictes affaires scolaires.

L'expérience de l'exclusion

Le sujet menacé

Le problème de l'exclusion scolaire ne se borne pas au noyau dur des élèves en grande difficulté. On peut considérer qu'il a un effet de "halo" sur l'ensemble de l'expérience scolaire dans la mesure où il apparaît comme une menace diffuse d'exclusion relative et met à jour une contradiction essentielle de l'école tenant à la place qui est faite au sujet et à ses responsabilités (Dubet 1991, Dubet & Martuccelli 1996). En effet, le problème de l'exclusion n'est pas seulement de savoir qui est exclu, de manière plus ou moins aiguë, mais de connaître aussi les processus et les effets de cette exclusion sur les acteurs.

L'école démocratique de masse est définie par une tension normative fondamentale, tension qui se transforme en épreuve personnelle pour les individus qui ne parviennent pas à "gagner" dans une compétition qui postule l'égalité de tous et cherche à en établir les conditions.

D'une part, dans ses principes mêmes et accompagnant la massification, l'école affirme l'égalité de tous. Elle n'affirme pas seulement l'égalité des chances, mais l'égalité des talents et des potentialités. L'idéologie du don a sensiblement reculé et tous les enfants ont, *a priori*, la même valeur même si on admet que les conditions sociales peuvent en affecter la reconnaissance et l'épanouissement. La massification a renforcé cette croyance qui est plutôt un postulat éthique et chacun a le droit, "au départ", d'aspirer à toutes les ambitions scolaires. Ce principe de l'égalité de tous et de l'égalité de dignité des individus, de l'égal respect qui leur est dû, est au cœur d'une éthique démocratique renforcée par les mutations des représentations de l'enfant qui en font un individu, un sujet, et pas seulement un élève ou un être encore incomplet. Il importe de souligner que cette représentation du sujet a quelque chose "d'héroïque", de difficile et d'exigeant, car elle suppose que chacun soit "souverain", maître de lui-même, responsable d'une vie qui ne peut plus être totalement réduite à un destin. Le sujet de la modernité est l'auteur de lui-même, de ses vertus comme de ses vices.

D'autre part, il ne peut en être autrement, l'école est méritocratique. Elle range, elle hiérarchise, elle classe des individus en fonction de leurs mérites, tout en postulant par ailleurs que ces individus sont égaux. Les individus doivent donc se percevoir comme les auteurs de leurs performances comme responsables. L'école se présente un peu à la manière d'une épreuve sportive qui postule l'égalité des concurrents et l'objectivité des règles. L'éthique sportive est celle de la responsabilité de ses performances: que le meilleur gagne!

Longtemps, l'école a eu la capacité de réduire sensiblement cette contradiction et cette épreuve. Parce que le recrutement social des élèves

était profondément inégalitaire, du point de vue des acteurs il était toujours possible d'expliquer les inégalités scolaires par les injustices sociales ou naturelles. Ainsi, la plupart des élèves pouvaient se sentir protégés, pouvaient préserver l'estime d'eux-mêmes quand les destins sociaux leur étaient contraires. On sait aussi que les aspirations étaient fortement ajustées aux chances objectives de réussite et que, d'une certaine manière, les "lois" de la reproduction étaient anticipées par les individus. Ce système de régulation n'a pas totalement disparu, mais il s'est affaibli au moment même où l'exclusion sociale et l'exclusion scolaire se sont renforcées. La subjectivité des élèves est alors dominée par une contradiction du système. L'exclusion n'est pas seulement un phénomène systémique "objectif", elle est aussi une expérience subjective de l'exclusion vécue potentiellement comme une destruction de soi, puisque chacun est responsable de sa propre éducation, de sa propre aventure. Autrement dit, les élèves exclus sont menacés de se sentir détruits par leur exclusion qui est le signe de leur propre "nullité". Face à cette épreuve, plusieurs stratégies peuvent être dégagées.

Le retrait

La plus ancienne et la plus silencieuse est celle du retrait. Les élèves en échec découvrent peu à peu que leur travail ne "paie pas", qu'ils ne parviennent pas à obtenir des résultats honorables en dépit de leurs efforts. Ils découvrent que les injonctions des professeurs sur le "travail insuffisant" ne sont qu'une manière de protéger leur dignité. Ils découvrent aussi que les efforts de remédiation ne sont pas efficaces. Alors, ces élèves décident de ne plus jouer, de ne plus participer à une compétition dans laquelle ils n'ont aucune chance de gagner. Ils s'abandonnent au ritualisme scolaire, au respect extérieur des règles scolaires tout en se libérant subjectivement de tout engagement scolaire (Barrère 1997). Cette stratégie ne manque pas de rationalité si on admet qu'elle permet aux élèves de préserver leur dignité, leur estime de soi, car ils contribuent eux-mêmes à leur exclusion. Au fond, il s'agit d'une autoexclusion douce grâce à laquelle les élèves sauvent une part de leur autoestime dans la mesure où ils ne font plus rien pour réussir. Ils ont perdu le match, mais l'honneur est sauf car ils n'ont rien fait pour le gagner, instruits par une longue histoire de défaites. Du point de vue des enseignants, cette stratégie d'autoexclusion est perçue comme une crise de motivation, comme une manière de se protéger des épreuves scolaires et d'échapper aux mises en cause de soi. Sans doute ces élèves sont-ils ceux qui remettent le plus radicalement en question l'école par une sortie, par un *exit* qui ne conteste même pas le système scolaire et ses valeurs. La loyauté subjective à l'école est trop menaçante pour que ces élèves en assument le prix. Si on adoptait le fonctionnalisme du pire qui régna longtemps sur la sociologie française, on pour-

rait affirmer que ces élèves ne font qu'anticiper leur destin, ils s'excluent subjectivement avant de l'être objectivement.

Le conflit

La stratégie du conflit est une autre manière de répondre aux tensions structurelles du système. Parmi les violences scolaires qui sont aujourd'hui perçues comme le symptôme le plus manifeste de l'exclusion à l'école, il importe de distinguer plusieurs logiques et plusieurs significations. L'une d'elles est sans doute l'entrée dans l'école des violences, des désordres et des crises sociales: racket, vol, injures... En ce sens, l'école est sans doute menacée par l'exclusion sociale. Mais il existe aussi des violences scolaires se présentant comme des réactions à la violence de l'école: agressions contre les enseignants, saccages de matériels... Ce n'est ni du côté du "laxisme" ni de celui de la "reprise en main" qu'il faut chercher l'explication de ce type de violence.

De nombreux élèves perçoivent leurs échecs comme des atteintes à leur dignité, à leur honneur, à leur "face". Comme ils ne peuvent expliquer cet échec par des causes sociales directement lisibles de leur point de vue, et qu'ils sont conduits à s'en percevoir comme les responsables et les coupables, ils choisissent d'attribuer cette exclusion scolaire, sanctionnée dans des classes et des établissements de relégation, aux enseignants eux-mêmes. La violence contre l'école et les enseignants est à la fois une protestation larvée et une manière de construire son honneur et sa dignité *contre* l'école. La microsociologie de cette réaction peut parfaitement être décrite en termes goffmaniens de défense de la "face". Les élèves qui disposent de ressources ethniques et qui sont, de façon générale, victimes d'un racisme larvé, refusent l'école en tant qu'elle est une machine à exclure, de la même manière que le faisaient les jeunes ouvriers anglais décrits par Willis, qui s'appuyaient, eux, sur une culture ouvrière (Willis 1977). Mais alors que les élèves décrits par Willis opposent le monde ouvrier à celui de l'école, les élèves de banlieue opposent le monde "ethnique" de leur expérience à celui de l'institution. Cependant, la culture ouvrière protégeait la face des jeunes anglais, alors que celle des jeunes de banlieue les expose directement au jugement scolaire affirmant de manière continue l'égalité de tous.

Évidemment, cette protestation contre l'exclusion scolaire n'est pas dépourvue d'ambiguïtés, elle n'est pas "consciente et organisée", elle repose aussi sur un désir frustré d'assimilation scolaire, elle s'apparente plus à des émeutes qu'à des revendications... Mais il est clair aussi que ces violences procèdent directement de l'exclusion scolaire, tout autant que de l'exclusion sociale. Là aussi, on pourra dire que les violences des exclus anticipent leur exclusion, mais il reste que ces conduites procèdent des situations et des tensions scolaires elles-mêmes.

Cette analyse et cette typologie sommaires se démarquent des très nombreuses descriptions interactionnistes qui constituent l'essentiel de la sociologie de l'exclusion scolaire. En effet, il faut choisir un mode d'explication liant les conduites des individus aux logiques du système. Or, dans la plupart des cas, l'interactionnisme, tel qu'il se pratique, se dispense de faire ces choix et d'établir ces liens. Il accumule des observations fines qui, soit se suffisent à elles-mêmes, soit ne deviennent significatives que dans la mesure où elles sont intégrées dans un cadre explicatif plus large. C'est ce qu'a bien montré Forquin à propos de la "nouvelle sociologie de l'éducation" anglaise qui a fini par se fondre dans les analyses fonctionnalistes les plus traditionnelles ou les plus critiques (Forquin 1983). L'autre scénario est celui d'un interactionnisme radical évacuant l'idée même de structure sociale au sens de l'effort entrepris par Goffman pour lequel l'interactionnisme est une représentation globale de la vie sociale. Or, cette position ne me semble pas acceptable, ne serait-ce que parce que les processus d'exclusion relèvent soit de processus macrosociaux, soit de l'agrégation de conduites individuelles régulières. C'est pour cette raison que les processus fins de l'exclusion doivent être interprétés dans le cadre de processus plus grossiers et plus réguliers tenant à la nature du système. La sociologie ne peut pas être une longue succession atomisée de monographies, aussi précises soient-elles.

On est toujours tenté de percevoir les mutations comme des crises et, par conséquent, de les réduire à leurs expressions les plus nettement cristallisées. Ainsi, on peut être tenté de concevoir l'exclusion scolaire comme les problèmes circonscrits à un ensemble de quartiers, d'établissements et de publics "difficiles". Évidemment, cette perception n'est pas fautive et on commence à connaître beaucoup de choses sur ces cas dans la mesure où la demande de connaissances et d'études s'est fortement accentuée.

Pendant, l'exclusion est l'indicateur d'une transformation de l'école qui déborde largement les seuls cas aigus d'exclusion. Le problème de l'exclusion nous apprend que les rapports de l'école et de la société se sont transformés et que l'école a perdu de son "innocence". Elle est, elle-même, l'agent d'une exclusion spécifique. Celle-ci transforme l'expérience des élèves et ouvre une crise du sens des études, parfois même de la légitimité de l'institution scolaire. Elle invite, un siècle après la formation de l'école républicaine, à s'interroger sur les finalités de l'éducation. En effet, l'exclusion scolaire est le résultat "normal" de l'extension d'une école démocratique de masse affirmant à la fois l'égalité des individus et l'inégalité de leurs performances. En cela, l'école intègre plus et exclut plus qu'autrefois, en dépit de ses principes et de ses idéologies et fonctionne de plus en plus comme le marché qui est, dans sa logique même, le principe facteur de l'intégration et de l'exclusion.

Bibliographie

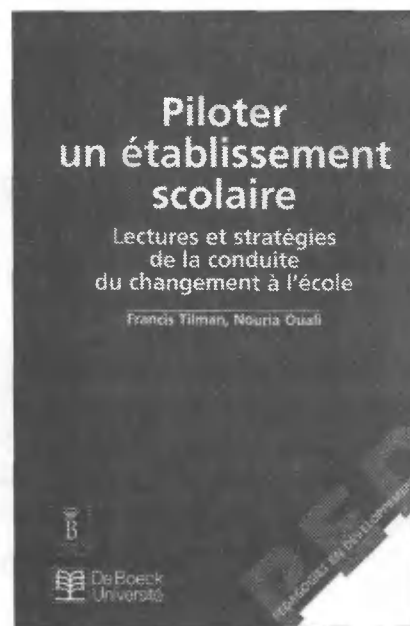
- BALLION R. 1982 *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock
- BALLION R. 1993 *Le Lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette
- BARRÈRE A. 1997 *Les lycéens au travail*, Paris, PUF
- BAUDELLOT C. & GLAUDE M. 1989 "Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant ?", *Économie et Statistique*, n225
- BOUDON R. 1973 *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. 1992 *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin
- CHARLOT B. & FIGEAT M. 1985 *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris, Minerve
- CHERKAOUI M. 1982 *Les changements du système éducatif en France, 1950-1980*, Paris, PUF
- DEBARBIEUX E. 1996 *La violence en milieu scolaire*, Paris, ESF
- DUBET F. 1991 *Les lycéens*, Paris, Le Seuil
- DUBET F. & MARTUCCCELLI D. 1996 *À L'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. 1985, 1988, 1992, "De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège", Dijon, *Cahiers de l'IREDU*
- DURU-BELLAT M. & MINGAT. 1997 "La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège", Dijon, *Cahiers de l'IREDU*
- FORQUIN J.-C. 1983 "La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: orientation, apports théoriques, évolution (1970-1980)" *Revue française de pédagogie*, 63, pp61-79
- GLASMAN D. 1992 *L'école réinventée ?*, Paris, l'Harmattan
- HENRIOT-van-ZANTEN A., PAYET J.-P. & ROULLEAU-BERGER L. 1994 *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique*, Paris, l'Harmattan
- ISAMBERT-JAMATI V. 1970 *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF
- JENCKS Ch. 1979 *Inégalités. Influence de la famille et de l'école en Amérique*, Paris, PUF
- LELIÈVRE C. 1990 *Histoire des institutions scolaires en France*, Paris, Nathan
- MEURET D. 1994 "L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires", *Revue française de pédagogie*, n109
- NICOLET C. 1982 *L'idée républicaine en France*, Paris, Gallimard
- PASSERON J.-C. 1982 "L'inflation des diplômes. Remarques à l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie", *Revue française de sociologie*, XXIII.
- PAYET J.-P. 1995 *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridien Klincksieck
- PROST A. 1967 *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin
- TANGUY L. 1986 *L'Introuvable Relation formation/emploi*, Paris, la Documentation Française
- WIEVIORKA M. (éd) 1993 *L'école et la ville*, Bordeaux, CADIS
- WILLIS P. 1977 *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough, England, Saxon House
- ZÉROULOU Z. 1988 "La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation", *Revue française de sociologie*, n29

Piloter un établissement scolaire



Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école

Francis Tilman - Nouria Ouali



Dans le cadre d'une recherche-action promue par la Fondation Roi Baudouin, dix chefs d'établissements de l'enseignement belge francophone, du niveau primaire et secondaire, exposent la manière dont ils ont conduit le **changement** dans leur établissement.

Cet ouvrage propose ainsi **l'analyse de modes de gestion** qui semblent adéquats lorsqu'un chef d'établissement scolaire veut introduire le changement dans son école de même que **quatre modèles stratégiques** qui peuvent l'éclairer sur la manière de piloter ce changement. Cet apport est, en outre, enrichi par l'éclairage de deux chercheurs non belges qui réagissent aux résultats de la recherche-action et aux recommandations du comité d'accompagnement mis en place par la Fondation. Accessible à tous, ce livre offre une information rigoureuse sur la façon de conduire le changement.

ISBN 2-8041-3524-1 • 248 pp. • 990 BEF

En vente en librairie ou auprès de nos distributeurs :

BELGIQUE & LUXEMBOURG	ACCES+	Fond Jean-Pâques, 4	B - 1348 Louvain-la-Neuve	Tél. 32-(0)10-48 25 00	Fax 32-(0)10-48 25 19
CANADA	E.R.B.I.	Rue Cyphot, 5757	CA - Saint-Laurent H4S 1R3	Tél. 1-514-334 26 90	Fax 1-514-334 47 20
FRANCE & DOM TOM	BELIN	Rue Ferrou, 8	F - 75278 Paris Cedex 06	Tél. 33-(0)1-55 42 84 00	Fax 33-(0)1-43 25 18 29
SUISSE	SERVIDIS	Rue d'Etraz, 2	CH - 1027 Lonay	Tél. 41-(0)24-863 26 26	Fax 41-(0)21-803 26 29
INTERNATIONAL	SERVÉDIT	Rue Victor-Cousin, 15	F - 75005 Paris	Tél. 33-(0)1-44 41 49 30	Fax 33-(0)1-43 25 77 41



L'égalité des chances en éducation au Québec : du volontarisme au renoncement

CLAUDE LESSARD,
ÉMILE OLLIVIER,
BRIGITTE VOYER

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation,
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,
C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal, H3C 3J7, Québec, Canada.
Courriels, pour Claude Lessard : lessarcl@scedu.umontreal.ca
pour Brigitte Voyer : voyer@magellan.umontreal.ca

Depuis plusieurs décennies, l'égalité des chances est placée au centre des grands débats politiques en matière d'éducation. Certes, le formidable bond économique connu après la guerre, le développement des sciences humaines sous-tendus par quelques inspirations philosophiques, l'avènement des classes moyennes et la prise de conscience d'une société de plus en plus duale ne sont pas étrangers à l'accent mis, au Québec, au début des années soixante, depuis le Rapport Parent (1964), sur le traitement des inégalités et des disparités économiques, sociales et culturelles.

Lorsqu'on aborde cette problématique, surtout dans le champ de l'éducation, il convient de se poser d'entrée de jeu une première question : de quoi parle-t-on, quand on discute de l'égalité des chances ? Peut-être faut-il commencer par rappeler, d'abord, qu'il s'agit d'un concept chargé d'idéologies en même temps qu'il se présente comme un concept normatif et descriptif.

Concept chargé d'idéologies puisque puisant son origine dans l'idéal de la modernité, de la philosophie des Lumières et des révolutions française et américaine, il transporte une vision pratiquement consensuelle que l'égalité des êtres humains passe, entre autres, par la lutte contre l'ignorance et un combat permanent pour le savoir, condition nécessaire à la base d'une citoyenneté démocratique. Là s'arrête toutefois le consensus. Des années soixante à nos jours, cette vision apparemment généreuse a mobilisé acteurs et partenaires de l'éducation qui, dans leur lutte pour emporter l'hégémonie, ont tenté de donner forme aux pratiques éducatives sur la base de trois grandes conceptions que le regard analytique peut schématiser comme suit :

— D'abord, la conception conservatrice selon laquelle l'école assure à tous les mêmes droits à partir du moment où ses portes leurs sont ouvertes. Si tous les individus n'atteignent pas le même niveau de scolarité, l'école ne peut pas en être tenue responsable puisque tous les individus n'ont pas les mêmes capacités ou la même motivation.

— Toute autre est la conception libérale qui postule que chaque individu possède des capacités intellectuelles et des aptitudes. L'école doit faire en sorte que les difficultés d'ordre économique, géographique ou autre, n'empêchent pas l'individu de développer ses aptitudes et ses talents. Le mérite scolaire doit seul déterminer la carrière scolaire, sans considération de sexe, de race, de lieu de résidence, de classe sociale ou de tout autre critère discriminant.

— Enfin, une troisième conception, radicale, vise l'égalité des résultats quitte à recourir paradoxalement à une inégalité de traitement.

Comme on peut le soupçonner, ces trois conceptions ont alimenté les débats qui ont cours sur la scène éducative québécoise; chacune prétend offrir une solution à la crise de l'école; chacune a influencé à divers degrés les modèles d'école en circulation au Québec (Berthelot 1994) et bien que la réalité éducative ne puisse être réduite à l'une d'elles, chacune a contribué à développer un aspect normatif de l'égalité des chances.

L'égalité des chances comme valeur éducative revêt ainsi un triple sens correspondant grosso modo à l'égalité d'accès, l'égalité de traitement et l'égalité de résultats (Lévesque 1979). Chacun de ces sens pèse lourd dans la balance scolaire. Un immense effort a été fait au Québec — c'est par là que le concept d'égalité des chances possède un caractère descriptif — pour trouver des paramètres qui permettent de mesurer la pauvreté, la défavorisation et les écoles "à risques". Nous reviendrons plus loin sur ces paramètres qui seront au cœur de nos propos; il s'agit pour l'instant de mentionner qu'ils ont servi à la prise de décisions et à l'allocation de ressources tant pour les individus que pour les collectivités. Il n'y a pas de doute, le concept d'égalité des chances appliqué à l'éducation, entraînant dans sa foulée des réformes et des réajustements scolaires, s'inscrit incontestablement dans une démarche de progrès social. Après trois décennies d'efforts financiers et de multiples réalisations éducatives, on est en droit de se demander ce qu'il en est de l'inégalité des chances aujourd'hui. Doit-on partager le diagnostic sans appel qui conclut que l'égalité des chances n'a pas atteint les objectifs espérés? Les grands mots d'ordre, de démocratie et de justice sociale, comme l'affirment plusieurs sociologues (Robert & Tondreau 1997) se sont-ils effrités en même temps que se défont les illusions du progrès social et économique qui avaient pris forme au lendemain de la seconde guerre mondiale? Comment concevoir l'égalité des chances dans un contexte où le jeu de la mobilité sociale a tendance à se refermer? Et enfin, puisque la question est encore à l'ordre du jour,

quelle réponse propose l'État pour traiter aujourd'hui de l'égalité des chances en éducation ?

Ce texte est animé par le vœu de réactualiser la réflexion sur une réalité qui a opéré un retour en force sur le devant de la scène sociale : l'inégalité sociale. Ce vœu explique le choix que nous faisons de prendre acte que la conjoncture sociale a changé. En effet, nous avons assisté, ces dix dernières années au Québec, au démantèlement de l'État-Providence, au primat de l'économisme, à la montée du néolibéralisme et à l'émergence d'une "nouvelle question sociale", au sens que Rosanvallon (1995) accorde à cette expression. D'un autre côté, la sociologie aujourd'hui a du mal à trouver une cohérence dans la vision qu'elle a, tant de la société, des logiques sociales, que des individus qui y sont insérés. Jusqu'à une date récente, l'idée de société était associée à celle d'État-Nation qui se présentait comme la colonne vertébrale des institutions distillant une idéologie, une culture ou des fonctions au sein des différents groupes, catégories ou classes sociales. Actuellement, cette vision s'est quelque peu brouillée avec une image de crises condensées que connaissent dans leur développement les sociétés modernes et postmodernes où s'enchevêtrent différentes logiques sociales : celle du marché aveugle sous les auspices d'un libéralisme sauvage ; celle de l'éclatement des cultures et de leur fonction d'intégration ; celle des communautés et de leur pulsion de repli. Comment se retrouve l'école au milieu de cet éclatement ? L'idée que nous défendons ici, c'est qu'au fur et à mesure que son caractère de service public pâlit, l'école apparaît davantage comme un bien partiellement public remis entre les mains de divers groupes locaux, dont les membres deviennent tout à la fois des consommateurs, des usagers et des gestionnaires d'une école insérée dans une démocratie à la fois décentralisée et marchande. En ce sens, une quatrième conception de l'égalité des chances est peut-être en train d'émerger, celle d'une égalité de consommateurs, à la fois usagers et gestionnaires d'établissements scolaires dont l'existence et le développement sont de plus en plus fonction de leur position sur un marché éducatif.

Après avoir rappelé ce que signifie l'égalité des chances en termes d'égalité d'accès, de traitement et de résultat, la réponse à l'ensemble des questions que nous venons de poser nous amène à centrer l'analyse sur la construction sociale de la réalité éducative et à l'idée qu'on se fait au Québec du projet égalitaire, en faisant ressortir, à travers l'observation des pratiques et la rafale de critiques sévères à l'endroit du système, les jeux et enjeux qui ont mobilisé les acteurs, leurs lectures de la situation, les discours et les projets qu'ils ont déployés. Plus précisément, nous procéderons en décrivant les différentes instances et les instruments de connaissance en éducation, en se penchant au passage sur quelques-unes des politiques éducatives qui animent la formation des jeunes et des adultes.

Brève périodisation d'une problématique

Il est nécessaire de remonter aux années soixante, à ces années d'optimisme et d'innocence où tout semblait possible, pour tenir le fil rouge d'une critique radicale de l'école telle qu'elle a été articulée dans les années soixante-dix. Face à l'objectif de démocratie et de justice, les inégalités scolaires ont persisté, la réforme scolaire n'ayant point accouché des fruits escomptés. Sous ce chapitre nous devons prendre en compte les critiques du mouvement syndical et du mouvement étudiant qui mettent en évidence la prise de conscience, dès le milieu des années quatre-vingt, d'une société fermée, c'est-à-dire d'une "société qui ne permet pas le passage d'une classe sociale à une autre grâce aux compétences et aux qualifications acquises par le diplôme" (Robert & Tondreau 1997).

En effet, de 1959 à 1967, le Québec a connu une phase importante d'intégration aux politiques et objectifs de l'État québécois. Le Québec durant toute cette décennie a vécu au rythme de la Révolution tranquille, rejoignant ainsi la plupart des sociétés industrielles qui connaissent depuis la fin de la seconde guerre mondiale, une croissance économique sans précédent dans l'histoire contemporaine. Cette période de grande prospérité, connue sous le nom des "Trente Glorieuses", induit des changements profonds dans les modes de vie des populations des pays industriels, une extension des champs d'activités de l'État, un accroissement fort important de la scolarisation des jeunes, une augmentation de la consommation et une évolution rapide des valeurs. L'ampleur des changements dans les modes de vie est telle que, dans les années soixante, se manifestent graduellement dans certains segments de la société un désir de retour à l'essentiel, en même temps qu'une volonté très forte de remise en cause à la fois de la société industrielle et technocratique et de la société capitaliste. Il ne faut surtout pas oublier que durant cette conjoncture nous assistons à une remontée et une redéfinition du nationalisme. C'est à cette époque que l'identité québécoise s'est affirmée, mettant au premier plan la question de la souveraineté du Québec et la nécessité d'une renégociation de sa place au sein de l'ensemble fédéral.

Dès 1967, la Centrale des enseignants du Québec (CEQ) entre dans une phase d'opposition en produisant des critiques vigoureuses contre le caractère confessionnel de l'école québécoise et dénonce l'élitisme des institutions privées. C'est au tour du mouvement étudiant, à partir de 1968, d'entrer également en lice. Nous sommes en plein dans l'esprit du temps qui voit une modification de notre regard sur l'école, qui n'est plus considérée comme un levier de mobilité sociale mais tout simplement comme le lieu de la reproduction des inégalités sociales. Outre cette question, qui devient l'axe principal des grands débats en éducation dans les années soixante-dix, les programmes scolaires, la culture transmise par l'école, l'influence de l'origine

sociale dans le cheminement scolaire des élèves, le rôle des enseignantes et des enseignants dans l'école et la société sont revus à l'aune des nouvelles sensibilités scientifiques qui émergent à ce moment. Les thèses européennes issues de la sociologie critique, les analyses de la société capitaliste, les critiques de la société technocratique, les idées novatrices d'une société sans école ont eu un impact considérable sur les luttes sociales, alors que les sociologues de l'éducation québécois étaient plutôt d'orientation structurofonctionnaliste impliqués dans l'implantation des programmes (Bélanger & Rocher 1970). Ces thèses, récupérées par les syndicats québécois, particulièrement la CEQ, dans leur volonté de s'opposer à un État de plus en plus considéré comme le garant des intérêts de la classe dominante, forment la trame de fond sur laquelle s'élabore une critique sévère de l'école, comprise dorénavant comme une institution capitaliste programmée par un État au service de la classe dominante. En définitive, comme le soulignent Robert & Tondreau (1997), on assiste à une rupture et à un renversement total de la signification donnée le plus couramment au rôle de l'école dans la société. D'agence de rédemption de la société et réductrice des inégalités sociales qui favorisent l'égalité d'accès au système d'enseignement, l'école est perçue, analysée, voire dénoncée, comme le lieu de la reproduction des classes sociales, comme une institution où s'exerce un pouvoir qui avantage les classes dirigeantes.

Cette nouvelle lecture engendre une approche encore plus drastique dans la conjoncture des années quatre-vingt. La crise économique du début de la décennie (1981-1982) entraîne une crise fiscale et des compressions en éducation, un taux de chômage élevé chez les jeunes et les diplômés — ce qui remet en question la pertinence d'une formation scolaire prolongée et coûteuse — et une disqualification de groupes entiers de travailleurs. Dans ce contexte émerge au Québec "une nouvelle classe entrepreneuriale" et prennent forme de nouveaux discours, néolibéral et néoconservateur, qui ont des répercussions considérables sur l'éducation en entraînant d'importants changements, (Migué & Marceau 1989, Dandurand & Ollivier 1987, Dandurand 1990).

Plus précisément, on voit s'élever d'un peu partout un discours sur la qualité de l'éducation qui remplace celui de l'égalité. L'excellence a pris le pas sur la démocratisation, et le consumérisme de services éducatifs efficaces et peu coûteux détrône dans l'échelle des priorités le maintien et la consolidation d'un service éducatif public. En arrière-plan, la soumission du système éducatif aux exigences de l'évolution technologique et de la compétition économique internationale est présentée désormais comme une nécessité inéluctable: l'éducation ne se conçoit plus en dehors d'une politique économique et sociale qualifiée de néoconservatrice ou de néolibérale.

Cette brève périodisation nous montre les grandeurs et misères d'un concept dans son passage du ciel des idées au plan de la réalité concrète.

Suivant les catégories avancées en introduction, nous serions passés d'une conception libérale à sa critique au nom d'une conception radicale — épousée du moins par les milieux syndicaux et communautaires de gauche — pour revenir récemment à une conception plus conservatrice. Même cette dernière est moins assurée et éranche qu'autrefois : les compressions budgétaires ont fait mal, à telle enseigne que les écoles sont obligées maintenant de faire payer les parents pour certains services autrefois gratuits et qu'une part des adultes sont contraints à suivre des formations, “en développement de l'employabilité” par exemple, en réponse bien souvent, non pas à leurs propres besoins, mais à ceux d'un État soucieux de réduire son support financier à l'endroit des sans-emploi. Ainsi, même l'égalité d'accès connaît certains reculs.

Mais il n'y a pas que les conceptions qui évoluent, nos outils de connaissance aussi. En mettant maintenant en évidence les instruments dont dispose le Québec pour observer l'évolution de la situation éducative, nous tentons d'éclairer l'évolution de la connaissance que nous avons de l'égalité des chances.

Outils et lieux de connaissance de la situation de l'égalité des chances

La réforme des années soixante, si elle reposa sur un diagnostic clair et largement partagé de la réalité québécoise en matière d'égalité des chances face à l'éducation et à la formation, ne disposait pas pour autant d'un appareillage statistique fort élaboré. A peine quelques recherches, pour la plupart effectuées à l'École de Pédagogie et d'Orientation de l'Université Laval (Tremblay 1954, Bélanger 1961) confirmaient ce qui à l'époque apparaissait à plusieurs comme visible à l'œil nu : — le Québec disposait d'un système éducatif de type “Vieille Europe”, pour reprendre l'expression de Dandurand (1990), c'est-à-dire un système qui assurait “les rudiments d'un enseignement primaire pour le peuple, un enseignement secondaire pour l'élite” (Dandurand 1990 p39); — entre ces deux niveaux, une forte sélection s'opérait, favorable aux enfants des classes moyennes et supérieures (Bélanger 1961). Dans un texte de 1990, Dandurand, reprenant un schéma produit par Tremblay en 1954 montrant le cheminement scolaire des garçons, souligne que “l'oubli” des filles ou “le choix exclusif des jeunes garçons reflètent bien l'attention privilégiée que recevait alors leur formation scolaire” (1990 p38).

Des données provenant de Statistique Canada — instance du gouvernement fédéral chargée du recensement de la population canadienne et d'études sociodémographiques diverses à partir des données du recensement — documentaient aussi l'écart de scolarité entre francophones et

anglophones au Canada et au Québec. L'étude classique de Porter (1965) montre que l'écart entre le Québec et le reste du Canada se réduisait, sans qu'il soit cependant possible de savoir si les franco-québécois, autant que les anglo-québécois, en étaient les bénéficiaires. La Commission Royale d'Enquête sur le Bilinguisme et le Biculturalisme répondit à cette question et compléta l'analyse de l'écart entre francophones et anglophones, en le montrant à l'œuvre non seulement dans la sphère éducative mais aussi sur le marché du travail et dans l'échelle des revenus (1968). Le Comité Ryan également, créé en 1962 pour examiner la situation de l'éducation des adultes et pour élaborer un plan de développement dans ce secteur, montrait plutôt clairement la nécessité d'augmenter l'accessibilité du système éducatif à la population adulte (CEFA 1982).

C'est donc pendant la Révolution Tranquille que les sociologues produisirent les données quantitatives légitimant la réforme scolaire et plus globalement la modernisation de la société québécoise, comme s'ils accompagnaient ainsi un processus de changement social, tout en le soutenant de leurs analyses.

Pour la prise de décision au cours de la Révolution Tranquille, on ne disposait donc que de données partielles, quoique fort révélatrices et difficilement contestables: on pouvait certes, au nom de valeurs humanistes, souhaiter le maintien des collèges classiques, mais on ne pouvait nier l'élitisme de leur recrutement social! Ces données partielles ne constituèrent pas un frein significatif, en partie parce que la culture politique traditionnelle s'accommodait fort bien de décisions fondées sur des valeurs et des idéologies, plus que sur des analyses fouillées et documentées d'une réalité construite comme problématique. Si l'approche technocratique de la gestion étatique du social commençait à pointer, elle ne dominait pas encore la scène politique. Notons aussi l'importance du travail effectué tout au long des années cinquante et dans les premières années de la décennie soixante contribuant à répandre une "représentation collective" de la nécessité d'un rattrapage scolaire pour les franco-québécois, impossible à réaliser sans une véritable démocratisation de l'école. Sur le plan idéologique, rappelons la forte association du nationalisme et de l'égalité d'accès à l'éducation indépendamment de l'origine de classe, un mariage symbolique fort mobilisateur et fort profitable, la suite le prouvera, aux classes moyennes montantes.

Les réformateurs des années soixante, en même temps qu'ils voulurent doter l'État québécois d'un véritable système éducatif public, cherchèrent à y implanter des lieux d'analyse et de recherche capables de suivre son évolution, l'atteinte de ses objectifs, bref de "réguler" le système. C'est ainsi qu'au sein du jeune ministère de l'Éducation, une direction de la recherche se structura et que le Conseil Supérieur de l'Éducation reçut le mandat explicite de produire annuellement un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation au

Québec; enfin, la recherche universitaire en sciences de l'éducation fut encouragée par les organismes subventionnaires. Dans cette veine, le ministère de l'Éducation finança au début des années soixante-dix le projet ASOPE, Aspirations scolaires et orientations professionnelles des élèves, piloté par des sociologues de l'éducation (Bélanger, Rocher *et al.* 1981). Cette recherche est typique des grandes enquêtes statistiques longitudinales qui apparaissaient à l'époque comme le "state of the arts" en matière de recherche empirique dans le domaine de l'égalité des chances face à l'école. En suivant les cheminements scolaires de jeunes garçons et filles, franco-phones, allophones et anglophones, étudiants au secondaire et au collégial public et privé, elle se voulait en quelque sorte l'outil d'évaluation par excellence de la réforme en cours, en fonction principalement de ce que Dandurand appelait la Sainte Trinité des sociologues de l'éducation, c'est-à-dire les variables ethnique, classe sociale et sexe. En s'assurant que les instruments de mesure étaient comparables à ceux utilisés à la même époque en Ontario par une équipe de recherche (SOSA) dirigée par Porter (1982), les responsables d'ASOPE voulaient suivre l'évolution des écarts entre le Québec et l'Ontario tout au long des années suivant la réforme. Cette recherche d'envergure, de type "survey", a documenté le progrès des franco-québécois et des filles, en même temps que la persistance des clivages de classe chez les étudiants de différents niveaux d'enseignement, de même qu'entre les établissements publics et privés.

De même, au début des années soixante-dix, l'éducation des adultes renforce son système de coordination via sa direction générale de l'éducation des adultes au sein du ministère de l'Éducation. C'est là qu'on met sur pied "l'Opération départ", un vaste projet qui vise à inventorier l'ensemble des ressources et des besoins des adultes en matière de formation (CEFA 1982 p31). C'est d'ailleurs encore aujourd'hui à travers les besoins individuels qu'est appréhendée l'évolution de l'accessibilité des adultes à l'éducation. Malgré les difficultés à saisir un pan de la population si éparse, on distingue généralement cinq catégories de besoins: l'alphabétisation et l'éducation de base, l'éducation populaire liée à la croissance personnelle et à l'intégration sociale, la formation professionnelle ou technique nécessaire à la préparation au travail, le recyclage visant l'adaptation au métier ou à la profession, le perfectionnement utile à l'obtention de compétences personnelles ou professionnelles (MEQ 1996 p60).

Par ailleurs, un tout autre appareillage statistique, utilisé par une instance bureaucratique, confirme ce qui est succinctement résumé plus haut concernant les clivages entre certaines catégories de la population. En effet, la réforme des années soixante créa aussi un lieu de concertation entre les commissions scolaires: le Conseil scolaire de l'Île de Montréal. Ce conseil s'est vu octroyer une responsabilité dans le domaine de l'égalité des chances

et de l'équité entre les commissions scolaires de l'Île. Il développa, tout comme la Commission des Écoles Catholiques de Montréal dont la clientèle était et est toujours d'origine modeste, une capacité de recherche et d'intervention dans ce domaine. Ainsi, le Conseil scolaire produit annuellement une carte de la défavorisation, à partir d'un indice composite. Cet indice synthétise la mesure de quatre variables au sein de chaque district de recensement scolaire: — le pourcentage de familles vivant sous le seuil de la pauvreté dans l'unité de recensement, — le pourcentage de familles monoparentales, — le pourcentage des mères possédant moins de neuf années de scolarité et — le pourcentage de chefs de famille absents du marché du travail depuis plus de dix-huit mois. Toutes les écoles primaires et secondaires se voient ainsi accorder une valeur plus ou plus élevée de favorisation ou de défavorisation. Cette approche, dite écologique, permet d'identifier les écoles dites défavorisées et les écoles à risques. Cet indice sert à l'allocation de ressources humaines, matérielles et financières disponibles dans le cadre d'une politique de réduction des écarts de persévérance scolaire et de rendements académiques entre milieux socioéconomiquement favorisés et défavorisés.

Cette approche écologique et les statistiques qui rendent possible son traitement bureaucratique correspondent à l'approche américaine des *inner-city schools* et à l'approche française des zones d'éducation prioritaires. Il n'y a donc pas en ce domaine la manifestation d'une originalité québécoise. Cette approche occupe l'avant-scène montréalaise, depuis maintenant trois décennies. Cependant, elle fait l'objet de critiques importantes de la part des sociologues.

Ainsi, Hohl (1985), contestant la pertinence de parler de milieux socioéconomiquement faibles de façon spécifique et autonome par rapport au système d'éducation, a cherché à montrer "qu'ils sont en effet une création proprement scolaire, dans le sens où c'est l'appareil de planification et de gestion du système scolaire, en particulier à Montréal, qui a créé en grande partie ces milieux qu'on a, dans une première période, de 1965 à 1975 environ, appelés milieux défavorisés (1985 p75). Pour cette chercheuse, les mesures de la défavorisation et l'établissement d'une carte de la défavorisation révèlent une gestion d'un "rapport social fondamentalement conflictuel en s'efforçant de le considérer et de le traiter comme un problème organisationnel. Comme toute organisation dans ce type de société (postindustrielle), elle [l'école] tend au maximum à gérer les rapports de classe en niant leur nature ou en tentant de faire en sorte qu'ils ne soient pas perçus comme tels mais comme de simples problèmes organisationnels. C'est dans ce rapport d'organisation à clientèle, que l'école "nomme" les milieux défavorisés, les faisant exister non objectivement mais organisationnellement" (1985 p76).

L'approche écologique, malgré les critiques, est toujours au cœur de la politique ministérielle d'intervention auprès des élèves en difficulté. Un

récent rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation sur l'école montréalaise (CSE 1997) en témoigne éloquemment. Il en est de même des revendications exprimées au moment des récents États généraux de l'éducation qui soulignent que Montréal devrait être en quelque sorte déclarée zone sinistrée en matière éducative, justifiant ainsi un traitement spécial et spécifique. La pauvreté existe encore, elle augmente même. L'approche écologique se maintient donc parce qu'il y a toujours des "clients" pour les programmes qu'elle comprend. Son développement est assuré aussi du fait qu'elle est insufflée par une panoplie de politiques et de programmes de décentralisation qui gravitent autour de l'école, dans les domaines du développement régional et du développement économique particulièrement. Il est possible également que cette approche se développe parce qu'elle est parfois génératrice de projets novateurs dans lesquels de nouveaux espoirs se créent. En formation continue des adultes, on en retrouve un exemple patent dans les projets dits d'économie sociale. Ce nouvel espace, fécondé par le partenariat, vise l'acquisition des savoir-faire professionnels de personnes peu scolarisées et sans emploi, ces dernières étant autant étudiants que producteurs de biens et de services, un statut qui est utile à la communauté tout entière comme à l'essor des entreprises. L'approche écologique subsiste aussi parce qu'elle est congruente avec un modèle communautaire d'école, fortement légitime et historiquement bien établi au Québec et, plus généralement, en Amérique du Nord.

Dans la même veine d'une gestion bureaucratique de problèmes socio-scolaires, il faut mentionner la place que tient depuis quelques années l'arithmétique des taux d'abandon scolaire communément nommé décrochage scolaire. Ce ne sont plus des quartiers ou des milieux qui sont ici statistiquement construits et insérés dans une échelle hiérarchique, mais plutôt des élèves qu'il importe, suivant ce point de vue, d'identifier et de dénombrer, puisqu'on voudra, dans un second temps, les soumettre à un traitement scolaire spécial, soit préventif, soit curatif.

Les statistiques du décrochage scolaire au secondaire constituent aussi au Québec, depuis au moins deux décennies, des révélateurs de l'état général du système d'éducation primaire-secondaire; leur évolution à la hausse ou à la baisse est considérée comme l'indicateur par excellence de la réussite ou de l'échec du système éducatif. Tantôt objets de scandale ("on sacrifie le tiers d'une génération") ou de résignation/confirmation ("pourquoi scolariser 'de force' des jeunes sans appétit pour la formation générale qu'on leur offre?"), tantôt considérés comme une arme efficace pour réclamer des ressources supplémentaires ou maintenir celles qu'on serait porté à couper, tantôt également utiles au développement de l'éducation des adultes et à la promotion de ses approches andragogiques, les chiffres sur le décrochage scolaire produits dans pareil contexte politique ne sont pas insignifiants; cette production donne lieu à divers calculs au sein du ministère de l'Éducation et le taux de

décrochage a varié ces dernières années entre 20 et 35 % du groupe d'âge concerné (Lessard 1994). Cet écart n'est pas mince; il renvoie à des stratégies d'inclusion ou d'exclusion du calcul de certaines catégories d'élèves. Le même petit jeu avec les statistiques est observable pour les rendements aux épreuves uniques, dont les résultats moyens sont rapportés par commission scolaire. Il suffit d'empêcher les moins bons élèves de se présenter à l'examen, de les reporter à l'année suivante, pour que la commission scolaire améliore sa cote et son rang... A moins que tous se mettent à utiliser le même stratagème! Cela n'est pas sans conséquence politique: dans le cadre de la réforme, le ministère de l'Éducation a fixé les objectifs quantitatifs suivants: que 85 % des élèves d'une cohorte obtiennent un diplôme d'études secondaires (DES) avant l'âge de vingt ans, que 60 % obtiennent un diplôme d'études collégiales (DEC) et 30 % un baccalauréat universitaire.

La description du phénomène du décrochage scolaire n'est pas sans lien avec la situation de l'analphabétisme des adultes québécois, dont le taux demeure très élevé. Statistiques Canada observe, en effet, l'évolution de la situation à travers des comparaisons interprovinciales et internationales. On y constate une proportion particulièrement élevée au Québec de personnes faiblement alphabétisées (ICÉA 1998 p11). Le ministère de l'Éducation dénombre aussi le taux de participation des adultes aux programmes d'alphabétisation. Or, il semble bien que l'accès à ces programmes par la voie de la formation continue se soit rétréci au cours des dernières années: les chiffres révèlent des baisses importantes de participation des adultes en alphabétisation et en formation secondaire générale et professionnelle (ICÉA 1998 p11).

La persévérance scolaire est aussi devenue pour les pouvoirs organisateurs de l'éducation postsecondaire un enjeu important, ne serait-ce que parce que le financement des institutions d'enseignement postsecondaire —les cégeps et les universités— est fonction des clientèles. Dans une logique de l'efficience, on a ajouté ces dernières années des incitatifs propres à récompenser un encadrement institutionnel qui soit de nature à augmenter les taux de diplomation. S'il semble bien que la proportion des adultes étudiant en milieu collégial et universitaire soit la plus élevée au monde (Sales *et al.* 1996 p349), la flexibilité toute particulière du système québécois d'éducation postsecondaire encourage une consommation de cours à la pièce mais n'oblige en rien l'aboutissement des études vers la diplomation. Dans cette conjoncture, le ministère de l'Éducation a produit des banques de données, notamment sur l'ordre collégial, permettant d'évaluer la persévérance scolaire (Lévesque, Pageau, Champagne 1990, Lessard 1994, 1995). Et plusieurs universités ont procédé à des études de leur propre clientèle afin de cerner les caractéristiques des "non persévérants". Ces études permettent ainsi d'apprécier le comportement des garçons et des filles, des jeunes et des adultes, des

anglophones, des francophones et des allophones, des étudiants à temps plein ou à temps partiel, etc. Elles ne permettent pas cependant de voir l'impact de l'origine sociale.

En ce qui concerne la réussite éducative des adultes, elle se mesure en grande partie par la capacité de ces derniers à s'intégrer au marché du travail et à se maintenir en emploi. On peut dire d'ailleurs que dans le contexte socioéconomique particulier des dernières années, l'emploi constitue le critère dans la mesure de l'égalité en formation des adultes. Comme l'observait récemment le Conseil supérieur de l'éducation (1997), cette centration obsessionnelle sur le travail paraît paradoxale puisque, plus le travail salarié s'effrite, plus il devient l'idéal à atteindre et la mesure même de la réussite et plus l'éducation des adultes devient une bouée de sauvetage jouant le rôle d'un passage obligé vers l'insertion socioprofessionnelle et le maintien en emploi.

Ainsi, dans le cas des adultes, ce sont surtout les ministères à vocation économique —et particulièrement ceux voués à l'emploi, à l'immigration, au développement industriel et à la science— qui analysent l'évolution de la situation des adultes. Or, comme dans le cas des jeunes, les méthodes valorisent également le point de vue de l'efficacité, de l'efficacités. Par exemple, depuis quelques années, les activités liées au développement de l'employabilité sont examinées et l'attention est tout particulièrement portée aux femmes, et à celles qui sont chefs de famille monoparentale, aux jeunes et aux nouveaux immigrants. Or, dès les premières études d'évaluation en 1985, la perspective d'observation privilégiée est celle de l'influence de la formation de l'employabilité sur l'intégration à l'emploi, laquelle permet la suppression des allocations financières (Chéné & Voyer 1997). Les études révèlent une efficacité décevante : la plupart des participants aux mesures d'employabilité n'intègrent pas le marché du travail et la formation à l'employabilité paraît surtout "occuper les gens" (Sylvestre 1994). Récemment, devant l'inefficacité de ces programmes, les ministères responsables ont tenté de renforcer l'efficacité en individualisant l'offre de formation. Concrètement, ces "parcours individualisés vers l'emploi" permettraient un diagnostic plus précis des besoins, une offre de formation sur mesure, des formules d'enseignement plus courtes et une ouverture plus grande à des formations en milieu de travail.

Si le Québec, via le ministère, le Conseil supérieur de l'éducation, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal et diverses autres agences gouvernementales vouées à l'emploi, produit des données quantitatives qui éclairent, mais d'une manière partielle et incomplète, la question des inégalités sociales face à l'école, il est une dernière instance dont il faut traiter ici : le Conseil canadien des ministres de l'éducation, lieu d'une concertation interprovinciale en matière de politique éducative. Ce Conseil est responsable d'un effort pancanadien de mise sur pied d'un système d'indicateurs en éducation,

du type de celui qu'on retrouve à l'OCDE et à l'UNESCO. Le modèle derrière la confection des données est un modèle d'efficacité, qui permet de répondre à des questions qui touchent les ressources tant humaines, matérielles que financières, les comparaisons interprovinciales et internationales, la répartition des effectifs et autres spécificités concernant les résultats scolaires (mathématiques et sciences).

Ces indicateurs permettent de suivre l'évolution de la scolarisation des garçons et des filles, des régions éloignées comme des grands centres urbains et servent à observer l'écart entre la situation des francophones, des anglophones et des allophones, celle des jeunes et des adultes, des salariés et des sans-emploi. Il est par ailleurs intéressant de remarquer qu'ils ne fournissent pas un portrait de la scolarisation en fonction de l'origine sociale des élèves et des étudiants.

Doit-on voir dans cette absence de toute indication sur les inégalités sociales une volonté politique de ne pas trop chercher à connaître l'état des lieux, dans le contexte néolibéral actuel, lequel, de toute évidence, pousse vers l'accroissement des inégalités? Est-ce le triomphe d'une approche technocratique qui aborde l'éducation comme l'affaire d'une organisation devant produire au meilleur coût un service de qualité pour des clients aux besoins multiples et différenciés? Ici, l'institution scolaire n'apparaît pas tant aux prises avec des contradictions fondamentales (égalité/inégalité, unité/diversité, démocratisation/sélection, culture savante/habitus de classe), que comme plus ou moins efficace et rationnelle dans la poursuite de ses buts. Est-ce enfin l'alignement sur les façons de représenter la réalité scolaire de plus en plus "mondiale", légitimées par les grands organismes internationaux? Il y a probablement un peu de tout cela. N'oublions pas cependant d'y constater un renoncement, au moins tacite, d'un État jadis social-démocrate, renoncement à sa directivité et à son volontarisme en matière de politique éducative et de démocratisation de la société par l'éducation et la formation. Car ne pas savoir, c'est certainement se mettre dans l'impossibilité d'agir, et c'est laisser à d'autres le soin d'agir.

Notons enfin que la recherche universitaire en sciences de l'éducation pâtit des compressions budgétaires et de la compétition féroce entre les champs de recherche pour le maigre financement disponible; de plus, les orientations privilégiées ne sont pas de nature à rendre possible une recherche du type ASOPE ou tout simplement une recherche permettant de piloter convenablement l'évolution du système éducatif en matière d'égalité des chances. Le ministère n'a plus, de son côté, la capacité de recherche requise. Bref, tout un chacun soupçonne que la réalité se transforme, et pas nécessairement pour le mieux, mais il est difficile d'en avoir une photographie précise. Peut-être ce flou de l'image fait-il l'affaire de tout un chacun. Il se peut aussi que l'intérêt en cette matière se déplace: nous observons en ce

sens un intérêt grandissant pour la problématique de la scolarisation des garçons, puisque des études récentes (CSE 1999) ont montré en Amérique du Nord un écart croissant entre les filles et les garçons. En fait, la problématique se porte sur des groupes de clients qui posent problème au système éducatif : les garçons, les enfants de milieux défavorisés, les enfants d'immigrants sous-scolarisés, les adultes analphabètes, etc. Il n'y a plus véritablement d'intérêt pour une connaissance globale des effets égalitaires ou inégalitaires des politiques éducatives poursuivies ces années-ci.

C'est ainsi qu'il existe peu de données récentes sur l'égalité des chances en éducation. Les seules données disponibles portent sur les étudiants universitaires de 1994 (Sales et al., 1996). Elles révèlent une surreprésentation des étudiantes et des étudiants provenant de familles dont le père était dirigeant et cadre (21,1 %), professionnel (26,3 %) ou semi-professionnel (6,0 %), alors que dans la main-d'œuvre québécoise ces catégories ne représentent que trois travailleurs sur dix. Il y aurait eu, somme toute et pour autant qu'une comparaison rigoureuse soit possible, peu de démocratisation de l'enseignement supérieur au cours des dernières décennies.

Constatons donc que les outils de connaissance évoluent suivant les conceptions que nous retenons de l'égalité des chances. En ce sens, l'accent récent mis sur des publics cibles, l'approche écologique des milieux défavorisés et la construction d'indicateurs d'efficacité et d'efficience ne prenant pas en compte l'origine sociale des élèves, révèlent que l'égalité des chances est dorénavant soumise aux impératifs de politiques qui poursuivent d'autres fins que celles d'un service public d'éducation, et qu'expriment les slogans à la mode de la qualité de l'éducation, l'excellence, le partenariat, le projet éducatif local, et "l'empowerment" des acteurs-usagers.

La réponse de l'institution scolaire à la nouvelle donne

Il apparaît nécessaire de poursuivre l'étude de l'évolution de l'égalité des chances en éducation en analysant les politiques éducatives récentes comme une réponse de l'institution scolaire à la nouvelle donne et comme manifestant une nouvelle conception de l'égalité et de la démocratie scolaires. Cette réponse porte à la fois sur le curriculum et sur les structures et les rapports de pouvoir au sein du système. Ensemble, ces éléments véhiculent une nouvelle conception de la démocratie scolaire. En effet, la réponse de l'institution scolaire et d'autres institutions de formation à la nouvelle donne apparaît double : d'une part, la mise à jour d'un curriculum national qu'on impose à tous les établissements primaires et secondaires, dans ses finalités générales, dans ses grands champs de connaissance comme dans ses objectifs-matières éventuellement mesurés par des dispositifs d'évaluation nationaux,

et d'autre part, la décentralisation de la gestion des établissements dans le cadre d'une politique de prise en compte de la diversité des projets éducatifs et des dynamismes locaux. Cette double perspective est soutenue par des impératifs socioéconomiques particulièrement imposants — transformation des savoirs, évolution des métiers, nouvelle demande de compétences, pression de la compétitivité internationale, etc. — qui influencent d'ailleurs de façon particulièrement visible l'univers de formation des adultes qui est déjà depuis un certain temps sous le joug de la gestion en partenariat. On conjugue ainsi, du moins sur le plan symbolique, l'unité du système d'éducation national offrant à tous les mêmes chances d'accès aux mêmes savoirs, et la diversité des adaptations locales, mêmes si celles-ci risquent d'avoir des effets inégalitaires.

Le nouveau curriculum national comprend un accès plus étendu à la maternelle pour les enfants de quatre et cinq ans et la gratuité des centres de la petite enfance en milieux défavorisés. Dans des budgets difficiles, il s'agit d'un effort considérable, effort qui veut mieux soutenir les assises de la scolarisation et ainsi donner à plus d'enfants de réelles chances de réussite à l'école. Par ailleurs, le nouveau curriculum national identifie quelques grands domaines d'apprentissage auxquels on incorpore une plus forte dimension culturelle, ce qui sous-entend aussi le développement de compétences dites transversales. Le nouveau curriculum définit une formation de base commune, de la maternelle à la troisième année du secondaire, fin du premier cycle secondaire; celle-ci est présentée comme une dimension de l'égalité des chances, chaque élève devant être exposé aux mêmes savoirs dont les contenus essentiels seront objets d'évaluation ministérielle. Le pari est fait qu'une fois le curriculum nettoyé des "petites matières" (comme l'éducation au choix de carrière et l'économie familiale), une fois les programmes simplifiés et ramenés à "l'essentiel", c'est-à-dire à des enseignements fondamentaux et culturels plus riches et, enfin, une fois les enseignants responsabilisés par rapport à l'ensemble des compétences transversales, alors la réussite éducative de tout un chacun sera plus grande, tant au niveau des apprentissages élémentaires que des habiletés cognitives de haut niveau, et ce indépendamment de l'incidence des origines socioéconomiques et socioculturelles des élèves. Ce pari s'exprime dans le titre du rapport du groupe de travail qui a élaboré la réforme curriculaire: Réaffirmer l'école. Il s'agit de réaffirmer qu'elle est d'abord et avant tout un lieu du développement de l'intelligence. Il y a là un virage important par rapport à l'école du bonheur ou du développement intégral, dont les objectifs étaient officiellement ceux de l'école québécoise depuis 1979. Dans les termes de Derouet, le modèle domestique cède ici le pas au modèle de l'intérêt général (Derouet 1992).

Dans sa poursuite de la réussite éducative pour tous, la réforme curriculaire entend aussi s'attaquer au redoublement et aux retards accumulés à

l'école primaire. Cela apparaît comme la meilleure stratégie de lutte contre le décrochage au secondaire. S'inspirant de politiques et de pratiques européennes, notamment en France et en Suisse francophone, ainsi que canadiennes anglaises, notamment celles de la Colombie-Britannique, enfin de celles qui existent aux États-Unis (au Kentucky, par exemple), l'instance ministérielle a décidé de réorganiser en trois cycles de deux ans l'école primaire. La première année de chaque cycle devant être consacrée à l'apprentissage, et la seconde année à la consolidation des apprentissages; chaque cycle doit donner lieu à un bilan d'apprentissage individualisé. Mine de rien, la réorganisation par cycle, si elle est véritablement mise en place, constitue un changement majeur de l'école primaire. Elle peut s'avérer un antidote efficace au redoublement et au retard. Cependant, seuls le temps et la recherche nous en ferons connaître à terme les forces et l'efficacité, voire les difficultés.

Par la reconfiguration d'un curriculum national commun à tous les élèves de la scolarité obligatoire, la réforme annoncée projette une éventuelle unité ou communauté socioculturelle, fruit de la socialisation scolaire commune. Cependant, au-delà du premier cycle du secondaire, rien n'est moins sûr: car on y prévoit, par exemple, des groupes de niveaux en français et en mathématiques — c'est le retour officiel des anciennes voies (allégées, régulières et enrichies) d'apprentissage, dénoncées il n'y a pas si longtemps —, et une différenciation des filières de formation générale et professionnelle un peu plus nette que par le passé. Ici, en théorie, l'égalité des chances passe par la prise en compte de la diversité des intérêts et des capacités, dans la construction d'un projet scolaire et professionnel adapté à chacun. Tout se passe comme si on reconnaissait qu'au-delà des neuf premières années de scolarisation, il ne servait à rien de forcer tous les élèves à cheminer dans le même cadre, le même moule, vers les mêmes savoirs et en fonction des mêmes exigences. L'importance du décrochage scolaire en quatrième et cinquième secondaire, le succès relatif du report de la formation professionnelle après la quatrième secondaire et le rehaussement des exigences de formation générale au secteur professionnel, tout cela semble avoir permis une prise de conscience de l'effet que, si le diplôme d'études secondaires doit être obtenu par la très grande majorité d'une génération — 85 % selon l'objectif fixé par le ministère —, cela ne doit pas se traduire au second cycle par une homogénéisation des parcours; au contraire, on n'atteindra l'objectif de forte diplomation qu'à la condition de diversifier les cheminements. C'est dans cet esprit également que le gouvernement redouble d'efforts pour implanter un nouveau "Régime d'apprentissage" ouvert aux étudiants adultes favorisant ainsi les formules d'alternance entre la formation de base en institution scolaire et la formation d'un métier en milieu de travail sanctionnées par un diplôme (SQDM 1996).

Si donc la réforme curriculaire maintient et renforce un menu identique pour tous les élèves, du moins jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire, si, à cet égard, elle apparaît une réponse française, réaffirmant l'importance des Savoirs et de la Culture avec des majuscules, si l'école se veut l'incarnation de l'intérêt général, de son côté, la décentralisation reconnaît la diversité sociale et la valorise. Cette seconde réponse apparaît typiquement nord-américaine et s'appuie sur le modèle communautaire d'école. Signalons que l'État québécois mène à terme en 1998 un projet qu'il avait élaboré et voulu implanté en 1982 et auquel il avait dû renoncer à l'époque, faute d'appuis suffisants, notamment des syndicats d'enseignants traditionnellement opposés à toute forme de décentralisation ou de déconcentration.

Le modèle communautaire dont il s'agit en 1998 est cependant travaillé par la logique du marché. Et c'est parce que des éléments de cet ordre sont dorénavant possibles que la décentralisation risque d'avoir des effets inégalitaires. Voyons cela d'un peu plus près.

La loi 180 a défini un nouveau partage des rôles et responsabilités entre l'État, la commission scolaire et l'école: — l'État maintient son pouvoir d'orientation et d'encadrement général, il demeure présent, car il définit les missions et le curriculum national, détermine et alloue l'essentiel des ressources financières et contrôle les résultats d'ensemble; ses pouvoirs ne sont pas fondamentalement modifiés, quoiqu'il ait moins les moyens financiers de ses prétentions; — la commission scolaire, instance intermédiaire, assure des fonctions de planification, de répartition des ressources, de soutien, de contrôle et d'évaluation des écoles; — enfin, l'école de quartier est l'école commune où s'applique le curriculum national, certes, mais celle-ci peut aussi l'adapter et l'enrichir, établir des liens organiques avec la communauté environnante et développer un projet éducatif qui tienne compte des valeurs de la population, de ses personnels et des projets d'autres organisations locales.

Tout en gagnant une marge de manœuvre par rapport à la commission scolaire, l'école de quartier a le pouvoir de se doter d'un projet éducatif local, c'est-à-dire de définir un ensemble de mesures visant l'application, l'adaptation et l'enrichissement, compte tenu des besoins des élèves et des priorités de l'école, du cadre curriculaire national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études. Les programmes actuels laissent davantage place à l'adaptation et à l'enrichissement du curriculum, une situation qui existait déjà mais que la loi 180 contribue en quelque sorte à amplifier ou, à tout le moins, à légitimer. Il faut préciser qu'au cours des dernières années, sous l'impulsion du secteur d'enseignement privé, à l'ordre secondaire, alors qu'il y a stagnation des clientèles d'élèves, les commissions scolaires et les écoles ont mis en place des projets d'école aptes, selon elles, à retenir, voire à faire revenir au public la clientèle passée au secteur privé. Se sont ainsi mul-

tipliées des écoles dites internationales (offrant le baccalauréat international), des filières de "douance", des projets de mi-temps académique et de mi-temps sportif ou artistique, etc. Souvent sélectifs à l'entrée, ces projets ont considérablement rapproché l'école publique de sa concurrente, l'école privée, à telle enseigne que l'hémorragie des clientèles vers le privé a été stoppée. Ils ont aussi permis au réseau public de mieux se défendre des critiques face au rendement de l'école, en montrant quelques réussites incontestables.

La décentralisation prévue dans la loi 180 ne ralentira pas ce mouvement; au contraire, elle risque de l'accentuer, même si le débat entourant le projet de loi a beaucoup fait ressortir la nécessité, non pas de faire disparaître les projets locaux, mais d'en limiter, voire d'en interdire le caractère sélectif. C'est que le ministère s'est réservé le pouvoir d'autoriser toute dérogation au régime pédagogique, ce qui rend possible l'adoption de stratégies de contournement par les acteurs locaux désireux de pratiquer une certaine sélection.

Il revient au nouveau conseil d'établissement, composé paritairement de représentants des parents d'élèves et de la communauté d'une part, et de représentants des enseignants et des autres catégories du personnel d'autre part, de définir le projet éducatif à l'échelle de l'école. Ses pouvoirs sont assez grands, ce qui suscite quelque inquiétude : outre ceux rendant possibles l'adaptation et la marge de manœuvre curriculaire, d'autres pouvoirs concernent les services extrascolaires, les ressources financières et matérielles. Suivant la loi, le conseil d'établissement peut, en effet, organiser ou permettre à d'autres personnes ou organismes d'organiser dans les locaux de l'école des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique, des services d'enseignement, des services à des fins sociales, culturelles et sportives durant ou en dehors des périodes d'enseignement, durant les jours de classe ou en dehors des jours de classe. Dans ce cadre, il peut conclure un contrat et exiger une contribution financière des utilisateurs des biens et services autres que ceux prévus par le régime pédagogique. Il peut aussi, au nom de la commission scolaire, solliciter ou recevoir des fonds, dons et legs de toute personne ou organisme désirant soutenir financièrement les activités de l'école.

Ces pouvoirs donnent à penser que l'école pourrait évoluer vers un fonctionnement de petite ou moyenne entreprise, produisant certes un service d'intérêt public — l'enseignement —, mais aussi générant, par ses initiatives et le dynamisme de son conseil d'établissement, les ressources nécessaires à l'amélioration de son produit, et par là, assurant un meilleur positionnement stratégique sur le marché. C'est en ce sens qu'on peut dire que la décentralisation mise en œuvre à l'automne 1998, si elle est d'inspiration communautaire, n'en introduit pas moins de réels éléments de logique marchande au sein du système éducatif, ce qui rend de plus en plus hasardeux l'idéal égalitaire. Les nouvelles dispositions légales ainsi que le contexte cul-

turel néolibéral ouvrent la porte à une vision de l'école évoluant sur le terrain de la concurrence, de la compétition autant avec les autres écoles publiques qu'avec les écoles privées.

En somme, la réforme curriculaire réaffirme la valeur d'un projet national de formation, la décentralisation y introduit ou renforce des mécanismes de marché, amenant les écoles à rivaliser entre elles pour les bons élèves et les familles qui encadrent convenablement leurs enfants, et pour les segments du marché éducatif permettant aux établissements qui le désirent et le peuvent, de faire plus et mieux que d'autres.

Il y là un bel exemple de "surfing" ou d'équilibre sur des tendances contradictoires: égalité/inégalité, uniformité/diversité, le national/le local. Peut-être est-ce la seule réponse possible à — l'état actuel des rapports sociaux caractérisés par l'importance du monde des affaires et le primat incontesté de l'économie; — l'affaiblissement de l'État central et de son rôle en matière de politique éducative (il est toujours présent, mais n'a pas ou ne se reconnaît plus les moyens de soutenir les prétentions interventionnistes des Trente Glorieuses); et — une évolution du rapport des usagers à l'institution scolaire, rapport dorénavant plus instrumental. Ainsi, les classes moyennes qui ont profité de l'ouverture du système éducatif au cours des dernières décennies apparaissent inquiètes pour l'avenir de leurs enfants, face à la mondialisation des échanges, de la communication et de la culture, et à la raréfaction des bons emplois à temps plein. Elles désirent donc pour leurs enfants et pour elles-mêmes une formation qui les équipe convenablement pour la lutte difficile qui s'annonce, voire même une formation qui leur donne un ou des atouts supplémentaires dans la compétition. L'éducation devient en quelque sorte un bien privé, consommé et utilisé par les individus et les familles aux fins de mobilité sociale ou de maintien de statut (Labaree 1997).

Peut-être est-ce aussi, si on replace cette tendance dans la mouvance nord-américaine, la seule manière de sauver l'école publique et de gérer les fortes pressions provenant du monde des affaires pour sa soumission aux diktats de l'efficacité de l'entreprise et, éventuellement, pour sa privatisation (Gruda 1996; Brassard, Chené & Lessard 1997).

Conclusion

Il est rare qu'un concept résiste à l'usure du temps et couvre pendant si longtemps un espace important aussi bien dans la communauté académique, dans les discours profanes, que dans les débats de politique publique. C'est bien pourtant le cas de l'égalité des chances qui durant ces quatre dernières décennies a occupé le devant de la scène éducative et a connu des traite-

ments diversifiés conduisant à des résultats plus ou moins probants dans les années soixante-dix et quatre-vingt. Aujourd'hui, l'évolution des politiques éducatives, auxquelles sont articulés des outils de connaissance appropriés (ou correspondants), nous conduit à une redéfinition de l'égalité des chances, celle-ci étant dorénavant liée à une forme de démocratie locale, une démocratie de consommateurs, à la fois usagers et gestionnaires de l'éducation. Dans cette conception de la démocratie scolaire, la problématique n'est plus centrée sur un service public d'éducation, mais sur la réponse différenciée à divers publics et à leurs besoins, l'État prenant en charge la réponse à des publics pour lesquels le système éducatif actuel pose problème, par exemple, les enfants de milieux défavorisés, les garçons, les immigrants sous-scolarisés, les adultes sans emploi. Pour les autres publics, on assume que la décentralisation et une certaine ouverture du marché éducatif assureront une réponse adéquate et adaptée.


Cette évolution traduit le renoncement du Québec à ses idéaux égalitaires. Cette situation nourrit des inquiétudes sur le plan de la formation initiale des jeunes et des adultes, recelant possiblement en son sein un régime à deux vitesses. En effet, sur le plan strictement scolaire, on risque d'assister à la coexistence pacifique (mais sans spasmes sociaux pour combien de temps?) d'écoles opulentes et high tech réservées à l'élite où la douance, l'excellence, les prestations intellectuelles les plus sophistiquées seront prêtes à circuler au même titre que les biens, les services, les capitaux, à côté d'écoles pour pauvres assurant des formations au rabais destinées à des quartiers abandonnés où règnent pauvreté, chômage, familles éclatées, drogue et violence. Le problème est de taille. À notre avis, il risque de s'accroître dans les années à venir.

Bibliographie

- BÉLANGER P. W. 1961 *La persévérance scolaire dans la province de Québec*, Université Laval. École de pédagogie et d'orientation, Texte miméographié
- BÉLANGER P. W. & ROCHER G. 1970 *École et société au Québec, Éléments d'une sociologie de l'éducation*, Montréal, Éditions HMH Ltée
- BÉLANGER P. W., ROCHER G., BÉDARD R., BÉLAND P. & ROBERGE P. 1981 "Le projet ASOPE: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations", *Les cahiers d'ASOPE*, v7, Université Laval et Université de Montréal
- BERTHELOT J. 1994 *Une école de son temps, un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Québec et Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec et éditions Saint-Martin
- BRASSARD A., CHENÉ A. & LESSARD C. 1997 *Les systèmes publics d'éducation ont-ils un avenir?*, Communication présentée à Jonquière, août 1997, Journées internationales de la francophonie

- CEFA, *Apprendre: une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, 1982, Québec, CEFA (Commission d'Études sur la Formation des Adultes)
- CHENÉ A. & VOYER B. 1997 *La formation à l'employabilité*, Texte miméographié
- CRBB, *Éducation*. 1968 Commission Royale sur le Bilinguisme et le Biculturalisme, Ottawa, imprimeur de la Reine
- CSE, *La réussite à l'École Montréalaise: une urgence pour la société québécoise*, 1996, Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation
- CSE, *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins en éducation, 1997, CSE (Conseil supérieur de l'éducation, Québec
- CSE, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, 1999, CSE (Conseil supérieur de l'éducation), Avis au ministre de l'Éducation, Québec
- DANDURAND P. 1990 Démocratie et école au Québec: bilan et défis in Dumont F. & Martin Y. (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, p37-60
- DANDURAND P. & OLLIVIER E. 1987 "Paradigmes perdus. Essai sur la Sociologie de l'Éducation et son objet", *Sociologie et sociétés*, vol. XIX, n2, p 878-101
- DANDURAND P. & OLLIVIER E. 1991 "Centralité des savoirs et éducation: vers de nouvelles problématiques", *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n1, p3-23
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié
- GRUDA A. 1996 "Libres enfants de Milwaukee", *L'Actualité*, v.21, n19, p54-58
- HOHL J. 1985 "Les "milieux socio-économiquement faibles", analyseurs de l'école", in Crespo M. & Lessard C. (dir.) *Éducation et milieu urbain*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, pp75-103
- ICEA, *Miser sur les personnes*, octobre 1998, Mémoire préparé dans le cadre de la consultation sur la politique gouvernementale de formation continue, ICÉA (Institut Canadien d'Éducation des Adultes
- LABAREE D. F. 1997 "Public Goods, Private Goods: The American Struggle Over Educational Goals", *American Educational Research Journal*, v.34, n1, pp39-81
- LESSARD C. 1994 La scolarisation, du déterminisme triomphant à l'utilitarisme stratégique in Dumont F., Langlois S. & Martin Y. (dir.) *Traité des problèmes sociaux*, Québec, Institut Québécois de recherche sur la culture, pp817-842
- LESSARD C. 1995 Equality and inequality in canadian education, in Gosh R. & Ray D. (dir.) *Social Change and Education in Canada*, 3e édition, Toronto, Harcourt Brace, pp178-195
- LESSARD C. (dir) 1985 *Éducation et milieu urbain*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal
- LÉVESQUE M. 1979 *L'Égalité des chances en éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation
- LÉVESQUE M., PAGEAU D. & CHAMPAGNE A.-L. 1990 *La persévérance aux études. Le choix des collégiennes et des collégiens dans les années quatre-vingt*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial
- LUCIER P. 1997 *Les réformes en éducation: pour une mise en perspective*, Communication présentée lors de la clôture du cinquième congrès des sciences de l'éducation de langue française, Moncton, août 1997

- Les états généraux sur l'éducation. Exposé de la situation*, 1996, Québec, ministère de l'Éducation du Québec
- MEQ, *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final*, 1996 Commission des États Généraux, Québec, ministère de l'Éducation
- MIGUÉ J.-L. & MARCEAU R. 1989 *L'économie politique de l'enseignement élémentaire et secondaire : Monopole public ou concurrence ?*, ENAP
- PAUGHAM S. 1996 *L'Exclusion : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- PORTER J. 1965 *The Vertical Mosaic, An Analysis of Social Class and Power in Canada*, Toronto, University of Toronto Press
- PORTER J. & PORTER M.R. 1982 *Stations And Callings : Making It Through The School System*, Toronto, Methuen
- ROBERT M. & TONDREAU, J. 1997 *L'école québécoise, débats, enjeux et pratiques sociales, une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*, Montréal, les éditions CEC
- ROSANVALLON P. 1995 *La nouvelle question sociale. Repenser l'État-Providence*, Paris, Le Seuil
- SALES A., DROLET R., BONNEAU I., SIMARD G. & KUZMINSKI F. 1996 *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle*, Rapport final sur les conditions de la vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix. Présenté au ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal
- SQDM, *Le régime d'apprentissage et ses caractéristiques*. 1996 Document de référence, conseil d'administration de la Société Québécoise de Développement de la Main-d'œuvre, 27 juin 1996, SQDM (Société Québécoise de Développement de la Main-d'œuvre)
- SYLVESTRE C. 1994 *Synthèse des résultats des études d'évaluation en matière de développement de l'employabilité et d'intégration à l'emploi*, ministère de la Sécurité du Revenu, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique
- TREMBLAY A. 1954 *Commentaires in Falardeau J.-C. (dir.) Essais sur le Québec contemporain*, Québec, Presses de l'Université Laval, p187-192



Familles populaires de l'enseignement public et privé : caractéristiques secondaires et réalités locales¹

CHOUKRI BEN-AYED
Université Jean Monnet,
34 rue Francis Baulier,
42100, Saint-Étienne
cbenaye@club-internet.fr

La sociologie des inégalités de carrière scolaire se caractérise dans les travaux les plus récents par l'introduction de variables fines qui nuancent le caractère déterministe de l'appartenance de classe sur le destin scolaire des élèves : approches en termes de mobilisation, d'accompagnement de la scolarité, prise en compte des contextes de scolarisation... Différents travaux montrent ainsi de fortes disparités de situations occultées par la seule prise en compte de la PCS (profession et catégorie socioprofessionnelle) du chef de famille. C'est dans ce cadre que s'est inscrite cette recherche consacrée aux trajectoires scolaires des élèves de milieux populaires dans l'enseignement public et privé (Ben-Ayed 1998). Les données statistiques montrent en effet des écarts de réussite entre ces deux secteurs d'enseignement à l'avantage des élèves de milieux populaires continuellement scolarisés dans l'enseignement privé (Langouët & Léger 1991). Ce travail avait pour objectif de rendre compte de ces écarts à travers deux perspectives : d'une part l'analyse des relations entre les pratiques de recrutement et de maintien des deux secteurs d'enseignement et les caractéristiques secondaires des familles, au-delà de l'appartenance de classe du chef de famille, d'autre part l'analyse des conditions de scolarisation dans les deux secteurs d'enseignement.

Ces deux perspectives impliquaient d'articuler des enquêtes de terrain ainsi que des comparaisons statistiques à plus large échelle. L'objet de cette

1. Nous remercions Sylvain Broccolichi pour sa contribution et sa relecture attentive de cet article.

recherche a ainsi été éclairé sous différents angles par trois enquêtes complémentaires sur le plan de la méthode et des champs d'investigations. L'exploitation secondaire du panel 89 et de l'enquête "Éducation" de l'INSEE fournissait des éléments de comparaison des trajectoires scolaires des élèves et certaines des caractéristiques secondaires de leurs parents. Le panel 89 comprenait, en effet, le suivi longitudinal d'une cohorte de 24710 élèves, entrés en sixième ou en SES, en 1989. L'enquête "Education" de l'INSEE, réalisée dans les conditions de la représentativité, concernait l'ensemble des parents de métropole ayant au moins un enfant scolarisé âgé de deux à vingt-cinq ans. L'échantillon était composé de 5266 familles. Le travail d'enquête par entretien et observations ethnographiques (soixante entretiens auprès des familles, réalisés dans cinq académies, Paris, Versailles, Créteil, Poitiers et Dijon) a permis d'appréhender plus finement le jeu des relations entre ces caractéristiques et les trajectoires scolaires des élèves. Notre souci, lors des entretiens, était de reconstituer avec précision la trajectoire scolaire de l'élève, les modalités de l'encadrement domestique de la scolarité, les conditions de choix (ou de non-choix) de l'établissement scolaire. La troisième phase de l'enquête était consacrée aux conditions de scolarisation dans les établissements publics et privés répartis sur cinq académies et fera l'objet de publications ultérieures plus détaillées.

L'analyse comparée des trajectoires scolaires des élèves de milieux populaires : une confirmation des écarts de réussite entre enseignement public et privé

Les données longitudinales des panels 72-73-74 et 80 révélaient des écarts de réussite entre enseignement public et privé (Langouët & Léger 1991) à l'avantage des élèves de milieux populaires notamment des enfants d'ouvriers continuellement scolarisés dans l'enseignement privé ("tout privé"). Ainsi, 61,8 % des enfants d'ouvriers en tout privé accédaient sans retard en classe de sixième et 50,9 % des "tout public". 30,9 % des enfants d'ouvriers en tout privé accédaient en classe de seconde sans retard et 26,7 % des tout public (panel 72-73-74). Enfin, 14,3 % des enfants d'ouvriers en tout privé étaient admis au baccalauréat et 12,2 % des tout public (Panel 80). L'exploitation du panel 89 confirme ces variations. Les élèves de milieux populaires accèdent plus souvent à chaque segment d'enseignement à l'âge normal lorsqu'ils fréquentent continuellement l'enseignement privé.

TABLEAU I :
 SITUATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES À L'ENTRÉE EN SIXIÈME ET EN SECONDE, EN 1989, SELON L'ORIGINE SOCIALE ET LE SECTEUR FRÉQUENTÉ (EN POURCENTAGE)

	ouvriers		employés		Professions intermédiaires		cadres supérieurs		ensemble	
	Tout public	Tout privé	Tout public	Tout privé	Tout public	Tout privé	Tout public	Tout privé	Tout public	Tout privé
Situation à l'entrée en sixième										
À l'heure	57	65,8	69	72,1	83,4	82,6	92,5	91,2	69	76,8
En retard de 1 an	30,4	25,7	22,9	22,1	13,9	14,8	6,6	7,1	22,3	18,1
En retard de 2 ans	12,6	8,5	8,1	5,8	2,7	2,6	0,9	1,7	8,7	5,1
ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Situation à l'entrée en seconde										
À l'heure	31	35,1	41,3	41	61,2	60,6	80,3	71,2	47,7	42,4
Autres orientations*	69	64,9	58,8	59	38,8	39,4	19,7	28,8	52,3	47,6
ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Lecture: 65,8 % des enfants d'ouvriers scolarisés continuellement dans l'enseignement privé (tout privé) étaient "à l'heure" à l'entrée en sixième. Ils sont 57 % parmi ceux scolarisés continuellement dans l'enseignement public (tout public).

* Comprend les élèves qui n'accèdent pas en classe de seconde ou qui y accèdent avec du retard ou encore ceux qui sont orientés par exemple vers l'enseignement technique.

Source: panel d'élèves du second degré recrutés en 1989.

De même, leurs performances scolaires sont plus élevées aux évaluations standardisées à l'entrée au collège (les données de performances scolaires à l'entrée au collège confirment ces écarts: 66,2 % des enfants d'ouvriers obtenaient des résultats "bons" et "moyens" à l'entrée en sixième en tout public contre 74,1 % en tout privé et les écarts sont de même ordre pour toutes les épreuves) ainsi qu'au brevet des collèges (54,6 % des enfants d'ouvriers en tout privé sont admis à l'âge normal au brevet des collèges contre 40,6 % des tout public). En première analyse, ces données sont comparables à celles développées par Langouët & Léger. En revanche, notre interprétation sera différente. Elle s'appuiera notamment sur d'autres notions que celles de "rendement" du secteur privé ou "d'effet secteur" qui consistent à "rendre compte du traitement différent des mêmes élèves par les deux secteurs en termes de différences de pédagogies, de structures d'encadrement, de politique en matière de redoublement ou d'élimination" (Langouët & Léger 1991). Nous verrons que la démarche adoptée a permis de reconsidérer une partie de ces données par l'introduction de nouvelles variables qui précisent le rapport entre la sélection scolaire observée dans l'enseignement privé sous forme de déperdition, notamment des enfants d'ouvriers, et les caractéristiques sociales des familles survivantes.

Sélection scolaire et sociale : la question des conditions de recrutement et de maintien des élèves de milieux populaires dans l'enseignement privé

L'exploitation secondaire du panel 89 précise que les écarts de réussite des élèves de milieux populaires entre enseignement public et privé sont liés aux conditions différentielles d'accès et surtout de maintien dans ces deux réseaux de scolarisation. La proportion des enfants d'ouvriers scolarisés dans une école privée à l'âge normal en fin de cycle élémentaire ne représente que 7 % de l'ensemble des enfants d'ouvriers contre 50 % dans une école publique. Cinq années plus tard, à l'entrée en classe de seconde, ces effectifs sont divisés par 3,76 dans le secteur privé contre 2,45 dans le secteur public. Seul 1,86 % des enfants d'ouvriers demeure en effet scolarisé dans l'enseignement privé à l'âge normal à l'entrée en seconde alors qu'ils sont près de 20 % dans l'enseignement public. Que signifie cette déperdition plus massive des enfants d'ouvriers dans le secteur privé ? Pour une large part, elle correspond à des départs vers le secteur public qui s'apparentent nettement à une sélection scolaire puisqu'ils sont plus souvent associés à des caractéristiques scolaires moins favorables en termes d'âge et de performances scolaires (tableau II). La proportion d'élèves à l'âge normal est en effet plus d'une fois et demie supérieure parmi ceux qui se maintiennent dans le secteur privé que parmi ceux qui le quittent à l'entrée en sixième et plus de deux fois supérieure à l'entrée en cinquième par exemple. Au contraire, la relation opposée est observée dans l'enseignement public où les caractéristiques scolaires les moins favorables sont plus souvent associées au maintien qu'aux départs vers le secteur privé.

TABLEAU 2
VALEUR SCOLAIRE DES ENFANTS D'OUVRIERS ADMIS EN SIXIÈME, EN 1989, EN MATHÉMATIQUES, SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT

	restent dans le public	départs du public	restent dans le privé	départs du privé
Bonne	-	+	+	-
Moyenne	-	+	+	-
Très passable/insuffisante	+	-	-	+

Lecture : les enfants d'ouvriers qui quittent le secteur public à l'entrée en sixième pour le secteur privé ont obtenu des résultats scolaires en mathématiques supérieurs à ceux qui y demeurent (réussite : bonne = +). Les enfants d'ouvriers qui quittent le secteur privé à l'entrée en sixième pour le secteur public ont obtenu des résultats scolaires en mathématiques inférieurs à ceux qui y demeurent (réussite : bonne = -)

Source : panel d'élèves du second degré recrutés en 1989.

Ces données appellent plusieurs remarques. Les caractéristiques scolaires des partants de l'enseignement privé laissent à penser que ces pratiques

ne sont pas l'expression d'un libre choix puisque le retard scolaire est un facteur restrictif comme l'ont montré les travaux de Ballion (1986). Ces constats affaiblissent l'hypothèse d'un "effet secteur" puisque ce qui apparaît en réalité ici comme effet c'est la manière dont ce secteur d'enseignement recrute les élèves et les conserve à certaines conditions. Cette interprétation est d'ailleurs en cohérence avec les propos mêmes des chefs d'établissement interrogés. Ces données laissent également à penser que les catégories telles que tout public et tout privé sont difficilement comparables puisque les élèves qui se maintiennent dans l'enseignement privé sont les meilleurs de ceux qui y accèdent alors que l'enseignement public voit partir en cours de scolarité une fraction non négligeable d'élèves de forte valeur scolaire. Ainsi, on peut se demander jusqu'à quel point cette sélection scolaire, qui est à la base des écarts de réussite observés, n'est pas étroitement liée à une sélection qui met en jeu des caractéristiques sociales spécifiques des familles. Une meilleure connaissance de ces populations, au-delà de l'appartenance de classe du chef de famille, devrait ainsi affiner l'interprétation de ces données.

Caractéristiques secondaires d'une population sursélectionnée: les familles populaires survivantes de l'enseignement privé

Comme on pouvait s'y attendre, la sélection scolaire opérée dans le secteur privé va de pair avec une sélection visible sur le plan des caractéristiques sociales économiques et culturelles des familles.

La déperdition des sans-diplôme

En fin de cycle élémentaire, 15 % des pères ouvriers dont l'enfant était scolarisé dans une école privée ne sont pas diplômés. Ils représentent près de 20 % parmi ceux dont l'enfant avait fréquenté une école publique. Cinq années plus tard, à l'entrée en classe de seconde à l'âge normal, ces effectifs étaient divisés par 6,27 parmi ceux qui se sont maintenus dans le secteur privé contre 2,54 dans le public. Ces déperditions sont tout aussi importantes pour les mères et les écarts entre enseignement public et privé de même ampleur. Comme pour les élèves, la comparaison des caractéristiques des populations qui quittent le secteur privé par rapport à celles qui s'y maintiennent confirme le caractère sélectif des conditions de maintien dans le secteur privé. La proportion des pères ou des mères non diplômés est en moyenne près de deux fois plus élevée parmi ceux qui quittent le secteur privé que parmi ceux qui s'y maintiennent (à l'entrée en sixième mais égale-

ment tout au long du cursus). De nouveau, la relation inverse est observée dans le secteur public. Tout porte ainsi à penser que les familles populaires dont l'enfant est durablement scolarisé dans l'enseignement privé à l'âge normal, sont sursélectionnées et atypiques par rapport aux familles de PCS identiques mais dont l'enfant ne s'est pas maintenu dans le secteur privé ou a été continuellement scolarisé dans l'enseignement public. Ceci est apparu très nettement au cours de l'exploitation de l'enquête "Éducation" et surtout de l'enquête qualitative. À nouveau, les familles populaires dont l'enfant demeure dans l'enseignement privé sont apparues à plusieurs titres comme marginales par rapport à l'ensemble des familles dont la personne de référence est ouvrier. Cette marginalisation était "objective" du point de vue du sociologue (agencements de capitaux), traduite par des actes et exprimée du point de vue des familles. Ce caractère marginal présentait des analogies, si on s'en tient à la logique de l'objet, avec les cas rencontrés par Bourdieu concernant les photographes amateurs (1965). Une pratique marginale se traduit souvent par des caractéristiques secondaires qui sont moins typiques du groupe social de référence. Elle peut être définie par la statistique qui établit des régularités mais demeure abstraite tant "que l'on ignore comment la vérité objective (jamais appréhendée directement en tant que telle) s'actualise dans la pratique des sujets". C'est à ce projet qu'a répondu la seconde phase de l'investigation : "la construction du rapport entre les agents et la signification objective de leurs conduites". Cette approche a ainsi consisté à rendre compte des conduites et des ressources qui rendent possible ce type de scolarité, notamment les "systèmes de disposition" c'est-à-dire, comme le précise Bourdieu, cette médiation entre les systèmes de régularités objectives et le système de conduites directement observables : "on voit là que le rapport à un bien, quel qu'il soit, enferme toujours la référence obscure à la particularité concrète de la situation objective qui le qualifie immédiatement comme accessible ou inaccessible". Il importait donc de prendre en compte les "conditions de la pratique", les conditions objectives d'existence, les caractéristiques culturelles, résidentielles et économiques des familles.

Une familiarité avec l'école

Les données de l'enquête "Éducation" traduisent les implications du niveau d'étude plus élevé des familles populaires de l'enseignement privé : caractère actif du choix de l'établissement scolaire, présence dans les établissements, sentiment d'être moins souvent "dépassées" sur le plan scolaire, aide scolaire plus active... L'enquête qualitative apporte davantage de précision sur ces dispositions spécifiques associées à un niveau d'étude plus élevé qui s'actualise par une familiarité avec l'école. Cette familiarité s'exprime en effet sous plusieurs formes : par un système de valeurs (intérêt pour la culture sco-

laire) et par des actes: temps consacré à aider scolairement l'enfant, achats de livres, lecture de la presse scolaire, de la presse générale, constitution de documentations et niveau d'information élevé sur l'école, pratiques culturelles... Les parents rencontrés se comportaient souvent en "pédagogues" qui suivent méthodiquement la scolarité de l'enfant, divisent les tâches de suivi scolaire dans le couple. L'existence d'un important réseau d'informations les initie également à des pratiques scolaires de "familles éclairées": négociation en cas de difficultés scolaires, rencontres avec les enseignants et la direction des établissements, participation aux réunions et associations de parents... La constitution de ce capital social est facilitée par la situation professionnelle des parents comme par exemple cette mère d'élève, femme de ménage chez une enseignante de l'enseignement privé, ou encore ces mères de familles travaillant directement dans l'institution scolaire en tant que femmes de service ou assistantes maternelles.

Disposition critique et investissement éthique

Ces réseaux d'information facilitaient l'accès à des éléments de comparaison et d'évaluation des établissements scolaires: nombre d'enfants par classe, "tenue" des établissements, dispositifs de soutien aux élèves en difficulté... C'est pourquoi les familles populaires qui scolarisent leur enfant dans l'enseignement privé l'ont fait dans une perspective critique à l'égard de certains établissements publics dont elles avaient une opinion négative. Le rapport à l'école de ces familles est en effet empreint de suspicions qui portent en particulier sur le bien-fondé des orientations proposées, imposées. Si elles ne semblent pas inhibées par les verdicts scolaires négatifs, c'est parce qu'elles disposent de différents avis sur le fonctionnement de l'école qui les conduisent à relativiser le contenu des jugements scolaires. On observe en effet deux types de réactions nettement contrastées lorsque les jugements scolaires sont négatifs. Le premier correspond aux familles qui acceptent les orientations proposées, convaincues d'être entièrement responsables des échecs. La recherche d'un contexte scolaire plus favorable n'est alors pas envisagée ou paraît inaccessible. Au contraire, les familles populaires dont l'enfant demeure dans l'enseignement privé recherchent des remèdes pour pallier ces difficultés qui leur paraissent avant tout imputables aux dysfonctionnements des écoles. C'est pourquoi, même en cas de fléchissement des résultats scolaires, elles se sont opposées aux verdicts scolaires. Cette opposition était bien souvent préconisée par un enseignant connu dans l'entourage des familles, un enseignant de l'équipe éducative, un médecin de famille, un conseiller d'éducation, d'autres parents... Ces avis positifs portés sur la scolarité de l'enfant renforcent l'implication scolaire sous forme de suivi rigoureux du travail scolaire, de cours particuliers,

de changements d'établissements (ceci explique le nombre parfois très important de changements d'établissements dans le secteur privé), d'autant qu'elles sont en mesure d'assumer financièrement les coûts associés à ces investissements.

Position sociale, caractéristiques résidentielles et contextes locaux de scolarisation

Les revenus moyens des familles de l'enseignement privé sont en effet plus élevés, comme le confirment les données de l'enquête "Éducation": 119 063 FF pour l'année contre 107 230 FF pour celles du public. Les investissements financiers dans la scolarité sont également plus de deux fois plus élevés pour les familles de l'enseignement privé que pour celles de l'enseignement public (3 833 FF en moyenne pour l'année contre 1 705 FF). Ces revenus plus élevés s'expliquent par une ascension professionnelle, notamment des pères, facilitée par leur niveau d'étude: postes de chefs d'équipe, absence de travaux de force, stabilité professionnelle. Les avantages associés à ces niveaux de revenus étaient nettement appréhendés au cours de l'enquête qualitative. La plupart des familles rencontrées qui scolarisent leurs enfants dans l'enseignement privé ne résidaient pas dans des quartiers urbains excentrés ou résidaient directement dans les centres villes. Ces caractéristiques résidentielles facilitaient l'accès à des établissements privés plus proches du domicile. Dans certains cas, le choix du lieu d'habitation était en lien direct avec des préoccupations éducatives, notamment des stratégies de désocialisation des enfants des cultures populaires, contrôle des fréquentations, de la composition sociale des établissements, accès aux loisirs, à la culture légitimée par l'école... Lorsque ces familles résidaient en milieu rural, il était fréquent qu'elles accèdent à la propriété. Néanmoins, le lieu d'habitation ne limitait pas les craintes portées sur les établissements publics même si elles n'apparaissaient pas toujours fondées (le rôle joué par la rumeur était important). C'est pourquoi l'évitement scolaire se présentait davantage comme une fuite des écoles publiques que comme un choix rationnel d'une école privée puisque les inquiétudes portaient essentiellement sur les caractéristiques extérieures les plus visibles des établissements, notamment le recrutement. Dans les quartiers populaires, ces familles se considèrent comme différentes des autres qui ne "s'occupent pas assez" de leurs enfants et elles ne souhaitent pas scolariser les leurs dans les mêmes établissements. Ce qu'elles recherchent, c'est avant tout un "établissement sans problème" (insécurité, délinquance, absentéisme...). Elles souhaitent éviter un "brassage culturel" propre selon elles aux établissements publics. Elles souhaitent que leurs enfants puissent recevoir une "bonne éducation, une certaine ouverture culturelle", qu'ils évoluent dans "une atmosphère respectueuse des gens". Ces

motifs font référence à leur attachement à des valeurs morales ou éthiques, plus qu'à des valeurs religieuses spécifiques, comme l'ont montré d'autres travaux (Bonvin 1979, 1980).

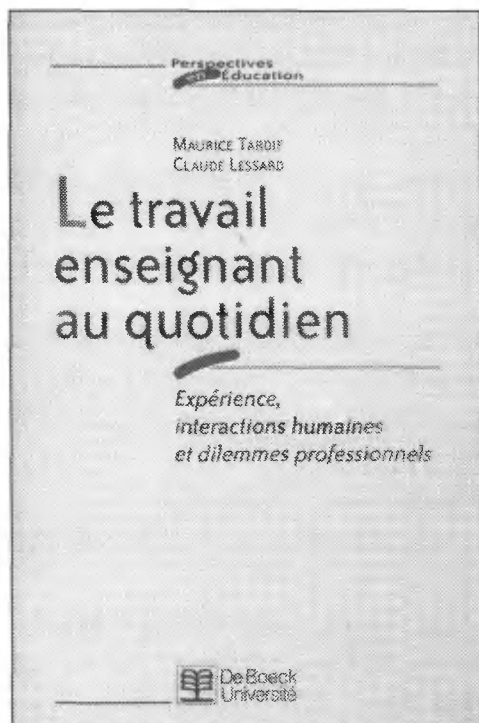
Conclusion

L'ajustement des catégories sociologiques à l'objet étudié contribue à expliquer les écarts de réussites observés entre le secteur public et le secteur privé par les caractéristiques secondaires des familles elles-mêmes, qui favorisent une meilleure réussite scolaire de l'enfant. Ce niveau de réussite s'avère jouer un rôle favorable dans les possibilités d'accès et de maintien dans le secteur privé. Cette approche constitue une évolution de la problématique initiale qui appréhendait cette dimension en tant qu'effet ("effet secteur"). L'effet secteur semble en réalité, pour une large part, un effet de sélection. L'effet des différences secondaires observées entre les populations qui se maintiennent dans le secteur privé et celles qui circulent du privé vers le public est en cohérence avec les écarts de réussites observés: niveau d'étude et "bonne volonté scolaire et culturelle", revenus, lieux de résidence et proximité des établissements privés. Ainsi, tout se passe comme si les données comparatives du panel résultaient au moins en partie d'un artefact lié à la seule prise en compte de la position sociale du chef de famille qui s'avère insuffisante. Le repérage des différences secondaires, au-delà de la PCS du chef de famille, notamment les caractéristiques socioculturelles des parents, rend difficile la comparaison entre les familles qui parviennent à maintenir leur enfant dans l'enseignement privé et celles qui n'y parviennent pas ou avec celles dont l'enfant a continuellement fréquenté le secteur public. Néanmoins, cette démarche laisse en suspens de nouveaux questionnements. Cette phase de l'investigation n'apporte que peu de réponses à la question de la contribution des conditions d'encadrement pédagogique à la meilleure réussite scolaire des élèves dans l'enseignement privé. En réalité, les données que nous venons d'explorer affaiblissent cette perspective explicative sans pour autant l'exclure, ne serait-ce que partiellement. D'autres travaux ont mis en évidence les moindres progressions des élèves dans les établissements où sont concentrées les difficultés et les progressions plus favorables dans des contextes scolaires moins "perturbés" (Grisay 1997, Duru-Bellat & Mingat 1988). L'ensemble des témoignages recueillis auprès des élèves, des familles et des chefs d'établissements ainsi que les données objectives du panel indiquent que les élèves courent moins le risque d'être scolarisés dans des contextes moins favorables lorsqu'ils sont scolarisés dans l'enseignement privé.

Une seconde série d'interrogations concerne la notion "d'investissement", les conditions de son efficacité et ses implications théoriques. L'investissement, la "mobilisation" scolaire n'induisent pas d'effet mécanique sur les résultats scolaires comme l'ont montré différents auteurs (Rochex 1995, Charlot, Bautier, Rochex 1992, Thin 1992, Terrail 1997). L'efficacité (relative) des modalités d'investissements étudiées ici résulte des différentes formes de capitaux initiaux des familles, en particulier le niveau d'étude et les revenus des parents. La possibilité de concrétiser l'investissement scolaire dans des actions opérantes de choix des établissements scolaires notamment est directement liée à la capacité de réaliser des comparaisons et des évaluations et d'assumer financièrement les coûts associés au choix de l'enseignement privé. De même, il apparaît clairement que la réussite des élèves est source d'encouragements qui contribuent à confirmer l'engagement scolaire comme il est apparu dans d'autres enquêtes (Ben-Ayed, Broccolichi 1999, Broccolichi 1994). Ainsi, ces formes de conduites "rationnelles" que peuvent prendre ces modalités d'investissement scolaire n'étaient pas réductibles à de simples aspirations ou motivations. La diversification des options méthodologiques et des points de vue théoriques a permis de montrer que les pratiques de scolarisation des familles populaires ne renvoient ni entièrement à une forme de déterminisme ni entièrement à une forme de rationalité. Cette rationalité s'exerce toujours dans des conditions définies par des atouts, par des conditions pratiques. La scolarisation dans l'enseignement privé, la possibilité de choisir un établissement, de disposer d'éléments d'appréciation des établissements, d'accompagner scolairement l'enfant, sont rendues possibles par certaines conditions: résidentielles, économiques, culturelles... Le recours à la notion "d'investissement" ne semblait donc pas incompatible ni avec les évolutions récentes des travaux de Boudon (prise en compte de la position sociale dans les perspectives de choix rationnels), ni avec les travaux de Bourdieu, si on se réfère aux notions d'intérêt, d'intéressement, d'investissements spécifiques et de dispositions (Bourdieu, 1982). Cette perspective n'exclut en effet pas le recours à la notion de stratégie ou de rationalité lorsque les caractéristiques de la population concernée sont contrôlées: "Les orientations suggérées par l'habitus peuvent être accompagnées de calculs stratégiques des coûts et des bénéfices qui tendent à porter à un niveau conscient les opérations que l'habitus accomplit selon sa propre logique. De plus, les périodes de crises, dans lesquelles les ajustements routiniers des structures subjectives et des structures objectives sont brusquement rompus, constituent une classe de circonstances où le choix rationnel peut l'emporter, au moins parmi ceux des agents qui ont, si l'on peut dire, les moyens d'être rationnels" (Bourdieu & Wacquant 1992). La complémentarité des paradigmes et des méthodologies envisagées a ainsi apporté un éclairage sur les pratiques de scolarisation atypiques des familles populaires dans l'enseignement privé.

Bibliographie

- BALLION R. 1986 "Le choix du collège: le comportement "éclairé des familles", *Revue française de sociologie*, XXVII, 719-734
- BEN-AYED C. 1998 *Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé, type de mobilisation familiale et structures d'encadrement*, Thèse nouveau régime, Université René-Descartes Paris V, Faculté des Sciences Humaines et Sociales Sorbonne
- BEN-AYED C., BROCCOLICHI S. 1999 "L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui: "pourrait mieux faire", *Revue française de pédagogie*, n129
- BONVIN F. 1979 "Une seconde famille: un collège d'enseignement privé", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n30, pp48-64
- BONVIN F. 1980 *Système d'encadrement et demandes des familles dans l'enseignement privé, deux collèges secondaires dans leur marché*, Thèse de IIIe cycle, Université Paris-V
- BOURDIEU P. 1965 *Un art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris, Éd. de Minuit
- BOURDIEU P. 1982 *Le sens pratique*, Paris, Éd de Minuit
- BOURDIEU P., Wacquant L. J.-D. 1992 *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Le Seuil.
- BROCCOLICHI S. 1994 *Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités. La genèse des dispositions scolaires rapportée au jeu des positions relatives et à leurs implications subjectives: l'exemple privilégié des mathématiques dans l'enseignement*, Thèse nouveau régime, École des Hautes Études en Sciences Sociales
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. 1992 *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. 1998 "Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte fait des différences", *Revue française de sociologie*, XXIX pp649-666
- GRISAY A. 1997 L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années collèges, *Les dossiers éducation et formation*, n88
- LANGOUËT G., LÉGER A. 1991 *Public ou privé?*, Publidix, La Garenne-Colombes
- ROCHEX J.-Y. 1995 *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF
- TERRAIL J.-P. (dir) 1997 *La scolarisation de la France, critique de l'état des lieux*, Paris, La dispute
- THIN D. 1992 *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, PUL



Dans la collection
Perspectives en éducation

MAURICE TARDIF
 CLAUDE LESSARD

Le travail enseignant au quotidien

*Expérience,
 interactions humaines
 et dilemmes professionnels*

ISBN 2-8041-3322-2 • 608 pp. • 1750 BEF

À la lumière des théories récentes de l'action et du travail, des professions et des organisations, cet ouvrage a pour objectif d'enrichir et de renouveler l'étude de **l'enseignement en milieu scolaire**, conçu ici comme un « **travail interactif** ».

Il s'efforce de situer l'enseignement parmi les transformations actuelles de la société du travail et de mettre en relief, en tant que métier et profession de l'humain, ses caractéristiques particulières qui permettent de le distinguer des modèles dominants du travail que sont aujourd'hui la technologie, la communication, la production des connaissances et de l'information.

Fondé sur une **base empirique diversifiée** et une **synthèse critique de la recherche anglophone et francophone récente**, ce livre se veut un ouvrage de référence pour un large public qui s'intéresse à l'enseignement, à son organisation et à son évolution, ainsi qu'aux tensions et enjeux qui affectent de nos jours la profession enseignante à travers le monde. C'est pourquoi il accorde une part importante à des comparaisons entre divers systèmes d'enseignement, à des données, à des études et à des perspectives internationales.

En vente en librairie ou auprès de nos distributeurs :

BELGIQUE & LUXEMBOURG	ACCÈS+	Fond Jean-Pâques, 4	B - 1348 Louvain-la-Neuve	Tél. 32-(0)10-48 25 00	Fax 32-(0)10-48 25 19
CANADA	ERPI	Rue Cyphot, 5757	CA - Saint-Laurent H4S 1R3	Tél. 1-514-334 26 90	Fax 1-514-334 47 20
FRANCE & DOM TOM	BELIN	Rue Férou, 8	F - 75278 Paris Cedex 06	Tél. 33-(0)1-55 42 84 00	Fax 33-(0)1-43 25 18 29
SUISSE	SERVIDIS	Rue d'Etraz, 2	CH - 1027 Lonay	Tél. 41-(0)21-803 26 26	Fax 41-(0)21-803 26 29
INTERNATIONAL	SERVÉDIT	Rue Victor-Cousin, 15	F - 75005 Paris	Tél. 33-(0)1-44 41 49 30	Fax 33-(0)1-43 25 77 41

Les miracles de la foi : la transformation des courants critiques en sociologie de l'éducation¹

SCOTT DAVIES

Department of Sociology, McMaster University,
Hamilton, Ontario, Canada L8S 4M4
Courriel: daviesrs@mcmaster.ca

Paradigmes et sociologie de l'éducation

La sociologie abonde en paradigmes. De nombreux domaines de cette discipline sont fragmentés en champs cloisonnés et incompatibles, mais c'est peut-être encore plus manifeste pour les sociologies "critiques" et "orthodoxes".

"Critiques" renvoie ici aux travaux directement inspirés du marxisme et non à la tradition de l'école de Francfort même si elle a influencé nombre d'entre eux. Bourdieu ou Bernstein n'y sont pas inclus : quoiqu'influencés par le marxisme, ils se tiennent à l'écart des fondements de cette doctrine. Le terme "marxiste" ne convient pas non plus parce que, comme on le verra, l'une des variantes principales est assurément postmarxiste. Par "orthodoxes", j'entends la majorité de ceux qui ne revendiquent pas leur appartenance à la tradition critique. Cette définition négative reflète la façon dont ces théoriciens critiques marquent leur territoire en ce domaine.

Il existe des conflits permanents d'interprétation sur des questions essentielles. Collins (1986, 1989) déplore cette fragmentation qu'il considère comme une entrave aux possibilités d'accumulation des connaissances en sociologie. Inversement, les postpositivistes (Alexander 1982) encoura-

1. Je tiens à remercier Julian Tanner, Bonnie Erickson, Neil Guppy, Axel van den Berg, Rick Ogmundson, Dave Tindall, Luc Theriault et les critiques de l'*American Journal of Sociology* pour leurs précieux commentaires. Ces travaux de recherche ont été financés par une bourse de doctorat et une bourse de postdoctorat octroyées par le Conseil canadien de recherche en lettres et sciences sociales (SSHRC).

gent à accepter cette situation et, se prévalant de l'esprit actuel de la philosophie de la science, reconnaissent l'incompatibilité des visions du monde à l'origine de ces oppositions.

La sociologie de l'éducation ne fait pas exception. Alors que l'inégalité des chances dans le système scolaire y est le thème le plus persistant, nombre de chercheurs mettent en question la réalité des avancées dans ce domaine. En 1977, par exemple, des critiques unanimes (Karabel & Halsey 1977, Rist 1977) ont souligné les limites engendrées par les rivalités entre théories concurrentes. Cependant, elles demeuraient optimistes et invitaient les chercheurs à dépasser leurs divisions par une synthèse, jugée prometteuse, des approches micro et macrosociologiques. Comme on pouvait s'y attendre, ces appels ne furent pas entendus. Les efforts les plus sérieux pour établir un lien entre structure et action ont été déployés à partir du milieu des années 1970, surtout sous la forme de comptes rendus critiques concernant l'inégalité des chances en éducation. Ainsi, dans *Learning to Labour* (1977), Willis a produit un imposant corpus d'ethnographies (États-Unis, Grande-Bretagne, Canada, Australie) et de commentaires théoriques sur la résistance à l'école (ainsi, font appel au cadre de Willis ou en débattent : Anyon 1981, McRobbie 1981, Connell et al. 1982, Giroux 1983, Aggleton & Whitty 1985, Apple 1985, Aronowitz & Giroux 1985, 1991, 1993, Gaskell 1985, McLaren 1986, 1989, Macleod 1987, Wexler 1987, Liston 1988, Eckert 1989, Holland & Eisenhart 1990, Tanner 1990, Weis 1990, Leong 1992 et Mehan 1992). Paradoxalement, cette littérature constitue un exemple de l'approfondissement des oppositions entre les paradigmes. En effet, Willis et ses disciples ne se sont guère approchés, du moins explicitement, des premières théories culturalistes non marxistes, malgré un terrain empirique commun et l'existence de similitudes entre ces deux traditions comme l'ont remarqué certains exégètes (Cohen 1980, Frith 1985, Tanner 1988). De même, les théoriciens critiques ne citent que rarement la sociologie orthodoxe de l'éducation antérieure ou contemporaine à leurs travaux. Les citations sont rares, brèves, font peu de cas de cette sociologie, vieille ou conformiste, laissant entendre que seuls les travaux critiques constituent une avancée majeure (Connell et al. 1982, pp24-28, Wexler 1987, pp27-32, Holland & Eisenhart 1990, pp26-27, Aronowitz & Giroux 1991, p13, McLaren 1989).

Les théoriciens de la sociologie critique justifient ces oppositions paradigmatiques en proclamant que leur projet est, par nature, incompatible avec les préoccupations des positivistes. Certains affirment que cette incompatibilité trouve son origine dans la différence de méthode ethnographique (Willis 1983 b), d'autres dans l'orientation majeure de la praxis (Giroux 1983), d'autres encore dans l'utilisation d'un cadre compréhensif (Wexler 1987). Chaque explication prétend générer des connaissances très différentes de celles rencontrées dans le courant orthodoxe. En conséquence, les débats

engagés par les chercheurs critiques sont circonscrits autour de leur propre paradigme. Pourtant cette insularité a elle-même favorisé une remarquable divergence des approches sous le sceau de la théorie critique qui n'a aucun équivalent dans le courant orthodoxe. Elle se distingue par d'éclatantes volte-face sur des revendications et des interprétations essentielles. Les descriptions stylisées des garçons issus de la classe ouvrière en sont un exemple révélateur.

La théorie de la reproduction a été la première approche critique. En suggérant que les institutions scolaires étaient essentielles au fonctionnement du capitalisme et que l'inégalité des chances résultait des besoins du système en matière de division du travail, des théoriciens tels que Bowles et Gintis (1976) ont décrit la jeunesse issue de la classe ouvrière comme une victime passive des mécanismes de la sélection scolaire et des procédés de socialisation. Bien que cette approche ait été présentée par ses défenseurs comme une remarquable avancée mettant "clairement les présupposés libéraux de l'éducation en déroute" (Aronowitz 1981), elle fut remplacée en un laps de temps assez court par la génération des théories de la résistance. Willis et ses disciples ont en effet insisté sur le fait que l'inégalité des chances n'était pas simplement reproduite par les institutions scolaires mais qu'elle était contestée par la jeunesse issue de la classe ouvrière. Les théoriciens de la résistance ont ainsi inversé l'image reproductrice de l'école en dotant ses opposants d'une culture d'opposition porteuse d'une puissante menace politique.

Plus récemment, une variante postmarxiste a supplanté la théorie de la résistance (Aronowitz & Giroux, 1985, 1991, 1993, Wexler 1987, Giroux & McLaren 1989). Les postmarxistes déclarent éviter les principaux dogmes marxistes en étendant leur cadre d'analyse de la classe sociale à la race et au sexe. Ce faisant, ils ont modifié leur description des garçons issus de la classe ouvrière, de plus en plus soupçonnés d'être des partisans potentiels de la Nouvelle Droite, même si leurs actions n'ont guère évolué depuis la fin des années 1970 (Apple 1989, Weis 1990).

Bien qu'en apparence les théoriciens de la reproduction, les théoriciens de la résistance et les postmarxistes partagent un héritage commun, ils s'opposent diamétralement si l'on en juge par leurs descriptions contrastées des garçons issus de la classe ouvrière. Ces théoriciens critiques ne perçoivent cependant pas le problème et considèrent cette divergence comme le summum de la perfection (Aronowitz & Giroux 1991, McLaren 1989). Les approches critiques n'ont donc cessé de se multiplier tout en s'émancipant de plus en plus du courant orthodoxe.

À l'origine des divergences entre ces théories

Ces tournants théoriques — les oppositions marquées entre les paradigmes critiques et orthodoxes et le développement interne de l'approche critique — sont les objets de l'étude. Plutôt que d'essayer de procéder à une analyse exhaustive de la sociologie de l'éducation, l'exposé sera centré sur les thèses antagonistes concernant l'inégalité des chances telles qu'elles ont été présentées par les chercheurs critiques et orthodoxes. Je développerai deux axes.

En premier lieu, quels principes théoriques délimitent la frontière entre les approches critiques et orthodoxes, et quelles règles sous-jacentes continuent de les séparer en les confinant dans leur paradigme respectif même lorsqu'elles changent de forme. En comparant certaines des thèses partageant un même objet d'analyse, je m'efforcerai de découvrir quelles différences révèlent les frontières paradigmatiques en termes d'incompatibilité d'hypothèses, de présupposés, de modes de raisonnement, etc. Ces investigations sont utiles: même si on admet le principe postpositiviste selon lequel les paradigmes ne peuvent être évalués en vertu d'un critère universel, il est intéressant de dévoiler les fondements du désaccord exprimé par leurs partisans respectifs. Plutôt que d'accepter sans contestation certaines prétentions d'incommensurabilité, un tel exercice peut révéler davantage de compatibilité que prévu (van den Berg 1988). La découverte d'une éventuelle compatibilité peut favoriser le dialogue et aider peut-être à redynamiser les recherches grâce à une plus grande ouverture, à l'évitement de la répétition et des querelles de clocher théoriques, pour accroître les possibilités de synthèse et d'accumulation des connaissances.

En second lieu, j'examinerai l'origine des transformations majeures de la théorie critique — de la reproduction à la position postmarxiste actuellement en plein essor, en passant par la résistance — et les pressions internes induisant ces changements. Des oppositions et des divergences théoriques similaires ont été analysées dans d'autres branches de la sociologie, telles que les études sur l'État (van den Berg 1988) ou le travail (Tanner, Davies & O'Grady 1992). Il est donc intéressant de comparer les continuités ou les discontinuités propres à ces domaines avec la sociologie de l'éducation, en particulier parce qu'elle n'a pas bénéficié, contrairement aux autres, d'une riche tradition marxiste avant la fin des années 1960. L'étude des tendances de la sociologie de l'éducation éclaire aussi l'évolution des paradigmes de la sociologie contemporaine. En outre, à la différence des recherches sur les théories de l'État ou le processus du travail, j'ai pris en compte le développement plus récent du postmarxisme.

Je soulignerai d'abord, en guise de repère, les principes des approches orthodoxes les plus anciennes — la théorie du handicap culturel, la théorie

culturaliste et les recherches fonctionnalistes. J'insisterai ensuite plus profondément sur les changements survenus au sein des théories critiques. Ayant restitué ce mouvement d'ensemble, je comparerai les théories de la résistance et culturaliste afin d'analyser ce qui les différencie. Puis je tenterai d'étudier l'évolution des approches critiques. Je soutiens que l'immanentisme — revendiquant un mouvement irréversible de l'histoire et attribuant aux groupes sociaux dominés des intérêts visant à une transformation révolutionnaire de la société — y est la véritable source de différence théorique et que l'évolution des théories critiques reflète une mutation des conceptions sur les caractéristiques du changement social et de ses acteurs. Ces arguments seront confrontés aux revendications des théoriciens critiques lorsqu'ils expriment leurs divergences vis-à-vis de la théorie orthodoxe.

Les recherches orthodoxes

La théorie très contestée du handicap culturel des années 1950 et 1960 représente une première tentative d'analyse des inégalités scolaires. Fondée sur une théorie de la modernisation d'inspiration fonctionnaliste, elle jugeait que différents systèmes de valeur étaient nécessaires dans une société industrielle et imputait les inégalités scolaires à l'incapacité pour les groupes sociaux défavorisés d'adhérer à ces valeurs. Chez ces derniers, la prétendue absence de qualités propres aux classes moyennes — comme l'individualisme, le besoin de réalisation, la compétitivité, la capacité à différer une satisfaction immédiate, l'orientation vers l'avenir — était considérée comme la première source de disparités en éducation (Banks 1976, Hyman 1953).

La théorie culturaliste est venue compléter cette approche. Cohen (1955) a expliqué la propension à la délinquance des garçons issus des classes populaires en empruntant des hypothèses aux défenseurs de la théorie du handicap culturel. Il a soutenu que, bien que ces garçons visent les mêmes buts matériels que leurs homologues des classes moyennes, leurs déficits culturels réduisent leurs chances scolaires. La privation de statut qui s'ensuit les incite à affirmer une sous-culture antiscolaire comme ressource alternative. Cette théorie fut développée par la suite aux États-Unis et en Grande Bretagne. Stinchcombe (1964) a nuancé l'importance attribuée au milieu social en mettant l'accent sur la façon dont l'absence de réussite scolaire, indépendamment du contexte socioéconomique, incitait à la rébellion en en faisant apparaître le peu de pertinence de l'école pour l'avenir de l'élève. Il a aussi montré que les expressions de rébellion différaient selon le sexe. Tandis que les attributs masculins à l'âge adulte consistent à fumer, boire, conduire et faire preuve de prouesses sexuelles, les filles en difficulté scolaire adoptent des attributs adultes de la féminité entrant moins en contradiction avec les

codes de conduite de l'école, comme sortir avec un garçon ou porter une bague de fiançailles. Stinchcombe a donc pu affirmer que les manifestations de rébellion correspondaient davantage aux sexes qu'aux divisions de classe. Plus tard en Grande Bretagne, Hargreaves (1967), Lacey (1970), Downes (1966), Murdock & Phelps (1973) se sont inspirés de Cohen pour analyser les sous-cultures antiscolaires en les adaptant au contexte britannique. Hargreaves & Lacey ont montré comment la répartition par classes de niveaux avait entraîné une polarisation croissante des sous-cultures favorables ou opposées à l'école. Downes, Murdock et Phelps ont affirmé qu'initialement les faibles attentes des jeunes issus de la classe ouvrière et la répartition par classes de niveaux ne généraient pas de réactions extrêmes contre l'école mais incitaient à la percevoir comme dénuée d'intérêt. Ainsi, la délinquance découlerait plutôt de l'ennui des élèves que d'une protestation liée à la frustration de leurs ambitions.

Ces affirmations empiriques ont été avancées par les théoriciens culturalistes. Toutes s'accordaient avec la thèse de Cohen selon laquelle, si les chances de réussite scolaire sont entravées, les élèves font l'expérience d'une perte de statut. La jeunesse se dissocie alors de la culture scolaire en formant des sous-cultures : machisme d'opposition chez les garçons, orientation vers la vie de famille chez les filles. Majoritairement, ces théoriciens ne pensaient pas que cette dissociation corresponde à une réaction juvénile face à l'échec scolaire, à la privation de statut ou à l'affirmation d'une culture de classe ouvrière importée au sein de l'école.

Dans les années 1970, de nombreux sociologues ont refusé de considérer les théories du handicap culturel comme partie intégrante du mouvement d'abandon du structuro-fonctionnalisme. Les sociologues critiques ont accusé les théoriciens du handicap culturel d'ignorer l'existence à l'école de préjugés communs aux classes moyennes désavantageant les élèves d'origine ouvrière, et d'accorder ainsi trop d'importance aux facteurs culturels au détriment des facteurs structurels (Valentine 1968, Ryan 1971). Ces opposants à la théorie du handicap culturel ont soutenu que la manifestation de différences culturelles parmi les groupes sociaux correspondait davantage à une adaptation différenciée aux conditions imposées par la structure. Ryan (1971, pp124-25), par exemple, a affirmé que tout Américain de la deuxième génération, indépendamment de sa classe ou de sa race, participe à une culture commune. Il a soutenu que c'est une absurdité d'affirmer que les groupes dominés ont une culture distincte car rien ne prouve que les plus défavorisés envisagent leur mode de vie comme préférable à celui de la culture dominante. En outre, Ryan a refusé d'assimiler le handicap culturel à un phénomène mineur; selon lui, la plupart de ses caractéristiques sont partagées par les jeunes issus de la classe moyenne. Mais plus important encore, Ryan tout comme Valentine, a soutenu qu'analyser des différences culturelles présu-

mées entre les classes consistait à rejeter la responsabilité sur la victime, car cela évite de condamner l'origine réelle des problèmes scolaires, à savoir la répartition par niveaux et les attentes partiales des enseignants.

Parallèlement, la théorie culturaliste était également soumise à la critique parce qu'elle surestimait les différences culturelles entre les différents groupes de jeunes. Bien que moins connotée idéologiquement par rapport aux objections à la théorie du handicap culturel, les critiques ont accusé la théorie culturaliste d'outreter les échecs et la délinquance dans les écoles populaires. Ils ont soutenu que la délinquance devait plutôt être considérée comme un congé moral épisodique, s'inspirant de valeurs souterraines largement partagées par la majorité des jeunes (Frith 1985, Brake 1985, Downes & Rock 1988).

Aux États-Unis, depuis le milieu des années 1970, l'approche orthodoxe dominante a porté sur l'acquisition du statut. Résultant des travaux pionniers de Blau & Duncan (1967) et d'autres recherches sur la mobilité sociale, cette littérature a été épurée dans les modèles du Wisconsin (Sewell & Hauser 1980), utilisant avec rigueur les données d'enquête pour retracer le processus d'acquisition d'une position sociale individuelle. L'accent a été mis sur l'importance relative accordée aux facteurs situationnels par opposition aux facteurs acquis en matière de réussite scolaire et sur l'évaluation du rôle de l'école dans la promotion de la méritocratie et de la mobilité sociale. Depuis la fin des années 1960 et le début des années 1970, ce courant continue de décrire les inégalités socioéconomiques présentes dans l'enseignement. Les recherches sur l'acquisition du statut conservent aujourd'hui beaucoup d'influence sur la sociologie de l'éducation américaine mais leurs préoccupations de fond et leurs types de modélisation se diversifient de manière croissante.

La nouvelle sociologie de l'éducation : de la reproduction au postmarxisme en passant par la résistance

Les critiques des approches orthodoxes laissaient deviner la rupture des années 1970. La théorie de la reproduction, première approche marxiste de l'éducation, a approfondi la réflexion sur les écoles recrutant les enfants des classes moyennes. Bowles & Gintis (1976), Apple (1979) ont souligné le rôle de ces écoles dans le maintien et la légitimation du capitalisme. Pour eux, l'apparente neutralité des compétences enseignées et le simulacre de concurrence affichés par ces écoles ne sont qu'une façade dissimulant la reproduction de la force de travail à l'intérieur de structures de classes assez rigides. La répartition hiérarchisée des élèves aboutit à la stratification, à la division de la force de travail en facilitant un curriculum caché capitaliste

réprimant les possibilités de développement d'une conscience de masse pro-socialiste.

Les théoriciens de la reproduction ont été influencés par les recherches orthodoxes. Bowles & Gintis ont emprunté aux adversaires de la théorie du handicap culturel l'accent mis sur l'effet déterminant des structures sociales pour affirmer que les écoles favorisaient des adaptations passives chez les élèves issus de la classe ouvrière. Il est intéressant de noter que Bowles & Gintis ont émis peu de critiques contre la théorie culturaliste ou celle du handicap culturel. Ils soulignent plutôt le rôle des facteurs structurels ayant dompté les élèves pour leur faire accepter des rôles subordonnés prédéterminés. Les théoriciens de la reproduction ont toutefois accordé plus d'intérêt aux recherches sur l'acquisition du statut et la mobilité. Ils ont partagé les mêmes préoccupations que la théorie orthodoxe et ont volontiers utilisé ces recherches pour attirer l'attention sur l'inégalité des chances en éducation, tout en apportant un certain nombre de preuves statistiques originales. En principe, Bowles & Gintis ne partageaient pas l'opinion dominante selon laquelle il était possible de remédier à ces inégalités par une réforme éducative supplémentaire (Halsey et al. 1980, Coleman & Torsten 1985). Pourtant, ils ont réinterprété les mêmes données en prouvant que les inégalités étaient endémiques dans les écoles capitalistes. Ils ont attaqué "les idées reçues [...] selon lesquelles il est possible de parvenir à un progrès social significatif dans le système américain de "libre entreprise" (pp5-6) et en ont conclu que "le système éducatif est une immense arène dans laquelle les forces démocratiques et productives du capitalisme affichent leurs limites" (p14).

Bowles & Gintis ont donc qualifié les chercheurs orthodoxes de libéraux (une épithète peu flatteuse venant de radicaux) en raison de leur optimisme concernant les possibilités de réduction des disparités, bien que ces derniers aient avoué que la tâche était difficile. Les critiques de Bowles & Gintis n'étaient pas seulement fondées sur des données ou des démarches empiriques. La position des théoriciens de la reproduction se différençait également par la conviction selon laquelle les réformes étaient rendues vaines par l'environnement capitaliste et qu'une alternative radicale était nécessaire. Nous sommes là au cœur de la rupture paradigmatique. Les théoriciens critiques ont aussi reproché aux recherches sur l'acquisition du statut d'être trop descriptives et limitées. Que ces critiques soient valables ou non, elles ne délimitent pas les frontières entre les paradigmes. Des critiques similaires ont, en effet, été formulées au sein du courant orthodoxe (Campbell 1983). Les recherches sur l'acquisition du statut se sont peu à peu diversifiées et couvrent à présent une plus grande variété de problématiques. En outre, depuis l'âge d'or de la théorie de la reproduction, la plupart des radicaux ont ignoré les recherches sur l'acquisition du statut ou les ont rejetées (Wexler 1987). De fait, on pourrait avancer que cette situation a créé une forme de

décalage culturel. Contrairement à Bowles & Gintis, la majorité des théoriciens critiques contemporains semblent très peu connaître les recherches du courant orthodoxe, à tel point que leurs représentations de celui-ci semblent encore appartenir aux années 1970. Cependant, une question demeure sans réponse: pourquoi les théoriciens de la reproduction ont-ils considéré que ces réformes étaient vaines en misant sur d'hypothétiques changements révolutionnaires?

Cette version de la théorie de la reproduction fut d'assez courte durée. Bien que de nombreux marxistes éprouvassent une forte sympathie pour le principe selon lequel l'éducation remplissait essentiellement des fonctions capitalistes, la théorie de la reproduction fut critiquée comme excessivement mécanique, incapable de rendre compte des processus conduisant à des réussites scolaires inégales (Willis 1977, Giroux 1983, Apple 1985, Connell et al. 1982). On chercha l'antidote en donnant plus d'importance à l'action, à l'opposition, à la contestation afin de réviser la description d'un pouvoir capitaliste sans entrave et d'une classe ouvrière passive. Afin d'injecter des éléments dynamiques de la lutte des classes dans une théorie de l'éducation néomarxiste, l'affirmation de Marx selon laquelle "les hommes font l'histoire mais pas comme ils le voudraient, dans des circonstances qu'ils ne choisissent pas" est devenue un credo et la pièce maîtresse intellectuelle permettant de justifier le retour de l'acteur, en évitant toutefois les excès jugés répugnants du volontarisme (Giroux 1983, p259).

La théorie de la reproduction a progressivement évolué en théorie de la résistance. Les relations entre l'école et les jeunes issus de la classe ouvrière ont été qualifiées non plus de passives mais de guérilla (CCCS 1981). Les théoriciens de la résistance considéraient l'opposition à l'école comme l'expression juvénile de la culture prolétarienne. Tandis qu'ils reconnaissaient la diversité des groupes d'élèves issus de la classe ouvrière — par exemple les caïds et les conformistes de Willis — et l'importance de la race et du sexe comme sources fondamentales de différenciation, ces chercheurs n'en ont pas moins affirmé que la résistance à l'école représentait la culture de la classe ouvrière.

Alors que cette insistance sur l'incessant conflit de classes dans l'éducation peut sembler facilement contredite par la non-polarisation des inégalités aux extrêmes de la hiérarchie sociale, par l'absence d'une véritable ferveur révolutionnaire — réalité à l'origine du déterminisme de la théorie de la reproduction — cette contradiction s'est trouvée résolue par l'adoption du concept de reproduction par la résistance. Les élèves issus de la classe ouvrière s'autocondamneraient à un avenir ouvrier en affirmant leur culture autonome. Ainsi, leurs représentations partiales des orientations capitalistes et bourgeoises de l'école motivent une rébellion qui les conduit irrémédiablement à l'échec scolaire. Pour les garçons, cette révolte se caractérise par des affrontements avec les professeurs, une petite délinquance, de l'absen-

téisme. Une version féminisée de cette thèse (McRobbie 1981, Apple 1985) a soutenu que l'opposition à l'école des jeunes filles issues de la classe ouvrière était moins agressive. Mais ces chercheurs ont découvert une résistance dans leur adhésion à une féminité excessive et leur engouement pour un romantisme à l'eau de rose. Cette résistance tournait symboliquement en ridicule l'idéal "classe moyenne" des élèves studieuses mais enfermait aussi les filles d'origine ouvrière dans des rôles d'épouse et de mère. Ainsi, comble d'ironie, les jeunes issus de la classe ouvrière, en contestant leur subordination, reproduisent eux-mêmes leur situation de travailleurs manuels et de femmes au foyer (Willis 1977, Giroux 1983, Apple 1985).

Récemment, une nouvelle théorie critique de l'éducation a fait son apparition sans se focaliser sur les classes ni s'inspirer du marxisme. Le post-marxisme reprend les développements du féminisme, de la théorie littéraire, du postmodernisme, du poststructuralisme (Mc Laren 1989, Aronowitz & Giroux 1985, 1991, 1993, Wexler 1987, Giroux & McLaren 1989, Weis 1990). L'accent n'est pas mis sur la pédagogie critique, une philosophie de l'enseignement se rapprochant du postmarxisme, mais plutôt sur les analyses implicites utilisées par les postmarxistes pour comprendre comment sont générées les inégalités. L'ouvrage d'Aronowitz & Giroux, *Education under Siege* (1985), figure probablement parmi les premiers travaux post-marxistes importants sur l'éducation. Avec des parties et des chapitres intitulés "Reconstruire le discours marxiste : au-delà des classes et de l'économisme" et "Pédagogie radicale et héritage du discours marxiste", l'ouvrage prétendait dépasser les limites de la sociologie marxiste de l'éducation et espérait reconstruire la théorie radicale. Les post-marxistes se distinguent de leurs prédécesseurs par trois affirmations de principe.

D'abord, ils déclarent ne pas accorder d'importance exclusive aux classes sociales. Leur nouveau point de départ est de considérer classe, sexe et race comme des catégories irréductibles de la subjectivité et des relations sociales. En évitant de privilégier les classes par rapport à ces autres catégories sociales, ils déclarent que leur théorie de la domination, de la résistance et de l'égalité de l'enseignement est plus complète. Ensuite, les postmarxistes se tournent vers de nouveaux groupes représentant potentiellement une force politique de gauche. Tandis que les sociologues marxistes de l'éducation ont implicitement désigné les opposants à l'école issus de la classe ouvrière comme les alliés possibles du mouvement ouvrier, les postmarxistes se tournent vers les nouveaux mouvements sociaux qu'ils considèrent comme des agents plus prometteurs d'une transformation radicale². Ils incitent les édu-

2. Willis, un pionnier de la chronique sur la résistance des jeunes issus de la classe ouvrière, est véritablement entré dans une phase postmarxiste avec *Common Culture* dès 1990. Il admet à présent l'existence d'une culture commune des jeunes britanniques dépassant les frontières de classe et entrevoit des possibilités contestataires dans le consumérisme créatif des jeunes.

cateurs à établir une connexion entre la résistance à l'école et les luttes féministes, écologistes, antiracistes et les mouvements de libération des homosexuels (Aronowitz & Giroux 1985, Wexler 1987, Giroux 1989, Weis 1990). Enfin, ils rejettent les hypothèses positivistes qui, selon eux, sont latentes y compris dans le marxisme. À la place, ils adoptent une démarche compréhensive qui remet en question les modes de raisonnement scientifiques. Plutôt que d'essayer de décrire et d'analyser une réalité objective, ils mettent l'accent sur de nouvelles méthodes selon lesquelles la réalité est représentée et interprétée par différents groupes d'individus dans des contextes variés. C'est, affirment-ils, le seul moyen de découvrir le caractère des connaissances socialement construites (Wexler 1987, Aronowitz & Giroux 1985).

Immanentisme

Je soutiens que l'opposition constante entre le courant orthodoxe et la sociologie critique en éducation est due au fait que cette dernière n'a cessé d'appliquer le "principe immanent" du marxisme. L'utilisation de ce terme souligne le fait d'attribuer a priori des intérêts "objectifs" aux acteurs sans tenir compte des preuves empiriques. Comme le remarque van den Berg (1988, 1993), le marxisme n'a jamais été un simple cadre d'analyse de la société capitaliste exprimant une préférence pour un changement révolutionnaire. Sa spécificité s'enracine dans une philosophie de l'histoire. Marx et Engels ont considéré l'histoire comme porteuse de sens: une marche hégélienne de la raison vers son accomplissement. Ils souhaitaient démontrer que l'avènement du socialisme n'était pas uniquement une situation désirable mais qu'il était garanti par l'émergence de forces dans la société. Leur œuvre visait à montrer, à travers une réflexion philosophique et une analyse historique, comment le dessein de l'histoire était incarné par les différentes luttes et contradictions sociales. Ainsi, non seulement le capitalisme dominait le peuple mais il préparait inéluctablement l'agent de sa disparition — d'où la mission du prolétariat chargé de renverser le capitalisme et d'inaugurer le socialisme. Cette philosophie attribue implicitement des intérêts objectifs aux acteurs du changement. Les marxistes traditionnels décrivent la classe ouvrière comme étant forcée de s'opposer, par nature, au capitalisme et d'adopter une conception imprécise du socialisme (Goldthorpe 1988, Marshall 1983, van den Berg 1988).

En tant que telle, l'action sociale s'inscrit dans une dramaturgie implicite de la lutte, polarisée entre le capital et la classe ouvrière à tendance socialiste. La classe ouvrière est perçue au travers du prisme de la formation des classes, qui s'appuie sur la configuration des attributs culturels dévolus par Marx au prolétariat en tant qu'éléments nécessaires au renversement du capi-

talisme. Les actes de solidarité, la reconnaissance d'intérêts différents, la répugnance exprimée à l'égard des normes capitalistes sont appréhendées comme des défis au capitalisme et des gages d'aspiration au socialisme.

Mais que se passe-t-il lorsque les travailleurs ne semblent pas suivre le chemin du militantisme ? Pour Marx et les socialistes de son temps, le fait d'attribuer des intérêts révolutionnaires à la classe ouvrière n'a pas engendré de complications théoriques. Ils croyaient, à tort ou à raison, que l'insurrection de la classe ouvrière était proche. L'expérience non révolutionnaire des classes ouvrières en occident a placé, en revanche, les néomarxistes modernes en face d'un choix crucial : modifier leurs préceptes ou, sans mettre en doute leurs hypothèses, analyser les raisons de l'échec de leurs prévisions. À l'évidence, ils ont choisi cette dernière solution.

En sociologie contemporaine, ce choix est responsable du fossé entre le courant orthodoxe et le raisonnement critique. Qu'elle opère sous la bannière de la reproduction, de la résistance ou du postmarxisme, l'observation empirique n'a pas pour objet de recueillir des observations dans le but de produire des estimations provisoires sur la probabilité de tel ou tel phénomène. Les chercheurs critiques hésitent à réfuter les preuves empiriques. Lorsque leurs espérances ne se concrétisent pas, ils réagissent en énonçant des contrepropositions consistant généralement à identifier les différents blocages empêchant l'émergence spontanée d'un mouvement socialiste ouvrier. L'analyse de l'idéologie et de l'hégémonie sous leurs multiples formes a véritablement été la grande entreprise de la théorie critique et du marxisme occidental. De la théorie des limites de la conscience syndicaliste de Lénine à la réification de Lukàcs, de l'hégémonie culturelle de Gramsci aux spéculations de l'école de Francfort sur l'industrie des loisirs et aux appareils idéologiques d'État d'Althusser, les justifications du non-avènement de la révolution ne manquent pas. La stratégie principale consiste à décrire les événements inattendus comme des épiphénomènes contournant la roue de l'histoire, l'hypothèse selon laquelle les travailleurs sont irrésistiblement attirés par le socialisme demeurant incontestée. L'analyse consiste à détailler comment les différentes forces tiennent à distance l'émergence spontanée de la contestation. Il en résulte que seul l'avènement d'une classe ouvrière contestataire permet de vérifier la théorie, faute de quoi l'écart entre les prévisions théoriques et les observations empiriques oblige le report des échéances à un avenir lointain. Bon nombre de commentateurs ont été frappés de voir comment l'histoire de la pensée critique et marxiste fourmille de réponses subtiles expliquant le manque de ferveur révolutionnaire prolétarienne dans le seul but de sauver la théorie (Parkin 1979, van den Berg 1988).

En conséquence, les théoriciens critiques ont mis au point quelques modèles implicites sur la façon dont le changement révolutionnaire doit se produire. Au temps de Marx, la conception sous-jacente était essentielle-

ment chiliastique: la classe ouvrière finirait par se soulever et faire la révolution (Wallerstein 1986). Cette vision spectaculaire d'une transformation soudaine impliquait l'arrivée à maturation des forces du changement social, la révolution apparaissant imminente. La IIe Internationale a été confrontée à la conception d'un réformisme progressiste n'envisageant pas la révolution dans un avenir proche (van den Berg 1988). Les critiques marxistes orthodoxes souhaitant discréditer le réformisme l'ont décrit de façon négative, soutenant que les réformes détournaient les possibilités du "vrai" changement en engourdissant le mouvement révolutionnaire.

Gramsci entend trouver un compromis entre ces positions. Il met l'accent sur la construction progressive d'une contre-hégémonie culturelle et la considère comme une voie possible entre l'attente d'une improbable insurrection prolétarienne et l'acceptation d'un réformisme nonmarxiste superficiel (van den Berg 1988). Gramsci représente, en effet, la métaphore du changement immanent la plus appréciée des études culturalistes et des cadres théoriques du marxisme culturaliste alimentant la théorie de la résistance. Le marxisme culturaliste répandu à la fin des années 1970 et au début des années 1980 correspond au moment où les marxistes ont perdu leurs illusions sur les syndicats ou les partis ouvriers (Crouch 1982). Ils se sont tournés vers les pratiques quotidiennes des travailleurs, à la recherche de leurs capacités authentiques d'insurrection dont ils pressentaient qu'elles avaient été étouffées dans les institutions politiques conventionnelles. Les marxistes culturalistes ont ainsi examiné les mœurs et les interactions sociales des travailleurs et de leurs communautés en quête de signes cachés d'une contestation naissante.

Historiquement, les théoriciens critiques ont pourtant hésité à adopter la classe ouvrière comme acteur principal de la révolution. À titre d'exemple, au milieu des années 1980, de nombreux sociologues critiques avaient perdu foi en l'imminence d'un mouvement ouvrier d'inspiration marxiste. Cela a conduit les théoriciens critiques à envisager un type de transformation sociale accordant moins d'importance à la lutte des classes. Cette diminution du poids accordé à la classe ouvrière n'est pas aberrante dans l'histoire de la pensée critique. Elle est plutôt compatible avec l'héritage du marxisme lui-même, ce que Gouldner (1985) caractérise par une quête permanente de l'acteur historique qui transformera radicalement la société. Comme le soutient Gouldner, les marxistes voient des acteurs révolutionnaires dans quasiment toutes les strates, n'importe où, n'importe quand. Alors que la classe ouvrière industrielle a été la candidate du marxisme, les tendances réformistes du prolétariat au cours du siècle ont conduit les marxistes à hésiter entre elle et la recherche d'un substitut. Cette tendance a engendré différentes approches telles que le marxisme du Tiers-monde, la théorie de la nouvelle classe ouvrière, la théorie du lumpenproletariat de Gorz et, plus récemment, la théorie des nouveaux mouvements sociaux. Cette évolution peut être consi-

dérée comme le dernier exemple de ce que Gouldner surnomme la quête de l'acteur. À présent, l'image jugée désuète d'une solidarité en construction de la classe ouvrière est remplacée par la vision d'une protestation démocratique réunissant une vaste coalition de mouvements féministes, écologistes, homosexuels et des représentants des minorités raciales (Laclau & Mouffe 1987).

Ce débat est d'importance pour la sociologie critique de l'éducation d'aujourd'hui, parce qu'elle a hérité de certaines tendances : une vue téléologique de l'histoire, la pratique d'attribuer des intérêts objectifs aux groupes sociaux dominés, un modèle de formation des classes imposé à la culture ouvrière, une hésitation permanente entre la réfutation des preuves empiriques et les différentes conceptions de la révolution ou de ses acteurs. Ces postulats immanentistes érigent une frontière entre les deux paradigmes et contribuent à la remarquable évolution de la littérature critique.

La divergence des théories critiques : la modification des conceptions du changement immanent

Le débat sur les théories de la résistance et de la reproduction a laissé deux questions sans réponse : pourquoi les théoriciens de la reproduction étaient-ils si critiques à l'égard des réformes scolaires ? Qu'est-ce qui a suscité les interprétations discutables des théoriciens de la résistance à propos des sous-cultures des élèves ? La première peut être approfondie par l'étude de la logique implicite des critiques de Bowles & Gintis à l'égard du courant orthodoxe. La seconde exige un examen des conséquences de l'importation d'un modèle de formation de classe dans les recherches sur l'école.

La théorie de la reproduction offre un outil puissant et intransigeant pour condamner le capitalisme. En dépit d'un ton pessimiste, elle est tacitement optimiste car elle décrit le capitalisme comme débordant de contradictions, nécessitant une vigilance continue pour ne pas éclater. Considérant les inégalités comme les résultats inéluctables du système capitaliste, Bowles & Gintis (p1X) ont affirmé que "c'est uniquement dans un [...] cadre révolutionnaire que les écoles remplissent ce que nous pensons être leur [...] objectif." En voici un bon exemple : "Une transformation révolutionnaire de la vie sociale ne s'opérera pas simplement au moyen de changements parcellaires. Nous croyons plutôt qu'elle se produira seulement comme la conséquence d'une lutte continue fondée sur l'espoir et la vision globale d'une société qualitativement nouvelle, menée par ces classes et groupes sociaux susceptibles de tirer avantage de cette nouvelle ère" (p17).

En plaçant une immense confiance dans une révolution imminente, ils étaient capables de dénigrer les réformes. Dans cette logique, ils pensaient que les politiques favorisaient une révolution socialiste ou reproduisaient le

capitalisme (van den Berg 1988). Ce type de raisonnement leur permet de considérer des changements historiques comme la démocratisation de l'éducation publique non seulement comme un pur bricolage du système mais surtout comme une sinistre stratégie visant à entraver l'émergence et l'essor d'une conscience socialiste. Une telle accusation n'a de sens que si on se réfère à la façon dont certains ont imaginé que la classe ouvrière désunie pouvait agir sur ses propres intérêts objectifs. Cependant, plutôt que de se référer avec désinvolture à l'émergence d'une conscience ouvrière depuis longtemps programmée, les théoriciens de la reproduction ont préféré fournir quelques détails. Par exemple, Bowles & Gintis (1976, pp14-15) ont écrit cela: "Un mouvement socialiste et démocratique éclatant le tissu des relations sociales irrationnelles n'a rien d'inévitable, cette possibilité croît d'année en année... La transformation économique que nous envisageons et qui est la base de notre optimisme, a des conséquences si profondes sur l'ensemble de la vie sociale qu'elle laisse présager une nouvelle étape dans le développement de la société américaine. Elle requiert en outre, de la part des citoyens une conscience historique peu commune dans notre histoire." Mais cette foi en la révolution ne peut être considérée comme empiriquement fondée, puisqu'ils n'ont trouvé aucun argument convaincant pour expliquer leur raison de croire aux possibilités croissantes d'un mouvement révolutionnaire au milieu des années 1970. Les frontières paradigmatiques sont nées ainsi de l'adoption tacite d'une philosophie immanente de l'histoire.

Les théoriciens de la reproduction ont pourtant dû faire face à une tâche difficile, celle de défendre cette critique rigoureuse du capitalisme tout en s'adaptant au caractère non révolutionnaire de la classe ouvrière. Se préoccupant de détailler la façon dont le système capitaliste assurait une continuité incertaine en tenant les forces antagonistes à distance, il leur restait peu d'indices pour indiquer la direction du changement. La théorie de la reproduction tomba ainsi à court de signes révélateurs d'une possible transformation socialiste (Giroux 1983, p259). La théorie de la résistance fut présentée comme une solution alternative, étant donné qu'elle maintenait la même critique de l'école capitaliste mais qu'elle désignait également les acteurs appelés à la combattre. Le passage de la théorie de la reproduction à celle de la résistance peut ainsi être considéré comme une tentative de résolution des tensions présentes dans l'immanentisme. La théorie de la reproduction insiste sur la façon dont le capitalisme avilit la classe ouvrière, celle de la résistance intègre la lutte des classes, moteur du changement. Pourtant, des questions demeurent: étant donné les similitudes manifestes entre la théorie de la résistance et la théorie culturaliste, quelle est l'origine de l'interprétation politisée de la théorie de la résistance? Et de quelle façon renforce-t-elle les frontières paradigmatiques?

La théorie de la résistance est une application, adaptée pour la jeunesse, du marxisme culturaliste. Alors que les laissés-pour-compte de l'enseigne-

ment supérieur pouvaient apparaître aux yeux des nonmarxistes comme des acteurs improbables de la révolution, ces jeunes correspondaient aux images marxistes culturalistes du changement immanent apparues à la fin des années 1970 et au début des années 1980. Les études de la résistance ont soutenu les attitudes contestataires des étudiants lorsqu'elles étaient jugées compatibles avec la conception classique de la formation de la classe ouvrière. Lorsqu'elles témoignaient, par exemple, de valeurs de solidarité, de résistance à l'autorité, etc. Elles ont assimilé les sous-cultures des étudiants à la résistance prolétarienne, en supposant implicitement que les chahuts adolescents traduisaient des expériences de classes bien plus que des préoccupations communes en termes de mode, d'amusement, de solidarité de groupe (Frith 1985); assimilation qui n'a de sens que si on associe toute forme de rébellion à un élan anticapitaliste. À l'inverse, lorsque ces étudiants ne sont pas contestataires, ils sont considérés comme manquant passivement de réalisme, probablement à cause d'un manque d'accès à la culture prolétaire authentique dont jouit la jeunesse rebelle (Willis 1977, Corrigan 1979). L'ironie du sort a voulu que l'application du modèle de formation des classes sociales aux analyses de l'école possède une ressemblance forte avec l'approche discréditée du handicap culturel. Les théoriciens de la résistance ont involontairement repris le postulat de ceux du handicap culturel selon lequel la classe ouvrière se différencie de la classe moyenne, plutôt qu'elle ne s'adapte simplement à l'inégalité des chances (c'est-à-dire qu'elle est nettement moins compétitive et se bat moins pour accéder à une position sociale).

Malgré cette ressemblance avec la théorie du handicap culturel, la théorie de la résistance s'en différenciait par son hypothèse principale: l'origine des classes défavorisées et l'échec scolaire facilitent, à un certain niveau, l'orientation à gauche. Reste que cette conception contraint la théorie de la résistance à proposer des justifications qui n'ont pas d'équivalent dans le courant orthodoxe. Considérons les difficultés qui surgissent lorsqu'on tente de concilier cette hypothèse avec les données empiriques. Il existe peu de preuves indiquant que le rejet du système scolaire par la classe ouvrière est associé à la participation politique et à l'activisme de gauche. Downes (1966), par exemple, a montré que les jeunes britanniques abandonnant leurs études grossissaient probablement les rangs des mouvements profascistes, préfigurant les émeutes survenues en Grande-Bretagne à la fin des années 1970. Depuis lors, la majorité des recherches montre que les élèves issus de la classe moyenne étaient historiquement plus politisés que les jeunes issus de la classe ouvrière (Frith 1985). Les études de cas indiquent que les exclus types présentent peu de ressemblance avec l'archétype de l'étudiant activiste des années 1960, en termes de types d'écoles fréquentées, de taux de participation aux associations scolaires et d'expérience sociale. Les profils des étudiants de gauche se caractérisent par des expériences sociales assez privilé-

giées, la fréquentation des universités d'élite, des diplômés de haut niveau, et une participation active aux activités scolaires (Levitt 1984, Tanner 1988, Paulsen 1991). Sur le plan des caractéristiques sexuelles, les étudiantes délinquantes en échec scolaire sont plus traditionnelles que les jeunes filles jouant le jeu de la compétition et défendent moins le mouvement féministe (Steffensmeir et al. 1989, Holland & Eisenhart 1990, Davies 1993). De cela, il est possible de tirer une conclusion paradoxale, la relation entre la contestation, les classes sociales et la désaffection de l'école "s'oppose" considérablement à celle postulée par la théorie de la résistance. Puisque la majorité des élèves politisés sont issus de la classe moyenne, le lien construit par les théoriciens de la résistance entre l'échec scolaire et l'activisme de gauche apparaît contraire à la relation empirique établie entre le type d'étudiant et ses convictions politiques.

En anticipant peut-être ces critiques, l'argumentation de la résistance tend à se modifier, au motif qu'une partie de cette résistance est symbolique (CCCS 1981, Giroux 1983). Bien que Willis (1983) reconnaisse que cette dernière est vécue comme plaisir et amusement, il soutient que ce plaisir et cet amusement expriment une opposition au système scolaire capitaliste. En l'absence d'une opposition radicale claire au sein de la jeunesse d'origine ouvrière, les théoriciens de la résistance réagissent en remarquant que les représentations contestataires ne sont pas nécessairement conscientes ni intentionnelles mais sont symbolisées par différents mœurs et styles de classe comme l'a interprété Willis. Aronowitz & Giroux (1993, p101), par exemple, ont proposé le démenti suivant: "Nous souhaitons souligner le fait que la construction théorique de la résistance rejette la notion positiviste selon laquelle la signification du comportement est révélée par une lecture transparente de l'action immédiate. La résistance doit plutôt être considérée à partir d'un point de départ théorique établissant un lien entre la manifestation du comportement et les intérêts exprimant souvent une logique implicite — logique devant aussi être interprétée au travers de médiations culturelles et historiques."

Cet extrait est l'exemple d'une logique analytique permettant de minimiser l'importance des intentions et des significations attribuées à l'acteur en dévoilant une conception théorique de l'intérêt. Si elle apparaît aux yeux de certains comme un argument nuancé, d'autres y voient une stratégie de repli permettant de se débarrasser de la question de la preuve. Encourager l'observation empirique en rejetant toute lecture transparente quand c'est nécessaire, permet d'écartier les données ne correspondant pas aux hypothèses de la théorie. Sous la bannière de l'antipositivisme, Aronowitz & Giroux ont donc préconisé une logique qui, insistant sur les intérêts au détriment des intentions des acteurs et du contexte de l'action, nie paradoxalement la force des méthodes ethnographiques par rapport aux enquêtes statistiques — c'est-à-dire leur sensibilité aux significations subjectives et à l'environnement.

De telles justifications mettent à l'épreuve la théorie de la résistance car les exemples empiriques fournis par les ethnographies de l'école sont ou contradictoires ou peu convaincantes. Par exemple, un des postulats est que les sous-cultures de la jeunesse d'origine ouvrière expriment une solidarité s'opposant à la compétition en usage dans les classes moyennes. Certains considèrent cela comme un fait (Aronowitz & Giroux, 1993, p102). Pourtant, ceux qui essaient de le prouver empiriquement fournissent de maigres résultats. Dans l'étude de Willis, par exemple, la prétendue solidarité des caïds est davantage mise en évidence par l'exclusion des garçons efféminés, des filles et des minorités raciales que par la célébration d'une solidarité de classe.

Même en mettant ces questions de côté et en acceptant le qualificatif de résistance symbolique, il faut noter qu'il y a peu de données significatives. De nombreux chercheurs en sont venus à qualifier presque tout de résistance, comme le fait de boire et d'affronter les professeurs jusqu'aux phénomènes moins visibles tels que l'ennui, l'indifférence, la paresse et la tranquillité (Anyon 1981, Everhart 1983). En réalité, tout comportement échappant à l'idée complaisante de soumission est qualifié de résistant. Si l'argument, même limité, apporte un nouveau souffle à l'analyse, il contribue à diluer le concept de résistance. Quand un concept peut représenter un tel éventail de comportements, il devient extrêmement ambigu.

Depuis le milieu des années 1980, les définitions de la résistance ont subi de nouvelles transformations, en raison du scepticisme croissant dont ont fait preuve les postmarxistes à l'encontre des capacités politiques générées par la plupart des comportements de résistance symbolique, et en particulier vis-à-vis des éléments les plus réactionnaires des sous-cultures antiscolaires. Les ethnographes ont montré que les élèves chahuteurs faisaient souvent preuve d'un sexisme et d'un racisme violents et que de nombreuses filles exclues du système scolaire défendaient une répartition traditionnelle des rôles sexuels. Les théoriciens de la résistance, à l'instar de Willis, ont bien sûr reconnu ces faits mais ont adopté une position attentiste dans l'espoir que de futures évolutions et l'apport de la pédagogie critique éliminent les aspects réactionnaires ou les orientent vers une forme épurée (Apple 1985). Les postmarxistes ont aussi insisté sur le fait que tous les comportements contestataires ne devaient pas être considérés comme une résistance. Ils ont préféré éliminer tout ce qui était corrompu par le sexisme, le racisme et l'individualisme. Les définitions postmarxistes de la résistance n'ont retenu que la contestation correspondant à une promesse d'émancipation authentique, c'est-à-dire incluant les luttes de gauche, telles que le féminisme, l'antiracisme, la libération des homosexuels (Giroux 1989, Sultana 1989, Fernandes 1988, Aronowitz & Giroux 1993).

Cette évolution vers une définition plus exigeante de la résistance a eu deux conséquences. Elle a conduit les postmarxistes américains à reconsidérer

rer leur analyse des comportements des garçons issus de la classe ouvrière. Au lieu de voir les chahuts à l'école comme les indices d'une protestation naissante, les post-marxistes ont manifesté prudemment un intérêt croissant dans la prétendue sensibilité de ces jeunes au populisme néoconservateur. En effet, en un laps de temps particulièrement bref (1977-1990), les jeunes d'origine ouvrière ont été successivement reconnus comme une possible avant-garde radicale (Willis 1977, Corrigan 1979) puis soupçonnés d'être les partisans d'un retour de la Nouvelle Droite (Apple 1989, Weis 1990). Ce dernier argument n'a pas de fondements empiriques, puisque les actions de la jeunesse d'origine ouvrière n'ont guère évolué pendant cette période qui traduit plutôt la transformation des hypothèses des approches critiques. Plus important encore, peu de jeunes révoltés satisfont au critère caractérisant simultanément les positions progressistes — c'est-à-dire être à la fois anticapitaliste, antipatriarcal, antihomophobe et promulticulturaliste — cette combinaison étant seule considérée comme la manifestation d'une vraie résistance. Que ce soit chez Sultana (1989), Fernandes (1988), Giroux (1983), Giroux & McLaren (1989), McLaren (1989) ou Aronowitz & Giroux (1985, 1991, 1993), *aucun* exemple de résistance pure chez les étudiants n'est présenté. Le seul exemple montrant des acteurs engagés dans une véritable résistance concerne les pédagogues critiques eux-mêmes (Fernandes 1988). La recherche exigeant un tel critère de résistance impose donc un sacré renoncement. Sans l'annoncer ouvertement, elle transforme le concept de résistance, catégorie empirique, en un idéal inatteignable dont la pureté politique s'acquiert au prix d'une occultation des réalités de la vie scolaire. Elle évince ainsi presque tous les référents empiriques de résistance, privant largement la catégorie de contenu observable.

Conclusion

Cet article a mis au jour l'existence d'un désaccord entre deux paradigmes de la sociologie de l'éducation. J'oppose deux principaux arguments aux thèses avancées par les théoriciens critiques pour expliquer cette opposition.

Premièrement, je soutiens que cette opposition ne s'enracine pas dans les différences de méthode empirique, de praxis, ou dans l'incompatibilité du positivisme et de la sociologie compréhensive, puisque les chercheurs, critiques et orthodoxes, ont utilisé de multiples méthodes empiriques en nourrissant leurs travaux de questions politiques. En outre, les théories présentent un contenu étonnamment similaire. La théorie de la résistance et la théorie culturaliste sont parvenues à des jugements empiriques sensiblement analogues, comme c'est le cas aussi pour la théorie de la reproduction et les premières recherches sur l'acquisition du statut. Ces théories diffèrent seulement

dans l'interprétation des résultats. À l'origine de cette différence se trouve un ensemble d'hypothèses principalement immanentistes ayant introduit une certaine ambivalence avec les données empiriques. Les conceptions implicites d'un mouvement irréversible de l'histoire et d'un intérêt mesurable de la classe ouvrière pour le socialisme ont permis aux théoriciens de la reproduction d'affirmer que l'inégalité des chances était inéluctable dans le capitalisme, que les réformes ne servaient à rien. Cette conception, aujourd'hui abandonnée, a encouragé les théoriciens de la reproduction à afficher leur opposition à un courant orthodoxe libéral beaucoup plus circonspect.

La théorie de la résistance ne s'est écartée du culturalisme que quand elle a été confrontée à des données ne corroborant pas ses prévisions. Cette crise a généré une série de justifications qui n'ont pas d'équivalent dans le courant orthodoxe. Les théoriciens de la résistance ont affirmé de manière inébranlable que la jeunesse dominée est par nature en opposition avec le système scolaire capitaliste, que cet antagonisme n'exprime pas seulement le désir d'un meilleur avenir scolaire mais traduit l'aspiration à un changement plus fondamental de la société. En définitive, bien que les postmarxistes affirment ne pas avoir utilisé ces hypothèses, ils continuent d'attribuer implicitement des intérêts aux groupes sociaux dominés et prétendent que ces groupes entretiennent naturellement une affinité avec les causes protestataires. Ces conceptions continuent de renforcer la frontière séparant la sociologie critique de l'éducation du courant orthodoxe.

Deuxièmement, j'ai fait remarquer combien l'image des étudiants d'origine ouvrière construite par les théoriciens critiques s'est transformée dans les vingt dernières années. Après que les théoriciens de la reproduction aient décrit les jeunes comme les victimes passives du capitalisme, les théoriciens de la résistance en ont fait des terroristes culturels. Aujourd'hui, les postmarxistes en dressent un portrait mixte, celui de citoyens du monde désengagés de la politique ou celui de traîtres en puissance susceptibles d'adhérer à la Nouvelle Droite. Je pense que ces transformations reflètent la façon dont ont évolué les conceptions des théoriciens critiques à l'égard des acteurs contestataires et des modalités du changement social. Ces modifications se sont opérées lorsqu'ils se sont aperçus que les groupes dominés ne possédaient pas les capacités espérées. Du grand soir des théoriciens de la reproduction au marxisme culturel de la théorie de la résistance, en passant par l'analyse des nouveaux mouvements sociaux chère au postmarxisme, on a assisté surtout à un changement des formes d'évaluation permettant de caractériser l'émergence d'un mouvement contestataire. Mais ces théories ont peu étudié les transformations empiriques de la population étudiante et peu contribué à une avancée des connaissances sur le système scolaire.

Ces conclusions offriront sans doute une raison d'espérer à ceux qui souhaitent plus de communication entre les paradigmes. Les théories orthodoxes

et critiques convergent sur de nombreux points et divergent seulement en raison de conceptions immanentistes. Ces conceptions sont, je le soutiens, des postulats que les chercheurs peuvent valider ou rejeter sans tenir compte de leurs préférences méthodologiques ou épistémologiques. Elles relèvent d'un acte de foi sans être nécessairement liées à une méthodologie. Dans la pratique, le type de méthode empirique que nous choisissons, ou l'orientation réaliste ou compréhensive de nos travaux, ne détermine pas nos conclusions. Si on considère que la plupart des recherches ne sont pas incompatibles par nature, alors il y a plus de place pour le dialogue et la synthèse que certains ne l'imaginent.

Bibliographie

- AGGLETON P., WHITTY G. 1985 "Rebels without a Cause? Socialisation and Subcultural Style among the Children of the New Middle Class", *Sociology of Education*, 58 (1), pp60-72
- ALEXANDER J. 1982 *Theoretical Logic in Sociology*. v1, *Positivism, Presuppositions, and Current Controversies*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press
- ANYON J. 1981 "Elementary Schooling and Distinctions of Social Class", *Inter-change*, 12 (2-3), pp118-132
- APPLE M. 1979 *Ideology and curriculum*, London, Routledge & Kegan Paul
- APPLE M. 1985 *Education and Power*, Boston, Ark
- APPLE M. 1989 The Politics of Common Sense: Schooling, Populism and The New Right, in Giroux H., McLaren P., (ed.) *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, Albany, State University of New York Press, pp32-34
- ARONOWITZ S. 1981 *Preface to the Morningside Edition*, in Willis P., *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York, Columbia University Press, ppix-xiii
- ARONOWITZ S., GIROUX H. 1985 *Education under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*, South Hadley, Mass, Bergin & Garvey
- ARONOWITZ S., GIROUX H. 1991 *Postmodern Education*, Minneapolis, University of Minnesota Press
- ARONOWITZ S., GIROUX H. 1993 *Education Still under Siege*, Toronto, OISE Press, 2d ed
- BANKS O. 1976 *The Sociology of Education*, New York, Schocken
- BLAU P., DUNCAN O.D. 1967 *The American Occupational Structure*, New York, Wiley.
- BOWLES S., GINTIS H. 1976 *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic
- BRAKE M. 1985 *Comparative Youth Culture: The Sociology of Youth Subcultures in America, Britain, and Canada*, London, Routledge & Kegan Paul
- CAMPBELL R. T. 1983 "Status Attainment Research: End of the Beginning or Beginning of the End?", *Sociology of Education*, 56, pp47-62
- CCCS (Center for Contemporary Cultural Studies) 1981 *Unpopular Education: Schooling and Social Democracy in England since 1944*, London, Hutchison
- COHEN A. 1955 *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*, New York, Free Press

- COHEN S. 1980 *Folk Devils and Moral Panics*, Oxford, Martin Robinson
- COLEMAN J., TORSTEN H. 1985 *Becoming Adult in a Changing Society*, Paris, OECD
- COLLINS R. 1986 "Is 1980s Sociology in the Doldrums?", *American Journal of Sociology*, 91 (6), pp1336-1355
- COLLINS R. 1989 "Proscience or Antiscience?", *American Sociological Review*, 54 (1), pp129-139
- CONNELL R., ASHENDON D., KESSLER D., DOWSETT G. 1982 *Making the Difference*, Sydney, George Allen & Unwin
- CORRIGAN P. 1979 *Schooling the Smash Street Kids*, London, Macmillan
- CROUCH C. 1982 *Trade Unions : The Logic of Collective Action*, Glasgow, Fontana
- DAVIES S. 1993 "Exploring Reproduction through Resistance in Ontario High Schools", Paper presented at the annual meetings of the American Sociological Association, Miami
- DAVIES S. 1994a "Class Dismissed? Student Opposition in Ontario", *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 31 (3), pp421-444
- DAVIES S. 1994b "In Search of Rebellion and Resistance among High School Drop-outs", *Canadian Journal of Sociology*, 19 (3), pp331-350
- DOWNES D. 1966 *The Delinquent Solution: A Study in Subcultural Theory*, London, Routledge and Kegan Paul
- DOWNES D., ROCK P. 1988 *Understanding Deviance : A Guide to the Sociology of Crime and Rule Breaking*, Oxford, Clarendon, 2nd ed.
- ECKERT P. 1989 *Jocks and Burnouts : Social Categories and Identity in the High School*, New York, Teachers College Press
- EVERHART R. 1983 *Reading, Writing, Resistance*, Boston, Routledge & Kegan Paul
- FERNANDES J. V. 1988 "From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance", *British Journal of Sociology of Education*, 9 (2), pp169-180
- FRITH S. 1985 The Sociology of Youth, in Haralamos M. (ed.), *Sociology: New Directions*, Ormskirk, Causeway, pp303-368
- GASKELL J. 1985 "Course Enrollment in the High School: The Perspective of Working-Class Females", *Sociology of Education*, 58, pp48-59
- GIROUX H. 1983 *Theory and Resistance in Education : A Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, Mass., Bergin & Garvey
- GIROUX H. 1989 Schooling as a Form of Cultural Politics: Towards a Pedagogy of and for Difference, in Giroux H., Mc Laren P. (eds.), *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, Albany, State University of New York Press, pp125-151
- GIROUX H., MC LAREN P. (eds.) 1989 *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, Albany, State University of New York Press
- GOLDTHORPE J. 1988 Intellectuals and the Working Class in Modern Britain, in Rose D. (ed.), *Social Stratification and Economic Change*, London, Hutchinson
- GOULDNER A. 1985 *Against Fragmentation: The Origins of Marxism and the Sociology of Intellectuals*, New York, Oxford University Press
- HALSEY A., ANTHONY F., HEATH F., RIDGE J. 1980 *Origins and Destinations : Family, Class, and Education in Modern Britain*, Oxford, Clarendon.
- HARGREAVES D. 1967 *Social Relations in a Secondary School*, London, Routledge & Kegan Paul
- HOLLAND D., EISENHART M. 1990 *Educated in Romance*, Chicago, University of Chicago Press

- HYMAN H. 1953 *The Value Systems of Different Classes: A Social Psychological Contribution to the Analysis of Stratification*, in Bendix R., Lipset S.M. (ed.) *Class Status and Power*, Glencoe Ill., Free Press
- KARABEL J., HALSEY A.H. 1977 *Education Research: A Review and an Interpretation*, in Karabel J., Halsey A.H. (eds.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press.
- LACEY C. 1970 *Hightown Grammar*, Manchester, University of Manchester Press
- LACLAU E., MOUFFE C. 1987 "Post Marxism without Apologies", *New Left Review*, 166, pp79-106
- LEONG WEI-TENG L. 1992 "Cultural Resistance: The Cultural Terrorism of British Male Working-Class Youth", *Current Perspectives in Social Theory*, 12, pp29-58
- LEVITT C. 1984 *The Children of Privilege*, Toronto, University of Toronto Press
- LISTON D. 1988 *Capitalist Schools: Explanations and Ethics in Radical Studies of Schooling*, New York, Routledge
- MACLEOD J. 1987 *Ain't No Makin'it: Levelled Aspirations in a Low-Income Neighbourhood*, Boulder, Colo, Westview
- MARSHALL G. 1983 "Some Remarks on the Study of Working-Class Consciousness", *Politics and Society*, 12 (3), pp263-301
- MCLAREN P. 1986 *Schooling as a Ritual Performance*, London, Routledge & Kegan Paul
- MC LAREN P. 1989 *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, White Plains, N.Y., Longman
- MCCROBBIE A. 1981 *Settling Accounts with Subcultures: A Feminist Critique*, in Bennett T., Martin G., Mercer C., Woollacott J., *Culture, Ideology and Social Process*, London, Open University Press, pp111-124
- MEHAN H. 1992 "Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies", *Sociology of Education*, 65 (1), pp1-20
- MURDOCK G., PHELPS G. 1973 *Mass Media and the Secondary School*, London Macmillan
- PARKIN F. 1979 *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*, London, Tavistock
- PAULSEN R. 1991 "Education, Social Class, and Participation in Collective Action", *Sociology of Education*, 64 (2), pp96-110
- RIST R., [1977] ed. 1990 *On the Relation among Educational Research Paradigms: From Disdain to Detente*, in Dougherty K., Hammock F. (eds), *Education and Society: A Reader*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich
- RYAN W. 1971 *Blaming the Victim*, New York, Vintage
- SEWELL W., HAUSER R. 1980 "The Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements", *Research in Sociology of Education and Socialization*, 1, pp59-99
- STEFFENSMEIR D., ALLAND E. A., HARER M. D., STREIFEL C. 1989 "Age and the Distribution of Crime", *American Journal of Sociology*, 94 (4), pp803-831
- STINCHCOMBE A. 1964 *Rebellion in a High School*, Chicago, Quadrangle Books
- SULTANA R. G. 1989 "Transition Education, Student Contestation, and the Production of Meaning: Possibilities and Limitations of Resistance Theories", *British Journal of Sociology of Education*, 10 (3), pp287-309
- TANNER J. 1988 *Youthful Deviance in Sacco V. (ed.)*, *Deviance: Conformity and Control in Canadian Society*, Scarborough, Prentice Hall Canada
- TANNER J. 1990 "Reluctant Rebels: A Case Study of Edmonton High School Dropouts", *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 27 (1), pp74-94

- TANNER J., DAVIES S., O'GRADY B. 1992 "Immanence Changes Everything: A Critical Comment on Labour Process Theory and Class Consciousness", *Sociology*, 26 (3), pp439-453
- VALENTINE C. 1968 *Culture and Poverty: Critique and Counter Proposals*, Chicago, University of Chicago Press
- VAN DEN BERG A. 1988 *The Immanent Utopia: From Marxism on the State to the State of Marxism*, Princeton (N. J.), Princeton University Press
- VAN DEN BERG A. 1993 "Creeping Embourgeoisement ? Some Comments on the Marxist Discovery of the New Middle Class", *Research in Social Stratification and Mobility*, 12, pp295-328
- WALLERSTEIN I. 1986 "Marxisms as Utopias: Evolving Ideologies", *American Journal of Sociology*, 91 (6), pp1295-1308
- WEIS L. 1990 *Working Class without Work: High School Students in A De-Industrializing Economy*, New York, Routledge
- WEXLER P. 1987 *Social Analysis of Education: After the New Sociology*, London, Routledge & Kegan Paul
- WILLIS P. 1977 *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York, Columbia University Press
- WILLIS P. 1983 Cultural Production and Theories of Production, in Barton L., Walker S., *Race, Class, and Education*, London, Crook Helm, pp107-138
- WILLIS P. 1983b *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*, London, Routledge & Kegan Paul

La jeunesse de Russie dans le système éducatif : la dynamique de l'inégalité

DAVID KONSTANTINOVSKI
Institut de Sociologie
Académie des sciences de Russie
Courriel: dalev.konst@mtu-net.ru

Approches essentielles de l'étude

L'un des mythes les plus séduisants, celui de l'égalité des possibilités, constituait, avec d'autres, une part importante de l'idéologie soviétique en Russie. La propagande officielle l'entretenait au moyen de slogans. Des statistiques voulaient prouver sa réalité par des chiffres sur la proportion des ouvriers, des paysans, des femmes, des minorités ethniques dans le système éducatif.

Ce mythe a été balayé par les recherches sociologiques et l'apparition d'une information scientifique. Dès les années soixante, une recherche sur la Sibérie (Shubkin 1964, 1968) a eu un grand écho. S'appuyant sur des matériaux représentatifs, elle a démontré que la société soviétique et son système éducatif n'étaient exempts ni d'inégalités, ni de reproduction des statuts sociaux, ni de divers phénomènes propres à d'autres types de société.

L'étude de la stratification sociale et des mécanismes de la mobilité liés au système éducatif s'est poursuivie (Aitov 1968). Elle s'est aussi développée en sociologie de la jeunesse et dans d'autres branches de la sociologie, suivant les particularités du développement de cette discipline dans notre pays mais en suivant le même chemin qu'à l'étranger (Bourdieu & Passeron 1964, Coleman 1966, 1968, Boudon 1974, Collins 1978, Bourdieu 1983). Ces dernières années, les recherches sur les générations terminant leurs études ont diminué de manière injustifiée, principalement du fait de la crise générale en Russie. L'acuité des problèmes sociaux liés au système éducatif incite pourtant à les analyser (Sobkin & Pissarsky 1992, Rutkevitch & Potapov 1995, Cheregui, Khartcheva & Serikov 1997), l'accumulation de matériaux favorisant, en particulier, l'étude de la dynamique des processus (Slutsky 1994,

Magoun 1998). Une réflexion approfondie sur l'institution éducative suscite toujours davantage l'intérêt des chercheurs et de la société dans son ensemble car son rôle augmente aujourd'hui et on peut supposer qu'il continuera de croître.

La contradiction entre l'égalité des droits à l'éducation et les discriminations sociales en éducation est considérée, à juste titre, comme un problème social, important et actuel. Elle est liée aux problèmes de la démocratie et des inégalités à l'école par sa fonction sociale, par l'importance de l'équité de la répartition réelle des possibilités offertes d'étudier, d'acquérir des connaissances et une qualification, potentielles, du fait aussi que l'éducation et les qualifications sont à la fois des valeurs, des moyens d'atteindre ses objectifs, un capital pour l'avenir.

L'existence de réelles latitudes dans le domaine éducatif conditionne, dans une grande mesure, la mobilité sociale future. Dans une société développée, en effet, les positions et les statuts sociaux s'obtiennent surtout grâce aux études et aux diplômes dispensés par le système éducatif. Cette contradiction a aussi des conséquences sur le potentiel intellectuel de la société. Le pouvoir d'attraction qu'exerce l'enseignement sur les jeunes conditionne leurs objectifs, de même que la possibilité réelle d'éducation offerte aux enfants issus des différents groupes sociaux conditionne le développement culturel de la société de demain.

Cette contradiction est aussi liée à l'état du marché du travail et à l'insertion des jeunes. La corrélation entre, d'une part, les besoins de l'économie pour chaque profession et chaque qualification, l'offre en main d'œuvre, les souhaits des jeunes au moment de leur orientation et, d'autre part, la structure du système éducatif, génère des différences entre des groupes "forts" et "faibles" en matière de carrières. En outre, l'influence des processus économiques, démographiques, du degré d'autonomie des institutions se fait aussi sentir. Ce problème est très actuel pour la Russie du point de vue scientifique et pratique. Notre société, en utilisant des modèles libéraux, se heurte inévitablement à leurs conséquences, positives et négatives. Il convient donc de recommencer, sur la société russe d'aujourd'hui, l'étude et l'évaluation des mécanismes sociaux, des conflits qui apparaissent, des moyens de les résoudre. Chaque aspect de ce problème contribue à la formation de l'opinion publique et à la définition de la politique gouvernementale en termes d'évaluation des investissements ou d'élaboration d'une politique sociale. L'analyse de l'orientation des jeunes et de leurs choix sur une période longue permet de comprendre leur dynamique et de mettre en évidence des corrélations stables entre les facteurs les plus importants. C'est possible grâce à des études de masse répétées. La recherche, commencée en 1962 en Sibérie, se poursuit à l'heure actuelle au Centre de sociologie de l'éducation et de la jeunesse de l'Institut de sociologie de l'Académie des sciences de Russie, à

Moscou. Elle concerne les problèmes sociaux, économiques et démographiques rencontrés par les jeunes quand ils deviennent indépendants (Shubkin 1970, Tcherednitchenko & Shubkin 1985). L'analyse des séries temporelles a permis d'étudier l'évolution des processus; puis de passer à la construction de modèles mathématico-statistiques des plans de carrière personnels et des chances des jeunes de faire des études supérieures; puis de faire des prévisions en fonction de l'évolution démographique, du développement du système éducatif et d'autres facteurs (Konstantinovski & Shubkin 1977). La comparaison entre les prévisions et les observations postérieures a confirmé leur exactitude (Konstantinovski 1994). La poursuite d'observations de masse a permis la constitution d'un ensemble exceptionnel de séries dynamiques, grâce auquel on peut analyser l'évolution des processus sur trente-cinq ans.

La méthodologie de l'étude

Il s'agissait de recueillir les informations nécessaires pour comparer les désirs des jeunes et leurs carrières réelles. La méthode combine donc le sondage et la collecte d'informations objectives. La première étape, le sondage, enregistre, avant la fin de l'école secondaire, les intentions et les attentes des jeunes, leurs représentations sur les professions. Parallèlement, l'information objective détaillée sur chaque élève de terminale est recueillie. Lors d'une seconde étape, six mois plus tard environ, des informations sur le devenir de chaque élève après l'école sont collectées.

Dans la région de Novossibirsk, les observations effectuées avec cette méthode ont été faites tous les ans de 1962 à 1974, puis à intervalles plus importants. Elles ont aussi été menées dans d'autres régions de Sibérie, à Leningrad, en Russie centrale et dans des républiques de l'ex-URSS. En 1994 et en 1998, des observations de masse ont été reprises dans la région de Novossibirsk. On dispose ainsi d'une série, des années soixante jusqu'à la fin des années quatre-vingt-dix. D'autres enquêtes, réalisées en 1994 dans la région de Krasnodar, en 1994 et en 1998 à Moscou, élargissent la comparaison à diverses régions.

Une première phase a été consacrée à la construction des séries temporelles à partir d'échantillons représentatifs, pour la région et l'année considérées, constitués avec des élèves venant, proportionnellement, d'une capitale régionale, de villes moyennes, de petites villes et de cités ouvrières, de localités rurales. Pour chaque année, la banque de données contient des observations concernant au moins mille personnes. Les échantillons ont été finement travaillés selon des critères géographiques, démographiques, économiques, de développement de l'infrastructure du système éducatif, d'éloigne-

ment des grands centres. Par exemple, on a sélectionné les quartiers de la capitale régionale selon la composition sociale de leur population, la structure de l'économie, des établissements scolaires, leur localisation par rapport au centre ville. L'échantillon comprenait un quartier central, habité de façon significative par des diplômés de l'enseignement supérieur et des employés, et un quartier périphérique.

Dans une deuxième phase, les écoles de l'enquête ont été sélectionnées, dans chaque localité, dans chaque quartier de la capitale régionale selon divers critères : composition sociale des élèves entrant dans le supérieur (indicateur souvent utilisé pour caractériser une école "forte" ou "faible") ; importance de la délinquance chez les élèves. Dans les écoles retenues, les nids (*clusters*) de l'échantillon, une étude complète des élèves des classes terminales a été menée.

La sélection sociale et l'école

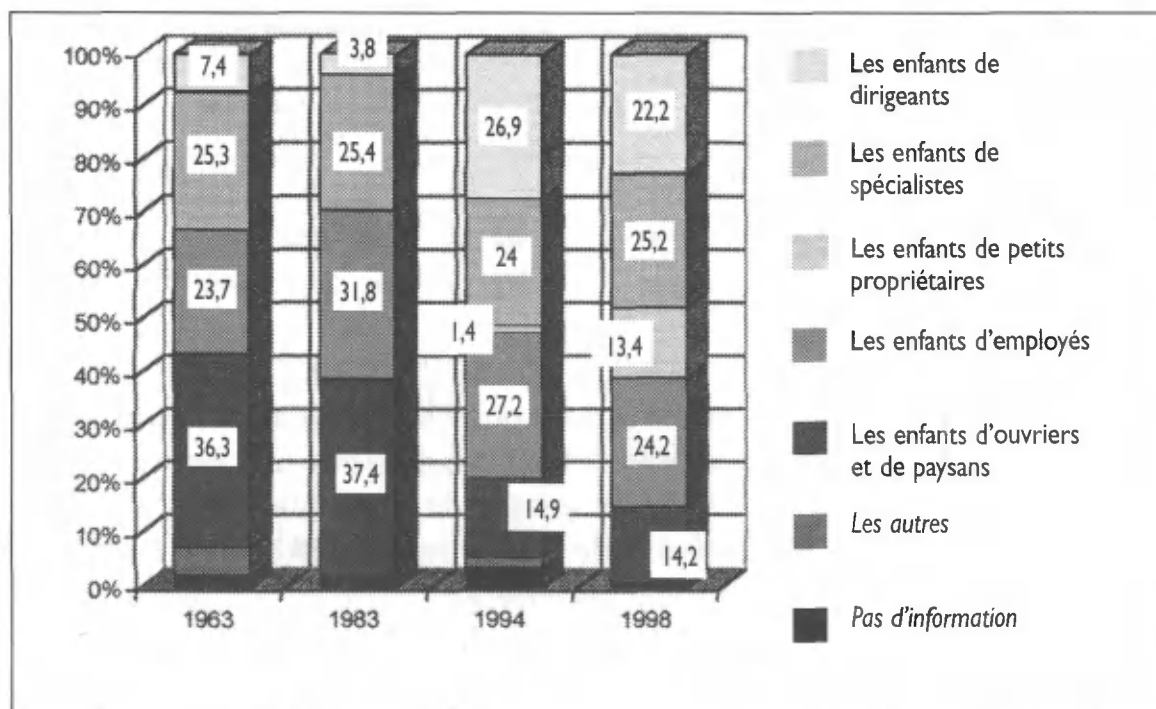
Les enfants issus de familles appartenant à l'élite soviétique obtenaient traditionnellement un niveau d'enseignement et une spécialité plus efficaces à leur réussite sociale (comprise comme la reconnaissance officielle, au cours d'une carrière officielle). La proximité du pouvoir, la position sociale privilégiée, le capital culturel, les avantages financiers, les privilèges déclarés ou cachés constituaient autant de facteurs susceptibles de créer les conditions d'une reproduction du statut, plus ou moins élevé, des parents et d'une mobilité sociale ascendante pour d'autres groupes sociaux se trouvant déjà à des niveaux assez élevés de la hiérarchie sociale.

Les résultats des recherches récentes montrent que les conditions nouvelles ont intensifié la différenciation sociale des jeunes. C'est évident dans la sphère éducative où l'influence des facteurs globaux de la réalité russe d'aujourd'hui et les pressions de certains groupes sont visibles. Volontairement ou non, d'une manière ou d'une autre, le système éducatif se trouve impliqué dans les processus de sélection sociale dont les effets apparaissent en son sein de manière plus nette et plus dure.

La sélection commence à l'âge du jardin d'enfants et se développe à l'adolescence. Les résultats en sont visibles à travers la composition des élèves quittant le secondaire, c'est-à-dire pour cette partie des jeunes qui a pu atteindre cette frontière décisive du système éducatif russe. L'achèvement de l'école secondaire longue, de onze années, constitue en effet le laissez-passer pour un grand nombre de possibilités, dont le supérieur, et ouvre les portes vers des statuts nécessitant un haut niveau d'études. Nous le montrerons plus loin grâce aux données de la région de Novossibirsk, une zone industrielle et agricole développée, dont la capitale est un centre éducatif important en Russie.

La composition sociale des élèves à leur sortie du secondaire a été analysée par groupes agrégés dont le statut était déterminé par le niveau d'études de leurs parents, leur type de travail, leur situation vis-à-vis du pouvoir et de la propriété. Ont ainsi été analysés: les enfants de dirigeants de rang élevé, moyen, et bas dans la région, le Parti, la production, etc.; les enfants de spécialistes — effectuant un travail intellectuel hautement qualifié, ayant reçu une instruction supérieure, mais n'occupant pas de postes de direction —; les enfants d'employés — travailleurs principalement intellectuels, n'occupant pas de postes de direction, ayant reçu une instruction secondaire —; les enfants d'ouvriers et de paysans — personnes ayant un travail principalement physique, ne nécessitant pas un haut niveau d'études, sans lien avec la direction. Cette typologie est traditionnelle tant dans la société que dans la sociologie russe. Dans les récentes observations, les enfants des petits propriétaires, des artisans et des commerçants, catégories nouvelles en Russie, ont aussi été étudiés. En font partie, pour une part importante, les ingénieurs et techniciens qui travaillaient principalement dans le complexe militaro-industriel, ainsi que les professeurs et employés de l'État qui font aujourd'hui du petit commerce, qui importent par exemple des vêtements en petites quantités, qui ont ouvert des kiosques, des petits magasins, des ateliers, etc.

SCHÉMA I
 ÉVOLUTION DE LA COMPOSITION SOCIALE DES ÉLÈVES SORTANT DU SECONDAIRE,
 RÉGION DE NOVOSSIBIRSK

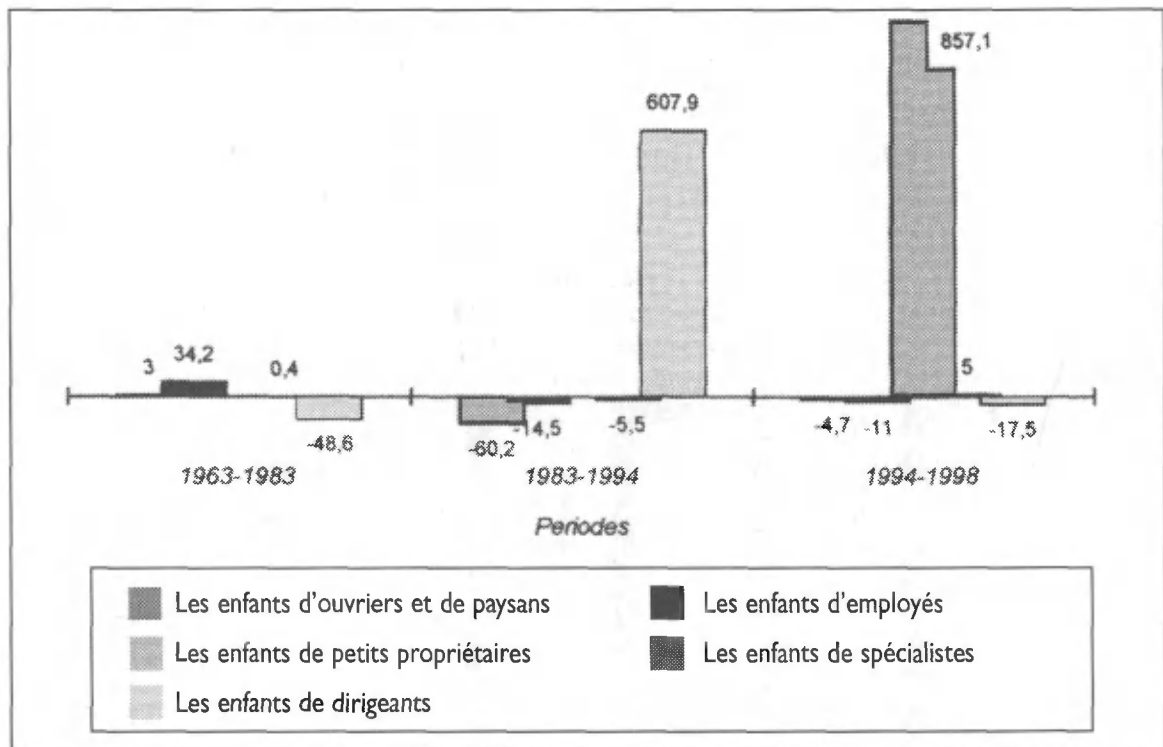


Comme on le voit sur le schéma 1, au début des années soixante dans la région de Novossibirsk, parmi les enfants terminant l'école secondaire, ceux des dirigeants représentaient moins de 10 % du total; ceux des spécia-

listes, environ 25 %. Ensemble, ils représentaient à peu près le tiers. Les enfants de familles d'ouvriers et de paysans constituaient près de 30 % de l'ensemble ; ceux des employés, un peu moins de 25 %. Au début des années quatre-vingt, la composition sociale s'est un peu modifiée à cause de mesures volontaristes comme la généralisation de l'enseignement secondaire. La majeure partie de chaque classe d'âge poursuit alors ses études secondaires jusqu'au diplôme final. Le schéma 2 souligne les changements relatifs de la composition des élèves parvenant à ce même niveau. La part des enfants de dirigeants a diminué de moitié alors que les enfants d'employés sont mieux représentés, leur part a augmenté de 30 %. C'est dans ces couches de la population que la massification de l'enseignement a puisé ses ressources.

SCHÉMA 2

CHANGEMENTS RELATIFS, EN POURCENTAGES, DES ÉLÈVES DIPLÔMÉS DU SECONDAIRE, RÉGION DE NOVOSSIBIRSK



En trente-cinq ans, les modifications ont été considérables, qualitative-ment et quantitativement. En 1994, les enfants de dirigeants représentaient plus de 25 % du nombre des élèves sortant du secondaire dans la région (schéma 1). L'augmentation relative de la part des enfants de dirigeants était de 600 % (schéma 2). Elle a été multipliée par 7 par rapport au début des années quatre-vingt, par 3,5 par rapport au début des années soixante. Les enfants de dirigeants ont remplacé les enfants des autres groupes et la part des enfants d'ouvriers et de paysans a été divisée par 2,5. En 1988, l'augmentation de la part des enfants de petits propriétaires est visible. En 1994, il n'y en avait que 1,4 %, et il y en a aujourd'hui 13,4 %. Ils sont en nombre presque égal à celui des enfants d'ouvriers et de paysans. Le reste est inchangé.

Pour vérifier ce résultat, divers échantillons proportionnels ont été constitués où écoles "fortes" et "faibles" étaient représentées différemment. La composition des élèves sortant du secondaire est restée pratiquement la même. Une autre vérification, fondée sur les données des observations locales, a été entreprise pour des établissements où l'enquête avait été menée à des différentes dates. Les calculs sur des écoles accueillant des enfants d'un district scolaire déterminé donnent le même résultat que l'échantillon principal, quel que soit le degré d'urbanisation. On peut penser qu'une augmentation aussi brutale des enfants de dirigeants et une telle diminution des enfants d'ouvriers tient au fait que de nombreux parents, hier ouvriers, ont aujourd'hui monté leur entreprise et la dirigent.

Cette hypothèse n'est pourtant pas confirmée. Voici, à titre d'exemple, le niveau d'enseignement qu'avaient reçu les parents définis, en 1994, comme faisant partie du groupe des dirigeants. 76 % d'entre eux avaient fait des études supérieures, par conséquent, s'ils n'avaient pas été dirigeants, ils seraient entrés au codage dans le groupe des spécialistes et non dans celui des ouvriers. Les 8 % ayant fait des études secondaires spécialisées auraient fait partie du groupe des employés. L'hypothèse selon laquelle 75 % des dirigeants actuels étaient auparavant des spécialistes diplômés, qui travaillaient à des postes d'ouvriers, ne semble pas se confirmer.

Une autre vérification a porté sur l'affirmation que la composition sociale des élèves sortant du secondaire a été modifiée de façon importante si, pour évaluer le statut des parents, on se base uniquement sur leur niveau d'études (tableau 1).

TABLEAU I

Années	1983	1994	1998
% des enfants de dirigeants ayant fait des études supérieures	3,1	20,4	16,9
% des enfants de spécialistes	25,4	24	25,2
Nombre total d'enfants de parents ayant fait des études supérieures en %	28,5	44,4	42,1

On voit clairement une brusque diminution de la part du groupe d'enfants issus de parents qui n'ont pas fait d'études supérieures (employés, ouvriers, paysans) et une brusque augmentation de la part des enfants dont au moins un des parents a fait des études supérieures. Durant la décennie pendant laquelle des changements décisifs se sont produits (de 1983 à 1994), la prédominance des groupes où les parents ont fait des études supérieures a été multipliée par 1,5.

Ces changements reflètent la légère évolution de la structure sociale mais ils sont surtout liés à l'approfondissement de la différenciation sociale en éducation.

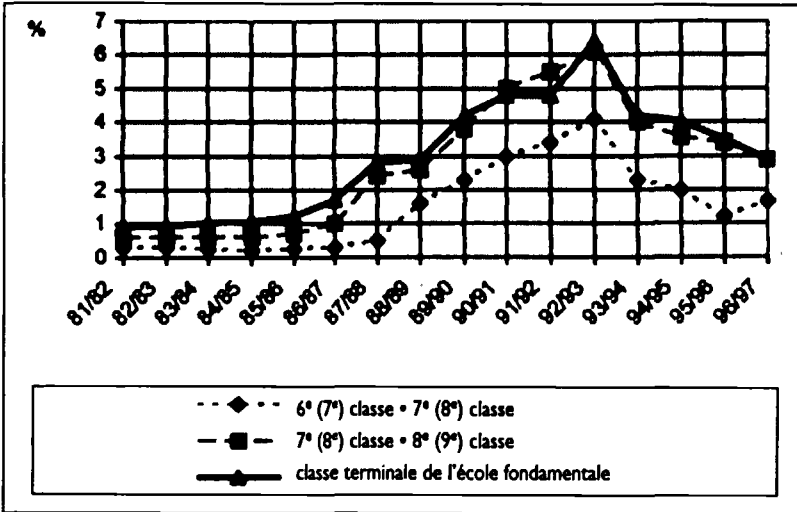
Les résultats des recensements, qui montrent le niveau d'éducation de la population, offrent l'occasion de comparer la composition des élèves avec la structure de la population. Cette approche se justifie dans la mesure où, dans la composition des parents des élèves étudiés, les groupes de dirigeants et de spécialistes coïncident à environ 90 % avec des gens ayant fait des études supérieures. En 1994, la part des personnes ayant fait des études supérieures constituait 13,5 % de la population de la région de Novossibirsk âgée de quinze ans et plus (*Éducation de la population en Russie 1995*, p216). Pour l'ensemble de la Russie, cet indicateur est de 13,3 % (*Recueil annuel de statistiques de la Russie 1995*, p119; *La Russie en chiffres 1996*, p17). Pour les groupes d'âge les plus susceptibles d'avoir des enfants terminant le secondaire, cet indicateur n'est supérieur à 21,9 % que dans le groupe des 45-49 ans qui ne constitue lui-même que 4 % de la population de la Russie (*Recueil annuel de statistiques de la Russie*, 1995, p119). Comme on le fait habituellement dans des comparaisons de ce type, on suppose que, dans chaque groupe, au moins un enfant est susceptible de terminer le secondaire dans l'année considérée. Dans la région de Novossibirsk, la valeur maximale de l'indicateur a été de 21,6 %, pour ce groupe des 45-49 ans (*Éducation de la population en Russie 1995*, p216). Au total, plus de 40 % des jeunes terminant le secondaire dans la région de Novossibirsk avaient un ou deux parents appartenant aux groupes des dirigeants ou des spécialistes, avec une formation supérieure.

De la massification à la montée de la sélection

La massification de l'école, commencée dans les années soixante et soixante-dix sous le slogan de l'enseignement général pour tous, a créé un afflux dans les grandes classes. Si, au début des années soixante, les élèves terminant le secondaire long (onze ans) ne représentaient chaque année que moins de 30 % de ceux qui avaient terminé l'école secondaire courte (huit ans), vingt ans plus tard, ils étaient deux fois plus nombreux (données brutes du Comité des Statistiques de Russie). Au cours des dernières décennies, des transformations notables interviennent dans l'enseignement général avec l'augmentation, dans toutes les classes, de ce qu'on appelle "l'élimination", les enfants quittant l'école.

SCHEMA 3

VARIATION DU NOMBRE D'ÉLÈVES EN COURS D'ANNÉE SCOLAIRE, EN POURCENTAGES, EN RUSSIE



Source : données primaires du Comité des Statistiques de Russie.

Remarque : pendant la période considérée, la durée des études à l'école a été modifiée et, en conséquence, la numérotation des classes a changé.

Le schéma 3 montre que l'élimination était plutôt faible et stable au début des années quatre-vingt. Elle a augmenté en 1986-1987 avec les premiers signes de changements économiques et sociaux, pour atteindre son maximum au début des années quatre-vingt-dix. Ces dernières années, elle a diminué mais elle reste, aujourd'hui, plusieurs fois supérieure au niveau des années quatre-vingt. Les données statistiques permettent d'analyser le passage d'une classe à l'autre selon l'âge. Comparons-les pour les élèves ayant terminé le secondaire long en 1994 et ceux ayant obtenu le "baccalauréat" en 1983 (tableau 2).

TABLEAU 2
 POURCENTAGES COMPARÉS DES ÉLÈVES INSCRITS EN TERMINALE ET DE CEUX TERMINANT L'ANNÉE, EN RUSSIE

classes d'âge et classes	sont entrés en première classe	ont terminé le secondaire court	sont entrés dans les classes supérieures du secondaire	ont terminé le secondaire
années scolaires de 1973/74 jusqu'à 1982/83	100,0	102,9	59,7	57,2
années scolaires de 1984/85 jusqu'à 1993/94	100,0	85,5	45,6	41,0

Source : données brutes du Comité des Statistiques de la Russie

Remarque : le nombre supérieur à 100 % pour les élèves ayant terminé l'école secondaire courte s'explique par les déménagements et les redoublements.

Nous comparons les trajectoires de deux classes d'âge. L'une a atteint, au milieu des années quatre-vingt-dix, un âge qui présuppose un certain niveau d'études que l'autre a atteint onze ans plus tôt. Dans quelle mesure les élèves ont-ils été pris en charge par l'enseignement général, au moment où il convenait et sous la forme considérée comme normale ? Il est incontestable que la classe d'âge du milieu des années quatre-vingt-dix a été moins prise en charge par l'enseignement général que celle du début des années quatre-vingt. Même le secondaire court a été suivi par moins d'élèves au milieu des années quatre-vingt-dix qu'au début des années quatre-vingt. Le bilan des éliminés est très triste : au milieu des années quatre-vingt-dix, il y avait 1,5 million d'enfants et d'adolescents sans travail, ni études (données de la Procuration générale de la République de Russie, *La situation des jeunes dans la Fédération de Russie* 1996, p37).

Nous observons ici une variante de l'inégalité. Nous ne choisissons pas comment nous serons à la naissance. Nous ne choisissons pas notre époque. Certaines classes d'âge entrent dans la vie alors que des places les attendent dans les établissements scolaires et les entreprises, alors que l'État s'intéresse à leur intégration, les entoure des soins indispensables comme les enfants désirés d'une famille ; d'autres classes d'âge arrivent à une époque où le nombre de places libres et les ressources sont limités, les valeurs ébranlées, le futur problématique.

L'élimination a un caractère social incontestable. La massification a produit un afflux en classe terminale d'enfants de groupes sociaux défavorisés alors qu'aujourd'hui ces mêmes groupes engendrent le reflux scolaire. Si on compare trois villes, Moscou, Novossibirsk et Krasnodar (tableau 3), la corrélation du nombre d'enfants de dirigeants et de spécialistes avec les enfants d'employés et d'ouvriers n'est évidemment pas identique en raison des spécificités régionales. En outre, l'étude n'a pas été réalisée partout de la même façon. Par exemple, à Moscou, la valeur assez basse de la corrélation peut être liée à la spécificité de l'échantillon : l'étude n'a concerné, à dessein, que les écoles "ordinaires", les écoles privilégiées ont été écartées. Or, à Moscou comme dans les grandes villes, on observe, à la sortie du secondaire long, une prédominance des enfants des groupes sociaux qui occupent une position plus élevée dans la hiérarchie sociale.

TABLEAU 3
CORRÉLATION ENTRE GROUPES D'ÉLÈVES À LA SORTIE DU SECONDAIRE LONG

Année	Moscou	Novossibirsk	Krasnodar
1994	135,7	177,7	199,6
1998	207,5	243,7	-

Nombre d'enfants de dirigeants et de spécialistes par rapport au nombre d'enfants d'employés et d'ouvriers (en pourcentages).

Comme on le voit, il ne s'agit pas simplement d'une évolution de la composition sociale. Les changements sont fondamentaux et peuvent être qualifiés, par analogie avec la physique, de changements de la polarité sociale des jeunes qui obtiennent le diplôme de fin d'études secondaires comme un viatique pour occuper des positions dominantes dans la société de demain.

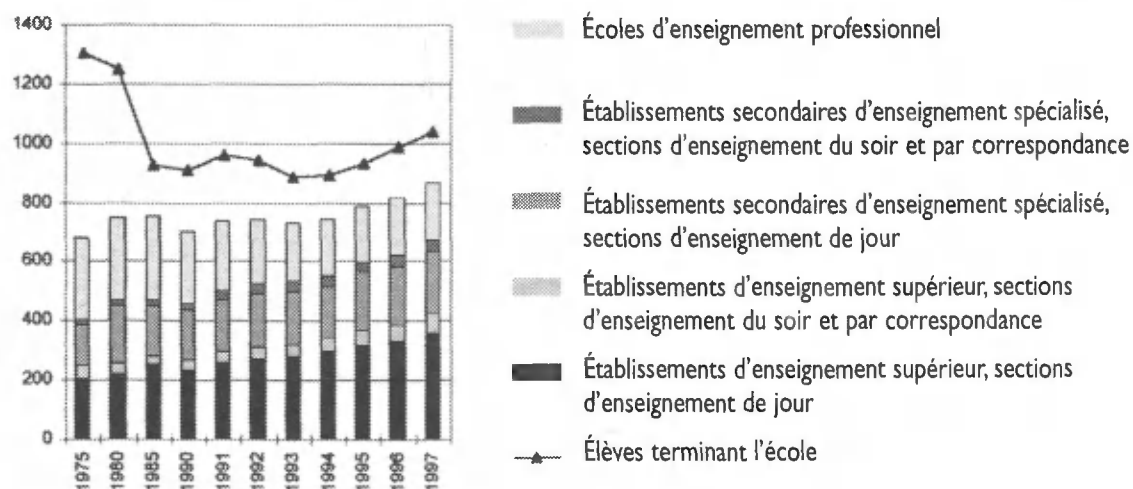
Comment se répartit une classe d'âge à la sortie du secondaire ?

Les ressources humaines sont précieuses et l'intérêt que leur porte la société est légitime. À une époque où la rationalité de l'utilisation d'une ressource, énergétique par exemple, devient un problème national et planétaire, poser le problème des ressources humaines est fondé aussi pour les jeunes entrant dans la vie avec un diplôme du secondaire.

Ces jeunes gens ont franchi avec succès les étapes difficiles du filtrage de l'institution scolaire; leurs dons naturels, leurs capacités, leurs orientations ont joué un rôle important, tout comme les ressources culturelles et financières de leurs familles. L'État a déjà investi en eux en finançant le système éducatif et, plus important encore, sous forme d'accumulation des connaissances par les générations successives. Ces jeunes sont une ressource utile, celle des travailleurs hautement qualifiés de la société de demain. Or, durant les années quatre-vingt-dix, les jeunes ont été de moins en moins nombreux à entrer dans l'enseignement professionnel à leur sortie du secondaire. Ce qui est sans doute lié au fait que ces établissements ne sont plus aussi attirants. En 1996-1997, 75 % seulement de l'effectif de 1990 a choisi un établissement professionnel après le secondaire (schéma 4).

SCHÉMA 4

NOMBRE D'ÉLÈVES DIPLÔMÉS DU SECONDAIRE LONG ET ADMISSIONS DANS LE SUPÉRIEUR EN RUSSIE



Source: données primaires du Comité des Statistiques de Russie.

À la diminution des élèves sortant du secondaire, en Russie, après le milieu des années soixante-dix, correspondait l'augmentation du pourcentage de bacheliers entrant, dès l'année du bac, dans le supérieur et le secondaire spécialisé. Ces derniers accueillient, en 1980, un dixième des élèves. Ce pourcentage n'a cessé d'augmenter et, à partir de 1994, il a atteint un élève sur cinq.

Comme par le passé, la voie par laquelle s'écoule ce flux de centaines de milliers de bacheliers reste celle du supérieur. La part de diplômés du secondaire entrés dans le supérieur l'année de l'obtention du diplôme est passée de 15,5 % en 1975 à plus de 25 % en 1985, et à 30 % en 1994-97. Comme on le montrera ci-après, l'orientation vers ces voies prestigieuses d'établissements eux-mêmes prestigieux offrant le plus de perspectives se fait en fonction de l'appartenance sociale des jeunes.

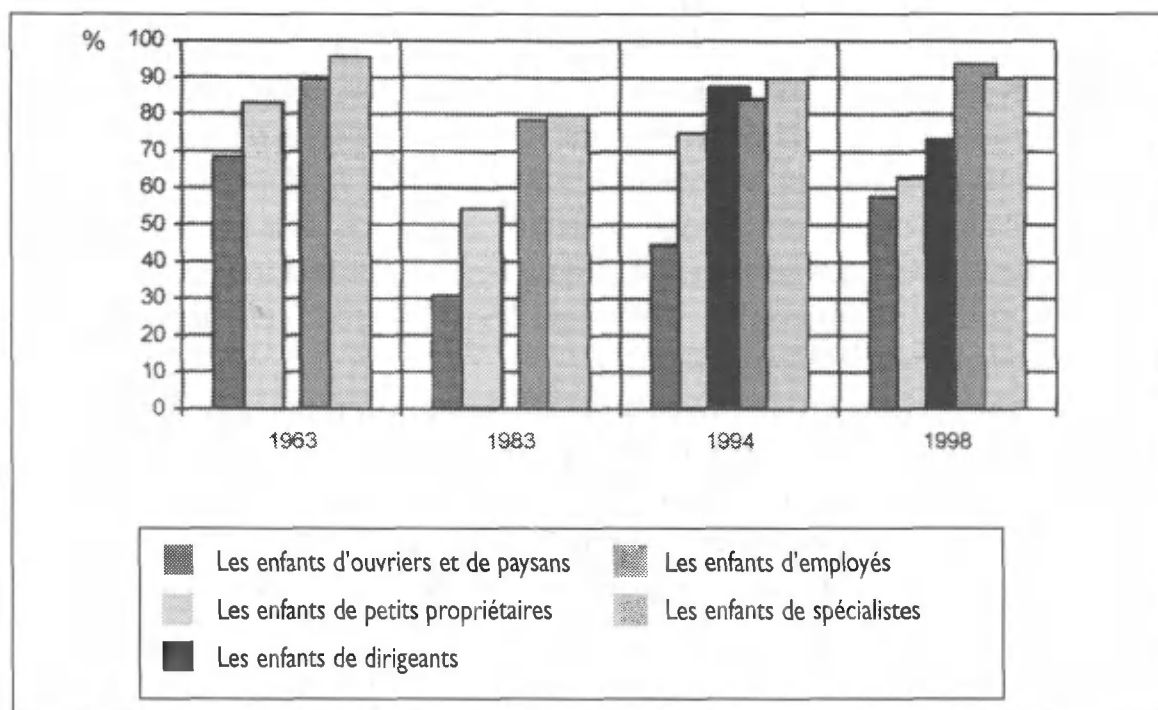
L'enseignement supérieur : l'inégalité des chances

Les enfants de dirigeants et de spécialistes, qui ont déjà le plus de chances de terminer le secondaire long, sont aussi les mieux représentés dans le supérieur.

Premièrement, ils sont plus désireux que les jeunes issus des autres groupes d'exercer une profession qui leur permette d'occuper une place de choix dans la société. L'étude des projets des jeunes ayant terminé l'école montre que, plus le niveau d'éducation et le statut des parents est élevé, plus les jeunes désirent exercer des professions intellectuelles qualifiées avec des perspectives de carrière. L'attrance des jeunes pour une carrière a tendance à reproduire le statut des parents. Ce phénomène s'observe dans toutes les régions, quelle que soit l'année.

Deuxièmement, l'étude des projets d'avenir des jeunes confirme cette déduction. Une corrélation stable apparaît : plus le statut des parents est élevé, plus les plans d'avenir des jeunes sont orientés vers un niveau d'études élevé (schéma 5). De plus, les enfants de dirigeants et de spécialistes se font concurrence, tout en étant plus nombreux que les enfants d'employés et de paysans.

SCHÉMA 5
PROJETS PERSONNELS EN MATIÈRE D'ÉTUDES SUPÉRIEURES DES DIPLÔMÉS DU SECONDAIRE
(EN POURCENTAGE DE LEUR GROUPE), RÉGION DE NOVOSSIBIRSK



Les valeurs relativement grandes des indicateurs pour 1963 et basses pour 1983 s'expliquent, dans une large mesure, par le système de concours de cette époque. Quand ils faisaient des projets d'avenir pour entrer dans le supérieur, les diplômés du secondaire prenaient en compte la réalisation potentielle de leurs plans. En 1962, l'enseignement supérieur pouvait accueillir, en première année, la quasi-totalité de jeunes sortant des écoles secondaires; en 1963, la situation était devenue plus difficile mais restait favorable. Dans les années suivantes, le rapport entre le nombre de bacheliers et le nombre d'admis dans le supérieur, dans l'ensemble de l'URSS comme en Russie, s'est brutalement dégradé. En 1965, le supérieur ne pouvait plus accueillir que la moitié des effectifs sortis du secondaire; en 1977, le quart (*Recueil annuel de statistiques de la Russie 1995*, pp129 et 139). La situation s'est améliorée ensuite mais en Russie, en 1983, le rapport entre le nombre des diplômés du secondaire et le nombre d'admis dans le supérieur a été de 2,9 (*Recueil annuel de statistiques de la Russie 1995*); dans la région de Novossibirsk, il était égal à 1,6, par conséquent 2,3 fois plus élevé que l'indicateur de 1963.

Cela n'a pas pu ne pas avoir de conséquences sur les projets des diplômés qui, en élaborant leurs plans personnels, prenaient en compte la situation prévisible. En outre, en 1983, la mesure de la massification montre qu'une part plus importante de jeunes recevait une éducation secondaire longue sans souhaiter faire des études supérieures.

L'augmentation des valeurs des indicateurs en 1994 par rapport à 1983 s'explique aussi par l'évolution des concours. Pour les diplômés de la région de Novossibirsk, en particulier, la concurrence avec des jeunes d'autres régions a diminué. Si Novossibirsk reste le centre universitaire de toute la Sibérie, le drainage des étudiants a fortement diminué, avant tout pour des raisons matérielles. Les diplômés vivant dans une capitale régionale se sont trouvés considérablement avantagés. En 1994, il y a eu deux fois moins de jeunes de la région qui ont changé de lieu de résidence pour poursuivre leurs études, que 10 ans auparavant. La même chose se constate pour toute la Russie (Ilinski & Sharonov 1993, pp128, 129, 131; *L'économie de la Fédération de Russie* 1992, pp102-103).

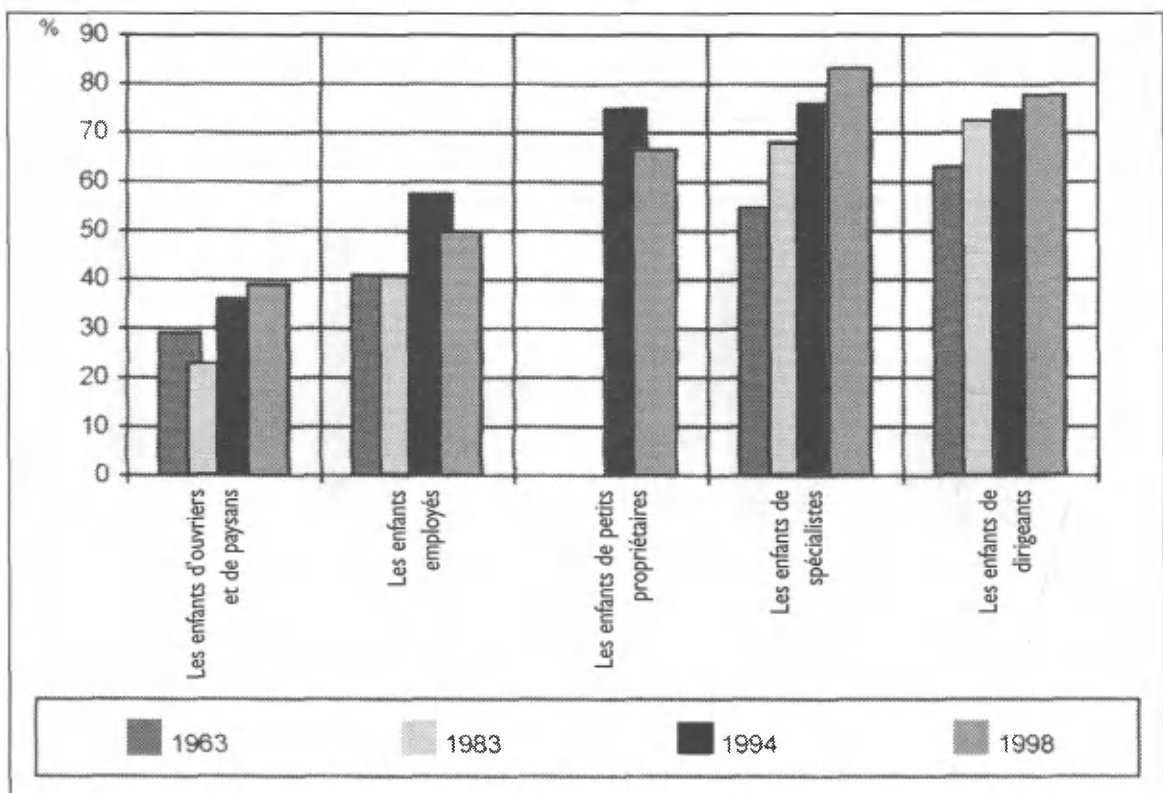
L'augmentation en 1994, puis en 1998, de la proportion des enfants d'ouvriers et de paysans projetant de faire des études supérieures ne doit pas nous induire en erreur. Au début des années quatre-vingt, 30,8 % des enfants d'ouvriers et de paysans avaient ce projet, alors qu'ils constituaient 37,4 % des diplômés. En 1994, cette proportion était de 44,6 % sur 14,9 % et en 1998 de 57,8 % sur 14,2 %. En d'autres termes, si dans les années soixante 25 % des diplômés issus de familles d'ouvriers et de paysans projetaient d'entrer dans le supérieur, ils n'étaient plus qu'environ 11 % au début des années quatre-vingt et entre 6 et 8 % dans les années quatre-vingt-dix. Pour les enfants d'employés un calcul similaire montre une légère augmentation, de 17 % à 20 %, entre 1983 et 1994 et une diminution jusqu'à 15 % en 1998. Quant aux enfants de spécialistes, il n'y a pas de changement de 1983 à 1994, ils restent 20 % mais atteignent 24 % en 1998. Chez les enfants de dirigeants, le souhait de poursuivre dans le supérieur explose : ils sont 8 fois plus en 1994 (24 % par rapport à 3 % en 1980 et 20 % en 1998).

Dans les conditions actuelles en Russie, le prestige de l'enseignement et sa signification réelle en termes de statut social ont été soumis à de fortes pressions. Il semble que c'était tout juste hier qu'on cherchait à obtenir un diplôme du supérieur pour attester d'une appartenance à une couche sociale prestigieuse, de l'accès à une bonne situation et aux biens matériels qui lui étaient associés. Cet investissement, efficace et sans risque, apportait à coup sûr au jeune des dividendes matériels et symboliques. L'enseignement n'était pas l'unique moteur d'ascension sociale mais il en augmentait les possibilités et, souvent, en était la condition. Le statut social d'un homme se définissait par rapport au pouvoir mais le niveau d'éducation était un régulateur important.

L'enseignement a ensuite perdu ce rôle. Les jeunes ont vu que pour réussir, un bon niveau d'études n'était pas toujours nécessaire et, surtout, qu'il avait cessé d'en être la condition du point de vue matériel. Cependant, ce changement d'attitude vis-à-vis de l'école a diversement affecté les différents groupes sociaux.

Troisièmement, cette tendance des jeunes s'observe à la fois dans leurs projets et dans leur comportement. Le statut des parents est en corrélation avec les chances des enfants d'accéder au supérieur (schéma 6). L'influence de la transmission des statuts sociaux se concrétise par des inégalités entre les chances d'entrer dans le supérieur pour les enfants de groupes sociaux différents à l'issue du secondaire. Ces études donnent une représentation de l'inégalité sociale en éducation.

SCHÉMA 6
CHANCES DES ÉLÈVES DIPLOMÉS DU SECONDAIRE D'ENTRER DANS LE SUPÉRIEUR
(EN POURCENTAGE DE LEUR GROUPE), RÉGION DE NOVOSIBIRSK

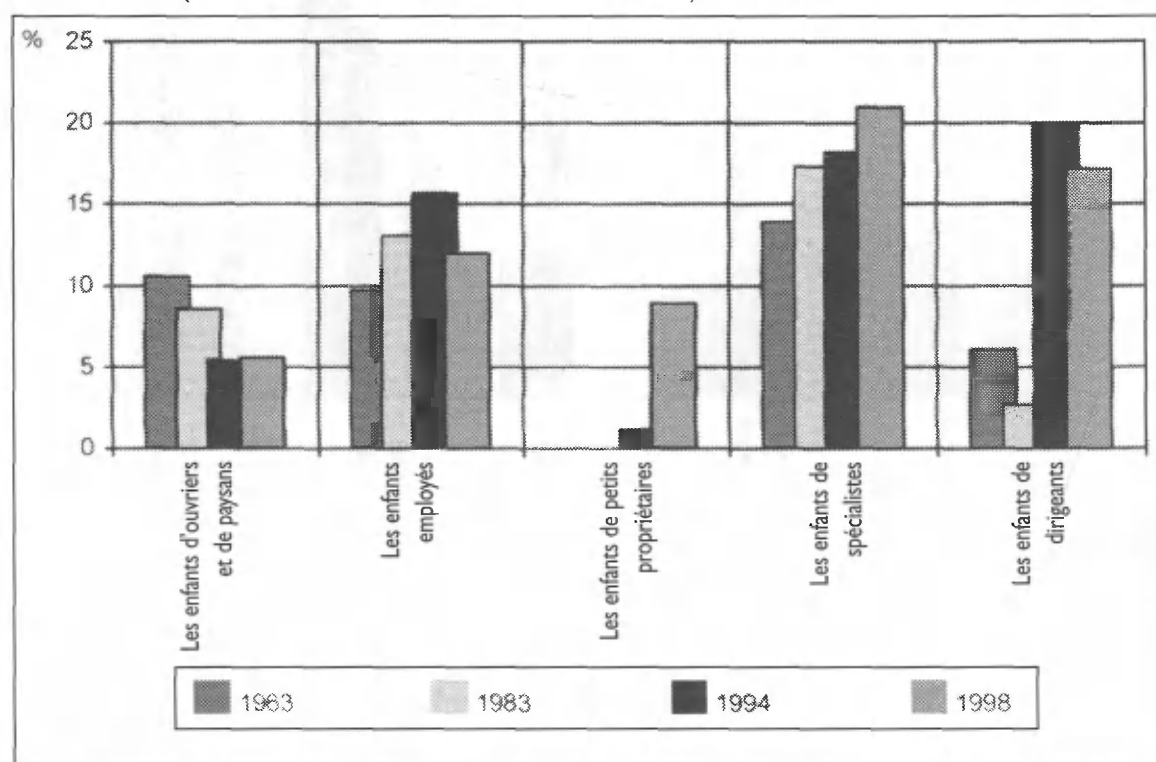


La valeur relativement basse des indicateurs de 1963 (bien que le rapport entre les sortants du secondaire et les admis dans le supérieur était favorable) est due à la concurrence avec les diplômés des années précédentes, ceux des écoles du soir et des écoles secondaires spécialisées qui, à Novosibirsk, constituaient plus de la moitié des candidats aux concours du supérieur. Les données sur les projets d'entrée dans le supérieur (schéma 5) montrent que les élèves de terminale, se fondant sur la conjoncture alors propice, avaient augmenté leurs prétentions. L'augmentation des indicateurs pour les enfants d'ouvriers et de paysans en 1994 et 1998 ne signifie pas que ces jeunes aient été plus nombreux à entrer dans le supérieur. En 1963, le pourcentage d'enfants d'ouvriers et de paysans terminant le secondaire était de 36,3 % et 29,3 % d'entre eux entraient à l'université ; en 1983, les chiffres étaient respectivement de 37,4 % et 22,9 % ; en 1994, de 14,9 % et 36,1 % ;

en 1998, de 22,9 % et 37,4 %. Cela signifie donc que les jeunes issus de familles de paysans et d'ouvriers entrés dans le supérieur constituaient 11 % des diplômés du secondaire, puis 9 % et enfin 5 %. Pour les enfants d'employés, l'augmentation (10 %, 13 %, 16 %) est constante jusqu'en 1994. Ensuite, la diminution va jusqu'à 12 % de l'ensemble des diplômés du secondaire. Pour les enfants de spécialistes, l'augmentation est constante : 4 %, 17 %, 18 %, 21 %. Pour les enfants de dirigeants, il y a chute pendant la massification du secondaire général, augmentation jusqu'en 1995, puis une légère baisse en 1998 : 6 %, 3 %, 20 %, 17 % (schéma 7).

SCHÉMA 7

CHANCES DES ÉLÈVES DIPLÔMÉS DU SECONDAIRE D'ENTRER DANS LE SUPÉRIEUR
(EN POURCENTAGE DU NOMBRE DES DIPLÔMÉS), RÉGION DE NOVOSSIBIRSK



Les enfants de petits possédants se comportent comme des enfants issus d'une couche sociale en formation qui déclare avoir des exigences élevées et revendique des places dans la voie la plus prestigieuse. Le pourcentage d'enfants de ce groupe qui entre dans l'enseignement supérieur est proche de celui des enfants de spécialistes et d'employés (schéma 6). 9 % d'enfants de petits possédants, à peine 6 % d'enfants d'ouvriers et de paysans, alors qu'il y a à peine moins d'enfants de petits possédants que d'enfants de paysans et d'ouvriers (schéma 7).

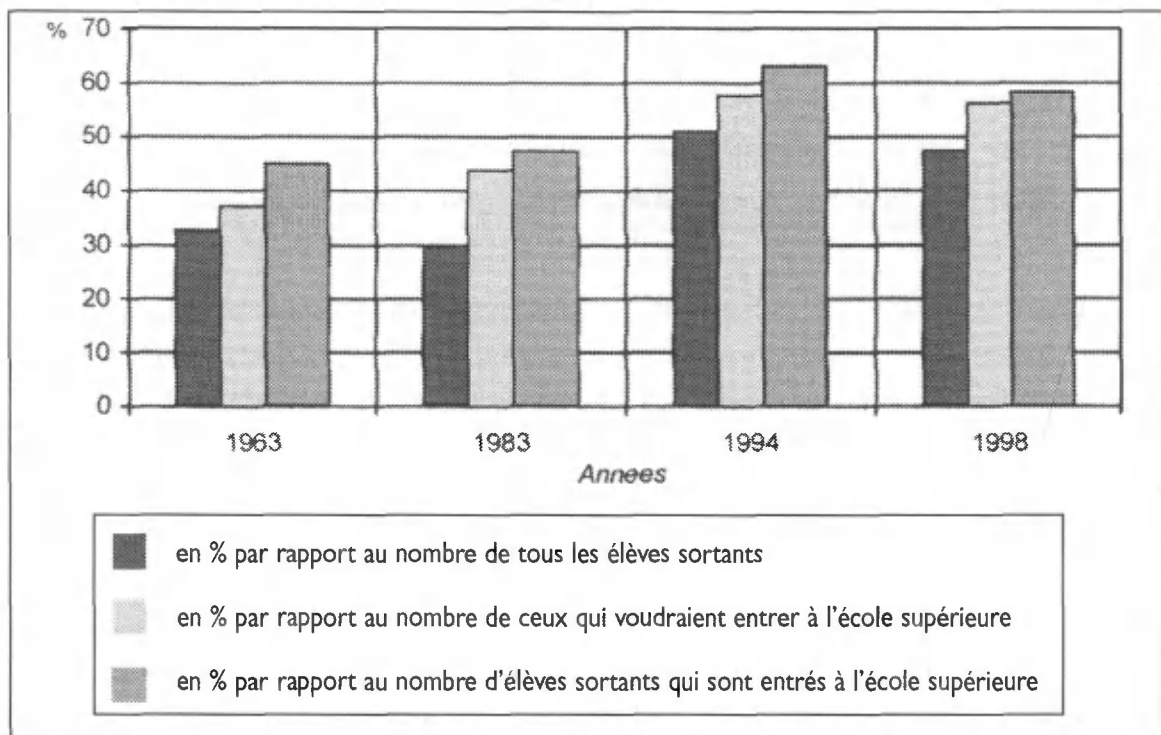
Traditionnellement en Russie, les gens accordent une grande importance à l'idéal d'égalité des chances à l'école indépendamment de l'origine sociale. Cet idéal national, entrelacs de faits historiques et de mythes, est identifié à Mikhaïl Lomonosov, petit garçon, arrivé à pied à Moscou de sa

province du Nord, qui est devenu un grand savant. L'histoire de l'enseignement en Russie est riche de mesures destinées à rechercher des talents dans toutes les couches sociales et à leur donner toutes les possibilités pour étudier. Ainsi, l'académicien M. A. Lavrentiev a commencé dans les années soixante à envoyer des chercheurs et des étudiants du Centre Scientifique de Novossibirsk (Akademgorodok) dans les coins les plus reculés du pays à la recherche d'enfants doués ayant soif d'apprendre...

L'analyse comparée des possibilités réelles des enfants issus de milieux défavorisés et des milieux de dirigeants et de spécialistes montre que les inégalités dans le système éducatif russe ne datent pas d'aujourd'hui (schéma 8).

SCHÉMA 8

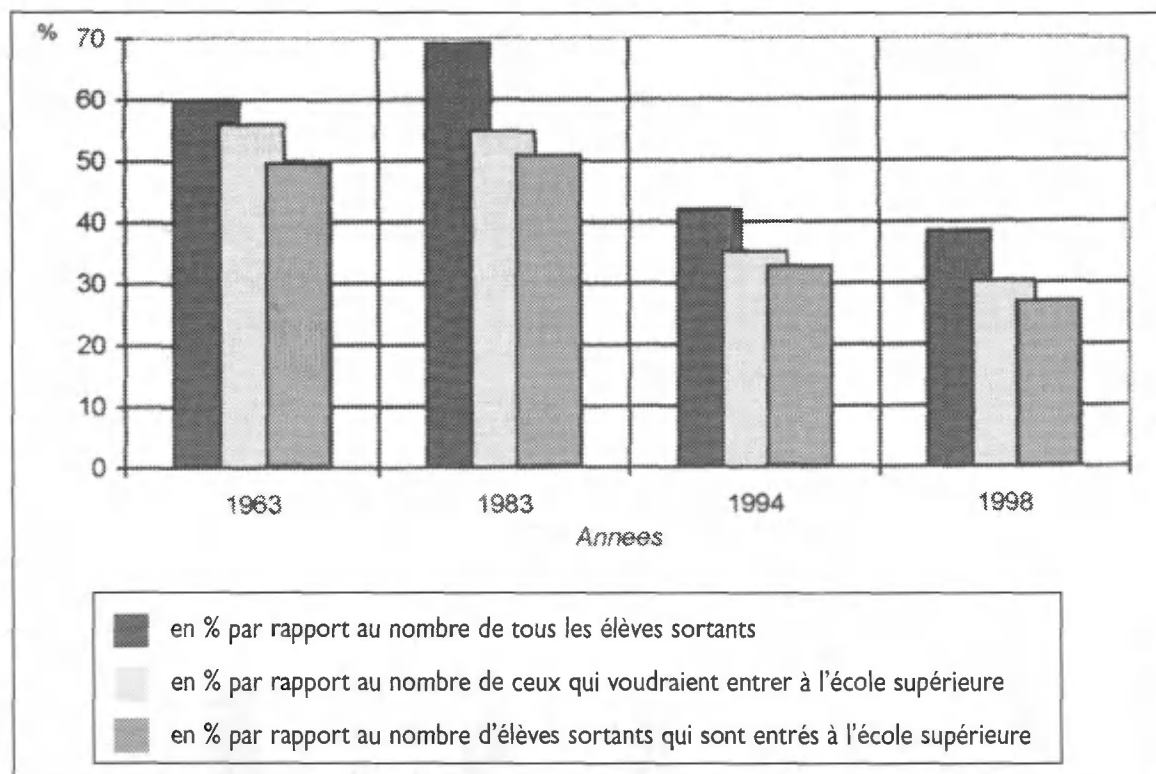
ÉVOLUTION DE LA COMPOSITION SOCIALE LORS DU PASSAGE DU SECONDAIRE AU SUPÉRIEUR.
ENFANTS DE DIRIGEANTS ET DE SPÉCIALISTES, RÉGION DE NOVOSSIBIRSK



Durant toute la période des observations, les enfants de dirigeants et de spécialistes sont plus nombreux, en pourcentage, parmi ceux qui projettent d'entrer dans le supérieur que parmi les diplômés du secondaire, et c'est encore plus vrai parmi ceux qui sont effectivement entrés dans le supérieur. À l'inverse, les enfants d'ouvriers, de paysans et d'employés sont devenus moins nombreux parmi ceux qui projettent d'entrer dans le supérieur que parmi les diplômés du secondaire et c'est encore plus vrai parmi ceux qui sont effectivement entrés dans le supérieur (schéma 9).

SCHÉMA 9

ÉVOLUTION DE LA COMPOSITION SOCIALE LORS DU PASSAGE DU SECONDAIRE AU SUPÉRIEUR.
ENFANTS D'EMPLOYÉS, D'OUVRIERS ET DE PAYSANS, RÉGION DE NOVOSSIBIRSK



Ainsi fonctionne la sélection lors du passage du secondaire au supérieur. Elle a, incontestablement, un caractère social. Durant la dernière décennie, on constate le renforcement dans le supérieur du poids des enfants de milieux assez élevés.

Les enfants de dirigeants étaient, en 1963, 10 % parmi les diplômés du secondaire à vouloir entrer dans le supérieur, et plus de 30 % en 1994. Ils ont donc gagné sur des groupes plus "faibles". Pour les enfants d'ouvriers et de paysans, ces indicateurs ont baissé de 1/4 à 1/5 des années soixante à quatre-vingt jusqu'à 1/10 dans les années quatre-vingt-dix, aussi bien pour ceux voulant entrer dans le supérieur que pour ceux qui y sont effectivement entrés. Pour la variable "entrée dans le supérieur", on a comparé ceux qui sont entrés avec la structure de la population, comme ce qui avait été fait pour la composition sociale des diplômés du secondaire long. Ces résultats confirment la différenciation sociale.

Les résultats de travaux menés en 1998 dans plusieurs régions (tableau 4) montrent que le caractère social de la hiérarchie des possibilités est évident partout. Les chances d'entrée dans le supérieur sont plus élevées chez les enfants de dirigeants et de spécialistes que chez les enfants d'ouvriers et d'employés dans les deux villes; elles sont également élevées chez les enfants de petits possédants.

TABLEAU 4
CHANCES DES DIPLÔMÉS DU SECONDAIRE D'ENTRER DANS LE SUPÉRIEUR EN 1998

Diplômés des écoles	Moscou	Novossibirsk
Enfants d'ouvriers	54,2 %	43,2 %
Enfants d'employés	43,9 %	51,3 %
Enfants de petits possédants	84,6 %	56,3 %
Enfants de spécialistes	85,5 %	76,1 %
Enfants de dirigeants	80,4 %	74,4 %

Facteurs concourant à l'intensification de la sélection

Qu'est-ce qui a concouru aussi bien à la conservation qu'à l'intensification de la stratification sociale des jeunes dans les années quatre-vingt-dix en éducation ?

Durant la dernière décennie, le changement des conditions de vie, la dégradation de la situation matérielle ont eu une influence majeure. Une grande partie de la population a perdu son niveau de vie antérieur. La stabilité passée n'existe plus, les salaires, insuffisants, ne sont payés qu'occasionnellement. Pour certains, leur emploi même a disparu et avec lui les moyens, certes minimaux, qui permettaient de joindre les deux bouts. Dans ces conditions, étudier, a fortiori en terminale et au-delà, est un luxe inconsideré. Les forces de toute la famille doivent être unies pour survivre.

D'autres changements influencent la différenciation dans le système éducatif. La création de différents types d'écoles, de lycées, de collèges, etc., l'apparition de programmes diversifiés traduisent le besoin du système éducatif de sortir de la standardisation et de la réglementation. Elles manifestent aussi l'initiative, longtemps bridée, des enseignants. La diversification, indispensable à l'évolution normale et naturelle du système, signifie aussi la différenciation entre établissements et cette dernière a un caractère social. L'une de ses conséquences est l'apparition d'établissements privilégiés, ce qui nuit aux enfants de milieux défavorisés, obligés de se répartir dans les établissements des niveaux inférieurs, faciles à repérer et connus partout.

En outre, l'introduction d'un enseignement payant s'intensifie. Elle accentue les effets de la baisse du niveau de vie sur la composition sociale des diplômés du secondaire et des étudiants. D'après les standards occidentaux, le prix de l'enseignement n'est pas élevé en Russie mais il est inaccessible aux revenus de la majorité des Russes. Entrer dans un établissement d'enseignement supérieur, prestigieux, dans une spécialité prestigieuse est plus facile pour celui dont les parents peuvent payer une école réputée, une préparation au concours d'entrée dans le supérieur, et enfin payer l'enseignement supé-

rieur. La sélection se fait plus en fonction de la situation matérielle des parents que selon les capacités, le travail et la motivation de l'élève.

L'introduction de l'enseignement payant a lieu dans des établissements publics, ce qui n'est pas prévu par les textes. Les écoles y ont recours pour garder leurs enseignants, entretenir tant bien que mal leurs locaux et empêcher leur niveau de chuter. L'insuffisance du financement d'État est compensée par le paiement des parents. Les enfants de milieux défavorisés sont contraints de s'inscrire dans des écoles bon marché, et au total le niveau de ces adolescents baisse. Seuls les enfants issus des milieux favorisés percent ce mur d'argent, les autres sont écartés dès les premiers stades. L'enseignement est devenu un privilège.

L'attitude des citoyens vis-à-vis de l'enseignement compte aussi. Le désir de faire des études reste indéniablement vivace chez les Russes qui font preuve d'une étonnante capacité à résister aux conditions défavorables dans une société désorientée par les cataclysmes économiques et sociaux. Il semble que plus le niveau dans la pyramide sociale est bas, plus le prestige de l'enseignement dépend de la situation globale du pays. Les changements dans la société russe ont surtout été économiques, l'accent étant mis essentiellement sur les stimulants matériels. Les valeurs se sont déplacées dans la société. Si la vie matérielle est devenue plus difficile pour une grande partie de la population, elle a aussi créé de nouvelles possibilités de gagner de l'argent et d'élever brusquement le niveau de vie de certains. Les désirs de consommation des jeunes ont été éveillés alors que l'offre dans les professions de spécialistes hautement qualifiés a brutalement chuté. Les salaires des spécialistes dans l'industrie, la recherche, l'enseignement ont beaucoup baissé. Au milieu des années quatre-vingt-dix, le prestige et un niveau de vie élevé sont devenus accessibles sans études poussées dans de nombreuses professions. Le point de vue des jeunes sur l'enseignement en a été changé. Le prestige de l'enseignement et des métiers hautement qualifiés ne s'est maintenu que là où il était solidement implanté.

La situation sur le marché du travail est un facteur important qui s'est dégradé, d'année en année. La durée de recherche d'un emploi par de jeunes chômeurs augmente. Un jeune sur dix environ est sans emploi à la fin de ses études. Le chômage était presque inconnu en URSS, son développement a créé un traumatisme chez les citoyens. Traumatisme d'autant plus important que le chômage n'a cessé d'augmenter et la situation de se détériorer, balayant jour après jour tout espoir d'amélioration. Les demandeurs d'emploi sont toujours plus nombreux. Le chômage crée une pression qui diminue les chances des jeunes de trouver un emploi. La concurrence est vive et les jeunes qui arrivent sur le marché du travail sont assez mal armés. La crise russe de 1998 a fait monter le chômage de 30 % en un mois au Comité de Moscou pour l'emploi. Des foules de chômeurs moscovites se sont pressées à la bourse de l'emploi organisée dans un des plus grands théâtres de la ville.

L'immense bâtiment était plein à craquer, de longues queues se formaient, les gens juraient, se battaient pour une place et écrivaient leur numéro sur la paume de la main, comme au temps révolu de la pénurie où on faisait la queue dans les magasins. A Novossibirsk, l'un des plus grands centres universitaires et industriels du pays, les spécialistes diplômés du supérieur constituent le quart des chômeurs enregistrés. Seulement la moitié des jeunes gens qui sortent du supérieur trouvent un emploi et les entreprises refusent souvent d'embaucher leurs propres boursiers. L'une des causes de cette situation est l'inadéquation entre les spécialistes, jeunes ou expérimentés, et les besoins, même très modestes, du pays en main-d'œuvre. En outre, ceux qui sortent du supérieur refusent souvent l'emploi qu'on leur propose car ni le salaire, ni les conditions de logement, par exemple, ne leur conviennent. Un grand nombre choisit une activité commerciale.

Les jeunes issus du secondaire ou du supérieur rencontrent des difficultés pour leur premier emploi parce que les entreprises n'embauchent que des gens ayant une expérience professionnelle. Aucune ne veut, dans un marché du travail saturé, se charger de former un travailleur qualifié. L'analyse du travail des agences de recrutement le montre, les jeunes sans expérience et les travailleurs expérimentés d'un certain âge sont exclus du marché du travail. La brutale diminution des subventions de l'État se fait lourdement sentir sur le monde éducatif. Si, dans les années quatre-vingt, la politique d'État était l'enseignement général pour tous, les garanties officielles sont aujourd'hui minimales et ne sont même pas respectées. Il a fallu une bataille d'opinion publique pour que tous les jeunes soient acceptés dans le second cycle des écoles. La dette de l'État vis-à-vis des enseignants dépasse le tiers de la masse salariale annuelle alors que les salaires de l'enseignement sont six fois inférieurs à ceux de l'industrie du gaz. La liste des malheurs de l'enseignement est sans fin.

Un autre effet de la différenciation, l'inégalité par rapport à l'urbanisation, s'est accentué. Les capitales intellectuelles de Russie, Moscou et Saint-Pétersbourg, concentrent des établissements scolaires prestigieux où travaillent beaucoup d'enseignants hautement qualifiés. C'est aussi le cas de Novossibirsk, Tomsk et d'autres villes importantes. L'infrastructure du système éducatif et la qualité de l'enseignement ne sont donc pas du tout les mêmes à la campagne, dans une petite ville ou dans une capitale de région. Cette inégalité est ancienne mais elle n'est plus compensée par la migration des élèves. Les élèves des campagnes allaient souvent faire leurs études secondaires dans des écoles "fortes" des bourgs ou des villes et leurs études supérieures dans les grandes villes ou les capitales. Les conditions matérielles ont fait reculer cette migration.

Dans une société en restructuration, les groupes qui occupent les positions les plus élevées de la hiérarchie sociale réussissent à monopoliser les moyens d'obtenir un haut niveau et de recevoir un enseignement de qualité,

prestigieux, riche de possibilités. Il serait cependant dénué de sens d'en rendre le système éducatif responsable. Il n'est que le miroir de ce qui se produit dans la société dans son ensemble. La différenciation des jeunes résulte des caractéristiques de la structure et du fonctionnement interne du système éducatif. Celui-ci aurait pu prendre des mesures pour tenter d'en compenser les effets négatifs. La société était en droit d'attendre de lui une position active et non une dérive passive. Mais comment accuser une institution affaiblie par un financement insuffisant et la fuite de ses enseignants due aux salaires de misère ?

L'évolution en Russie est semblable à celle repérée par les chercheurs en Grande-Bretagne. Elle passe d'une sélection et d'une stratification sociales dominantes jusqu'au début du XX^e siècle à une idéologie méritocratique qui a tenté d'offrir des chances égales à tous (avec quelque succès dans l'ouverture du secondaire mais en échec pour le supérieur) et, maintenant, à un modèle dominé par les parents où "l'éducation de l'enfant dépend dans une mesure toujours plus grande de la richesse et des désirs des parents plutôt que de ses capacités personnelles, de ses efforts" (Braun 1993, p163).

La démocratisation, au sens large, était l'un des objectifs prioritaires du pays et du système éducatif russe mais les attentes se sont heurtées à de nombreuses difficultés sociales et économiques. L'éducation est aujourd'hui en mutation dans une société en mutation.

Bibliographie

- AITOV N. A. 1968 "Aspects sociaux dans l'enseignement en URSS", *Recherches sociologiques*, 2e éd., Moscou, pp187-196
- BOUDON R. 1974 *Éducation, opportunity and social inequality: changing prospects in western society*, New-York, Wiley
- BOURDIEU P. 1983 *Orientations et Les principes*, entretien avec Halbrown J. et Massau B., publiés en néerlandais in *Sociologisch Lydschrift*, X, 2, Amsterdam, traduits du français, 1994, *Socio-Logos*, Moscou
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1964 *Les Héritiers*, Paris, Éd de Minuit
- BRAUN F. 1993 "Changements sociaux et enseignement en Russie. La jeunesse russe à la limite des années 90" in MALYCHEVA M. M. (éd.) Livre 2, Moscou, Institut de Sociologie de l'Académie des Sciences de Russie
- CHEREGUI F. E., KHARTCHEVA V. G. & SERIKOV V. V. 1997 *Sociologie de l'éducation: aspects appliqués*, Moscou
- COLEMAN J. S. 1968 "The concept of educational equality", *Harvard Educational Review*, n38, pp7-23
- COLEMAN J. S. et al. 1966 *Equality of educational opportunity*, Washington D. C., US Government Printing Office
- COLLINS R. 1978 *The credential society: an historical sociology of education and stratification*, New-York, Academic Press

- ÉDUCATION DE LA POPULATION EN RUSSIE 1995 (d'après les données du micro-recensement de la population de 1994), Recueil de statistiques, Comité d'État de la Statistique de Russie, Moscou, p216
- IKONNIKOVA S. N. 1974 *La jeunesse: analyse sociale et socio-psychologique*, Leningrad
- ILINSKI I. M. & SHARONOV A. V. (éd.) 1993 "La jeunesse de la Russie: les tendances, les perspectives", *La Jeune Garde*, Moscou,
- KONSTANTINOVSKI D. L. 1994 "Problèmes méthodologiques de prévision des chances des jeunes de faire des études", *Sociologie de l'Éducation, travaux de sociologie de l'éducation*, Moscou, pp72-82
- KONSTANTINOVSKI D. L. & SHUBKIN V. N. 1977 *La jeunesse et l'éducation*, Moscou
- L'ÉCONOMIE DE LA FÉDÉRATION DE RUSSIE 1992, Recueil annuel de statistiques, Moscou
- LA RUSSIE EN CHIFFRES 1996 Recueil abrégé de statistiques, Moscou, Moscou finances et statistiques
- LA SITUATION DES JEUNES DANS LA FÉDÉRATION DE RUSSIE 1996 Communication du comité d'État de la république de Russie pour la jeunesse au gouvernement de la Fédération de Russie, Moscou
- MAGOUN V. S. (éd.) 1998 *Révolution des aspirations et changement des stratégies de vie des jeunes: 1985-95*, Moscou
- RECUEIL ANNUEL DE STATISTIQUES DE LA RUSSIE 1995 Comité d'État de la Statistique de Russie, Moscou
- RUTKEVITCH M. N. & FILIPOV F. P. 1972 "Migrations sociales" in LISSOVSKI V. T. (éd.) *La jeunesse et l'enseignement*, Moscou
- RUTKEVITCH M. N. & POTAPOV V. P. 1995 *Après l'école. Orientations socio-professionnelles de la jeunesse*, Moscou
- SHUBKIN V. N. & al. 1968 "Quantitative methods in sociological studies of problems of job placement and choice of occupation", *Soviet Sociology*, v. VII, n1-2
- SHUBKIN V. N. 1970 *Expériences sociologiques*, Moscou
- SHUBKIN V. N., ARTEMOV V. I., MOSKALENKO N. R., BUZUKOVA N. V., KALMYK V. A., KOVALENKO Yu. B., KOTCHETOV G. B. 1964 "Expérience d'utilisation de méthodes quantitatives dans des recherches sociologiques concrètes sur des questions d'emploi et de choix de profession" in AGANBEGUIAN A. G. (éd.) *Méthodes quantitatives dans les recherches sociologiques*, Novossibirsk, pp152-267
- SLUTSKY V. M. 1994 "Changements sociaux et projets d'avenir des enfants" in SOBKIN V. S. (éd.) *Instructions sur l'orientation des élèves de second cycle, Travaux de sociologie de l'éducation*, Moscou, pp133-146
- SOBKIN V. S. & PISSARSKY P. S. 1992 *Analyse socioculturelle de la situation éducative dans une mégapole*, Moscou
- SOBKIN V. S. & PISSARSKY P. S. 1995 "La jeunesse dans une situation de réforme socio-économiques" in *Conférence internationale scientifique et pratique*, Saint-Petersbourg, éd. 1, 2
- TCHEREDNITCHENKO G. A., SHUBKIN V. N. 1985 *La jeunesse entre dans la vie* (étude sociologique des problèmes du choix d'une profession et d'un emploi), Moscou
- TITMA M. Kh. 1974 *Le choix d'une profession comme problème social*, Moscou
- VODZINSKAYA V. V. 1969 Le conditionnement social dans le choix d'une profession in *Problèmes sociaux de travail et de production*, recherche comparée soviéto-polonaise, Moscou-Varsovie

SOCIOLOGIE ET SOCIÉTÉS

La seule revue semestrielle thématique de sociologie de langue française en Amérique. Présente des visages inconnus de ce phénomène particulier qu'est le Québec français en Amérique du Nord.

Directeur: Marcel Fournier

DÉJÀ PARUS:

- La Science : nouvel environnement, nouvelles pratiques? (22 \$)
- Citoyenneté et identité sociale (22 \$)
- L'interdisciplinarité ordinaire. Le problème des disciplines en sciences sociales (22 \$)
- Un syndicalisme en crise d'identité (22 \$)
- Le second souffle de la sociologie (22 \$)
- La Mémoire sociale (22 \$)
- Homosexualités: enjeux scientifiques et militants (22 \$)
- Technologies médicales et changement de valeurs (20 \$)
- Les Jeunes (20 \$)
- Nouvelle morphologie sociale (18 \$)
- Le sport (18 \$)
- Québec fin de siècle (14,50 \$)
- Les Francophonies nord-américaines (15 \$)
- La construction des données (16,25 \$)
- La gestion du social: ambiguïtés et paradoxes (15 \$)
- Racisme, ethnicité, nation (14,50 \$)

- Entre le corps et le soi: une sociologie de la « subjectivation » (13,50 \$)
- La sociologie du travail: un nouveau rôle? un nouvel objet? (15 \$)
- Savoirs institués, Savoirs informels (15 \$)
- Catholicisme et société contemporaine (15 \$)
- Théorie de la transition (13 \$)
- La culture comme capital (12 \$)
- Tacott Parsons: relectures (12 \$)
- Sociologie des professions (12 \$)
- Sociologie hors université (11 \$)
- Nouvelles trajectoires sociologiques (10 \$)
- Sociologie des phénomènes démographiques (10 \$)
- Travail, santé, prévention (10 \$)
- Droit et pouvoir. Pouvoirs du droit (10 \$)
- Sociologie critique et création artistique (9,50 \$)
- Santé mentale et processus sociaux (9,50 \$)
- Sociétés et vieillissement (9,50 \$)
- L'informatisation: mutation technique, changement de société (9,50 \$)

BULLETIN D'ABONNEMENT

L'abonnement annuel commence avec le premier numéro de chaque volume.

- Je désire m'abonner à la revue *Sociologie et Sociétés* pour l'année _____
- Veuillez m'expédier les titres cochés
- Ci-joint (chèque ou mandat) de _____ \$
Plus 7% de TPS (non applicable à l'extérieur du Canada)
- Visa MasterCard

N° _____

Date d'expiration _____

ABONNEMENT ANNUEL 2000 (VOLUME 32)

Individus

- Canada: 37 \$ Pays étrangers: 42 \$ US
- Étudiants avec n° de carte: 28 \$

Institutions

- Canada: 70 \$ Étranger: 75 \$ US

Le numéro régulier

- Canada: 22 \$ Étranger: 24 \$ US

NOM: _____

ADRESSE: _____

CODE POSTAL: _____



LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

C. P. 6128, succursale Centre-ville,
Montréal (Québec) H3C 3J7
Tél.: (514) 343-6933 • Téléc.: (514) 343-2232
Courriel: pum@umontreal.ca

Service d'abonnements

ROWECOM CANADA
2155, rue Guy, bureau 950
Montréal (Québec), Canada
H3H 2R9
Tél.: (514) 274-5468
1 800 361-1431
Téléc.: (514) 274-0201

Dépositaire Europe

LIBRAIRIE DU QUÉBEC
30, rue Gay Lussac
75005 Paris (France)
Tél.: 1.43.54.49.02
Téléc.: 1.43.54.39.15

Pour la vente au numéro voyez votre librairie

(Re)gagner et reconnaître l'autorité à l'âge des études supérieures : une double transaction entre les parents et les jeunes adultes

VINCENZO CIOCHELLI

Centre de recherche sur les liens sociaux,
CNRS-Université René Descartes-Paris V
Faculté des sciences humaines et sociales
Département des sciences sociales,
12 rue Cujas,
75230 Paris CEDEX 05

"C'est seulement après avoir appris à sortir de la zone d'influence de l'autorité que nous pouvons y pénétrer de nouveau, avec, cette fois, la connaissance de ses limitations et des moyens propres à infléchir commandement et obéissance dans le sens qui contentera le mieux nos vrais besoins de protection et de réconfort"

R. Sennett, *Autorité*, Paris, Fayard, 1981, p194

Deux voies s'offrent au chercheur qui souhaite se pencher sur l'étude de l'exercice de l'autorité parentale au cours de la jeunesse étudiante. La première met l'accent sur la distribution sociale de ces formes d'exercice, en esquisant les portraits contrastés de quelques styles éducatifs familiaux. L'autorité est rattachée à une conception plus large, structurale, de la vie domestique, aux formes de la cohésion familiale (Kellerhals & Montandon 1991). Il ne s'agira pas pour nous de nier l'existence d'une variation sociale des interactions familiales présente par ailleurs dans notre échantillon (d'autres travaux se sont saisis de cette entrée: Duru-Bellat & Henriot-van Zanten 1992, Durning 1995), ni de discuter de la pertinence des modèles typologiques qui, dans la tentative d'attribuer de façon univoque une forme d'autorité à une structure familiale, ne peuvent toujours éclairer ni les processus communs, ni les passages d'un type à l'autre. J'ai montré ailleurs qu'on peut modéliser les systèmes éducatifs à partir de typologies, socialement

situées (Cicchelli 1997a, 1997b). Il s'agit ici de relire les entretiens¹ à l'origine de cette modélisation selon une optique plus transversale. Nous nous situons néanmoins dans une deuxième perspective qui s'efforce de considérer l'autorité plutôt comme un lien qui engage émotionnellement deux individus. Elle essaye de comprendre par quels moyens celui qui l'exerce et celui sur qui elle s'exerce se lient entre eux. Ouverte par Sennett, pour qui l'autorité est un "processus constant d'interprétation et de ré-interprétation" (1981 p281), cette dernière perspective apparaît plus adéquate pour atteindre l'objectif qui est le nôtre : comprendre la façon dont l'autorité est reformulée par les parents et les jeunes adultes à l'âge des études supérieures. Une troisième démarche consisterait à nier toute existence à l'autorité du fait même qu'elle ne se laisse plus apercevoir comme l'émanation d'un fondement externe à la famille : "Plus rien ne soutient l'image d'un représentant de la Loi ou de l'Autorité au sein de la famille parce que plus rien ne justifie l'existence d'un gouvernement domestique" (Gauchet 1998, p171). La disparition de la figure du pater familias, incarnant la direction du groupe familial à travers la détention du monopole de la violence physique, évoquée par le célèbre roman autobiographique de Gavino Ledda par exemple, empêche évidemment d'assimiler l'autorité à ce qu'elle fut. Toutefois, nous ne suivrons pas cette voie.

La place de l'autorité dans l'étude du lien de filiation au tournant des études supérieures

L'entrée dans les études supérieures constitue pour le sociologue de la famille un observatoire privilégié pour mieux saisir, d'une part, les ambiguïtés de l'éducation parentale contemporaine à la sortie de l'enfance et de l'adolescence (Gullestad 1996), et pour mieux comprendre, d'autre part, les transformations internes au lien de filiation au cours des études supérieures (Cicchelli 1999). Le lien de filiation est particulièrement ambivalent pendant cette dernière période, car il se nourrit d'injonctions paradoxales (Watlawick, Beavin Helmick & Don Jackson 1972) plaçant les destinataires de la communication dans une situation inconfortable de porte-à-faux. Les parents invitent leurs enfants à se montrer à la hauteur de la prise en charge dont ils bénéficient, à la mériter, tout en surveillant de près ce processus de responsabilisation, tout en contrôlant leurs comportements. Les enfants vou-

1. Ces entretiens sont extraits : – d'un corpus de vingt monographies familiales, stratifiées socialement, pour lesquelles les étudiants et un de leurs parents avaient été interviewés à trois reprises ; – d'un corpus de quarante-cinq entretiens de pré-enquête quantitative concernant une sous-population d'étudiants et d'élèves de classes préparatoires de filières scientifiques. Ces deux matériaux ont servi de base à un doctorat (Cicchelli 1999).

draient devenir les sujets de la construction de leur individualité (Cicchelli 2000a, 2000b), tout en demandant à leurs parents de les aider à accomplir la transition à la maturité, de continuer de jouer leur rôle de soutien (Cicchelli 2000c). On comprend alors que l'une des plus grandes aspirations des parents et des jeunes adultes consiste à sortir de toute relation instrumentale, qui réifie le rapport à l'autre, à rompre avec les tyrannies engendrées par leur intimité. Néanmoins, si chacun parvient à considérer l'autre comme une personne "égale en dignité", ce n'est qu'au prix d'un volontarisme, d'un travail sur soi et sur la relation.

Afin d'illustrer ce mouvement instable, pouvant échouer, on part de l'hypothèse qu'à partir de l'adolescence, et tant que l'individu appartient encore à sa famille d'origine, ce qui est le cas des étudiants, la socialisation familiale peut être entendue comme un processus d'insertion des plus jeunes au sein des générations, processus qui voit les parents autant que leurs enfants s'engager dans un "partenariat intergénérationnel". L'enfant gagne progressivement sa place dans la famille en termes de goûts, de valeurs, de choix, de territoires, de statuts. Par conséquent, la transition à l'âge adulte n'a pas comme protagoniste unique et solitaire l'adolescent, mais "c'est à la famille entière de "migrer" d'une phase à l'autre" (Scabini & Marta 1995, p226). Les formes de contrôle et de soutien demeurent. Toutefois, elles ne peuvent toujours être centrées sur un style éducatif susceptible d'être perçu comme dépersonnalisant et infantilisant, non adapté à la personnalité de l'adolescent qui devient un jeune adulte. Il ne s'agit donc pas à proprement parler d'une étude portant sur le passage de l'individu à l'âge adulte, saisi à partir d'indicateurs statutaires comme le départ du domicile parental, la fin des études, l'insertion dans le marché du travail, le début d'une vie de famille (Galland 1991). Il s'agit plutôt de comprendre comment se décline l'aspiration à accéder à des nouvelles relations familiales, nouées entre individus s'estimant adultes.

Être digne de l'autorité

Comme ce processus engage les deux générations, il est souhaitable de compléter les analyses de Sennert qui cherche à savoir si "le sentiment d'autorité n'est pas fonction du sujet qui en subit les effets" (ibid. p32). En réalité, même du côté des parents existe un travail qui se manifeste dans la tentative de (re) gagner une autorité qui soit acceptable aux yeux de tous les membres de la famille. En affichant une certaine bienveillance, les parents s'ouvrent aux raisons des jeunes adultes. Cette ouverture, visant à obtenir le crédit et l'ascendant nécessaires à la poursuite de l'exercice de l'autorité, les autorise à demeurer un repère et un soutien au cours de l'adolescence et de la jeunesse de leurs enfants.

De la fermeture à l'autre à l'ouverture à l'autre

Reconnaître les difficultés de la poursuite de la socialisation et essayer de les atténuer, voire de les résoudre, est l'un des aspects les plus saillants de ce processus. En changeant de point de vue, en se mettant à la place du jeune adulte, les parents assument une attitude empathique.

Malgré les certitudes initiales affichées en début d'entretien, certains d'entre eux expriment des doutes, et ceci dans des formes et selon des intensités variables. La crise qui semble frapper le monde contemporain au niveau des représentations se traduit chez ces interviewés par un sentiment de scepticisme dans les capacités du marché à absorber les jeunes diplômés. Si cette donnée externe aux familles pousse les parents à s'inquiéter de l'acquisition des diplômes, dans un contexte de concurrence accrue, elle les incite aussi à faire preuve de plus de compréhension à l'égard des jeunes. Si l'évocation des normes qui règlent et limitent le prolongement de la prise en charge est un élément fort du discours parental, il arrive qu'à d'autres moments de l'entretien les parents estiment que la poursuite des études est une nécessité due à une conjoncture historique. L'évocation de cet élément pousse moins les parents à l'encadrer par des normes tournées vers la responsabilisation des étudiants. "C'est vrai qu'à un certain moment et pour les parents et pour les étudiants, à partir d'un certain âge, la famille est un carcan pour eux, ça doit être un carcan et ça crée certainement certaines frictions" avance le père de Pierre. Cet extrait représente un tournant dans son discours, c'est à partir de ce moment qu'il quittera son rôle de juge, gardien du respect de l'application de règles élaborées à l'intention de son fils. Désormais, ce père s'adonnera à une réflexion orientée vers la compréhension de la condition des étudiants "dépendants de leurs parents", de la condition de son fils en particulier, en concluant qu'à cause de la conjoncture défavorable son fils reste en grande partie à sa charge, qu'il le veuille ou non.

De la tolérance et de la souplesse

Si l'un des fondements de la tâche éducative des parents à l'âge des études est l'inculcation de la responsabilité, la conscience est forte de la nécessité d'adapter cette valeur à la *personne* de l'enfant. Les parents semblent soucieux de donner une assise pédagogique à leurs pratiques et, en même temps, ils avouent qu'une application stricte de leur politique est à la fois infaisable et pernicieuse.

Anticipant la crainte qu'une application sévère porte la marque de l'intransigeance, ils recourent à la tolérance. Le contrôle institué par les parents ne se réalise pas systématiquement : il y a du jeu qui n'est pas seulement le résultat d'un compromis entre générations, mais qui découle plus nettement de la volonté des aînés de se montrer soucieux du respect porté aux plus jeunes. Les parents essaient de conjurer le risque que le jeune ne comprenne

pas que le contrôle vise sa responsabilisation et ne retienne de l'évaluation qu'une image négative, l'assimilant à une forme d'ingérence. Afin d'écartier tout risque de malentendu, les parents peuvent introduire une certaine souplesse dans les dispositifs monétaires de prise en charge et admettre des écarts plus ou moins grands. Le père de Pierre énonce avec clarté la différence entre, d'une part, la prise en charge des études — qu'il garantit scrupuleusement — et, d'autre part, les "extras" — dépenses qui échappent à cette prise en charge. Ce père attache une très grande importance à responsabiliser son enfant par l'intermédiaire d'une gestion avisée de l'argent qu'il lui alloue. Avec son entretien, on est au cœur d'une méritocratie qui se traduit par une sanction immédiate, fruit d'un contrôle direct, en cas d'écart à la règle. Et pourtant, lorsqu'il s'attache à illustrer la fréquence de cette sanction, il nie son caractère systématique. Voici les difficultés rencontrées lors de sa tentative de définir les écarts à la règle: "Les extras, c'est ce qui est pas vraiment sa vie quotidienne, que ce soit pour les études, que ce soit pour sa vie quotidienne ici ou pour ses loisirs, un extra, c'est-à-dire que s'il va aller une ou deux fois au cinéma par exemple, c'est du normal, enfin, nous, on va considérer que c'est normal, s'il va trois fois par semaine on va considérer que là-dedans, il y a au moins deux fois d'extras (rites), c'est subjectif, l'extra ça va être ce que, nous, on considère comme un trop-plein par rapport à ce qu'on a par rapport à l'évolution et puis par rapport à... je sais pas, c'est difficile". Cette fuite dans la subjectivité n'est pas une dérobade. Elle montre toute la difficulté de rendre opérationnel un classement, lorsque l'acteur applique un principe abstrait à son destinataire. Pour cette raison, estimer qu'une dépense de l'étudiant est susceptible d'être prise en charge ou non peut parfois être présenté par les parents comme fruit de l'aléatoire. Conserver un certain droit de regard sur l'allocation des ressources monétaires en direction des étudiants implique nécessairement de considérer les jeunes adultes comme des personnes et de discuter les limites de la rationalité pédagogique instituée. Il arrive alors que les parents quittent le domaine de l'énonciation de la règle pour s'aventurer dans celui de l'exception.

La sollicitude

Comprendre les besoins de l'enfant et essayer de s'y adapter en tolérant des exceptions aux règles prônées ouvre la voie à un troisième mécanisme d'atténuation des exigences pédagogiques externes à l'enfant en vue de mieux satisfaire ses exigences. Il s'agit de la sollicitude, qui consiste à devancer un besoin. Encore une fois, c'est sur le terrain de la comparaison des cycles de vie de chacun des partenaires, saisis à l'intérieur de deux conjonctures historiques différentes, que la confrontation cède le pas à la compréhension. "On sait bien que les enfants font des bêtises et qu'en grandissant ils en font encore mais moins" avance sur un ton conciliant la mère de François, en faisant clairement allusion aux difficultés rencontrées par son fils qui déstabilisent

grandement la paix dans son foyer. Si elle adopte une attitude d'accommodement, ce n'est pas seulement afin d'éviter cette dramatisation du conflit qui s'est manifestée dans son foyer au cours des derniers temps. On le voit à la façon dont elle essaye d'apaiser la rigueur teintée de rage de son mari, en flatant sa vanité. N'a-t-il pas lui aussi profité au cours de sa jeunesse de quelques périodes de moratoire, même courtes ? "Je lui dis parfois qu'il faut pas qu'il ait des ceillères, que lui aussi à son âge, il a dû faire des bêtises" dit son épouse. La jeunesse de ses enfants suscite moins d'inquiétudes si elle est rapportée à sa propre jeunesse et si on aperçoit de profondes similitudes derrière la surface des changements.

L'image de la jeunesse comme un âge d'apprentissage, de recherches qui stimulent de nouveaux besoins peut jouer en faveur des jeunes adultes, car une fois ces derniers mis en demeure de respecter les bornes pouvant limiter leurs *désirs*, les parents peuvent essayer de repérer leurs *besoins*. Remplacer la requête par la proposition en avançant un besoin complète la tolérance d'une marge de dérapage. La mère d'Anne comprend sa fille. Au cours de l'entretien, elle fait une critique voilée de son époux, en euphémisant sa conduite. Elle essaye de se comporter autrement, "sinon la situation serait invivable" dit-elle. Quand le mari se montre sourcilieux, elle essaye de compenser son attitude en dispensant des encouragements et en faisant des dons. Si Anne souhaite acheter un hebdomadaire, et que son père lui refuse une aide, cette mère ramène après son travail le magazine en question en prétextant, à l'adresse de son époux étonné, un intérêt soudain éveillé par la lecture de la couverture.

Reconnaître la droiture morale des parents

À l'intérieur du rapport de filiation contemporain, il y a de la place pour l'autorité. Elle n'existe qu'en vertu des effets bénéfiques qu'elle suscite chez ceux sur qui elle est censée s'exercer. Par conséquent, tout comportement parental n'est pas reconnu comme légitime et donc crédité de l'autorité : elle est attribuée par un processus de reconnaissance *positive*, au cours duquel les attitudes des parents sont jugées et approuvées. Inversement, elle n'est pas reconnue et devient "négative" si le comportement des parents est désavoué. La condition nécessaire de son attribution est donc l'exclusion d'effets indésirables chez les jeunes, car les aspirations profondes de ces derniers ne doivent pas être inhibées par son exercice. Une thèse forte dans les rapports familiaux contemporains insiste d'ailleurs sur le fait que les inégalités ne sont acceptées que si elles ne font pas "obstacle au principe de libre disposition de soi" (Lipovetsky 1997, p14).

Théorie pour la reconnaissance de l'autorité

L'analyse de l'autorité menée ici nous inscrit à la fois au cœur de la tradition analytique du pouvoir fondée par Weber (1971), car pour le sociologue allemand la reconnaissance est la condition nécessaire de la légitimité, et nous en éloigne, car pour cet auteur la reconnaissance est une forme de domination. On sait que Weber bâtit une sociologie des rapports de pouvoir qui inscrit la domination au cœur de l'autorité, domination qui ne provient pas seulement de l'État, mais également d'autres institutions et groupements et qui est d'autant plus forte que les individus repèrent des raisons "subjectivement nécessaires" les conduisant à "reconnaître la légitimité de l'obéissance" (Raynaud 1987, p160). Bref, la condition sine qua non de toute domination est "la croyance en la légitimité" (Abélès 1990, p80). Et, quel que soit son fondement, l'obéissance dans les formes juridiques contractuelles, égalitaires ou même volontaires, ne cesse d'être obéissance et d'exprimer une relation de domination.

Cette tradition de pensée s'est illustrée par la suite dans les travaux de Bourdieu. Ce dernier analyse la reconnaissance de l'autorité lorsqu'il s'intéresse à la logique de la domination, ce qu'on voit par exemple dans le cas de la communication verbale: il insiste sur le fait que la reconnaissance existe en tant que "méconnaissance". Pour le dominé, il n'est nullement nécessaire de comprendre le discours pour lui reconnaître une autorité, car le message est remplacé par les conditions matérielles de sa production, appelées liturgiques, qui contribuent à produire "la disposition à la reconnaissance comme méconnaissance et croyance, c'est-à-dire la délégation d'autorité qui confère son autorité au discours autorisé" (1982, p113). Cette reconnaissance est une forme d'ignorance de la violence symbolique à laquelle l'agent social est soumis. Comme pour Weber, la croyance est à la base de ce système de domination, dont la manifestation la plus éclatante est le fait que l'individu accorde une autorité à son insu, en s'y soumettant (Bourdieu 1977). La croyance entretient à son tour la domination, formant le cercle enchanté de la légitimité.

Cette approche a été appliquée à des domaines disparates de la vie sociale. Il nous semble, néanmoins, que le fonctionnement de l'autorité dans la famille contemporaine et, plus particulièrement dans les familles des jeunes adultes, ne peut être toujours inscrit dans ce type de sociologie de la domination. Cette dernière ne laisse pas de place à un élément pourtant digne de l'attention des sociologues, à savoir le processus par lequel celui qui exerce l'autorité et celui sur lequel elle s'exerce parviennent à comprendre que, pour se débarrasser de sa puissance, il faut un travail de réflexion sur soi et sur la relation. Avec Sennett, il est possible de mieux comprendre l'autorité en insistant, plus que ne l'a fait la tradition wébérienne, sur la façon dont les faibles parviennent à se dégager de ce lien: l'autorité est toute-puissante tant qu'elle est perçue comme extérieure à l'individu. Ainsi, une nouvelle

formulation du pouvoir est nécessaire, devant passer par une crise de l'autorité telle qu'elle a été précédemment vécue. Un détachement est requis, qui permet à l'individu de revenir à la fois sur soi et sur l'influence de l'autre. Une fois que cette influence a été circonscrite, c'est sa légitimité qui fait l'objet d'une critique.

Appliquée à notre matériau, cette perspective pousse moins à se demander si les parents détiennent un pouvoir parce que les jeunes leur obéissent, qu'à s'interroger sur le type d'autorité que les jeunes acceptent et qu'ils reconnaissent à leurs parents afin de continuer de se sentir libres. En effet, si on considérait que les individus vivent tout rapport enchanté à la légitimité par méconnaissance, comment pourrait-on expliquer qu'ils sont capables de critiquer un rapport de force et de le considérer comme une autorité négative s'il ne répond pas à leur conception de l'autorité ? De même, il serait aussi difficile de comprendre le souci d'autrui manifesté par les parents à l'égard de leurs enfants – autrement qu'en le jugeant paternaliste –, que de concevoir la capacité des jeunes à légitimer et délégitimer les assises de l'autorité parentale. Bref, non seulement les deux traditions sont inconciliables, mais la seconde paraît plus à même d'appréhender les changements historiques en cours dans le lien de filiation, de plus en plus assimilable à un espace où s'élaborent de nouvelles recompositions entre l'individu et l'institution (Singly 1996).

L'autorité négative

Lorsque les parents abusent de leur statut, ils deviennent répressifs. La décision formulée par un étudiant de partir ou de rester en famille, suite à une appréciation positive ou négative de l'autorité parentale, constitue un matériau des plus intéressants. Les départs, les permanences et les éventuels retours permettent de comprendre la place de l'individu dans le collectif, avec le cortège de droits "revendiqués" qui signalent le type d'autorité acceptée ou refusée par les enfants. Certes, ces pérégrinations ne sont pas toujours librement choisies, elles renvoient à un jeu complexe d'opportunités/contraintes, variables en fonction des potentiels financiers familiaux. Même lorsqu'elles concernent des jeunes non étudiants, les formes de décohabitation apparaissent complexes (Blöss, Frickey & Godard 1990, Galland 1995, Maunay 1997). On peut néanmoins lire le fait de partir ou de rester à la lumière des plaintes ou des appréciations énoncées par les étudiants relatives à l'exercice de l'autorité de leurs parents. Ceux qui partent parce qu'ils étouffent chez leurs parents sont aussi ceux qui voudraient que certains aspects de la socialisation cessent et soient remplacés par d'autres. Ceux qui restent au domicile parental sont aussi ceux qui estiment que leurs conditions de vie sont acceptables. Le parcours biographique des interviewés permet de comprendre que l'objectif des jeunes adultes est de modifier le regard des

parents et de revendiquer certains droits incompressibles: la liberté des actes, la liberté de mouvement, la possibilité de se sentir à l'aise dans un logement. Ainsi, parmi les étudiants qui vivent chez leurs parents, ceux qui estiment être traités en adultes par ces derniers déclarent trouver leur place dans l'espace domestique, subir un contrôle moindre, avoir une meilleure communication avec eux (Cicchelli & Erlich 2000).

Le départ comme nécessité : partir pour ne pas étouffer

Parmi les étudiants ayant décohabité, nous traiterons exclusivement la situation de ceux estimant que l'une des raisons principales de leur départ a été une mésentente avec les parents, un climat conflictuel. Ces étudiants se réfèrent explicitement à l'idée que le domicile parental était devenu avec le temps invivable; ne trouvant plus leur place dans l'espace domestique, ils estiment que c'est l'envie de retrouver ailleurs des droits bafoués qui les a poussés à mettre en œuvre tous les moyens pour partir. Si tous les étudiants ne partent pas par nécessité, il est néanmoins intéressant d'écouter ceux qui expliquent être partis parce que c'était la seule solution pour ne pas vivre une identité blessée.

Claire vit dans un logement indépendant en résidence universitaire. À l'époque des entretiens, réalisés au mois de juin, elle terminait sa première année de décohabitation et se préparait à regagner le domicile parental pour les grandes vacances. Son témoignage est précieux dans la mesure où elle se tourne à la fois vers les raisons de son départ, relate les plaisirs de sa décohabitation et imagine les problèmes qu'une recohabitation va faire sourdre. "Pour moi ça n'a pas été dur de partir de chez mes parents... Le jour où je suis partie je n'ai pas versé de larme... C'est vrai qu'il y a d'autres étudiants qui disent que c'est dur, mais moi non... Je dis pas que c'était un soulagement, ce serait méchant, mais quelque chose comme ça... Chez mes parents j'avais l'impression d'étouffer et je ne demandais qu'une chose, c'était de partir, alors dès qu'on m'a donné le feu vert j'ai foncé, j'allais pas reculer quand la liberté était à portée de main". Le propos de Claire est ferme, repère sans indulgence les raisons qui l'ont poussée à quitter le logement parental. La permanence a été interrompue par la prise de conscience que la mère en particulier n'a pas modifié son regard sur sa fille au fil des ans. Ainsi, même après sa majorité, elle était soumise à des contraintes qui, d'après elle, n'avaient plus lieu d'exister. D'où ce sentiment d'appartenir à sa mère, de n'être pour elle que son prolongement, bref de ne pas avoir de vie propre. Comme d'autres étudiants qui revendiquent un départ nécessaire, Claire s'attarde sur son parcours, sur les étapes de son départ. Consciente que l'entrée à l'université a fourni un prétexte, elle repère la véritable raison de son départ dans le mode de vie qui lui était imposé: elle vivait en recluse. "J'avais l'impression d'être renfermée à la maison... J'avais pratiquement pas le droit de sortir... J'ai l'impression qu'elle (sa mère) m'a gâché une partie de mon enfance et adolescence".

Après le départ

Lorsque les parents n'ont pas su créer les conditions d'une atmosphère familiale soucieuse du respect des droits des enfants, ces derniers sont partis, s'ils en avaient les moyens. En distinguant au sein de leur biographie un avant et un après, les étudiants interviewés repèrent deux changements majeurs. D'une part, ils ont appris à être eux-mêmes, d'autre part, ils sont parvenus à amenuiser l'autorité négative des parents en modifiant leurs relations.

Être soi-même est la plus grande des conquêtes. Claire est catégorique lorsqu'elle relate cette nouvelle perception de soi : "Maintenant, j'ai pas honte de moi-même". La honte dont témoigne Claire est l'indice d'une identité prostrée qui appartient désormais au passé. Dans son cas, le départ n'est pas réductible à une séparation, car il lui a permis de découvrir des qualités qui ne pouvaient éclore tant que l'autorité des parents les réprimait. En insistant sur son inaptitude à prendre en charge le domaine ménager, la mère de Claire lui a transmis une angoisse qui a duré tant que cette jeune fille est restée sous sa tutelle. En se soustrayant à son regard, cette étudiante a corrigé l'erreur d'appréciation de ses qualités en parvenant à une plus grande sérénité. C'est ce nouvel état d'âme qui a concouru à lui insuffler de la confiance et un goût de la découverte qui s'expriment dans l'exaltation d'un état d'apesanteur, d'absence de sensations de contraintes sur les plans ménager, universitaire et sentimental. Maintenant Claire a pris goût à la vie et elle le manifeste en insistant sur l'absence de toute figure de tutelle : "La liberté, c'est sûr que c'est ce que j'ai gagné le plus en partant de chez moi". Se retrouver en dehors du champ visuel parental est l'objectif premier associé à la sortie du foyer, même si elle n'est pas définitive, même si elle est intermittente (cf. Caradec 1996 qui utilise l'idée d'intermittence dans le cadre conjugal; elle s'oppose à la cohabitation alternée désignant des conjoints vivant tantôt chez l'un, tantôt chez l'autre).

L'autorité positive

Les parents peuvent continuer d'être des guides et transmettre des valeurs pourvu que ceci se réalise en douceur, sans coercition, sans intransigeance et que l'enfant comprenne que c'est sa personne qui est concernée et non un être abstrait. Fabrice justifie l'autorité parce qu'elle lui donne le sentiment d'être, autant que faire se peut, coauteur du lien. Pour ce jeune homme, il y a une différence de statut entre les deux générations et il est illusoire de le nier : "Je ne pense pas que c'est du copinage, je pense qu'avant tout c'est du respect". Or, il serait tout aussi réducteur pour Fabrice d'en rester à ce constat, puisque c'est le traitement de cette différence qui l'intéresse, traitement qu'il s'empresse de relater en précisant que ses parents ne sont pas les dépositaires d'un savoir imposé, que le bien-fondé de leurs conseils est vérifiable aisément. C'est par ce moyen que les parents gagnent un ascendant, par leurs qualités,

par le bon exercice de leurs fonctions: en assurant une bonne entente, en reconnaissant à chacun des enfants sa place spécifique, ils font preuve d'une capacité de direction du monde domestique qui donne une assurance à leurs jugements: "À l'intérieur de ma famille, on s'entend bien et c'est grâce à mes parents. Il règne une ambiance où chacun respecte l'autre, c'est-à-dire que chacun apprécie l'autre, il l'apprécie pour ce qu'il est". Et à ce jeune homme de conclure: "Ça vaut le coup de les écouter".

Le soutien offert pour soigner des blessures peut permettre de tirer des leçons pour l'avenir si les parents ne se substituent pas aux enfants. Les parents sont appréciés parce qu'ils interviennent après, pour soulager en compatissant. Surveiller pour aider *a posteriori* remplace l'exécration pratique qui consiste à surveiller pour prévenir *a priori*: "Les parents sont quand même toujours derrière nous, je ne dirais pas d'une façon autoritaire ni rien, mais ils ont toujours surveillé, pour voir si on avait des problèmes, ils étaient là pour nous aider, pour répondre à nos appels au secours" dit Jean-Baptiste. Les parents doivent savoir intervenir à temps, car les enfants souhaitent que le soutien soit adapté à leurs exigences. Ainsi, un certain contrôle peut être accepté. Élodie voulait travailler pendant l'été. Ses parents soutenaient cette idée, mais se sont fermement opposés à un travail qui ne la valorisait pas à leurs yeux. Finalement, elle a refusé ce poste de serveuse dans un bistro de banlieue. On aurait tort de penser qu'il s'agit d'un acte de soumission de cette jeune fille, car elle reconnaît avoir repoussé le conseil des parents par "goût de révolte". Si elle a finalement adhéré à leur point de vue, c'est parce qu'il ne correspondait pas à un refus de principe et qu'il était argumenté: "Ils avaient pas tort, parce qu'être vendeuse dans ce bistro, ça m'aurait pas plu, réflexion faite".

La permanence: trouver sa place à la maison

Pour découvrir la face cachée de la permanence, il faut recourir à la notion d'autorité positive en l'illustrant par les exemples de jeunes adultes qui souhaitent continuer de vivre dans le logement familial en reliant explicitement ce choix au type d'autorité exercée par leurs parents.

Sophie sait qu'elle sera amenée un jour à partir mais, tout en étant boursoière et disposant de ressources propres qui lui permettraient de s'installer dans un logement individuel, elle n'est pas pressée. Si elle ne part pas, c'est qu'elle estime vivre chez sa mère tellement à sa façon que le départ peut être repoussé après l'insertion professionnelle: "Je n'ai pas de problèmes relationnels avec mes parents. Je suis très libre chez moi, donc pas de problème, donc j'y reste" affirme-t-elle on ne peut plus clairement, en repérant dans l'absence de hiérarchie et de contrôle les conditions de sa liberté. Pour mieux expliquer la spécificité du rapport à sa mère, elle se compare volontiers à des amies qui, en revanche, vivent un genre de situation évoqué par Claire. Leurs parents seraient coupables de "se mêler de leurs vies privées... de les étouffer". Cette forme

de contrôle est absente chez sa mère et Sophie utilise d'ailleurs une expression significative pour qualifier les parents de ses amis : "J'ai très peu de remarques de la part de ma mère, tandis que mes amis ce ne sont pas du tout les mêmes relations, c'est des parents au vrai sens du terme, une relation d'autorité et ma mère n'a pas de relation d'autorité avec moi". L'absence d'autorité négative se traduit par une liberté de mouvement et la possibilité de disposer de territoires propres. La chambre de Sophie est son règne, elle la range quand elle le souhaite. Elle vit indépendamment de sa mère, sans partager les repas. En outre, Sophie ne justifie pas ses sorties – elle ne fait qu'indiquer l'heure de rentrée pour effacer les inquiétudes de sa mère –, et ne s'occupe d'aucune tâche ménagère. Sa mère n'avoue-t-elle pas vivre "une vie bohémienne" ? Il n'y a pas d'heures pour se lever ou pour se coucher, le linge n'est jamais repassé... Sophie n'a pas besoin de partir pour expérimenter l'apesanteur ménagère.

Trouver sa place à l'intérieur de la communauté familiale, en ayant le sentiment que ses droits sont respectés et que sa liberté n'est pas arrêtée par autre chose que par le respect des autres, est un élément essentiel. Anne le décrit longuement, elle qui se plaît à vivre dans une grande maison, entourée de ses six frères et sœurs : "On essaie de vivre tous indépendants dans une famille où on est nombreux, mes parents font le maximum pour que chacun se sente bien, ils essaient que tout se passe bien, qu'on arrive à trouver notre chez soi, pour que chacun vive sa propre vie en étant à la maison, pour que chacun n'ait pas l'impression qu'on est collés et qu'on peut pas partir". Anne apprécie la possibilité de partager des moments forts avec sa famille, tout en se réservant la possibilité d'avoir une vie propre. La famille constitue pour elle un ancrage qui ne se transforme toutefois pas en boulet : "J'aime bien rentrer et j'aime bien partir" résume-t-elle, en confirmant que la mobilité et l'enracinement sont les fondements de sa permanence.

Conclusion

Le thème de la séparation entre générations revient sans cesse dans le discours des interviewés, les parents comme leurs enfants, quelle que soit leur position sociale. Même si récurrent, ce thème ne se confond pas avec l'énonciation d'un axiome à partir duquel s'enchaîneraient, *more geometrico*, les règles à respecter. Si c'était le cas, la séparation entre les deux générations serait rattachée à une raison externe aux individus, à une harmonie préétablie. Les matériaux discursifs fourmillent, en revanche, d'hésitations qui témoignent combien cette séparation n'a rien d'une évidence et se présente plutôt comme une mise en forme par un travail intergénérationnel de production et reproduction d'une différence, affirmation et reconnaissance d'une distance.

Comme on l'a vu, il est peu plausible de recourir à la locution "in principio erat auctoritas" si on veut qualifier l'autorité dans la famille contemporaine, car elle ne tire pas son fondement d'une réalité préexistante. Rien dans le monde contemporain ne rappelle cette forme d'autorité qu'Arendt (1972) a évoquée en faisant sa généalogie. Au même titre, il serait excessif de réduire l'autorité à un pur exercice de régulation mécanique de l'interaction poursuivant le vieux rêve de substituer l'administration des choses au gouvernement des hommes. Rien ne serait plus incongru que d'admettre la disparition de toute forme de régulation familiale. En revanche, l'étude de l'autorité montre qu'elle ne saurait être répressive sans devenir négative. La rhétorique à laquelle empruntent les contemporains pour parler de l'autorité signifie qu'elle doit être idéalement et pratiquement orientée vers l'épanouissement de l'autre. Les jeunes adultes et les parents des années quatre-vingt-dix vivent l'autorité en essayant de limiter son exercice et de la réformer par la critique, mais non de la rejeter sans l'examiner. Ce partenariat intergénérationnel représente quelque chose de plus qu'une pacification du climat familial, même si elle en constitue un premier indicateur. En effet, il s'agit d'un travail qui ne va pas sans difficultés, tant cette aspiration profonde peut engendrer des conflits, des déceptions, lorsque la validation d'attentes historiquement plus élevées ne reçoit pas de retour. Même s'il est vraisemblablement plus visible chez les fractions sociales les plus à même d'inventer ces formes d'exercice de la régulation familiale, et à un moment spécifique du lien de filiation, on peut néanmoins imaginer, ce qui doit être confirmé à l'avenir, qu'on assiste à un changement profond du rapport des individus aux institutions, phénomène qui traverse toute la société. Au moins dans le domaine familial, les contemporains sont en passe de bâtir une "nouvelle intelligence des institutions" (Donolo 1997).

Bibliographie

- ABÉLÈS M. 1990 *Anthropologie de l'État*, Paris, A. Colin
- ARENDRT H. 1954 (éd. 1972) *La crise de la culture*, Paris, Gallimard
- BLÖSS T., FRICKEY A. & GODARD F. 1990 "Cohabiter, décohabiter, recohabiter: itinéraires de deux générations de femmes", *Revue Française de Sociologie*, XXXI-4
- BOURDIEU P. 1977 "Sur le pouvoir symbolique", *Annales ESC*, XXXIII, n3, mai-juin
- BOURDIEU P. 1982 *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard
- CARADEC V. 1996 "Les formes de la vie conjugale des "jeunes" couples "âgés", *Population* 51, n4-5, pp897-927
- CICCHELLI V. 1997a, Esquisse d'une typologie de la circulation des ressources familiales des étudiants, in EICHER J.-C. & GRUEL L. *Le financement de la vie étudiante*, La Documentation française, Paris, *Cahier de l'Observatoire de la Vie Étudiante* n3, pp131-154

- CICCHELLI V. 1997b Le logiche di scambio delle risorse familiari dello studente: fra orientamenti pedagogici e costruzione del *self* autonome, in SCABINI E. & ROSSI G. (éds), *Giovani in famiglia tra autonomia e nuove dipendenze, Studi Interdisciplinari sulla famiglia*, Vita e Pensiero, n16, Milano, pp245-283
- CICCHELLI V. 1999 *Nouer, dénouer, renouer. La construction du lien intergénérationnel à l'âge des études*, thèse de doctorat sous la direction de F. de Singly, Université René Descartes Paris V
- CICCHELLI V. 2000a "Renégocier sa place à l'âge des études supérieures", *Agora/Débats Jeunesse*, n19, pp93-103
- CICCHELLI V. 2000b "Être pris en charge par ses parents. Portraits de la gêne et de l'aide exprimées par les étudiants", *Lien social et politiques*, n43
- CICCHELLI V. 2000c "Individualismo e formas de apoio. Entre a lógica incondicional e a personalização da associação entre gerações", in Ehlers Peixoto C., de Singly F. & Cicchelli V. (éds), *Familia e Individualização*, Rio de Janeiro, Fundação Getulio Vargas
- CICCHELLI V. & ERLICH V. 2000 "Se construire comme jeune adulte. Autonomie et autonomisation des étudiants à l'égard de leurs familles", *Recherches et prévisions*, n60
- DONOLO C. 1997 *L'intelligenza delle istituzioni*, Milano, Feltrinelli
- DURNING P. 1995 *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris, PUF
- DURU-BELLAT M. & HENRIOT-VAN ZANTEN A. 1992 (2e éd. 1999) *Sociologie de l'école*, Paris, A Colin
- GALLAND O. 1991 *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Paris, A Colin
- GALLAND O. 1995 "Une entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte", *Économie et statistique*, n283-284, 3/4, pp33-52
- GAUCHET M. 1998 "Essai de psychologie contemporaine. I. Un nouvel âge de la personnalité", *Le Débat*, n99, mars-avril, pp164-181
- GULLESTAD M. 1996 "From obedience to negotiation : dilemmas in the transmission of values between the generations in Notway", *The Journal of Royal Anthropological Institute*, Vol.2, n1, pp24-42
- KELLERHALS J., MONTANDON C. & alii 1991 *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- LIPOVETSKY G. 1997 *La troisième femme. Permanence et révolution du féminin*, Paris, Gallimard
- MAUNAYE E. 1997, *Le départ des enfants. Analyse de la séparation des jeunes de la famille d'origine*, thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de F. de SINGLY, Université René Descartes Paris V
- RAYNAUD Ph. 1987 *Max Weber et les dilemmes de la raison moderne*, Paris, PUF
- SENNETT R. 1981 *Autorité*, Paris, Fayard
- SCABINI E. & MARTA E. 1995 "La famiglia con adolescenti: uno snodo critico inter-generazionale", in DONATI P. (éd), *Quarto rapporto CISF sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo (Milano), San Paolo, pp221-258
- SINGLY F. (de) 1996 *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan
- WATLAWICK P., BEAVIN HELMICK J. & DON JACKSON D. 1972 *Une logique de la communication*, Paris, Le Seuil
- WEBER M. 1971 *Économie et société*, Paris, Plon

C

OMPTES RENDUS

FRANÇOIS DUBET, 1999

Pourquoi Changer l'école?

Paris, Textuel, collection Conversation pour demain, numéro 15.

SAMUEL JOSHUA, 1999

L'école entre crise et refondation

Paris, La dispute.

La querelle des "pédagogues" et des "républicains" a largement occupé les médias et le front éditorial à la rentrée scolaire 1999. L'importance qu'accordent ainsi l'opinion et l'édition à cette bataille à l'emporte-pièce peut étonner et irriter à juste titre tous ceux qui tentent de comprendre les évolutions du système éducatif et d'en éclairer les enjeux. Reste que ce phénomène éditorial appartient bien au champ de l'éducation; une sociologie de l'opinion éducative serait sans doute bien avisée de le prendre en compte!

PRINCIPES ET MUTATIONS

Dans ce contexte, le mérite de l'entretien qu'accorde François Dubet à Philippe Petit, et publié sous le titre *Pourquoi Changer l'école?* est double: tenter, en sociologue, de rappeler et de rétablir les faits; mais aussi s'efforcer d'explicitier et de justifier une *politique éducative*, face à un interlocuteur prompt à lui opposer l'argumentaire des "républicains", ou du moins de ceux qui aujourd'hui revendiquent ce titre. L'exercice d'explicitation repose alors sur un distinguo: les principes républicains, affirme F. Dubet, ne sont nullement en cause; mais les formes d'organisation et de fonctionnement de l'école sont devenues caduques. L'ignorer, fermer les yeux sur "les transformations de

l'école, celles de la société, les changements apparus chez les élèves" (p13), c'est, au bout du compte, ignorer les conditions de réalisation des principes républicains et des idéaux de l'école qu'on prétend défendre. L'exercice rhétorique retourne l'accusation des "républicains": "L'avenir de l'école républicaine tient dans sa capacité de changer" (p117).

Changement, et plus encore mutation, voilà le maître mot de l'analyse. Les travaux sociologiques ont déjà amplement repéré les grandes mutations qui ont marqué le système éducatif français depuis trente ans. Trois d'entre elles sont ici mises en avant, en raison de leurs conséquences irréversibles. Toutes trois procèdent de la "massification", de l'entrée dans "l'école de masse". Première mutation, l'instrumentalisation des diplômes. La multiplication des "demandes instrumentales relatives à l'utilité des diplômes" (p44) atteint l'école au cœur même de son fonctionnement et de ses pratiques, voire de son sens. Le modèle de la grande culture "est parasité par le problème de l'utilité sociale des diplômes qui s'impose à tous" (p24). Seconde mutation, une sélection qui s'opérait en amont de l'école s'effectue aujourd'hui dans le cours même de la scolarité. "La sélection, qui était d'abord sociale, se fait dans l'école elle-même" (p25). F. Dubet en souligne la portée para-

doxale, au regard des exigences de la démocratisation: "L'école est aujourd'hui beaucoup plus égalitaire ou démocratique qu'autrefois, et cependant elle est vécue comme beaucoup moins égalitaire et démocratique" (p26). La troisième mutation amplifie la seconde. Les problèmes sociaux que la sélection en amont maintenait en dehors de l'école – au moins pour le second degré – la traversent aujourd'hui de part en part. Ces mutations, insiste le sociologue, sont "des données objectives", qu'aucune incantation n'effacera. Le problème du modèle républicain – que F. Dubet entend décrire "d'un point de vue sociologique et non philosophique" – est aujourd'hui posé dans ce cadre-là, qu'on le veuille ou non. Ses difficultés tiennent d'ailleurs à son succès même: "au fur et à mesure qu'il se réalise, il perd ses bases, il transforme totalement l'école" (p24). Ce processus dialectique explique pour une part le dialogue de sourds à quoi se résume si souvent le débat sur l'école.

Reste qu'un modèle d'école ne peut être réduit à sa description sociologique. F. Dubet le sait bien: le modèle républicain fut un projet philosophique et politique fort. C'est dans le plan Langevin-Wallon qu'il faut en chercher les principes d'une évolution interne. Une continuité paradoxale éclaire les contradictions et les difficultés du débat contemporain sur l'école. La philosophie du plan – l'affirmation du droit de tous les enfants à mener les études en relation avec leurs capacités – repose sur l'ambition d'une transformation de l'élitisme républicain en modèle de l'égalité des chances. Tout le problème du modèle républicain est là: dans la possibilité et la réalité de ce passage. Il suppose une école perçue comme un îlot d'égalité et de justice. Parce que l'élitisme républicain avait le pouvoir de changer le destin de quelques-uns, on a cru que l'ouverture de l'école à tous pourrait changer le destin de tous.

DES CHOIX À ASSUMER

Le choix de l'égalité des chances est désormais fait; ce n'est pas celui de la

sélection d'une élite. Quiconque prétendrait revenir là-dessus devrait en assumer le coût. Du coup, ce n'est pas tant les idées des "républicains" que leur crédibilité qu'il faut interroger. Qu'au moins ils assument les supposés et les conséquences de leurs choix éducatifs. Mais "personne, à l'exception des plus conservateurs, n'ose vraiment tirer les conclusions d'un retour au passé qui supposerait l'exclusion d'un grand nombre d'élèves et, à terme, une déscolarisation massive" (p34). On corrigera légèrement l'auteur sur ce point: les pamphlets de la rentrée 1999 osent, en sourdine, un peu de cette musique-là... Il suffit d'ailleurs de parcourir l'entretien avec Charles Coutel que les éditions Textuel mettent en pendant aux propos du sociologue (Charles Coutel, *Que vive la république!* Conversation pour demain, n°14), pour prendre une nouvelle fois la mesure de la persistance et de l'insistance d'une certaine opposition philosophique et républicaine. Il faut bien qu'elle ait ses raisons. F. Dubet en propose, en deux ou trois coups de patte, une lecture sociologique dont on peut être assuré qu'elle n'affaiblira pas la virulence du débat. Comment comprendre le véritable déni de réalité sur quoi repose un certain intégrisme républicain? "Simple défense de clercs défendant leurs jardins" ou bien sauvegarde de "privilèges culturels et sociaux" (p46), interroge l'auteur, qui enfonce le clou avant de conclure: "Le type d'élite produit par l'école a favorisé certains groupes sociaux qui en tirent les plus grands bénéfices." (p111). Ce qui, après tout, n'est que rappeler une proposition de base en sociologie de l'éducation: "l'école est l'enjeu d'intérêts et de conflits sociaux intenses" (p113).

PLURALITÉ DES FINS ET EXIGENCE DU SENS

Reste que le changement ne constitue en lui-même ni un projet politique pour l'école, ni une philosophie éducative. Les réformes accumulées masquent mal l'absence d'une vocation bien définie. L'école

qui se fait souffrir à la fois de l'indécision du projet, de l'incertitude quant au sujet qu'elle entend former, et des tensions qui l'habitent: tension entre la vocation culturelle et l'utilité sociale, tension entre la culture de masse, la vie juvénile, et l'espace scolaire, mauvaise oscillation – "une sorte de bégaïement", dit F. Dubet – entre le maintien de la tradition et "l'appel à une adaptation sans principes" (p65). Il est pourtant vain de prétendre imposer au système un seul principe et une seule fin. Là est sans doute le cran d'arrêt de la conception de l'école que défend le sociologue: la pluralité des fins. Le système éducatif – et plus largement notre société – est entré dans le monde des fins plurielles, voire contradictoires. L'école se décline aujourd'hui dans plusieurs mondes: "On est entré dans des systèmes qui visent des finalités opposées et les seuls systèmes viables sont ceux qui arrivent à les combiner harmonieusement" (p52).

On est pourtant en droit de se demander si la pluralité et la coexistence de fins opposées peut produire ce que F. Dubet juge être l'essentiel: du sens dans l'école et les activités de l'école. Voilà l'enjeu: "Si l'on est incapable de redonner du sens à ce système-là, je ne vois pas comment on échappera, y compris au sein du secteur public, au marché scolaire, en dépit des appels incantatoires aux grands principes" (p65). C'est donc sur l'horizon de cette exigence du sens, d'une clarification des enjeux globaux de l'éducation, susceptible de "redonner à l'école l'élan dont elle a besoin" (p135), qu'il faudra apprécier les objectifs fondamentaux qu'assigne aujourd'hui, selon l'auteur, une vraie fidélité à l'éducation républicaine: 1) définition d'une culture commune à toute une classe d'âge, 2) résistance sur le principe de l'égalité des chances contre les mécanismes du marché, 3) apprentissage de la citoyenneté dans l'expérience scolaire, 4) refus que l'échec scolaire soit un échec social ("ne laisser personne sans qualification, sans compétences, sans possibilités de comprendre le monde dans lequel il vit") et 5) "permettre à chacun de se former comme sujet" (p124).

UN DÉFI POLITIQUE, ÉDUCATIF ET CULTUREL

En comparant les propos du sociologue aux réflexions qu'un didacticien, Samuel Johsua, consacre à la crise scolaire, *L'école entre crise et refondation*, on ouvre un champ d'analyses et de débats autrement plus fécond que celui où enferment les simplifications éditoriales. Il n'est pas sans intérêt que l'ouverture procède ici d'un point de vue didactique. Les deux auteurs s'accorderont aisément, je crois, sur la dénonciation des faux débats, et du partage en trompe-l'œil de la scène scolaire entre, d'un côté, comme l'écrit S. Johsua, "les partisans d'une École chargée de suppléer les familles, supposées défaillantes, par une pédagogie adaptée" et, de l'autre côté, "des défenseurs des disciplines académiques professant que l'abandon des pédagogies traditionnelles a d'ores et déjà conduit à la destruction de l'école républicaine" (p14). Accord également sur le constat d'une crise profonde de l'école républicaine, qui en réinterroge du coup le sens et l'ambition, et de l'ampleur de la tâche de reconstruction, à l'âge de la "massification". À la notion de *changement*, S. Johsua préfère cependant celle de *refondation* qui exprime à la fois la continuité et la défense de l'ambition démocratique de l'école pour tous, contre les tentations d'abandon, et la conscience des défis auxquels est désormais confronté le système éducatif, l'ampleur et la profondeur des transformations qu'exige l'accès de tous à l'enseignement du second degré. C'est là en effet, selon l'auteur, le cœur de la crise de l'école, et un point de vue qui distingue très clairement sa défense de l'école et des savoirs, son refus d'une "logique de déscolarisation de certains contenus ou disciplines" (p49), des plaidoyers habituels sur ce thème. "La crise que connaît l'École aujourd'hui", souligne S. Johsua, est bel et bien "une crise historique, qui dépasse les seuls effets de la poussée libérale" (p15). L'auteur y insiste: "nous sommes confrontés à une tâche nouvelle, sans équivalent

historique" (p26). La poursuite de la démocratisation constitue un véritable défi politique, éducatif et culturel; le seuil sur lequel elle vient aujourd'hui buter ne pourra être franchi sans un saut qualitatif: "Progresser dans la même direction devient de plus en plus difficile, et exige des investissements matériels massifs, des taux d'encadrements nettement améliorés, mais aussi une réforme profonde des modes d'enseignement", et un examen approfondi des contenus (p16-17). Le débat sur la culture scolaire comme "culture commune" en donne une illustration. Il s'agit, note l'auteur, d'un thème relativement récent, et indissociable de la prolongation de l'enseignement secondaire. Et il s'agit bien d'un problème neuf: avancer comme on le fait, ici ou là, que "l'École de la troisième République disposait d'une réponse indiscutable, et dont l'oubli contemporain aurait conduit à la faillite "du système éducatif" relève du mythe. Tout au contraire, le défi historique tient notamment à la nouveauté du problème: s'accorder sur "une culture commune pour toute une génération" (p129). C'est notamment dans cette perspective que S. Johsua préconise "une mise à jour comparable à celle du début du siècle" (p146), "une révolution comparable à celle qui, en 1902, fut effectuée pour les sciences et les mathématiques, cette fois-ci au profit du secteur des sciences humaines, prises dans un sens élargi" (p147).

LE VENT DU LIBÉRALISME

Il faut donc le dire très clairement, et en tirer les conséquences: "l'option éthique en faveur d'une société massivement instruite" est plus que jamais "un choix de société" (p206). La formule peut paraître passe-partout; elle gagne cependant en acuité quand on la relie à l'autre grand thème de l'analyse que propose S. Johsua du sens historique de la crise: le diagnostic d'une fin du "compromis" historique sur l'École. Jusque-là, résume-t-il, le besoin économique d'une main d'œuvre relativement qualifiée et l'aspira-

tion populaire à l'éducation convergeaient; la conviction d'un "intérêt économique automatique" au-delà de l'intérêt "culturel" de l'étude s'imposait. Ce consensus vole aujourd'hui en éclats. Le vent libéral qui souffle sur la société met en doute le choix de l'école pour tous et sa pertinence. On sait que l'accusation de libéralisme est aujourd'hui au cœur des critiques adressées à l'innovation et aux réformes éducatives. La lecture croisée du livre de F. Dubet et de celui de S. Johsua confirme bien à quel point ce thème pèse sur la réflexion et la recherche en éducation. Au sociologue, on pourrait reprocher d'esquiver le problème, et d'en dédouaner un peu vite les politiques ministérielles. S. Johsua montre assez bien, textes à l'appui, que si "la pensée éducative d'inspiration démocratique se cherche", de leur côté "les partisans d'options éducatives libérales s'expriment avec clarté et détermination" (p12). Mais l'esquive s'avère, de son côté, d'un autre ordre: elle consiste à rassembler un peu vite dans le camp de ce néolibéralisme bien des innovations qui pèchent sans doute plus par tâtonnements que par engagements délibérés, par bricolage que par conviction arrêtée. Où encore de réduire à la posture libérale toute tentative d'analyse différente. On voit mal ce qu'on gagne à figer ces recherches en y voyant l'une des "deux faces de la pensée éducative libérale" (p17). Comment l'ouverture et la diversité des points de vue ne seraient-elles pas le lot d'une période complexe et neuve? Certes, l'ambiguïté ne saurait être encouragée, et l'analyse des fondements et des principes doit être vigilante; encore ne faut-il pas interdire les réflexions neuves qu'appellent les situations neuves. L'auteur est d'ailleurs conduit, chemin faisant, dans le détail de l'analyse, qu'il s'agisse du sens des activités scolaires, par exemple, ou bien de la question de la culture commune, à nuancer cette position de principe. On voit bien alors que penser les problèmes de l'école contemporaine dans l'ombre portée d'un péril nommé libéralisme

– comme en convient d'ailleurs le didacticien – ne peut suffire à la tâche.

L'ÉCLAIRAGE DIDACTIQUE

Par-delà des oppositions qui tendent à trop simplifier, se dégagent du coup une opposition et un débat, en effet, essentiels. On se souvient de l'affirmation pluraliste de F. Dubet: "On est entré dans des systèmes de finalités opposées... Ceux qui nous proposent de mauvaises solutions sont ceux qui jouent sur une seule carte, sur un seul registre, ceux qui croient que nous sommes guidés par un ensemble de valeurs réconciliées" (p52). Ce n'est pas tout à fait la lecture de S. Johsua: "Le système éducatif est comme un immense paquebot sans plan de navigation, sans boussole, voire sans capitaine. Tant qu'un choix clair, après un large débat public, n'aura pas été fait parmi les demandes sociales qui lui sont adressées, tant qu'elles n'auront pas été filtrées, hiérarchisées et, mieux, organisées, combinées, la crise, multiforme, se poursuivra" (p14). Le débat porte bien en effet sur la nature, la nécessité et la possibilité d'un système des fins. L'enjeu est et sera au cœur des évolutions du système éducatif. L'un des intérêts du livre de Samuel Johsua, et non le moindre, est de montrer qu'à côté de la sociologie et de la philosophie éducative, la didactique des disciplines, la recherche sur les modalités concrètes de l'enseigne-

ment ont, en tant que telles, leur mot à dire là-dessus, et peuvent apporter à la politique et à la réflexion éducatives des éléments précieux et des éclairages spécifiques. Deux ou trois exemples pour le souligner, en guise de conclusion. Sur le thème de la socialisation d'abord: la posture didactique permet de mieux saisir et comprendre "la spécificité de l'École en termes d'aide à l'étude, d'établissement de relations nouvelles à des savoirs à acquérir" (p79), et surtout comment la construction et la maîtrise des savoirs sont aussi des activités pleinement socialisatrices. Sur la notion de culture commune: le didacticien rappellera que "la division entre disciplines s'enracine bien dans des épistémologies différentes et qu'on ne peut les considérer comme uniquement arbitraires, de purs produits idéologiques ou institutionnels" (p126-127). Sur la question, si débattue, du sens des activités et des savoirs scolaires, on retiendra enfin cet aperçu didactique qui déplace certaines (fausses) évidences pédagogiques: "La construction du sens de l'œuvre est inséparable de son étude. C'est l'oubli de ce cheminement préalable par celui qui a déjà parcouru l'étude qui le conduit à penser pouvoir en dispenser l'élève" (p161).

Alain KERLAN

ISPEF, Université Lumière Lyon 2

JEAN-JACQUES PAUL, 1999

Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs.

Une encyclopédie pour aujourd'hui

Paris, ESF éditions, 360 pages.

Recueil de contributions d'économistes de l'éducation, cet ouvrage constitue une référence intéressante et utile pour ceux qui souhaitent accéder, dans un langage clair et précis, évitant le formalisme pointu, aux modes de réflexion mobilisés par les économistes pour discuter des jeux actuels de l'éducation. Parmi les principales qualités de l'ouvrage on notera tout d'abord qu'il articule des analyses macro et micro du fonctionnement des systèmes éducatifs, et ensuite qu'il démontre qu'il n'y a pas d'opposition entre le thème dans lequel on cantonne volontiers l'économiste de l'éducation – celui de la maîtrise des coûts – et des questions, plus qualitatives, comme celle de la nature du fonctionnement des systèmes éducatifs contemporains.

Développant patiemment le raisonnement économique dans un secteur où on l'attend peu, l'ouvrage réussit à mettre en évidence les nombreux apports de l'économie à l'analyse du fonctionnement et de la gestion de ce secteur. Dans un premier chapitre, J.-J. Paul (éditeur de l'ouvrage) expose les approches traditionnelles de l'économie de l'éducation que sont l'analyse de la relation entre l'éducation et la croissance macroéconomique, entre l'éducation et le marché du travail et enfin la question de la gestion du système éducatif. L'auteur poursuit par un exposé original de ce que pourrait être l'agenda de recherche de l'économiste de l'éducation au cours des prochaines années. Celui-ci tient en trois points : la politique de l'éducation comme partie prenante des politiques d'innovation dans un environnement économique en mutation accélérée et en voie de mondialisation, le besoin de réforme des modes de financement des systèmes éducatifs du fait de la limitation des financements publics et, enfin, la ques-

tion de l'efficacité et de l'efficience des politiques scolaires ciblées sur les populations à "risques".

Louis Fontevieille, dans le deuxième chapitre, retrace l'évolution longue des dépenses d'éducation en France, suggérant – analyses chronologiques à l'appui – que les phases d'expansion de ce secteur correspondent à des périodes de récession économique. Il avance l'hypothèse que les impulsions expansives constituent une forme de réponse à la crise du modèle capitaliste. Le développement et l'amélioration du « stock de capital humain » seraient le moyen de développer de nouveaux modèles de production et de nouvelles technologies économiquement plus rentables. Projetant ce raisonnement sur le futur immédiat, l'auteur discute la possibilité d'une nouvelle phase d'expansion du système éducatif, notamment à travers l'avènement de l'ère de l'apprentissage tout au long de la vie. Il note que cette nouvelle expansion devrait être synonyme d'autonomisation plus grande de la logique éducative par rapport à la logique productive. La formation imposerait à l'avenir sa propre logique, faite de croissance fondée sur le développement de l'être humain, dans son intégralité et non dans ses seules fonctions de producteur ou de consommateur.

Le troisième chapitre, de Jean-Claude Eicher, traite, d'un point de vue descriptif et normatif, de la question délicate des coûts et des modes de financement de l'éducation. Ce texte rappelle les arguments économiques (principe d'efficacité) et éthiques (principe de justice) justifiant l'existence d'un financement public, sans exclure pour autant la participation privée (droits d'inscription...). Il rappelle à ce propos la distinction à opérer entre la scolarité obligatoire et la scolarité post-obligatoire. On s'acheminerait, en Europe,

vers une participation plus importante des étudiants au coût de leurs études post-obligatoires et vers des systèmes d'aide plus individualisée, soit une solution plus conforme à ce que préconise l'analyse économique.

Le quatrième chapitre nous fait entrer dans la boîte noire de l'éducation. Le texte de Thierry Chevaillier illustre l'analyse que les économistes peuvent faire du problème de la gestion de la composante centrale du système éducatif: l'établissement scolaire. L'analyse se fait alors plus micro-économique, procédant par identification des objectifs et des contraintes éclairant le comportement des "producteurs" d'enseignement. Elle souligne, plus globalement, l'intérêt qu'il y a à abandonner l'hypothèse de comportements homogènes et non stratégiques de la part des acteurs à la base du système et, partant, l'enjeu des modes de régulation susceptibles d'orienter ces comportements vers la réalisation de priorités collectives.

Le cinquième chapitre, écrit par Serge Chomienne, rappelle utilement que l'économiste intéressé par le fonctionnement de la boîte noire s'interroge sur les coûts de l'éducation et ses déterminants. Il rappelle également l'importance pour l'économiste de mesurer l'efficacité des systèmes, soit leur propension à atteindre un certain nombre d'objectifs collectifs. L'auteur rappelle encore la distinction classique entre l'analyse de l'efficacité interne (mesure des acquis cognitifs, pourcentage de diplômés dans une cohorte...) et l'efficacité externe (revenus des diplômés, chances d'insertion, productivité des travailleurs formés...). Il explore ensuite — illustration à l'appui — la question de l'efficacité, soit celle du rapport entre un certain degré d'efficacité et le coût des ressources mobilisées pour atteindre ce dernier.

Dans le chapitre six, Jean-Pierre Jarousse développe la question, déjà mise en exergue dans le chapitre cinq mais selon un point de vue plus macro, de la régulation ou du pilotage des systèmes éducatifs. Le nombre d'acteurs impliqué dans la production du service éducatif et

la complexité des organisations mises en place impose le recours à l'évaluation récurrente des systèmes éducatifs. Il s'agit d'examiner a posteriori les effets de politiques suivies aux fins d'arbitrage entre ces dernières (certaines sont efficaces et d'autres pas) ou plus simplement de contribution à un processus de tâtonnement fait d'essais et d'erreurs. L'auteur développe judicieusement les raisons justifiant la pratique de l'évaluation externe, singulièrement le fait qu'il n'existe pas de relation mécanique entre moyens mobilisés et résultats scolaires. Il expose ensuite les caractéristiques d'une démarche d'évaluation par les résultats et présente les conclusions de quelques recherches menées en ce sens sur le cas français. L'auteur développe enfin la question de l'acceptabilité de l'évaluation externe par les professionnels de l'éducation et les décideurs, faisant apparaître un certain nombre de limites dès lors qu'il n'y a pas de large adhésion aux principes minimaux qui président à l'évaluation des systèmes. Ces principes sont, d'une part, qu'une réforme scolaire n'est jamais qu'une tentative de réponse à un problème et non "la" solution a priori, et, d'autre part, que la mesure des "produits" du système constitue un référent utile à la conduite d'une politique éducative. L'auteur conclut en affirmant que l'évaluation externe des systèmes pourrait se développer malgré les réticences évoquées ci-dessus. Il existerait une demande croissante de justification de la dépense publique, synonyme de plus d'évaluation des politiques menées. Il y aurait aussi, avec la décentralisation, nécessité d'un encadrement plus important des pratiques de plus en plus diverses des nombreux acteurs locaux.

Estelle et François Orivel introduisent, dans le septième chapitre, la comparaison internationale dans l'analyse coût/efficacité exposée dans le chapitre cinq. Relativement simple quant aux indicateurs utilisés, l'exercice n'en démontre pas moins la "puissance" de l'analyse lorsqu'il s'agit de mettre en évidence les différentiels de performance, en termes d'efficacité inter-

ne, entre pays et régions du monde. L'exercice est réalisé au moyen de mesures quantitatives de résultats comme l'espérance de scolarisation, mesurant essentiellement la capacité des systèmes à enrôler les jeunes pour une durée plus ou moins longue, mais également à l'aide de mesures plus qualitatives telles que les résultats aux tests standardisés opérés par les agences internationales.

Dans le chapitre huit, Jean Bourdon, développe ce qui fut l'un des premiers domaines d'étude de l'économie de l'éducation : celui des effets externes de l'éducation en termes de revenus. Sont passées en revue les diverses formes de bénéfices marchands et non marchands escomptés par la théorie microéconomique au terme de l'accroissement du niveau éducatif des individus. Le texte expose ensuite la théorie du capital humain, son fondement, ses limites et puis les différentes méthodes imaginées pour évaluer le « rendement » de l'investissement dans l'humain. La dernière partie expose le débat critique qui entoure la question des mécanismes conduisant à une reconnaissance salariale d'un niveau de formation plus élevé. Peut-on conclure, comme le fait la théorie du capital humain, que les accroissements de « productivité » et de salaire sont le reflet des connaissances transmises par l'école ? Doit-on simplement y voir une rente informationnelle ou symbolique conférée par le système éducatif à ses diplômés au terme d'un processus éducatif dont la fonction s'apparente principalement à celle d'un filtre ?

Le chapitre neuf, écrit par Michèle Mansuy et Philippe Méhaut, traite de l'efficacité externe de l'éducation, non plus en termes de salaires mais simplement d'accès ou de non-accès à l'emploi. Le propos central des auteurs est de montrer qu'à travers l'usage d'une méthodologie stable (les enquêtes d'insertion), premièrement, se succèdent des préoccupations changeantes (hier, le contrôle des flux de diplômés en vue de répondre au problème de pénurie de qualifications ; aujourd'hui le problème de la lutte contre le chômage des peu qua-

lifiés), deuxièmement, s'effectue une recomposition constante des modèles d'analyse théorique du lien formation-emploi (hier, un simple changement d'état ; aujourd'hui, un processus s'inscrivant dans la durée, influencé par nombre de paramètres culturels et institutionnels).

Les chapitres dix et onze ont un contenu plus varié, rompant avec la relative cohérence du propos développé jusque-là. Leur intérêt réside dans la diversité des points de vue qu'ils introduisent et le contenu critique de leurs analyses au sujet de la posture traditionnelle de l'économie de l'éducation. On retiendra, dans le chapitre dix, l'effort accompli par Franck Bailly et Elisabeth Chatel pour nous introduire à la théorie des conventions et à sa pertinence s'agissant de mieux comprendre le fonctionnement interne et externe des systèmes éducatifs. Annie Vinokur, dans le chapitre onze, se fondant sur une lecture marxiste des politiques éducatives, conclut quant à elle à la fin de l'économie de l'éducation dès l'instant où cette discipline tend à ne plus être qu'une science de la « gestion » des entités éducatives.

L'ouvrage se clôture par le chapitre douze, consacré à la question de la relation entre éducation et développement. Si la théorie économique néoclassique présente l'accumulation de capital humain comme l'un des principaux facteurs de croissance économique, Jean-Bernard Rasera nous invite à beaucoup de modestie au terme de son analyse des expériences menées dans les pays en développement. La relation macroéconomique éducation-développement est pour le moins complexe. Mais la réflexion de l'auteur est aussi microéconomique, recouvrant très largement les questions évoquées dans les chapitres cinq, six et sept. Il s'agit, dans les pays en voie de développement comme ailleurs, de réfléchir aux moyens d'accroître l'efficacité et l'efficience des systèmes au terme d'un bilan qui, à cet égard, paraît aujourd'hui très mitigé.

Vincent VANDENBERGHE
GIRSEF, Université de Louvain-la-Neuve

VINCENT LANG, 1999*La professionnalisation des enseignants.**Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*

Paris, Presses universitaires de France, 260 pages.

Issu d'une thèse de doctorat soutenue en 1995, l'ouvrage de Vincent Lang, dont certains éléments étaient déjà parus en 1996 dans le numéro 23 de la revue *Recherche et formation*, constitue une contribution majeure à l'analyse des processus de professionnalisation du métier d'enseignant. Comme le sous-titre l'indique, l'auteur cherche à dégager le sens et les enjeux de la politique institutionnelle française qui les sous-tend. La question de la professionnalisation y est, en effet, abordée sous l'angle de l'action politique institutionnelle: pourquoi, se demande-t-il, c'est-à-dire dans quel sens et en fonction de quelles pressions et nécessités, les responsables institutionnels se mettent-ils, à l'orée des années 1980, à investir en paroles et en action dans la transformation en profondeur des formes anciennes d'un métier qui avaient plus ou moins perduré jusqu'alors? Quatre chapitres, structurés autour d'une approche essentiellement sociohistorique, répondent à cette interrogation centrale.

DU CONCEPT À SON OPÉRATIONNALISATION DANS LES IUFM

Le premier chapitre, ainsi qu'il se devait d'être face à l'ambiguïté du concept de professionnalisation, procède plus qu'à une simple clarification du terme car le projet énoncé par l'auteur est de dialectiser le concept. Et il y parvient, d'une part, en distinguant clairement entre professionnalité, qui renvoie à l'idée et aux modalités de développement professionnel, et professionnisme, qui se réfère à la place qu'occupe un groupe social dans la division sociale du travail, tout en montrant, d'autre part, la dualité constitutive

de la professionnalisation de ces deux logiques distinctes. Il lui est permis, en s'appuyant sur diverses sources, dont certains écrits d'Habermas, et en portant certaines critiques au regard de critères que d'aucuns privilégient pour caractériser la professionnalisation, de mettre en exergue qu'au-delà des justifications idéologiques qui visent à légitimer leur statut, les professions se caractérisent fondamentalement par la reconnaissance de leur autonomie exprimée à travers les dimensions de la pratique, des conditions organisationnelles du travail, des savoirs propres à la profession, des conditions économiques et sociales du travail, et des conditions politiques. Il est clair, pour l'auteur, qu'il importe d'abandonner la référence au modèle idéalisé du concept de profession, tel qu'il a été véhiculé par la pensée anglosaxonne jusque dans les années 1960, et de penser dorénavant le processus de professionnalisation dans une perspective dynamique, celle de "la conquête par un groupe d'un espace d'autonomie reconnu comme tel" (p47). Le deuxième chapitre est précisément consacré à dégager les caractéristiques des professionnalités "anciennes", celles des enseignants du primaire et celle des enseignants du secondaire. Entre autres par leurs finalités, par leurs contenus de formation, par leurs structures organisationnelles, les modèles antérieurement en vigueur – dont il souligne par ailleurs des dérives – s'inscrivent en rupture avec ceux qui émergent dans la seconde moitié du XX^e siècle, tant au primaire qu'au secondaire. Il dégage trois caractéristiques communes aux ordres d'enseignement primaire et secondaire – l'appartenance à des espaces institutionnels distincts et autonomes, la prédominance d'une problématique communica-

tionnelle, la reconnaissance de qualités personnelles comme assises de la pratique enseignante – largement occultées toutefois par des fondements différents qui prévalent dans ces deux ordres d'enseignement et qui sont la différence de degré d'instruction chez les enseignants, la représentation de l'utilité sociale de l'instruction dispensée et les modes d'éducation.

Lang enchaîne, dans le troisième chapitre, en retraçant différents facteurs à la source de la transformation que la profession enseignante a vécue en France depuis les années 1960 plus particulièrement et qui a conduit, selon son expression, à un ébranlement identitaire. Il passe en revue ces facteurs. Il s'agit tout d'abord des changements institutionnels : une scolarisation en croissance quantitative et qualitative, une massification du second degré, les transformations profondes dans les politiques de recrutement et dans l'homogénéité de la formation du corps professoral, la redéfinition des finalités de l'école primaire ; puis, il présente les évolutions sociales et culturelles : une nouvelle appréhension de l'enfant et de l'adolescent, de nouvelles approches du rapport au savoir, mais aussi au marché de l'emploi sont toutes des conditions nouvelles empêchant l'exercice des anciennes professionnalités. Ces transformations ont, bien entendu, des effets sur les conditions et la teneur de l'exercice professionnel, tant au primaire qu'au secondaire. Toutefois, pour l'auteur, ainsi qu'il le souligne dans la conclusion, les racines de la professionnalisation de l'enseignement se trouvent aussi, sinon surtout, dans la mise en place d'un processus de responsabilisation des acteurs, incompatible avec les formes bureaucratiques traditionnelles, dans une déqualification relative des enseignants consécutive à la hausse générale de qualification de la population, dans la transformation de la mission de l'école primaire et secondaire et dans la reconnaissance de savoirs et savoir-faire spécifiques à la relation entre l'enseignement et l'apprentissage. En fait, tant les boule-

versements externes qu'internes aux corps professoraux ouvrent un espace nouveau de professionnalité, non plus fondé sur la maîtrise, plus ou moins assurée selon l'ordre d'enseignement, de savoirs disciplinaires et sur un haut niveau de culture, mais sur des dimensions psychologiques (on passe d'une centration sur l'enseignement à une interrogation sur les processus d'apprentissage) et sociales de l'activité professionnelle (par exemple la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité des clientèles, le questionnement des normes et des valeurs culturelles véhiculées par l'école antérieurement acceptées), ce qui a pour effet d'imposer une reconceptualisation de la professionnalité et une réorientation de l'image identitaire. Le quatrième et dernier chapitre a pour objet d'explorer les modalités institutionnelles mises en œuvre pour répondre à cette double nécessité. Dans un premier temps, Lang présente et discute six conceptions du métier d'enseignant, dégagées de l'analyse d'un certain nombre de typologies portant sur les formations professionnelles et il se concentre sur le modèle du professionnel pour en identifier les caractéristiques qui le différencient des autres modèles et pour circonscrire les attributs d'une formation professionnalisante. Dans un deuxième temps, en examinant quelques plans de formation, l'auteur analyse les modalités mises en œuvre par les IUFM pour assurer cette formation professionnalisante. Et, en bout de course, trois significations de la notion de professionnalisation se dégagent : premièrement, il s'agit d'une modalité particulière de la formation professionnelle, caractérisée par un rapport étroit à la pratique ; deuxièmement, il s'agit de la promotion d'une rationalité instrumentale dans l'exercice du métier afin d'améliorer les pratiques ; troisièmement, il s'agit de l'interaction qui s'établit entre les logiques instrumentale et communicationnelle, vues traditionnellement comme incompatibles et irréductibles entre elles.

QUELQUES ENJEUX DE LA PROFESSIONNALISATION

Ainsi que le relève avec force Vincent Lang, les processus de professionnalisation mis en place par les formations en IUFM, et donc pilotés à partir de prises de position gouvernementales, ont pour visées la redéfinition des identités enseignantes et la transformation des référents sur lesquels se fonde la professionnalité. Celle-ci rompt radicalement avec les anciens modèles: exit la culture générale, la maîtrise exclusive de savoirs disciplinaires, les pédagogies communicationnelles traditionnelles, la reconnaissance de qualités personnelles innées ou acquises, le haut statut de certaines catégories d'enseignants et, plus globalement, les différences de statut chez les enseignants, toutes caractéristiques qui définissaient la fonction enseignante traditionnelle! Par ailleurs, à suivre l'auteur, il vient à l'esprit que cette opération en cours, en plus de répondre à des exigences sociales et économiques, déjà bien mises en évidence entre autres par Ropé et Tanguy (1994) ou par Colardyn (1996), atteste de l'entrée de plain pied de l'enseignement dans l'univers de l'instrumentalisation, dans l'ère de l'efficacité et de l'efficience, par là, d'une certaine standardisation des compétences professionnelles – illustrée à merveille par les listes de compétences attendues (des standards de formation) fleurissant au Québec – qui favorise la mise en œuvre de processus serrés de contrôle de la "qualité" tout en glorifiant l'importance à accorder à l'autonomie de l'acte professionnel, de l'exigence de la remise sociale régulière des comptes, etc. C'est à se demander si, pour le corps enseignant, ce n'est pas "jouer à qui gagne, perd", car, si la professionnalisation profite à certains, sous certains aspects (les enseignants du primaire en France, comme le note Lang), ne cache-t-elle pas des effets pervers? Au bout du compte, si on se dirige vers ce que Perrenoud (1994) qualifiait de professionnalisme fermé, impliquant une vision instrumentalisme de l'activité profession-

nelle, une professionnalité fondée sur le développement de compétences comportementales (Rey 1996) – ce que Burchell (1995) appelle le modèle behavioriste de compétence – il est à craindre que les enseignants du primaire ne s'enferment ou ne soient enfermés dans un modèle qui renvoie bien davantage aux perspectives techno-instrumentales. À cet égard, l'accroissement des heures de formation en milieux de pratique (les stages) et, plus généralement, la prise en charge de la formation par les enseignants en exercice eux-mêmes pourraient renforcer cette tendance par l'impact des processus de modélisation et de frayage sur les conceptions de l'intervention éducative chez les futurs enseignants et, plus largement, de la fonction enseignante. Cet impact a en tout cas été constaté au Québec lors d'une toute récente recherche sur les représentations des compétences didactiques et pédagogiques d'acteurs œuvrant à la formation initiale des enseignants du primaire à l'Université de Sherbrooke (Lenoir, Larose et Spallanzani). La pratique expérientielle à laquelle recourent les enseignants associés (les enseignants accueillant les stagiaires dans leur classe) et dans laquelle baignent les futurs enseignants pendant les sept cents heures dorénavant obligatoires de stage semble devenir la référence par excellence et l'aune de la qualification professionnelle. Atkinson (1998) et Goodson (1995) ont déjà sonné l'alarme quant à une formation exclusivement réalisée sur le terrain et fondée sur l'expérience pratique. Apprendre à faire en faisant est assurément une voie pertinente mais insuffisante dans la mesure où elle ne garantit pas, si elle constitue un univers de formation clos, le développement d'une pensée réflexive et critique et de capacités métacognitives qui permettent la mise en distance de ses propres pratiques et leur analyse.

Penser autrement en favorisant le développement d'un professionnalisme ouvert, en privilégiant entre autres ce que Rey appelle les compétences escientes (ou transversales) – et Burchell le modèle

interactif en insistant sur la nécessité des rapports interactifs qu'implique une conception socioconstructiviste de la relation entre l'enseignement et l'apprentissage – requiert non seulement des changements profonds de la formation, initiale comme continue, car le processus de professionnalisation exige une formation continue où le savoir disciplinaire n'est plus la ligne d'arrivée qualifiante, mais aussi, sinon d'abord, une autre définition et opérationnalisation de la fonction formatrice, que les formateurs soient des universitaires ou non. Cela supposerait, entre autres, une distinction nette, dans la formation, entre les sciences de l'éducation et la formation professionnelle, qui procède d'une autre logique comme Vincent Lang l'a bien montré en suivant le processus sociohistorique de professionnalisation du corps enseignant français. Cela supposerait également sans doute que les formateurs universitaires eux-mêmes développent cette identité qui les ferait se reconnaître avant tout comme des formateurs universitaires d'enseignants et non d'abord comme des disciplinaires qui forment des enseignants.

UN LIVRE DE RÉFÉRENCE

D'Altet, qui signe d'ailleurs la préface, à Zay, en passant, entre autres, par les travaux de Barbier, Blin, Bourdoncle, Chapoulie, Lessard, Paquay, ou encore Perrenoud et Tardif, le livre de Vincent Lang s'inscrit au sein d'une lignée déjà longue d'écrits sur le processus de professionnalisation du métier d'enseignant dans la francophonie et sur la problématique des compétences professionnelles qui lui est étroitement reliée. Il se démarque par son angle d'approche, sociohistorique, et par son questionnement initial qui renvoie à l'action de professionnalisation menée par les politiques institutionnelles. L'ouvrage vaut également par la qualité des synthèses systématiques qui y sont opérées, mais aussi par la lucidité des analyses. Même s'il est centré sur une problématique dont le contexte spatial et social est

clairement limité, puisqu'il porte uniquement sur le cas français, il serait, au Québec, fort utile aux syndicats et aux gouvernants de le lire, mais aussi et surtout aux enseignants qui œuvrent à l'établissement d'une corporation professionnelle, car si le premier de ses chapitres vaut par son travail de clarification conceptuelle, les autres sont à même de susciter nombre de questionnements par les dimensions comparatives qu'ils suscitent.

Il faut noter un détail irritant pour un lecteur nord-américain : l'absence fréquente d'identification précise de pages des extraits des livres cités et l'absence, un peu moins fréquente cependant, des références dans le texte.

Enfin, il resterait à confronter sur le terrain, dans les IUFM, les perspectives de professionnalisation telles qu'elles se dégagent des textes officiels et des plans de formation avec les pratiques réelles de professionnalisation. Il ne nous est pas possible de nous prononcer sur le degré d'harmonisation et de proximité entre ces discours et ces plans, d'une part, et la quotidienneté des activités de formation, de l'autre. Notons seulement deux textes (Cros 1998, Lacotte & Lenoir 1999) qui nous conduisent à poser cette question, car l'un souligne l'utilisation peu appropriée du mémoire professionnel, l'autre le maintien de la primauté pour une formation essentiellement académique et l'évacuation à toutes fins pratiques de l'évaluation des compétences didactiques chez les futurs enseignants français.

Yves LENOIR
GRIFE – CRIFPE
Faculté d'éducation, Université de
Sherbrooke

Références bibliographiques

- ATKINSON 1998 La formation initiale des enseignants dans l'école: une exploration de la contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'université dans le cadre de partenariats, in RAYMOND D. et LENOIR Y. 1998 *Enseignants de métier et formation initiale*, Paris-Bruxelles, De Boeck, pp155-174
- BURCHELL 1995 "A usefull role for competence statements in post-compulsory teacher education?", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20 (3), p251-259
- COLARDYN 1996 *La gestion des compétences. Perspectives internationales*, Paris, PUF
- CROS F. 1998 "Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants: de quelle interdisciplinarité s'agit-il?", *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), pp115-136
- GOODSON 1995 "Un pacte avec le diable" ou des éléments de réflexion à l'intention des formateurs de maîtres, in DILLON D. & ROY J. 1995 *L'université et le milieu scolaire: partenaires en formation des maîtres*, Montréal, Presses de l'Université McGill, pp3-21
- LACOTTE ET LENOIR Y. 1999 "Didactics and professional practice in preservice teacher education: A comparison of the situations in France and in Québec", *Instructional Science. An International Journal of Learning and Cognition*, 27 (1-2), pp165-192
- LENOIR Y., LAROSE et SPALLANZANI, à paraître, *Des compétences dans la formation à l'enseignement primaire: les représentations sociales des acteurs à l'Université de Sherbrooke*, Montréal, Éditions du CRP
- PERRENOUD P. 1994 *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan
- REY 1996 *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF
- ROPÉ F. et TANGUY L. 1994 *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan

**CATHERINE LEGRAND-SEBILLE, MARIE-FRANCE MOREL
FRANÇOISE ZONABEND (DIR.), 1998**

Le fœtus, le nourrisson et la mort
Paris, L'Harmattan, 234 pages.

Ouvrage collectif dirigé par deux anthropologues et une historienne, Françoise Zonabend, Catherine Legrand-Sébille et Marie-France Morel, *Le fœtus, le nourrisson et la mort* vise une lecture plurielle, argumentée et sans doute inédite par son ouverture multidisciplinaire, d'une réalité empreinte d'une grande souffrance, celle des familles qui demandent une reconnaissance symbolique de leur statut de parents d'enfants décédés (p11). Dès la présentation, la pluralité de l'ouvrage est donc annoncée: pluralité des approches et pluralité des intentions. Les quatorze contributions sur les conduites de deuil lors de la disparition prématurée de fœtus ou de nourrissons (à l'exclusion de l'interruption volontaire de grossesse et des infanticides) croisent non seulement les approches anthropologique, historique, démographique, juridique, psychanalytique et médicale, mais aussi des intentions de connaissances et un souci pratique. Cette préoccupation d'aider au deuil des parents confrontés au décès périnatal de leur enfant n'apparaît pas uniquement dans les contributions des praticiens, mais traverse toutes les interventions des chercheurs en sciences humaines. La dimension pratique des contributions des scientifiques tient vraisemblablement au thème et au fait que cette publication s'inscrit dans le cours d'une réflexion collective instiguée lors de rencontres du Laboratoire d'anthropologie sociale de l'École normale supérieure de Saint-Cloud les 31 janvier et 1^{er} février 1996, sur le thème: *Le fœtus, le nourrisson et la mort*. Au-delà de la partition de l'ouvrage entre les disciplines, les chercheurs et les praticiens, il en résulte une profonde unité fondée sur la volonté de développer la reconnaissance sociale de ces décès et d'en faciliter le deuil.

La première des quatre parties, "Les petits morts: approche anthropologique" débute par l'apport de Catherine Legrand-Sébille qui propose un panorama des savoirs anthropologiques sur les réponses sociales aux décès périnataux. La fugacité de leur existence rend ces morts singuliers et pose des questions inédites: à qui, à quoi accorde-t-on le statut d'humain? Toutes les sociétés ont répondu, répondent à leur manière par une naissance sociale signalée par un baptême, par la nomination ou par un rituel. Le traitement des petits morts renvoie à leur statut. Ainsi au Japon et pour les Dangaleats du Tchad, le fœtus décédé à la suite d'une fausse couche fait l'objet d'un traitement proche de celui d'un mort adulte. Alors que les Vendas d'Afrique du Sud ne pleurent guère les nourrissons décédés, tant que ceux-ci ne sont pas nommés et inscrits dans la société. Les définitions sociales confèrent non seulement un sens au décès, mais aussi un destin. Ces morts singuliers gagnent ainsi des espaces particuliers, à la fois spirituels (monde des ancêtres, errance, limbes) et terrestres (sous le seuil de la maison, dépôt d'ordures), après des rituels spécifiés. Catherine Legrand-Sébille les signale comme autant de champs de recherche pour les sciences sociales, sans entrer davantage dans la description. Elle constate ensuite le "processus de déni" de la mort dans notre société depuis les années soixante, déni d'autant plus fort qu'il s'agit de tout petits. L'anthropologue se fait alors quasiment prescripteur: "Exigeant le silence et la retenue, l'hôpital n'offre qu'exceptionnellement un lieu où le déversement de la douleur serait permis, où l'émotion partagée serait vécue et libérée en commun, où le déroulement des rites pourrait rythmer le chagrin" (p23).

L'auteur souhaite d'ailleurs explicitement qu'anthropologues et historiens traitent de la souffrance et associent à la possibilité de "comprendre" un "revendiquer (l'accompagnement qu'en tant qu'humains nous leur devons)" inhabituel dans la démarche scientifique.

Dans sa contribution, Françoise Zonabend n'évoque que brièvement, en conclusion, ce souci d'aider le deuil, et ce en gardant une posture d'anthropologue. Posant le deuil comme institution sociale, elle propose d'examiner quelques aspects des rapports entre les vivants et les morts. Comment les sociétés, par-delà leurs spécificités, traitent-elles par des rites, des pratiques spécifiques le chagrin et la douleur de l'absence définitive? Silence et effacement pour les unes (ne pas nommer le mort, effacer toutes traces), paroles et ostentations pour les autres (évocation du mort, réattribution du nom à un autre nouveau-né apparenté, effigie, photo): il s'agit toujours "d'admettre la mort et, dans le même temps, de ne pas oublier le mort", et plus largement d'assurer la continuité de la vie du groupe. Aucune société n'accepte la mort: si la maladie est perçue comme cause dans nos sociétés modernes, une faute ou un sort est généralement désigné à l'origine d'un décès dans les sociétés traditionnelles. Le défunt est accompagné jusqu'au monde des ancêtres par un processus rituel qui varie selon son âge, selon le moment et les causes du décès. Les "mauvais morts", du fait des circonstances ou, souvent, de la brièveté de leur existence ne bénéficient que d'un rituel funéraire réduit (nocturne, secret...). La particularité du nouveau-né, perçu comme être entre deux mondes, celui dont il vient et celui des humains, rend sa mort spécifique et inquiétante. Françoise Zonabend expose des rites et des symboles permettant la continuité de l'existence dans des sociétés d'ailleurs ou d'autrefois et constate leur absence dans nos sociétés hautement médicalisées.

En continuité, Bernard Saladin d'Anglure et Saskia Walentowitz présentent précisément les rites, les symboles, le trai-

tement social des morts périnatales, en situant le sens de la procréation, de la vie, de la mort, respectivement dans la culture inuit et dans le monde arabo-berbère.

La seconde partie de l'ouvrage, "mort chiffrée, mort imagée: parcours historique et démographique" débute par l'investigation très documentée de l'historienne Marie-France Morel qui part de l'hypothèse "que la conception chrétienne, faisant du petit enfant mort un ange, structure l'ensemble des attitudes et permet de comprendre la raison d'être de la plupart des pratiques". Dans l'Occident chrétien, le baptême, en tant que sacrement et en tant que rite d'agrégation à la communauté, est nécessaire pour "bien" mourir: l'enfant mort baptisé accède au paradis ou devient un ange proche de Dieu. Les nourrissons décédés sans baptême ne peuvent trouver le repos auprès des morts et tourmentent les vivants. Pour soulager les parents, l'Église crée aux XII^e et XIII^e siècles le Limbe des enfants pour accueillir leurs âmes. Mais les fidèles n'y ont jamais véritablement adhéré et fréquemment assiduement du XIV^e au XIX^e siècle les sanctuaires à répit où le prêtre baptise le corps au plus petit "signe de vie" (tres-saillement, contraction des chairs, changement de couleur, larme, sueur). L'Église apaise les parents en promettant un destin heureux aux bébés baptisés qui deviennent, de plus, intercesseurs entre les vivants et Dieu. Selon Saskia Walentowitz, l'Islam propose la même interprétation pour tous les enfants nés de père musulman et ainsi musulmans eux-mêmes. En Europe, le petit mort, innocent et sacré, est fréquemment représenté de l'Antiquité au XIX^e: sculptures, moulages faciaux, gisants royaux, peintures, ex-voto. De la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années cinquante, la photographie permet de conserver l'image des défunts, même dans les milieux modestes. L'auteur décrit et analyse ces successives représentations de l'enfant mort, tradition interrompue aujourd'hui. Les anciennes pratiques associées à la croyance de l'ange socialisaient l'événement et indiquent bien la spécificité

des décès périnataux.

L'historienne et démographe Catherine Rollet expose comment, à partir du XVII^e siècle, la volonté de comprendre et d'expliquer le monde concurrence l'ordre divin qui prévalait. La recherche démographique s'amorce et permet de constater, au XVIII^e siècle, la mortalité considérable des enfants. Constitués dès lors en problème politique, les décès périnataux sont de plus en plus finement mesurés et de plus en plus combattus pour épargner la douleur aux familles et peupler l'État. Mais la réduction des décès périnataux les rend tout à la fois exceptionnels et inacceptables.

La démographe Nathalie Goyaux analyse le développement de la surveillance prénatale comme l'institutionnalisation d'une pratique normative. Dès le XVI^e siècle, la grossesse est surveillée pour réprimer avortements et infanticides. Aujourd'hui, le contrôle médico-social impose des examens médicaux à toute femme enceinte avec l'incitation d'allocations. L'auteur tente de révéler les sous-basements idéologiques de la surveillance prénatale.

"De l'innommé au nommé", la troisième partie de l'ouvrage, expose les statuts juridique et symbolique du fœtus ou du nourrisson décédés. Le juriste Pierre Murat s'interroge sur l'individualisation juridique de l'être humain. Dans un propos large et clair, il expose les catégorisations et les modalités juridiques actuelles (loi du 8 janvier 1993) et en propose une interprétation conforme à notre définition actuelle de l'être humain: "La négation de la personnalité (juridique) n'équivaut pas, selon nous, à l'impossibilité de rattacher un enfant qui n'était pas vivant ou pas viable à sa famille et par-delà à toute une communauté humaine, dès lors qu'une inscription sur les registres de l'état civil révèle publiquement son existence" (p166).

À sa suite, Geneviève Delaisi de Parseval, psychanalyste, relève la concomitance des modifications des statuts juridiques des bébés décédés et l'apparition de nou-

velles pratiques hospitalières d'accompagnement des parents. L'auteur s'inquiète des "dégâts psychologiques" occasionnés par le déni ou la banalisation du décès du fœtus et réfléchit sur la difficulté du travail de deuil, en particulier après le décès d'un enfant non né (interruption médicale tardive de grossesse, mort fœtale in utero). La psychanalyse n'a guère investi ce champ de recherche, mais fournit cependant beaucoup d'éléments sur le deuil pathologique. La confrontation au corps, l'existence d'un rituel et la différenciation générationnelle s'avèrent nécessaires au deuil et justement problématiques dans les décès périnataux. La reconnaissance symbolique, tout autant que la reconnaissance juridique, de cette existence humaine, aussi éphémère soit-elle, est indispensable au deuil.

C'est à la mort avant la naissance, et plus précisément aux réductions embryonnaires dans les procréations médicalement assistées que la psychiatre et psychanalyste Muriel Flis-Trèves consacre sa contribution. Comme sa consœur, elle souligne les effets de réalité et d'existence que confèrent l'échographie aux parents et les modifications afférentes du vécu, tant de la grossesse que d'un éventuel décès du fœtus. La suppression d'un ou plusieurs embryons pour permettre la survie d'un ou de deux autres crée des difficultés psychologiques chez les mères concernées, difficultés insuffisamment prises en compte aujourd'hui.

La quatrième et dernière partie, "Accomplir la mort", rassemble des praticiens. Une fœtopathologiste, Catherine Nessmann, pose la question des décès périnataux dans leur complexité et dans leur variété avant d'envisager la prise en charge du traumatisme des parents.

Avec le même souci, Jean-Philippe Legros, psychologue et psychanalyste, a voulu vérifier les rumeurs autour du devenir des corps des fœtus à l'Assistance Publique des Hôpitaux de Paris. Dans le cadre des interruptions médicales de grossesse, les parents ne sont pas tous informés qu'un fœtus de vingt-deux

semaines ou de cinq cents grammes peut figurer dans le livret de famille, être nommé et inhumé et certains signent un "abandon de corps" pour confier le soin de la sépulture à l'Assistance Publique. Quand ils la recherchent, ils sont envoyés à un mémorial du don des corps dans le cimetière de Thiais. Mais ce n'est pas le lieu d'inhumation: les corps parviennent dans des boîtes anonymes qui sont enterrées dans des tranchées faites au bulldozer à l'écart du cimetière. L'absence de lieu d'enterrement et de rituel complique, voire entrave le deuil des parents. L'auteur précise que la publication de son enquête réalisée en 1994 s'effectue du fait de l'absence de changements.

Enfin, deux médecins, Maryse Dumoulin et Anne-Sylvie Valat relatent l'accompagnement des parents effectué lors d'un décès périnatal au CHRU de Lille: confrontation au corps, nomination, autopsie, photographie, éventuelle déclaration à l'état civil, rituel d'adieu religieux ou profane sont expliqués et proposés aux parents. L'ouvrage reproduit des photographies de quelques bébés morts confiées par ces deux médecins.

La mort a donné lieu à des investigations historiques, anthropologiques, psychanalytiques, mais cet ouvrage éclaire un

domaine jusque-là inexploré: les deuils des décès périnataux. Certains se réjouiront, d'autres regretteront: l'ambivalence de l'ouvrage, partagé entre l'apport de savoirs et la prescription, la connaissance scientifique et la prise de position thérapeutique ou militante. Cela constitue à la fois les limites et la richesse de l'ouvrage et témoigne de deux caractéristiques sociologiques contemporaines: la diffusion de la psychologie – et précisément ici du souci de soulager la souffrance, d'aider le deuil des proches – et l'importance actuelle de l'enfant, et cela même dès le préenfant qu'est le fœtus. Cet ouvrage intéresse donc à différents titres la sociologie de l'éducation, par les connaissances qu'il apporte sur les phénomènes sociaux qui entourent les décès des fœtus et des nourrissons et par la sensibilité contemporaine dont il témoigne à leur égard. On peut également noter que les femmes semblent plus intéressées par cet objet de réflexion: seuls trois hommes ont collaboré à cet ouvrage.

Isabelle DANIC
Université Rennes 2, Groupe
d'études sociologiques, INRP

OLIVIER COUSIN, 1999*L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*
Paris, PUF, collection Éducation et Formation, 226 pages.

L'établissement scolaire "fait-il la différence"? Joue-t-il un rôle dans la construction des inégalités scolaires, au-delà de l'impact des variables sociologiques "classiques" tels l'origine sociale, l'âge ou le sexe? C'est à cette question que l'ouvrage d'Olivier Cousin tente de répondre, à partir d'une enquête longitudinale menée dans douze collèges aux caractéristiques contrastées. Après un premier chapitre consacré à une discussion théorique des principaux travaux portant sur l'établissement, l'auteur construit la problématique de "l'effet établissement" comme recouvrant deux phénomènes complémentaires: la sélectivité du collège et la mobilisation des acteurs. Le suivi d'une cohorte d'élèves inscrits en cinquième dans ces établissements permet à l'auteur de réaliser une analyse diachronique et synchronique de leurs trajectoires scolaires (chapitre 2). La mise en évidence d'une variabilité des chances de réussite entre établissements ne s'expliquant pas uniquement par les variables classiques conduit l'auteur à poser l'hypothèse d'un effet lié à la politique de l'établissement et à la capacité des acteurs scolaires à construire une norme commune (chapitre 3).

Le premier chapitre retrace brièvement les grandes réformes éducatives en France qui, depuis la Troisième République jusqu'à la création du collège unique en 1975, ont progressivement modifié les conditions d'accès aux différentes formes d'enseignement, modifiant du même coup les coordonnées de la fonction de sélection sociale de l'éducation. Olivier Cousin y montre dans quel contexte le regard des sociologues s'est progressivement tourné vers l'établissement scolaire. Il parcourt les différentes approches théoriques nées de ce déplacement de regard "du système vers l'unité de production", qu'il répartit

en deux grandes orientations: d'une part, les travaux portant spécifiquement sur la question des performances (cf. les recherches de l'IREDU ou les travaux de Grisay) et d'autre part, les recherches centrées davantage sur le rôle socialisateur de l'établissement, conçu comme organisation sociale (par exemple les travaux de Paty, Derouet ou Dubet). Cette revue de la littérature permet à l'auteur de préciser la notion d'effet établissement, en distinguant les effets de composition sociale d'un effet propre à l'établissement, une fois neutralisées les conditions sociales et de contexte. L'intérêt du chapitre tient surtout à la manière dont l'auteur construit sa problématique à partir d'une double entrée, quantitative et qualitative: la sélectivité du collège et la mobilisation des acteurs. Le lecteur y trouvera une bonne synthèse des travaux de langue française, mais regrettera peut-être la faiblesse des références à l'abondante littérature anglo-saxonne portant sur les notions de "school efficiency", "school improvement" ou "value-added" (voir la synthèse de Mortimore P. 1998 *The Road to Improvement*, Lisse, Exton, Swets & Zeitlinger publishers). S'il mentionne le rapport Coleman, dont les résultats tendaient à montrer que l'effet de l'établissement était très peu significatif comparé au poids des déterminants familiaux et sociaux, l'auteur passe quasiment sous silence les travaux ayant par la suite discuté ces thèses.

Le deuxième chapitre se centre sur l'analyse statistique détaillée des trajectoires scolaires d'une cohorte de 1516 élèves, suivie de la cinquième à l'entrée en seconde, ce qui permet de cerner deux moments forts du processus de sélection et d'orientation: le passage vers la quatrième et le passage en seconde.

Analysant systématiquement le lien entre la sélectivité des collèges et une série d'indicateurs scolaires (notes, appréciation, retard scolaire) et sociaux (origine sociale, âge, sexe), c'est d'abord une réalité bien connue que l'auteur présente: celle de l'inégalité devant l'école, qui persiste lourdement, puisqu'il existe une forte corrélation entre le recrutement social des établissements et la réussite. Cependant, l'introduction de la variable établissement dans ce mécanisme permet de nuancer ce constat: une analyse par régression multiple met en évidence qu'une part de la variabilité des performances entre établissements ne s'explique pas par les caractéristiques de leur public. Il existe même de nets écarts entre collèges au recrutement social comparable – au point parfois de renverser la tendance attendue par rapport à certaines variables, du moins au passage vers la quatrième. L'établissement peut donc faire la différence, surtout à ce premier niveau des parcours scolaires. L'analyse du passage vers la seconde conduit à des conclusions analogues, même si les déterminants sociaux classiques semblent peser de manière encore plus forte à ce second palier d'orientation (puisque la troisième est en effet plus sélective que la cinquième, creuse les écarts sociaux et pénalise davantage les élèves déjà "handicapés" socialement et scolairement). Mais à nouveau, la régression multiple met en évidence la réalité d'écarts par rapport aux attentes, montrant l'existence d'un effet propre à l'établissement. La prudence est cependant de rigueur lorsqu'on cherche à modéliser cette variabilité: d'une part, les différentes variables jouent différemment selon les établissements; d'autre part, un même établissement peut s'avérer sélectif sur une dimension et peu sélectif sur une autre. C'est donc une pluralité de situations qui émerge, que l'auteur ramène à une typologie complexe où les cas "atypiques" côtoient les cas "sociologiquement prévisibles".

Si "tous les établissements ne se valent pas", à quoi est dû cet effet propre? Le

chapitre 3 explore cette question, partant de l'hypothèse que cet effet tient en partie à la politique de l'établissement. L'auteur définit quatre composantes de cette politique (le rapport au contexte, la politique de l'équipe de direction, la cohésion sociale et les actions entreprises), qu'il examine systématiquement à partir de monographies d'établissements atypiques. L'intérêt de cette partie est de montrer que, si aucun de ces facteurs ne rend compte à lui seul de l'effet établissement, leur combinaison et leur articulation au contexte jouent un rôle clef dans ce processus. Cette analyse permet de nuancer quelques idées reçues, notamment concernant l'effet déterminant du contexte géographique et scolaire ou le rôle de l'équipe de direction. La question de la cohésion sociale (rapports entre enseignants et capacité de construire des normes communes) constitue un élément clé de l'argumentation de l'auteur: les collèges peu sélectifs se caractérisent tous par un fort degré de cohésion – bien que l'inverse ne soit pas nécessairement vrai. Enfin, l'analyse de la mobilisation des acteurs, i.e. de la capacité de s'engager dans l'établissement, se révèle également déterminante. L'effet établissement se définit ainsi comme la capacité de passer d'une norme individuelle vers une norme d'ensemble.

L'auteur reprend alors ces quatre dimensions en les ramenant à des valeurs simples pour en observer les variations selon la sélectivité des collèges. Cette opération fait apparaître une série de constantes au niveau des établissements peu sélectifs (notamment une attitude favorable face au contexte, de bons rapports entre direction et équipe, une mobilisation bonne ou forte), alors que les établissements sélectifs présentent des profils variés. Si on peut donc établir un lien entre politiques d'établissements et performances scolaires, la prudence reste de rigueur. L'effet établissement apparaît surtout dans les établissements les plus mobilisés; de plus, il semble que les enfants au parcours chaotique (les élèves redou-

blants ou âgés) bénéficient très peu d'un tel effet.

Ce chapitre se clôt par une étude de cas centrée sur l'étude de la fonction éducative d'un collège de banlieue, qui permet à l'auteur d'explorer de manière plus fine les mécanismes de mobilisation des acteurs pouvant conduire à l'émergence d'un effet établissement. L'intensité de la cohésion et la force de la mobilisation des acteurs y apparaissent comme des facteurs clés de la façon dont un établissement parvient à "se construire comme organisation", à "créer ses propres normes" – et partant, à générer un effet établissement.

Le livre d'Olivier Cousin contribue indubitablement au débat concernant l'existence d'un effet établissement, au-delà des effets de recrutement et de composition sociale. À la question posée en début d'ouvrage – l'établissement joue-t-il un rôle dans la construction de l'(in)équité scolaire? –, la réponse apportée est nuancée. La conclusion avance prudemment qu'il n'y a "ni miracle, ni fatalité": l'action au niveau de l'établissement ne peut pas renverser le sens des déterminismes sociologiques classiques, mais elle peut cependant améliorer à la marge les performances de certaines catégories d'élèves et réduire les écarts sociaux. S'il ne faut donc pas donner à l'établissement plus de pouvoir qu'il n'en a en le présentant comme levier principal de l'amélioration des performances scolaires et en minimisant le poids des variables sociologiques de contexte, on peut cependant lui reconnaître une certaine capacité d'action, sans pour autant balayer les acquis de la sociologie critique concernant les inégalités sociales devant l'éducation. Les conclusions d'Olivier Cousin rejoignent ici étonnamment celles d'une célèbre étude de Rutter M., Manghan B. et Mortimore P. 1980 *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children* (Cambridge, Harvard University). En contrôlant statistiquement l'input sociologique d'établissements secondaires pour en évaluer la performance, les auteurs

avaient noté des différences significatives d'output en termes de performance et de comportement, et démontré l'existence d'un effet établissement, lié à une série de caractéristiques de l'établissement en tant qu'organisation sociale.

En termes méthodologiques, l'originalité de la démarche réside dans la combinaison d'une approche quantitative et d'études de cas basées sur une approche qualitative. Cet alliage permet à l'auteur de dépasser les simples constats de régularités statistiques pour proposer des hypothèses qui, portant sur les mécanismes de mobilisation des acteurs et la création de cohésion sociale, permettent d'ouvrir la boîte noire que constitue l'établissement et d'en observer les mécanismes organisationnels et sociaux. La mise en dialogue des données quantitatives portant sur la sélectivité et des données qualitatives portant sur les politiques d'établissement pose cependant certaines questions méthodologiques qui mériteraient d'être approfondies. L'auteur choisit en effet de ramener les dimensions de la politique d'établissement à des "valeurs simples", dichotomiques ou prenant trois valeurs maximum. Une telle opération passe à côté de certaines exigences de quantification, tout en risquant en même temps de perdre la finesse des observations qualitatives portant sur des phénomènes aussi complexes que la création de normes communes ou les capacités d'engagement des acteurs.

Enfin, la définition de l'effet établissement comme lié à la "capacité à construire ses propres normes semble osciller entre deux pôles, selon que l'auteur met l'accent sur la cohésion ou sur la mobilisation: d'une part, une définition plus "substantielle", renvoyant à la nécessité de "se mettre d'accord sur des normes communes"; d'autre part, une définition plus procédurale, insistant davantage sur la capacité de l'établissement à créer du débat, à gérer la diversité des points de vue à partir de procédures de négociation. Le lien entre cohésion et mobilisation et l'importance de chacune de ces dimen-

sions dans la construction d'un effet établissement nous paraît pouvoir être précisé.

Ces remarques n'enlèvent rien à l'intérêt de l'ouvrage qui a le mérite de mettre des outils méthodologiques et concep-

tuels rigoureux au service d'un débat tout à fait crucial dans le champ scolaire aujourd'hui.

Marie VERHOEVEN
GIRSEF, Université de Louvain-la-Neuve

MARIE-CLAUDE DEROUET-BESSON, 1998

Les murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire

Paris, Anne-Marie Métailié, 305 pages.

Le livre propose une réflexion sur un objet méconnu en sociologie de l'éducation: l'espace architectural de l'école. Il s'inscrit dans le contexte général de l'évolution du système éducatif depuis les années soixante-dix, où la multiplication des ordres scolaires tout autant que les dénonciations de l'ordre traditionnel ont encouragé les tentatives d'innovation pédagogique, aussitôt mises à l'épreuve de l'étude et de l'évaluation des recherches en sciences humaines. La massification de l'enseignement avait rendu nécessaire un effort impressionnant de constructions scolaires. De 1964 à 1970, un établissement par jour était sorti de terre, sous le signe d'une standardisation donnant naissance à des "barres" fonctionnelles et économiques mais peu esthétiques, bientôt contestées par des acteurs architectes et administrateurs parlant au nom d'une vision plus utopique de l'espace scolaire, revendiquant la prise en compte des usagers mais aussi l'impératif de créativité artistique, contre l'uniformité administrative. D'autres établissements naissent alors, sans pour autant correspondre forcément à une demande des usagers des établissements scolaires. La période se distingue au contraire par l'affirmation d'une logique de l'offre experte, faisant intervenir des acteurs divers dans des jeux d'intérêt complexes. Les demandes, et en particulier les demandes enseignantes, sont alors relativisées au profit de l'expression de celles des élèves ou des familles, elles-mêmes d'ailleurs difficilement prises en compte, voire discréditées par les experts et décideurs. Sur cette toile de fond, l'auteur distingue trois grandes périodes qui sont aussi trois problématiques différentes et les trois grandes parties de son ouvrage: les innovations des années soixante-dix et leur diffusion; les réflexions des chercheurs

sur les incidences pédagogiques de l'espace scolaire dans les années quatre-vingt, enfin les conséquences de la décentralisation sur les décisions concernant les "murs de l'école".

Dans la première partie, l'auteur rappelle d'abord toutes les tentatives de modernisation et d'innovation en matière d'espace scolaire (chapitre I), inspirées par les idées pédagogiques nouvelles, par exemple celles de Freinet et Decroly, ou les acquis de la psychologie de Piaget, et reposant sur l'efficacité supposée des modifications des lieux sur les pratiques pédagogiques. De l'introduction de mezzanines à l'enrichissement sensoriel de l'environnement des élèves de l'école primaire, en passant par l'ouverture architecturale de l'école sur la ville, ou l'idée d'une "école sans murs" fonctionnant dans des locaux différents en fonction des activités, on peut dresser un véritable "catalogue d'innovations", pour la plupart anglo-saxonnes ou nordiques mais ayant eu des occurrences notables en France. Ces transformations allaient de pair avec la légitimité, établie après 1968, d'une vie à l'école en dehors de la classe, dans des clubs ou foyers ou encore des espaces de travail et de documentation personnels (les BCD de l'école primaire et les CDI des collèges et lycées), et avec une conception de l'école comme lieu d'épanouissement individuel tout autant que de contrainte et de travail. Mais elles ont été utilisées de manière trop hâtive par la hiérarchie de l'Éducation nationale autant que par les experts, qui ont eu tendance à les généraliser, sans assez d'égard pour les manières dont les enseignants les utilisaient. En effet, le lien entre espace scolaire et utilisation pédagogique apparaît pour le moins polyvalent. Des pratiques traditionnelles peuvent perdurer sans qu'un espace novateur ne les gêne, car elles le restruc-

turent alors à leur mesure : à rebours, des pratiques innovantes ont souvent pour cadre la classe de toujours. L'exemple des "aires ouvertes" expérimentées depuis les années cinquante dans les écoles primaires anglaises en est une bonne illustration (chapitre 2). Ces lieux décloisonnés, censés favoriser l'autonomie des élèves et assouplir la forme scolaire, ont été bien souvent "recloisonnés" par des enseignants qui ne s'habituèrent guère à ne pas avoir de lieu d'enseignement précis ou spécialisé en fonction des matières. Les contraintes de matériel ou les impératifs de l'ordre scolaire sont alors invoqués pour détourner l'espace innovateur de sa fonction initiale ; l'aire ouverte est loin d'inciter toujours à une "pédagogie ouverte".

Dans les années quatre-vingt, les psychologues, puis les historiens et sociologues prolongent ces considérations, en les mettant à l'épreuve d'études précises, visant à établir le lien entre l'espace et le vécu scolaire des élèves et des enseignants. Les nombreuses études expérimentales évoquées (chapitre 3) se caractérisent par l'absence de conclusions certaines, une faiblesse due, selon l'auteur, au flou du cadre théorique et de la définition d'un espace scolaire qui désigne aussi bien certaines dispositions spatiales que des considérations de confort et d'esthétique. Si l'espace transforme les relations entre les élèves comme les stratégies de résistance scolaire (le bruit n'étant plus transgressif dans les "aires ouvertes" cède le pas à d'autres stratégies de débordement de l'autorité enseignante), les études n'arrivent pas à établir un sens stable de ces évolutions. L'efficacité des apprentissages, considérée en termes de résultats scolaires, comme des variables plus individuelles comme l'estime de soi n'apparaissent pas liées aux configurations de l'espace scolaire. De manière étonnante lorsqu'on pense aux acquis de la sociologie du travail, les élèves apparaissent relativement insensibles à des modifications négatives de leur cadre de vie scolaire. En fait, c'est l'entreprise visant à isoler et à tester la variable "espace scolaire" qui apparaît

alors vouée à l'échec. Elle céda le pas à des approches plus globales, visant à le redéfinir comme une ressource mobilisable par différents acteurs, en fonction des situations et des contextes locaux. Pour illustrer cette approche bien davantage sociologique, l'auteur s'appuie sur ses propres recherches, à caractère monographique. Deux cas particuliers montrent que l'espace scolaire est un enjeu global dans un établissement, qu'on ne saurait considérer en dehors des rapports de force et des contraintes institutionnelles. L'épopée d'une enseignante en quête d'une salle "idéale", correspondant à ses options pédagogiques, l'amène à s'opposer à l'administration, mais oblige aussi ses collègues à se déterminer par rapport à cet enjeu. Dans un lycée technique, l'espace initialement décloisonné est remodelé sur fond de diverses épreuves : la redéfinition institutionnelle des filières techniques faisant disparaître certains enseignements et déstabilisant les enseignants en question, l'affrontement entre des enseignants "généralistes" innovateurs ayant des projets mêlant culture artistique et technique et les enseignants d'ateliers, les oppositions pédagogiques entre enseignants du technique, divisés sur l'opportunité d'espaces spécialisés selon les machines. Enfin, l'étude des configurations spatiales de huit collèges confirme ce que l'œuvre de Michel Foucault affirmait fortement : l'espace est modelé par les rapports de pouvoir et les stratégies de contrôle. On peut opposer les longs trajets, parfois à découvert, des élèves, occasions de déplacement qui sont aussi un moyen de se soustraire au regard des adultes, aux petits trajets, toujours protégés, des enseignants. Par ailleurs, un même élément architectural, le patio, est investi bien différemment selon qu'on regarde avec soupçon les risques qu'il fait courir à l'ordre scolaire ou qu'on considère en positif l'espace de communication et de relation qu'il peut devenir. L'espace scolaire est l'objet d'une activité de construction et d'interprétation par les acteurs eux-mêmes, que le sociologue ne peut ignorer.

Face à ces enjeux, la décentralisation des établissements constitue une nouvelle donne que l'auteur examine d'abord dans sa globalité (chapitre 5). Elle est marquée par le retour au premier plan des architectes, avec l'instauration de concours publics, des "spécialistes" qui s'appuieront bien souvent sur les conceptions critiques de Foucault sans forcément trouver de résonances chez les acteurs des établissements. Ensuite, le transfert du patrimoine scolaire aux collectivités locales en 1986 fait des élus locaux, et de leurs responsables administratifs, de nouveaux acteurs de l'espace scolaire. Enfin, on passe d'une période de standardisation industrielle, adaptée au minimum aux spécificités locales, à la prise en compte de la disparité des situations, des établissements scolaires, légitimée par des politiques d'ampleur comme celle des ZEP. Mais la demande des usagers est bien souvent floue, contradictoire, voire inexistante ou exprimée en termes irrecevables des spécialistes, elle fait alors l'objet de "traductions" par l'intermédiaire de "porteparole", de "programmistes" intervenant en amont des décisions des élus ou des professionnels de l'architecture. Quand on sait que de surcroît, l'État est loin d'avoir disparu totalement des procédures, on réalise à quel point elles se sont complexifiées et opacifiées durant cette période, sans qu'on puisse conclure qu'il y a eu un gain quelconque en termes de démocratie locale. Deux études de cas confirmeront ces dires. Le premier raconte la lutte d'un petit village pour le maintien et la reconstruction de son collège menacé par les impératifs de la carte scolaire. Le collège survécut, relégué dans une caserne désaffectée, mais les enjeux du maintien occultèrent ceux de la définition d'un espace pédagogique approprié. Les usagers échouèrent à faire émerger une demande claire, faute de pouvoir s'approprier par anticipation un espace et de pouvoir prendre de la distance face à leurs logiques quotidiennes d'usages des lieux. Le deuxième cas illustre les interactions complexes entre les élus locaux du conseil

général, le principal de collège, dans la décision de rénovation d'un collège au centre d'une petite ville, où le résultat obtenu reflète davantage les jeux stratégiques des décideurs que la demande des usagers. Alors que l'établissement scolaire se voit attribuer une importance grandissante, à l'intersection des politiques scolaires et urbaines, la situation apparaît à certains égards bien paradoxale: on est passé d'une modélisation normative, sans dialogues avec un projet architectural mais définie à partir des situations scolaires les plus répandues, à des définitions locales de projets, fréquemment à visée innovante, esthétiquement construits, mais sans rapport stable aux pratiques majoritaires des usagers.

Le livre de Marie-Claude Derouet-Besson est extrêmement riche, jusqu'à en être parfois un peu difficile à lire. Il apprend beaucoup à un lecteur non averti de cette question précise, mais, au-delà, il nourrit des réflexions centrales dans la sociologie de l'éducation d'aujourd'hui. Les limites du volontarisme modernisateur en matière pédagogique sont bien illustrées par les aléas des dispositifs spatiaux novateurs. On ne peut par ailleurs qu'éprouver un certain vertige devant le foisonnement tout autant que l'échec des essais d'expertises pédagogiques, visant à modéliser l'effet de l'espace sur les scolarités. Cette ingénierie scolaire, qui connaît bien d'autres occurrences en sociologie de l'éducation, apparaît fausement sécurisante, et au fond assez vaine. Mais conformément à son projet initial, l'ouvrage arrive à constituer de manière convaincante l'espace scolaire en objet d'investigation sociologique, même si c'est en partie au travers de sa difficulté même à exister.

Anne BARRÈRE
Université Lille 3, IUFM
Nord-Pas-de-Calais

JEAN-MARIE MONNIER (COORD.), 1999
Dynamiques économiques de l'équité
Paris, Economica.

L'ouvrage dont Jean-Marie Monnier assure la coordination est issu de travaux d'économistes réunis par une commune interrogation relative à la justice et dans le souci conjoint de construire une perspective, philosophiquement pertinente, de l'approche de cette question en économie. Ainsi se retrouvent-ils dans une critique du libéralisme économique et des approches économiques standards qui privilégient l'efficacité. Ils s'inspirent du renouvellement puissant de ce domaine initié par la publication de la *Théorie de la justice* de Rawls en 1971 et cherchent à substituer à une vision statique de la justice économique, comme correction ex post d'inégalités, une vision plus dynamique de l'équité dont l'ouvrage explore les termes. Ils font donc de la question éthique une dimension légitime de l'investigation de l'économiste, en acceptant d'intégrer les préoccupations normatives.

Dynamiques économiques de l'équité est un ouvrage préoccupé de questions sociales et animé d'une conception procédurale de la justice, il témoigne de la résurgence des préoccupations éthiques en économie. À ce titre, il peut intéresser le chercheur en éducation, bien qu'aucun des articles n'aborde directement les questions de l'école ou de la formation. Il est constitué d'un ensemble de contributions très diverses, non seulement par leur domaine de recherche, mais aussi par l'importance, donnée ou non, aux références théoriques relativement aux analyses empiriques et par la nature de ces références théoriques. Nous ne chercherons pas ici à donner de cet ouvrage une image d'unité plus affirmée que ne peut avoir un ouvrage constitué de contributions. Nous exposerons en premier lieu les éléments qui rassemblent les auteurs dans une démarche commune, avant de donner un

aperçu de la construction d'ensemble de l'ouvrage et d'esquisser l'apport de certaines contributions choisies pour l'intérêt que nous leur avons trouvé.

La contribution introductive de Jean-Marie Monnier trace les grandes lignes d'une perspective commune aux auteurs. Réunis dans la critique du libéralisme économique, il s'agit pour eux de donner priorité à la justice sur l'efficacité. Ils soutiennent donc la nécessité d'une intervention délibérée face "aux forces impersonnelles de l'ordre du marché". Ils refusent la fatalité des mutations liées à la mondialisation, voulant contribuer à construire une société plus juste. Ils prennent d'emblée de la distance à l'égard du traitement standard de la justice par l'analyse économique. Celle-ci se propose, le plus souvent, de corriger le fonctionnement spontané des marchés et leurs défaillances, de sorte que la question de l'équité vient après celle de l'efficacité. Le "gâteau" une fois élaboré, on pose après coup la question de son partage. Selon cette acception, l'efficacité, qui est le propre de la logique du marché, s'oppose à l'équité (principalement comprise comme égalité) qui peut y contrevenir; si l'équité gagne, alors l'efficacité perd, pour le dire autrement le social irait contre l'économique et réciproquement. Au contraire, les auteurs de cet ouvrage recherchent les synergies entre équité et efficacité; ils veulent dégager "les interactions complexes" entre ces deux notions.

Si on met en évidence les synergies entre efficacité et équité, on ne peut plus adopter le point de vue statique du partage du gâteau, il faut avoir de la justice distributive une approche dynamique. Ceci veut dire qu'on ne saurait accepter une définition a priori du bien, c'est-à-dire de ce qui vaut. Le bien ne prévaut pas sur le

juste et le juste n'étant pas prédéfini, il faut l'élaborer. La démarche procédurale de détermination du juste, empruntée aux travaux de Rawls ou Habermas, fonde la possibilité d'adopter en économie cette théorisation de la justice.

Sans choisir entre les défenseurs d'une conception universaliste et unifiée de la justice sociale et ceux d'une conception pluraliste, l'ouvrage n'esquive pas le débat entre les tenants d'une approche globale et les défenseurs de conceptions locales. Néanmoins les auteurs considèrent que les agents économiques développent des stratégies de l'équité, ils ne se soumettent pas tout simplement à un principe unique, on leur accorde donc un espace propre, une marge de manœuvre. Ainsi les diverses contributions s'essayent-elles, en général, à souligner la participation des acteurs économiques aux processus mis en œuvre dans les institutions et organisations, plus qu'à prendre un point de vue de surplomb statique pour caractériser la situation relativement à la question de la justice. C'est probablement la raison pour laquelle l'articulation de la justice sociale et de la justice locale court comme une interrogation dans plusieurs contributions, bien que cette convergence interrogative, pourtant fort stimulante, ne soit pas soulignée comme telle.

Le plan d'ensemble s'organise autour de la distinction entre justice locale et justice générale d'une part et de l'approche plus ou moins ciblée sur la dynamique de l'équité d'autre part. La première partie regroupe sous le titre "Principes et mesures de l'équité" des contributions, les unes strictement théoriques et d'autres plus empiriques, ayant pour objet la justice distributive au niveau global. La deuxième partie s'intitule "Appropriations locales de l'équité" et la troisième "Dynamiques de l'équité et des différences". Les contributions de ces deux dernières parties mêlent, souvent de façon très pertinente, approches théoriques et empiriques dans des domaines très variés, qui vont de l'attribution du RMI aux questions de tarifs du téléphone et de gestion du déficit des

provinces canadiennes ou de localisation des soins. Néanmoins cette organisation générale du livre ne permet pas de mettre en évidence ce qu'apportent à la perspective commune les contributions empiriques de la première partie, cependant fort suggestives dans la perspective assez traditionnelle qui est la leur, alors qu'une approche plus procédurale, interactive et dynamique de la justice, compréhensive à l'égard des comportements des agents est mise en œuvre dans les contributions de deux autres parties. Ce relatif flottement désigne un espace de travail encore ouvert.

Les questions de justice sociale sont complexes. Les trois premières contributions de la première partie révèlent et mettent de l'ordre dans cette complexité théorique en y entrant de différentes façons.

Le texte de Geert Demuijnck se concentre sur les questions philosophiques ouvertes par le renouvellement du débat depuis vingt ans. Il montre le recouvrement mutuel entre la philosophie politique et l'économie normative et met le doigt sur quelques questions problématiques de l'éthique sociale telles que pourquoi se comporter de façon juste, ou encore comment déterminer ce que la justice demande – par exemple pourquoi défendre une distribution "égale" plutôt que ce qui "suffit" pour chacun –, ou encore qu'y a-t-il à distribuer etc.

Le texte de Ai-Thu Dang et Michel Maric réexamine les fondements de l'équité à la lumière des théories contemporaines de la justice confrontées à la triade républicaine. Il fait ressortir des débats anciens égalité-liberté et pose la question de concilier égalité des droits et égalité des chances dans un espace social. Il désigne la révolution rawlsienne comme introduisant la fraternité dans la sphère économique et montre l'accent mis sur les libertés réelles par Sen à travers les "capabilités", par Walzer avec "l'égalité complexe".

Le texte de Tziana Keller clôt cet ensemble par une mise en perspective mutuelle des apports de Rawls et Habermas

sur la recherche de l'impartialité. Elle donne ainsi de l'épaisseur à une conception procédurale de la justice sociale tout en situant ce qui sépare ces deux approches. Le contenu normatif des procédures se trouverait, selon elle, justifié pragmatiquement chez Rawls et philosophiquement chez Habermas.

On comprend ainsi comment les théories économiques de la justice se sont renouvelées relativement à la perspective utilitariste ou "welfariste" qui était la leur depuis la guerre. Dans l'utilitarisme on compare les situations du point de vue du bien-être des individus qu'on cherche à maximiser ; toute la question est alors de mesurer ce bien-être pour justifier des choix sociaux, caractériser et modifier éventuellement les distributions résultantes. Le postwelfarisme ne naît pas seulement des limites théoriques de ce schéma et de l'impossibilité dans laquelle il se trouve de concilier strictement mode de décision démocratique et maximisation du bien-être mais aussi de la mise en avant de deux questions : celle de la liberté réelle et celle des frontières ou de la cohésion de la société engendrées par la pauvreté ou par l'exclusion. Là se trouvent les racines des réflexions relatives aux biens premiers de Rawls, ou aux capacités de Sen : on ne se contente pas de s'inquiéter des résultats de l'activité économique mais aussi des ressources, c'est-à-dire des moyens qu'ont les gens de mener leurs "projets de vie". Là se trouve aussi l'intérêt de la démarche procédurale de Rawls, Habermas ou Walzer, ce dernier étant plus particulièrement préoccupé de l'émergence du juste quand coexistent plusieurs conceptions du bien.

Que devient alors le travail de l'économiste à côté de celui du philosophe ? Il se donne à voir dans les contributions plus empiriques de l'ouvrage où sont analysés des états économiques du point de vue de leur degré de justice. Mais ce qui est juste ne relève pas nécessairement d'un principe clair et net auquel confronter le matériau empirique. Le plus souvent, même quand il s'agit d'impôt, de protec-

tion sociale et que sont privilégiées les références à des contributions ou à des prestations en monnaie, la question de savoir quels principes de justice sont effectivement mis en œuvre mérite précisément d'être posée. Cette posture est particulièrement évidente dans la contribution de Bernard Gazier sur la normativité des salaires. Comment penser un juste prix du travail ? Gazier montre à travers les conflits qui se succèdent et les repérages théoriques qu'ils suscitent ou qui au contraire les alimentent que la normativité des salaires n'a jamais été une naïve quête égalitaire, il s'agit plutôt d'une normativité évolutive, tenant compte des ajustements dans le temps dans et hors de l'entreprise. Il insiste sur l'importance qu'il y a à penser ensemble la question des salaires et de l'espace des coopérations sociales à construire ou reconstruire.

L'article de Christine Le Clainche et Jean-Luc Outin qui porte sur le RMI, tout comme celui de Frédéric Edel et Françoise Lotter sur le service téléphonique universel, s'insèrent tous deux clairement dans une problématique de justice locale. Rechercher comment le critère d'insertion est pris en compte dans l'attribution du RMI concerne bien une question de justice locale au sens où les critères à retenir pour considérer qu'il y a tentative d'insertion de la part du candidat à l'allocation ne sont pas par nature généralisables au-delà de la zone concernée. La difficulté que signalent les auteurs à trouver dans les enquêtes existantes le moyen de répondre à cette interrogation souligne le caractère novateur de la perspective. L'analyse par Edel et Lotter de l'évolution du phénomène de tarification téléphonique (aux USA) permet de mieux comprendre ce qui ressort d'une approche de justice locale et ce qui outrepassé ses limites lorsque la recherche d'un vrai prix du téléphone, du fait de la concurrence, conduit à dénoncer l'ancien équilibre dans lequel la subvention aux communications de courtes distances s'opérait par la surtarification des communications de longue distance. Le renchérissement qui en

résulte met en péril l'accès à ce bien premier qu'est la communication téléphonique par les plus pauvres. Alors ce qui est juste n'est plus seulement l'affaire du réseau des abonnés (justice locale) et devient une affaire de justice sociale.

L'article de Philippe Batifoulier et Sylvain Zeghini sur la localisation des services de santé, bien qu'adoptant le point de vue spatial, n'est pas une affaire de justice locale mais bien d'allocation globale de ressources. L'originalité de cet article tient à la posture prospective qui y est prise. La question de la localisation est posée par l'administration publique et par les professionnels de la médecine en terme d'efficacité. La question d'équité ne surgit que si on se préoccupe des usagers. Contrairement aux autres contributions, qui tentent de dégager les conceptions de l'équité présidant à des décisions, les auteurs recherchent ici quels principes d'équité spatiale pourraient être mis en œuvre si les décideurs avaient le souci de l'équité.

Le contenu de bien d'autres articles pourrait ainsi être évoqué, par exemple celui de Jean-Marie Monnier inscrivant la question du quotient familial dans celle de la dynamique de l'équité, ou celui d'Arnaud Lechevalier sur la conversion du système de pension est-allemand, fondé sur le modèle des transferts sociaux et sur l'impôt, en un système "assurantiel" à la suite de la réunification. Mais alors que la dynamique est entendue dans le premier cas comme provenant du rôle incitatif du quotient familial dans les comportements économiques et sociaux des ménages, la question posée dans le second cas est celle de l'évolution du système de protection sociale lui-même. Elle rencontre alors le problème de la qualification des activités sociales générant le droit à prestation, en particulier pour les femmes dont les

périodes de sortie de l'activité de travail en vue d'élever leurs enfants étaient auparavant incluses, comme ouvrant des droits à pension. D'autres contributions rencontrent une question analogue, celle de la définition de la collectivité qui est à prendre en compte comme partie prenante d'une façon ou d'une autre de la définition et du bienfait à attendre de la construction de la société juste. Ainsi la dynamique de l'équité est-elle liée au mode d'articulation entre justice locale et justice générale.

Cet ouvrage insiste très explicitement sur la diversité des façons d'envisager la question de la justice économique sur des bases philosophiquement pertinentes; compte tenu de la pluralité des conceptions du bien se pose le problème de leur conciliation pour réaliser la cohésion d'une société juste, mais l'économiste rencontre des difficultés méthodologiques pour mettre en œuvre cette conception renouvelée de la justice. Les contributions diverses ici rassemblées le manifestent. Reste peut-être à les dégager plus systématiquement. En effet, si la société juste est constamment à construire avec l'appui des institutions sociales, tant les agents économiques qui ont des "stratégies d'équité" que les économistes eux-mêmes contribuent à cette construction. La position de l'économiste à l'égard de son objet d'analyse s'en trouve modifiée puisqu'il perd la tranquille posture de l'extériorité de l'utilitarisme. Il doit savoir qu'il intervient dans l'élaboration collective du juste au travers des analyses qu'il propose. Autant dire qu'il y a là des perspectives de travail théorique et empirique en convergence avec les autres domaines des sciences sociales.

Élisabeth CHATEL
IDHE-CNRS, ENS-Cachan

PATRICK RAYOU, 1999

La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines
Éducation et Formation. Recherches scientifiques, série dirigée
par Gaston Mialaret, Paris, Presses Universitaires de France, 208 pages.

Après *La cité des lycéens* (1998), Patrick Rayou a publié un deuxième livre sur la socialisation scolaire, centré cette fois sur l'école primaire. Son point de départ est l'intérêt pour les "compétences politiques" des élèves, entendues non dans le sens d'une capacité d'opiner sur les institutions politiques du monde adulte mais dans celui, plus piagétien, d'une aptitude de l'enfant à analyser ses rapports avec les adultes et avec ses pairs en termes de justice ou d'injustice, "à concevoir des types de situations plus légitimes que d'autres voire à créer des dispositifs destinés à endiguer une violence qui menacerait l'ordre souhaité" (p5).

Rayou conçoit le processus de socialisation comme un processus d'autoconstruction active. Comment les élèves du primaire développent-ils des règles pouvant ordonner leurs interactions à l'école ? La recherche qui a été faite dans six écoles primaires emploie plusieurs méthodes. Dans une première étape qualitative, l'auteur a mené des entretiens en petits groupes avec des élèves, interviewé des enseignants et des personnels de service et fait des observations dans les cours de récréation. Cette étape lui sert à identifier des "situations-problèmes" de l'interaction entre pairs et avec les adultes. Dans une deuxième étape, plus standardisée, ces situations-problèmes sont transformées en questions et assemblées dans un questionnaire qui a été rempli par environ cinq cents élèves dans trois écoles. La présentation des résultats est regroupée autour de trois thèmes. Au chapitre 1, *Les maîtres au milieu*, il s'agit des rapports des élèves aux adultes (parents, enseignants, personnels de service) et au travail scolaire. Le chapitre 2, *La cour des grands*, met au centre les rapports entre élèves. Au cha-

pitre 3, *Un monde pour de vrai*, Rayou discute les relations entre école et société sur l'arrière-plan des résultats de cette recherche. La présentation ne sépare pas les deux parties de la recherche, l'interprétation des réponses au questionnaire est appuyée et illustrée par des observations et des citations provenant de la pré-étude qualitative.

Les interprétations d'entretiens et d'observations font la force de ce livre. Rayou sait écouter les enfants et comprendre ce qu'ils disent, et le lecteur trouvera dans chaque chapitre de belles observations et des explications nouvelles par rapport à la littérature existante, et convaincantes. Le "chouchou de la maîtresse", par exemple. Pourquoi n'est-il pas stigmatisé, mais au contraire accepté et bien intégré dans sa classe à l'école primaire, alors qu'au collège le "fayot" ou "bouffon" est considéré comme une sorte de traître qui joue le système scolaire contre les pairs, et qu'au lycée il est plutôt à plaindre, un pauvre type manquant d'autonomie ? (pp38-41) Pourquoi le jeu de billes se maintient-il, pratiquement inchangé depuis des générations dans les cours de récréation, alors que le matériel de jeu dont disposent les enfants à la maison et leurs pratiques de jeu en dehors de l'école ont tant changé ? (pp 88ss). Par quel miracle l'école fait-elle "grandir" les enfants ? (pp66 ss) Quelles sont les règles qui régissent les "amours scolaires" (cf. les sous-chapitres "Les faiblesses du cœur" et "Des amours sous contrôle", pp108-115). Mais aussi : pourquoi les enfants du voyage scolarisés dans une des écoles de l'échantillon sont-ils exclus et le resteront probablement, alors que le fait de ne pas parler le français ne mène pas à une exclusion comparable

d'autres enfants étrangers (pp 127ss). Dans la découverte de sujets qui intéressent les enfants, et dans l'interprétation des observations et des entretiens avec les enfants le livre élargit notre connaissance sur le monde de l'école primaire. Rayou sait restituer le sens des propos des enfants en expliquant de quelles "constructions" ils font partie; c'est un travail herméneutique lucide et précis, qui offre une multitude d'hypothèses pouvant inspirer des recherches ultérieures.

Le volet standardisé de cette recherche me semble plus discutable puisque l'instrument choisi n'est pas adapté à l'objectif déclaré de "saisir le sens que les acteurs donnent à leurs constructions" (p9). Rayou a développé un questionnaire fermé à possibilités de réponse "oui/non/ne sait pas" avec une vingtaine de questions qui opposent pour la plupart une norme de l'école à une possibilité de manquement à cette norme (par exemple: "Benoît se bat dans la cour avec Michael. Michael tombe et pleure. Benoît continue de le frapper. A-t-il le droit?", cf. annexe, pp 207-208). À la majorité des questions il y a une "bonne réponse", et le questionnaire est administré dans le cadre de la classe. Le procédé se trouve à mi-chemin entre un sondage d'opinion et un contrôle scolaire demandant aux enfants un effort pour cocher la réponse correcte. Comment saisir le sens que les acteurs construisent, le sens du oui ou du non, sans connaître les raisonnements des enfants qui motivent leur réponse? Même si l'auteur interprète prudemment les résultats et s'appuie pour ce faire sur les entretiens de l'étude exploratoire, on aurait souhaité qu'il insistât sur son approche constructiviste en continuant son étude à l'aide d'entretiens semi-standardisés qui n'auraient vraisemblablement pas manqué de montrer un développement du jugement social ou moral ou "politique" suivant l'âge des enfants, alors que dans cette étude la répartition des réponses ne montre pas d'évolution entre le CP et le CM2 pour la majorité des questions et, en particulier, pour toutes les

questions concernant les rapports entre pairs. C'est dû à la méthode.

Les implications normatives des questions déterminent les réponses, et quand il s'agit de normes scolaires de base tous les élèves les connaissent dès leur entrée à l'école primaire. À la question 18, par exemple: "Yann veut entrer dans la bande de Jonathan. Jonathan dit non parce qu'ils sont déjà six. Est-ce qu'il a raison?" les enfants répondent majoritairement "non" du CP au CM2. L'auteur interprète ce résultat comme produit d'une "construction" des enfants témoignant de l'autonomie de la culture des pairs. Le principe que les groupes ne doivent pas être "fermés sur eux-mêmes" serait "un des piliers incontestables de la société de cour" (p105). C'est possible. Mais on pourrait aussi bien voir dans les réponses une adhésion verbale des élèves à une norme de l'école. Une "bande" est per definitionem caractérisée par l'exclusivité – elle doit distinguer entre membres et non-membres – par une admission et une adhésion personnelles – on ne devient pas membre d'une bande d'office comme on devient écolier – et par des buts et pratiques déviants impliquant une hiérarchie de valeurs propre. En absence de ces éléments, il ne s'agirait pas d'une bande mais d'un groupe de jeux ou de travail, d'un couple d'amis, d'une équipe, d'un réseau, d'une classe, d'un champ d'interaction ou d'une autre des multiples formes sociales cachées dans la notion de "peer group". Dans la logique de la bande, Jonathan a le droit de refuser un candidat qui n'aurait pas la qualification personnelle requise d'un membre. Du point de vue de l'école, il n'a pas le droit de former une bande. L'inclusion de tous, mythe fondateur et réalité sociale de l'institution scolaire, est aussi une idée régulatrice au sein de la classe, rappelée sans cesse par les enseignants ("Il faut accepter tout le monde") et renforcée par des mesures organisationnelles comme, par exemple, la pratique de recomposer les groupes-classes à chaque rentrée ou de changer les élèves de place et de voisin au cours de l'année,

et autres exercices de rotation dont la fonction est de contrecarrer la formation de liens exclusifs qui risqueraient de nuire à la discipline et de produire des hiérarchies de valeurs et de personnes en concurrence avec la hiérarchie de l'institution, autrement dit: de contrecarrer la formation de bandes. La question proposée aux enfants y ajoute deux éléments suggestifs. Le fait que Jonathan justifie son refus affaiblit la logique de la bande, en introduisant la norme de non-exclusivité, et en trahissant l'absence de critères qualitatifs d'admission et donc de buts propres à cette bande, puisque le recours au nombre ("Ils sont déjà six") suggère qu'il suffit d'être arrivé quatrième pour être accepté et septième pour se faire refuser. La question présente donc aux élèves interrogés une bande dans le sens faible, une bande aux frontières labiles et sans autre but que celui de pouvoir inclure quelques-uns et exclure d'autres, ce qui dévoile l'arbitraire du refus. Il aurait été très intéressant de voir comment les élèves, questionnés dans une interview semi-standardisée, se seraient débrouillés pour faire la part des choses.

Le chapitre 3, consacré à la discussion théorique, reprend la question du rapport entre la "construction" et la norme. Rayou propose le terme de "cursus" pour désigner "l'aspect socialement construit" du processus de socialisation (p136). Cette formulation implique que le processus de socialisation se composerait d'un aspect socialement construit et d'autres aspects qui ne seraient pas socialement construits. L'auteur en introduit deux: la maturation psycho-biologique ou "genèse endogène" de compétences et, implicitement, l'adaptation/identification du sujet à la contrainte sociale sensu Durkheim, i.e. aux normes sociales précédant les individus. Il localise la "construction" de soi où l'enfant est acteur de son propre développement dans une sorte d'interstice ou espace de liberté délimité par le développement endogène de capacités et compétences d'un côté et la contrainte exercée par le monde adulte sur celui des enfants de

l'autre. Les "déterminants sociaux" sont conçus comme extérieurs au processus de construction. Ils se superposeraient à lui, l'influenceraient depuis l'extérieur, s'infiltrant "à la marge" (p165) ou faisant "sentir leur influence à la périphérie du monde des pairs" (p149). Il s'agit donc d'un modèle tripartite du développement des compétences enfantines avec les aspects a) genèse, b) cursus = auto-construction du sujet dans le monde des pairs; auxquels s'ajouterait, sans trouver une place explicite dans le modèle, c) la contrainte sociale, qui ne relèverait pas de la construction mais l'influencerait.

Or, je pense qu'il n'est pas nécessaire d'exclure ainsi du champ de l'approche constructiviste la "genèse endogène" ou les processus d'adaptation aux normes préexistantes. Si on entend par "construire", comme le fait Rayou, donner du sens à ce qu'on vit et ce qu'on fait, la genèse psycho-biologique est socialement construite dans la mesure où nous lui donnons un sens (par exemple: à la naissance d'un enfant, à son sexe biologique chargé de significations, à ses premières grimaces involontaires que nous interprétons comme des sourires, à sa croissance sans cesse comparée, mesurée et fêtée, à sa santé au centre de nos discours sur les rythmes scolaires, le poids des cartables, les problèmes de cantine, etc.). Dans la pratique de sa recherche, Rayou le suppose d'ailleurs lui-même quand il analyse le sens que les enfants donnent au terme "grandir". Le fait de grandir peut, cela va de soi, devenir l'objet d'autres disciplines, mais la tâche propre à la sociologie est de comprendre comment il est socialement construit, i.e. quelle signification il acquiert pour les acteurs au cours de leur "socialisation". Il en va de même pour les normes et déterminants sociaux de tout ordre qui font l'objet de la sociologie de l'enfance dans la mesure où leur sens est construit, élaboré, approprié, réinventé par les générations successives.

Je mentionne ceci non seulement parce qu'il s'agit là d'une question qui accompagne la sociologie de l'enfance depuis

longtemps, mais aussi pour souligner une autre proposition théorique du livre qui donne une réponse nouvelle (et, à mon avis, très convaincante) justement à la question de comment penser une auto-construction active du sujet, et son autonomie, face à la "contrainte". Dans le sous-chapitre "L'expérience des petits écoliers" (pp163ss), Rayou esquisse la théorie de l'institution scolaire qui soutient sa recherche. Qu'est-ce qui fait la spécificité de l'expérience scolaire? Rayou propose de penser l'école comme le "lieu de l'épreuve": l'expérience scolaire, écrit-il, est structurée par des épreuves "subies, mais aussi élaborées pour les autres comme pour soi-même. Elle est donc aussi un souvenir de ces épreuves et de leurs résultats, une prise en compte de ce qu'elles ont fait de soi" (p164). Cette idée de voir l'épreuve au centre de l'expérience scolaire me paraît excellente. Sans contester la conceptualisation de l'école comme "lieu de la reproduction", elle fait ressortir que la notion de reproduction n'est pas capable de saisir la spécificité de l'école par rapport à d'autres institutions. Depuis la famille jusqu'au champ politique ou économique, tout est reproduction. Mais tout n'est pas épreuve. La structuration par l'épreuve (ou, plus précisément: par une série incessante d'épreuves aux conséquences immédiates et cumulatives) distingue nettement l'expérience de l'école de celle de la famille, le rôle de l'élève des rôles familiaux. En même temps, cette notion décrit le lien entre l'école et le travail des adultes. L'épreuve représente le principe dit méritocratique tout en le réalisant avec une prégnance ou

une clarté plus fortes, une étendue plus globale que n'importe quelle institution du monde adulte, comme exagérée par comparaison à celui-ci. Au travail, la méritocratie se limite, en principe, à une évaluation du rendement du travailleur, tandis que l'épreuve à l'école concerne la valeur de la personne entière. Peut-être l'école est-elle aujourd'hui le lieu de cette mise à l'épreuve et autoévaluation systématique de la valeur de la personne entière que Max Weber a désignée comme le noyau de l'éthique protestante et dans laquelle il voyait une des bases du fonctionnement de la société moderne? La contradiction apparente entre l'autoconstruction du sujet d'un côté et son adaptation à la contrainte sociale de l'autre peut disparaître quand on se rappelle que Durkheim parlait, pour la société moderne, de la contrainte de devenir un individu autonome. Peut-être la notion d'épreuve est-elle le maillon manquant: si l'élève est contraint et forcé de se soumettre aux épreuves que lui réserve l'école, c'est en même temps dans et par l'épreuve qu'il se construit activement, qu'il produit et connaît la valeur de sa personne, qu'il acquiert son autonomie. Penser l'école comme lieu de l'épreuve me semble une proposition théorique d'un grand intérêt, qui mérite d'être élaborée et discutée tant dans le champ de la sociologie de l'enfance que dans celui de la sociologie de l'éducation.

Professor Dr. Elisabeth FLITNER-MERLE
Universität Potsdam, Institut für
Pädagogik Potsdam

DENIS MEURET (ÉDITEUR) 1999
La justice du système éducatif
Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 249 pages.

Depuis les courants critiques des années soixante, les systèmes éducatifs des sociétés occidentales sont confrontés à un problème de légitimation. L'idéal de l'égalité des chances a été fortement ébranlé et l'école a du mal à retrouver son aplomb. Qui plus est, sous l'effet de la présente conjoncture sociale (exclusion, paupérisation) et économique (mondialisation des marchés, crise budgétaire des États), les critiques envers l'école proviennent tous azimuts et visent tout aussi bien la dévaluation des diplômes, l'inadéquation entre la formation et les besoins du marché, la prédominance de la mission instrumentale ou au contraire de la mission psycho-affective, le désengagement des enseignants, que la violence. La fonction institutionnelle de l'école n'allant plus de soi, sur quel principe de justice repose-t-elle ou doit-elle reposer? Denis Meuret et ses collaborateurs ont cherché à répondre à ces questions dans *La justice du système éducatif*.

Les auteurs de la première partie examinent la question des principes de justice dans l'école. La justice est-elle toujours compatible avec un idéal d'égalité des chances? L'inégalité prenant la forme d'une discrimination positive est-elle légitime et suffit-elle à démocratiser l'enseignement, à offrir à tous la possibilité de réaliser un parcours scolaire garant d'avenir? Ils déduisent de théories générales de la justice des principes pouvant servir de justification à l'institution scolaire. Ainsi, Denis Meuret se penche sur les implications éducatives de la théorie de la justice de Rawls. Quant à Christine Le Clainche et Alain Trannoy, ils montrent chacun que la responsabilité en tant que critère selon lequel se décide l'allocation des ressources éducatives soulève de nombreuses interrogations. Qui doit être

encouragé? Les élèves les plus forts et ceux qui travaillent le plus? Dans quelle mesure intervient la responsabilité individuelle en regard des inégalités de talent et de motivation? Devant les difficultés à trancher, ils inclinent en faveur d'un principe d'égalisation des résultats selon lequel, dans un contexte de rareté des emplois, il convient d'offrir à chacun un minimum de connaissances et de compétences lui permettant, à défaut de lui éviter l'exclusion professionnelle, d'éviter l'exclusion sociale. Encore faut-il déterminer jusqu'à quelle étape du cursus scolaire doit s'appliquer le principe d'égalisation des résultats et à partir de laquelle l'élève doit s'orienter librement selon ses aspirations et ses aptitudes. Selon Alain Trannoy, la réalisation de l'égalité des résultats implique également que l'État identifie les meilleurs enseignants et les incite à s'occuper des élèves en difficulté d'apprentissage. Il reconnaît qu'une incitation prenant la "forme de salaire au mérite peut susciter instinctivement une levée de boucliers", mais il ajoute aussitôt qu'elle présente l'intérêt de s'arrimer à un principe de justice sociale. À cet égard, des voix s'élèvent au Québec pour qu'on détermine la qualité des enseignants selon le mérite, le talent, l'enthousiasme et qu'on définisse des niveaux de performance auxquels correspondrait une échelle salariale. Toutefois, l'idée de relier cet objectif à un principe de justice n'a pas été entrevue. D'où l'intérêt d'une réflexion sur les principes de justice dans l'école autres que celui de l'égalité des chances.

La seconde partie porte sur les mécanismes institutionnels visant à mettre en œuvre des principes de justice et tranche d'avec le caractère dialectique de certaines contributions de la première partie. Le coup d'œil y est nettement plus socio-

logique, voire empirique. Les auteurs Marie Duru-Bellat et Alain Mingat montrent que les groupements d'élèves selon la performance scolaire désavantagent les plus faibles au lieu de les aider. Ils conduisent à des inégalités qu'ils étaient censés éliminer. Agnès van Zanten illustre remarquablement les effets de la concurrence, parfois déloyale, entre les établissements scolaires sur les politiques administratives. On découvre entre autres que des ressources antérieurement consenties à la compensation des inégalités sont dorénavant mobilisées à des fins de mise en marché, ce qui laisse perplexes ceux-là mêmes qui usent de ces stratégies, se sentant contraints, en raison de la déssectorisation, de sacrifier à la "logique de production".

Contrairement à l'examen critique des principes de justice en première partie et de l'analyse, en seconde partie, des dispositifs institutionnels devant incarner ces principes, la troisième partie tient compte de l'expérience subjective des élèves face à l'injustice et de leur conception de la justice. Une attention particulière porte sur les inégalités dans le traitement des élèves et dans les marques de respect. Éric Debarbieux examine la question en regard de l'origine ethnique des élèves. Pour sa part, François Dubet montre la complexité de l'expérience de justice des élèves, les tensions qui existent entre les principes de justice rattachés au mérite, à l'égalité et au respect. Les élèves adhèrent à ces principes de justice mais, selon leur expérience vécue, les composent hiérarchiquement. Il semblerait que l'égalité serve de garantie contre les pratiques reliées au mérite, dont l'attribution des notes, la sélection des uns et la relégation des autres, mais surtout, que le respect, en raison de la prégnance de l'individualisme moral, s'impose comme principe de justice premier chez les élèves. Par exemple, les mauvaises notes, lorsqu'elles font abstraction de l'effort fourni, et surtout lorsque les enseignants s'en autorisent afin de discriminer les élèves, sont interprétées comme étant profondément injustes, parce qu'elles portent atteinte à l'intégrité

morale de l'élève. Elles sont d'autant plus mal reçues, écrit Pierre Merle, qu'elles limitent les chances d'un candidat de s'engager dans une filière de son choix. S'il est intéressant de connaître les représentations de la justice des élèves, soulignons qu'il ne le serait pas moins de connaître celles des parents de milieux sociaux contrastés et de groupes ethniques minoritaires, car ils représentent désormais une force politique importante qui oriente le développement de l'éducation.

Le livre présente le grand intérêt d'actualiser la réflexion sur les principes de justice dans l'école, de montrer que la question de la justice scolaire ne se pose plus exclusivement en termes d'accès des élèves issus des milieux ouvriers à l'enseignement supérieur, ou de mobilité sociale. Le débat en éducation depuis les années soixante et soixante-dix s'est considérablement déplacé. Les acteurs de l'éducation et les médias, à tout le moins au Québec, semblent prisonniers d'une représentation de l'école comme étant mobilisée par l'idéal de l'égalité des chances, malgré le fait que les structures éducatives et la conjoncture socioéconomique le contrarient. Parce que l'idée d'excellence, de qualité de l'éducation, du retour aux apprentissages de base se concrétise dans la formation de classes d'élite, que les compressions budgétaires en éducation, d'une part, obligent les enseignants à "faire plus avec moins", ce qui risque d'entraîner leur démobilitation, et, d'autre part, conduisent à un manque de ressources pour l'aide aux élèves en difficulté. Parce que, encore, les parents, surtout ceux des classes moyennes, occupent un espace politique de plus en plus important dans le système d'éducation et cherchent à constituer des établissements performants de manière à échapper à l'éventuelle baisse des exigences scolaires. Les enseignants eux-mêmes sont confrontés à un problème qui relève de l'intégration dans l'institution scolaire même. En effet, quel doit être leur rôle en regard du clivage, déjà observé en France, entre la lutte pour l'égalité et la lutte contre l'ex-

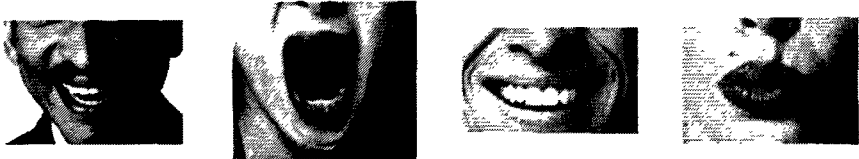
clusion? La question se pose avec d'autant plus d'acuité que la composition ethnique de certaines écoles des centres urbains du Québec est fortement pluraliste et que de nombreux élèves de l'immigration présentent des difficultés d'apprentissage. Les enseignants peuvent-ils rester impassibles devant cette situation? Ont-ils l'obligation morale de s'engager? L'éducation se limite-t-elle, comme on le prétend parfois dans certains milieux des sciences de l'éducation au Québec, à une action technique, à la planification, à la décomposition de la matière en objectifs et à l'évaluation. Face à une conception aussi instrumentale de l'éducation, le livre de Denis Meuret permet de réactiver la réflexion politique et sociologique en éducation, réflexion qui toutefois en France, signalons-le, est de tradition. Les contextes québécois et français ne sont donc pas identiques, tant s'en faut. Les contributions du livre s'inscrivant dans une perspective économiste permettent de saisir certaines différences importantes, notamment au sujet de la question des liens entre l'éducation et l'efficacité. Cette question est omniprésente au Québec, mais elle a une tout autre tournure qu'en France. En effet, l'idée d'efficacité au Québec découle d'une conception de l'éducation en tant qu'adjuvant du système économique. Le Québec a procédé dans les années quatre-vingt-dix aux plus importantes réformes du système éducatif depuis la grande modernisation dans les années soixante. Or, la question de l'efficacité de l'éducation a été débattue sous la dictée du néolibéralisme. Il importait de déterminer comment rendre les étudiants plus compétents, et même les cours de

formation générale ont été redéfinis de manière à ce qu'ils servent des finalités productives. Ce n'est pas tout à fait le même son de cloche que nous avons en France quand, par exemple, Agnès van Zanten analyse les effets sur l'éducation du modèle marchand. Si les établissements se livrent concurrence afin d'attirer d'éventuels clients, il ne s'en suit pas forcément que les savoirs eux-mêmes soient redéfinis en fonction d'impératifs économiques. Si l'idée de démocratisation de l'éducation demeure encore centrale au Québec, malgré les entorses qu'on lui fait, l'accès du plus grand nombre aux études postsecondaires se pense en termes d'acquisition de compétences utiles sur le marché du travail et non plus, comme déjà, d'exploration des différents champs du savoir contemporain.

Certains collaborateurs de l'ouvrage eux-mêmes ont axé leur réflexion sur l'efficacité, la justice et l'équité, faisant ainsi contrepoids à une logique économique autonome qui dicterait unilatéralement les orientations du système éducatif. La dimension politique du livre contribue donc à redonner à l'éducation une place prépondérante dans la Cité, en en faisant une institution fondée sur un principe de justice, ce qui interdit de la voir comme un simple sous-système du système économique ou comme un marché dont ne profiteraient que les mieux nantis socialement et culturellement.

Louis LEVASSEUR
Université du Québec à Montréal

WHEN TALK IS A SCIENCE...



Linguistics and Language Behavior Abstracts

Comprehensive, cost-effective, timely coverage of current ideas in linguistics and language research

Abstracts of articles, books, and conference papers from nearly 1,500 journals published in 35 countries; citations of relevant dissertations as well as books and other media.

Available in print or electronically through the Internet Database Service from Cambridge Scientific Abstracts (www.csa.com).

Contact sales@csa.com for trial Internet access or a sample issue.

Linguistics & Language Behavior Abstracts

Published by CSA



Cambridge Scientific Abstracts

7200 Wisconsin Avenue

Bethesda, Maryland 20814 USA

Tel: +1 301-961-6700

Fax: +1 301-961-6720

E-Mail: sales@csa.com

Web: www.csa.com

R

ÉSUMÉS

Les traductions des résumés sont dues :

pour l'anglais à James Fitzpatrick, Institut National de Recherche Pédagogique

pour l'espagnol à Sabrina Solom, Institut National de Recherche Pédagogique

pour l'allemand à Philippe Buschinger, Institut National de Recherche Pédagogique

pour le russe à Élisabeth Nepomiastchy, Institut National de Recherche Pédagogique

pour l'arabe à Khellaf Jamal, ministère marocain de l'Enseignement Secondaire et Technique

JEAN-LOUIS DEROUET

La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire : déplacements des questionnements et relance de la critique

Les années soixante avaient établi un questionnement sur les inégalités d'éducation fondé sur la mise en place de l'école unique et sur l'objectif du partage des bénéfices. Les années quatre-vingt ont opéré plusieurs déplacements par rapport à cette problématique : le renouvellement de l'intérêt pour les savoirs ; la mise en évidence de la multiplicité des principes qui traversent la société et la tentation de substituer la notion de justice à celle d'égalité ; la montée de l'exclusion et la difficulté de penser ensemble la lutte contre l'exclusion et la lutte pour l'égalité, etc. Parallèlement, de nombreuses actions ont tenté de récupérer les critiques énoncées dans les années soixante et soixante-dix pour en faire des instruments d'amélioration du fonctionnement de l'école : la création des ZEP, l'encouragement des différentes formes de différenciation pédagogique et l'autonomie des établissements, etc. L'analyse risque donc de se trouver en porte-à-faux par rapport à une organisation qui a utilisé une partie de ses résultats et de ses concepts. L'article étudie donc en conclusion les conditions d'une relance de la critique à partir d'un approfondissement de la réflexion sur le lien qui existe entre la démocratisation du savoir et démocratisation de la société.

The sociology of educational inequalities faced with the second explosion in schooling : shifts in questioning and relaunching criticisms

In the sixties the creation of the comprehensive school for all and the aim to share out its benefits equally gave rise to a questioning of educational inequalities. Several shifts in the way this issue was considered took place in the eighties through the renewed interest in fields of knowledge, the highlighting of a multiplicity of principles which cut across our societies, the attempt to substitute the notion of justice in the place of that of equality ; the rise in exclusion, and the difficulty to tackle conjointly the fight against exclusion and the fight for equality etc. At the same time, many attempts were made to take up and

respond to these criticisms in the sixties and seventies in order to use them to improve the running of schools: the creation of educational priority areas (ZEP), encouraging different kinds of differential teaching methods and school autonomy. Any analysis therefore runs the risk of findings which are out of step with an organization which has used a part of its results and concepts. This article thus studies in conclusion the conditions in which criticism could be relaunched through furthering our reflection on the links between the democratisation of knowledge and the democratisation of society.

Wie die Soziologie der Erziehungsungleichheit anlässlich der zweiten Schulexplosion auf die Probe gestellt wird: Verschiebung der Fragestellung und Wiederbelebung der Kritik

In den sechziger Jahren wurde eine Fragestellung über die Erziehungsungleichheit erarbeitet, die sich auf das Einführen der Einheitsschule und auf das Prinzip der Gewinnteilung gründete. In den achtziger Jahren hat sich diese Problematik verschiedentlich verschoben: durch das Wiederaufleben des Interesses für die Wissensbereiche, durch das Aufzeigen der Vielfalt der Prinzipien, denen die Gesellschaft zugrundeliegt, durch die Versuchung, den Begriff der Gerechtigkeit durch den der Gleichheit zu ersetzen; oder auch durch das Aufkommen der Ausgrenzung und die Schwierigkeit, den Kampf gegen die Ausgrenzung und den Kampf für die Gleichheit unter einen Hut zu bringen, etc. Parallel dazu haben zahlreiche Initiativen versucht, die Kritiken, die in den sechziger und siebziger Jahren laut wurden, sich eigen zu machen, um Instrumente zur Verbesserung der Schulorganisation zu entwickeln »il ihrer Ergebnisse und ihrer Konzepte benutzt hat, im Widerspruch zu stehen. Der Artikel analysiert deshalb abschließend die Bedingungen, die zu einer Wiederbelebung der Kritik animieren könnten im Sinne einer Vertiefung der Überlegung über den Zusammenhang zwischen der Demokratisierung der Wissensbereiche und der Demokratisierung der Gesellschaft.

La sociología de las desigualdades de educación a prueba de la segunda explosión escolar: cambios de los interrogantes y reactivación de la crítica.

Los años sesenta habían establecido interrogantes acerca de las desigualdades de educación basados en la iniciación de la escuela única y en la meta del reparto de los beneficios. Los años ochenta han operado varios cambios respecto a esta problemática: la renovación de los intereses por los saberes, la puesta en evidencia de la multiplicidad de los principios en vigor en la sociedad y la tentación de sustituir la noción de justicia a la de igualdad; el incremento de la exclusión y la dificultad de concebir a la vez la lucha contra la exclusión y la lucha por la igualdad etc. Al mismo tiempo, varias acciones han tratado de recuperar las críticas hechas en los años sesenta y setenta para cambiarlas en instrumentos de mejoramiento del funcionamiento de la escuela: la creación de las ZEP (zonas de educación prioritaria), el fomento de las diferentes formas de diferenciación pedagógica y la autonomía de los establecimientos etc. Entonces el análisis corre el peligro de encontrarse en falso en relación con una organización que ha utilizado parte de sus resultados y de sus conceptos. El artículo estudia pues en conclusión las condiciones de una reactualización de la crítica a partir de un ahondamiento de la reflexión sobre la relación que existe entre la democratización del saber y la democratización de la sociedad.

Социология неравенства в образовательной сфере на проверке второго школьного взрыва : смещение вопросов и усиление критики Жан Луи Деруз

В шестидесятые годы вопросы, касающиеся неравенства в образовательной сфере основывались на установлении единой школы и на цели распределения прибыли. В восьмидесятые годы было несколько смещений по отношению к этой проблематике : возобновление интереса к знаниям; выявление разнообразности принципов, которые проходят через общество и желание заменить принцип справедливости принципом равенства; усиление исключения и трудности совместно размышлять о борьбе против исключения и за равенство, и т.п.

Параллельно было много сделано на основе критик шестидесятых и семидесятых годов, чтобы улучшить функционирование школы : создание Приоритетных Образовательных Зон, поощрение различных форм педагогической дифференциации, автономия образовательных учреждений, и т.д. Анализ может оказаться в шатком положении по отношению к системе, которая использовала часть его результатов и понятий. Поэтому в заключении автор изучает условия возобновления критики, исходя из углублённого изучения связи, существующей между демократизацией знаний и демократизацией общества.

سوسيولوجيا للامساواة في التربية في محك الانفجار المدرسي الثاني:
انتقالات التساؤلات وإحياء النقد (جون لوي ديروي)

خلال الستينات، أثير تساؤل حول اللامساواة في التربية انبنى على تأسيس المدرسة الموحدة وعلى هدف تقسيم الأرباح. أما عقد الثمانينيات، فقد اتمم بانتقالات بالنسبة لهذه الإنشائية تمثلت في تجديد الاهتمام بالمعرفة، وتوضيح تعدد المبادئ التي تخترق المجتمع وتحاول تعويض مفهوم المساواة بمفهوم العدل، وارتقاع حدة الإقصاء وصعوبة للتفكير الجماعي في محاربه وفي إرساء المساواة، الخ. وبموازاة ذلك، أجريت عدة محاولات لتوظيف انتقادات عقدي الستينيات والسبعينيات في شكل وسائل لتحسين وظائف المدرسة، حيث تم خلق مناطق ذات الأولوية في التربية، وتشجيع مختلف مظاهر التمايز التربوي واستقلالية المؤسسات، الخ. وهكذا يحتمل أن يكون التحليل شاذًا بالنسبة لمؤسسة استعملت جزءًا من نتائجها ومفاهيمها. لذلك يدرس هذا المقال، في الختام، ظروف إحياء النقد انطلاقًا من تعميق التفكير حول العلاقة الموجودة بين ديمقراطية المعرفة وديمقراطية المجتمع.

MARIE DURU-BELLAT

L'analyse des inégalités de carrières scolaires : pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix

Ce texte vise à mettre en perspective les principaux résultats produits par la sociologie des carrières scolaires dans les trente dernières années et les "grands paradigmes" explicatifs développés dans les années soixante-dix, à savoir les théories de Bourdieu et Passeron d'une part, de Boudon d'autre part. Si la pertinence du concept d'héritage culturel apparaît relativement préservée, il n'en va pas de même de la notion d'habitus et de la conception de l'action sociale qui la fonde : on ne peut plus aujourd'hui ignorer l'existence de stratégies d'acteurs, ni l'importance du contexte où prennent place les scolarités. Néanmoins, nombre de résultats peuvent relever d'interprétations divergentes, ce qui constitue un défi pour les théories existantes, mais qui interroge aussi sur la possibilité de rester véritablement une théorie à l'aune de données empiriques, de manière générale, et tout spécialement dans un domaine de recherche où interfèrent tant d'a priori normatifs.

An analysis of the inequalities in pupils' schooling : the pertinence and resistance of paradigms of the sixties

This article seeks to put into perspective the main findings brought to light by the sociology of schooling over the last thirty years as well as the "major explanatory paradigms" developed in the seventies, namely the theories of Bourdieu and Passeron on the one hand, and Boudon on the other. If the concept of cultural heritage still seems quite relevant and legitimate, it's not the same for the notion of "habitus" or way of being, and the conception of the social activities which found it: we can no longer ignore the different strategies pupils use nor the importance of the context in which schooling takes place. Nevertheless, many findings may come from divergent interpretations, which sets up a challenge for existing theories, but which also leads one to question the possibility of being able to truly test a theory against empirical facts in a general way, and particularly in the domain of research where so many a priori normative judgements are found.

Die Analyse der Ungleichheit zwischen den Schullaufbahnen : Gültigkeit und Ungültigkeit der Paradigmen aus den siebziger Jahren

Dieser Text versucht die Hauptergebnisse der Soziologie der Schullaufbahnen in den letzten dreißig Jahren und die "groben Erklärungsparadigmen" der siebziger Jahre, d.h. die Theorien von Bourdieu und Passeron auf der einen Seite und von Boudon auf der anderen, gegenüberzustellen. Wenn der Begriff einer kulturellen Erbschaft weiterhin relativ triftig erscheint, so kann man das von dem des Habitus und von der Auffassung der ihn begründenden sozialen Vorgänge wohl nicht mehr sagen: man kann heute weder das Bestehen von Strategien von seiten der Akteure noch die Bedeutung der sozialen Einbettung der Schullaufbahnen mehr anfechten. Jedoch können viele Ergebnisse unterschiedlich interpretiert werden, einerseits ist das für die bestehenden Theorien eine Herausforderung, andererseits wird damit im allgemeinen und insbesondere in einem Bereich der Forschung, wo so viele normative Vorurteile miteinander konkurrieren, die Frage der Möglichkeit aufgeworfen, eine Theorie aufgrund von empirischen Daten zu prüfen.

El análisis de las desigualdades de las carreras escolares : pertinencia y resistencia de los paradigmas de los años setenta.

Este texto tiene como meta comparar los principales resultados producidos por la sociología de las carreras escolares en los últimos treinta años y "los grandes paradigmas" desarrollados en los años setenta que los explican, es decir por una parte las teorías de Bourdieu y Passeron y por otra las de Boudon. Si la pertinencia del concepto de herencia cultural parece relativamente preservada, no ocurre lo mismo con la noción de "habitus" ni con la concepción de acción social en la que se funda. No obstante son muchos los resultados que pueden depender de interpretaciones divergentes, lo que constituye un desafío para las teorías existentes, pero que no deja de interrogar acerca de la posibilidad de someter verdaderamente una teoría a la prueba de datos empíricos, de manera general, y más particularmente en un dominio de investigación donde interfieren tantos a priori normativos.

Анализ неравенства школьных траекторий : обоснованность и сопротивление парадигм семидесятих годов.

Мари Дюрю-Белла

В этом тексте ставятся в перспективе главные результаты, полученные социологией школьных траекторий за последние 30 лет и «большие объяснительные парадигмы» семидесятих годов, то есть теории Бурдьё и Пассерона с одной стороны, и Будона с другой. Если обоснованность понятия культурного наследия оказалась достаточно прочной, то ситуация совсем иная, когда речь идёт о понятии «абитуса» и о концепции социального поведения, на котором оно основывается : сегодня нельзя игнорировать существование личных стратегий и важность контекста, в котором развёртываются образовательные траектории. Однако многие результаты могут интерпретироваться по-разному - что является острой проблемой для существующих теорий, но заставляет задумываться над возможностью по-настоящему проверить теорию, используя эмпирические данные, и особенно в такой области науки, в которой взаимодействуют столько нормативных а priori.

تحليل مظاهر اللامساواة في المسارات الدراسية: جدوى وصمود براديكمات السبعينيات (ماري دورو بلات)

يهدف هذا النص إلى إبراز النتائج الرئيسية التي أفرزتها سوسيولوجيا المسارات الدراسية خلال الثلاثين سنة الأخيرة، وكبريات البراديكمات المفسرة التي طورت في السبعينيات مثل نظريات بورديو وباسرون من جهة، ويودون من جهة أخرى. إذا كانت جدوى مفهوم الإرث الثقافي تبدو نسبياً مصادرة، فإن الأمر يختلف عندما يتعلق الأمر بمفهوم العرف وتصور العمل الاجتماعي الذي يبنى عليه، بحيث يصعب اليوم تجاهل وجود استراتيجيات الفاعلين وأهمية السياق الذي تتموقع فيه الدراسة. ومع ذلك، فإن عدداً من النتائج قد تنتج عن تأويلات متباعدة. الشيء الذي يمثل تحدياً للنظريات الموجودة، ويطرح أيضاً، مقابل ذلك وبصفة عامة، إمكانية اختبار نظرية في ضوء المعطيات التجريبية، وبالأخص في مجال للبحث تتداخل فيه عدة منطلقات معيارية.



FRANÇOIS DUBET

L'école et l'exclusion

Pour aborder sereinement les rapports entre éducation et exclusion, il importe d'abord de distinguer ce qui relève de l'exclusion sociale et de ses effets sur l'école, et de l'exclusion scolaire proprement dite. La situation actuelle est sans doute définie par le renforcement des processus sociaux de l'exclusion avec la montée des inégalités et du chômage. Cependant, le phénomène le plus marquant et le plus paradoxal est celui du développement de l'exclusion scolaire proprement dite comme conséquence d'une volonté d'interrogation jamais égalée. Plus l'école accroît son emprise, plus elle exclut, en dépit des politiques qui visent à atténuer ce phénomène. Dans ce contexte, l'exclusion n'est pas seulement une catégorie du système et des processus globaux, c'est aussi une des dimensions de l'expérience scolaire des élèves.

Schools and Exclusion

In order to treat in an unbiased way the relationship between education and exclusion we first of all have to distinguish between what specifically concerns social exclusion and its resulting effects on school life, and exclusion strictly speaking at school. The present day situation is undoubtedly determined by the social process of exclusion being reinforced by the rise in inequalities due to unemployment. However the most striking and paradoxical phenomenon is the development of exclusion strictly speaking as a consequence of a determined unprecedented questioning of schools. The more schools develop their ascendancy the more they exclude, in spite of policies which try to attenuate the phenomenon. In this context exclusion is not simply a category of the system and global processes, but also one of the dimensions of pupils' experience of schooling.

Schule und Ausgrenzung

Um das Verhältnis zwischen Schule und Ausgrenzung unvoreingenommen zu beleuchten, gilt es zunächst zu unterscheiden zwischen der sozialen Ausgrenzung und deren Auswirkung auf die Schule und der eigentlichen schulischen Ausgrenzung. Die heutige Lage läßt sich wohl durch eine Verstärkung der sozialen Ausgrenzungsprozesse wegen der wachsenden Ungleichheit und Arbeitslosigkeit charakterisieren. Die bedeutendste und zugleich paradoxeste Erscheinung ist aber die um sich greifende eigentliche schulische Ausgrenzung als Folge einer bis jetzt in diesem Maße unbekanntem Forderung, des Abfragens. Je größer der Einfluß der Schule ist, desto mehr grenzt sie aus, den politischen Initiativen zum Trotz, die dies einzudämmen versuchen. In diesem Zusammenhang ist die Ausgrenzung nicht nur eine Kategorie des Systems und der globalen Prozesse, sie ist auch eine der Dimensionen der Schulerfahrungen der Schüler.

Escuela y exclusión.

Para abordar con serenidad las relaciones entre educación y exclusión, importa primero distinguir lo que depende de la exclusión social y de sus efectos en la escuela, y de la exclusión escolar propiamente dicha. No cabe duda de que la situación actual es definida por el refuerzo de los procesos sociales de exclusión con el incremento de las desigualdades y del paro. Sin embargo el fenómeno más fuerte y más paradójico es el desarrollo de la exclusión escolar propiamente dicha como consecuencia de una voluntad de interrogación sin par hasta ahora. Cuanto más intensifica su dominio la escuela, más excluye, a pesar de las políticas encaminadas a atenuar este fenómeno. En este contexto, la exclusión no sólo es una categoría del sistema y de los procesos globales sino también una de las dimensiones de la experiencia escolar de los alumnos.

Школа и исключение Франсуа Дюбе

Для того, чтобы спокойно анализировать отношения между образованием и исключением, следует сначала различить то, что является результатом социального исключения и его последствий в школе с одной стороны, а с другой - результатом самого школьного исключения. Нынешняя ситуация наверно определяется усилением социальных процессов исключения при обострении неравенств и безработицы. Однако самое важное и вместе с тем самое парадоксальное явление - это усиление школьного исключения как последствие небывалого стремления ставить её под вопрос. Чем больше школа усиливает своё влияние, тем больше она исключает, несмотря на политику, направленную на ослабление этого явления. В этом контексте исключение

является не только категорией системы и глобальных процессов, но также одной из характеристик школьного опыта учащихся.

المدرسة والإقصاء (فراتسوا دوبي)

للتطرق بامعان للعلاقات بين التربية و الإقصاء، ينبغي قبل كل شيء التمييز بين ما يدخل ضمن الإقصاء الاجتماعي وتأثيراته على المدرسة، وضمن الإقصاء الدراسي بالتحديد. فالوضع الحالي محدد، بدون شك، بتقوية السياقات الإجماعية للإقصاء مع تزايد اللامساواة والبطالة. وبالرغم من ذلك، فإن الظاهرة الأكثر إثارة واللامعقولة هي ظاهرة نمو الإقصاء المدرسي، بحصر المعنى، الناتجة عن إرادة استهزام لم يسبق لها مثيل. بقدر ما ترفع المدرسة من سلطانها، تقصي السياسات التي تسعى إلى الحد من هذه الظاهرة. فالإقصاء، في هذا السياق، ليس فئة من نظام وسيرورات إجمالية فحسب، بل أيضا بعد من أبعاد التجربة الدراسية للتلاميذ.

CLAUDE LESSARD, ÉMILE OLLIVIER, BRIGITTE VOYER

L'égalité des chances en éducation au Québec : du volontarisme au renoncement

Au Québec, depuis le Rapport Parent (1964), le traitement des inégalités économiques, sociales et culturelles domine les débats politiques sur l'éducation. Après avoir analysé différentes conceptions de l'égalité des chances (conservatrice, libérale, radicale), les auteurs étudient l'idée qu'on se fait aujourd'hui, au Québec, du projet égalitaire. Après quarante ans de débats, de traitements diversifiés conduisant à des résultats plus ou moins probants, l'évolution conduit à une redéfinition de l'égalité des chances, liée à une forme de démocratie locale où les consommateurs sont à la fois usagers et gestionnaires de l'éducation. L'État prend en charge la réponse à des publics pour lesquels le système éducatif actuel pose problème (enfants de milieux défavorisés, garçons, immigrants sous-scolarisés, adultes sans emploi). Pour les autres, la décentralisation et l'ouverture du marché éducatif devraient suffire. Cette évolution traduit le renoncement du Québec à ses idéaux égalitaires. On risque d'assister à la coexistence (pacifique?) d'écoles opulentes réservées à l'élite et d'écoles pour pauvres.

Equal opportunities in Quebec : from voluntarism to renouncement

In Quebec, since the Parent Report (1964), the treatment of economic, social and cultural inequalities has dominated political debates on education. After analysing different conceptions of equal opportunities (conservative, liberal or radical ones) the authors study the way the egalitarian project is seen today in Quebec. After forty years of debates and of different kinds of policy treatment ending in results which are more or less convincing, this development has led to a redefinition of equal opportunities linked to a form of local democracy in which consumers are at once users of education, but users who manage

it too. The State takes care of how to respond to those publics for whom the present day system causes problems (children from underprivileged backgrounds, boys, immigrants with little schooling, unemployed adults). As for the others, decentralization and the opening up of the private educational market ought to suffice. This development expresses the renouncement by Quebec of its egalitarian ideals. We could very well witness the (peaceful ?) coexistence of wealthy schools reserved for the elite, and other schools for the poor.

Die Chancengleichheit in der Erziehung in Québec : vom Voluntarismus zur Entsagung

In Québec ist seit dem Parent-Bericht (1964) die Behandlung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Ungleichheit Hauptthema der politischen Debatte über Erziehung. Nach der Analyse der konservativen, der liberalen und der radikalen Auffassung der Chancengleichheit skizziert der Autor das Bild, das man sich heute in Québec vom Gleichheitsprinzip macht. Nach vierzig Jahren Verhandlungen, die zu unterschiedlichen Lösungen mit unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben, führt die heutige Entwicklung zu einer Neudefinierung der Chancengleichheit, die mit der lokalen Demokratie verbunden ist, wo die Verbraucher zugleich Nutzer und Verwalter der Erziehung sind. Der Staat sorgt für die Gruppen, für die das heutige Erziehungssystem ein Problem ist (Kinder aus benachteiligten Kreisen, Jungen, Migranten mit ungenügender Schulausbildung, arbeitslose Erwachsene). Für die anderen müßte die Dezentralisierung und Erschließung des Erziehungsmarktes genügen. Diese Entwicklung zeigt, wie Québec auf seine Gleichheitsideale verzichtet hat. Man ist nahe daran, der (friedlichen ?) Koexistenz von Schulen, die der Elite vorbehalten sind, und von Schulen für Arme beizuwohnen.

La igualdad de oportunidades en educación en Quebec : del voluntarismo al renunciamiento.

En Quebec desde el "Rapport Parent" (1964), el tratamiento de las desigualdades económicas, sociales y culturales domina los debates políticos sobre la educación. Después de haber analizado varias concepciones de la igualdad de oportunidades (conservadora, liberal y radical), los autores estudian la representación que se tiene hoy en Quebec del proyecto igualitario. Después de cuarenta años de debates, de tratamientos diversos con resultados más o menos válidos, la evolución lleva a una redefinición de la igualdad de oportunidades, ligada a una forma de democracia local en la que los consumidores son a la vez usuarios y gestores de la educación. El estado se hace cargo de responder a la demanda de públicos para los que el sistema actual plantea problema (niños de medios desfavorecidos, inmigrantes infraescolarizados, adultos desempleados). Para los demás, la descentralización y la apertura del mercado educativo han de ser suficientes. Esta evolución traduce el renunciamiento de Quebec a sus ideales igualitarios. Se corre el riesgo de asistir a la coexistencia (¿pacífica ?) de escuelas ricas reservadas a la élite y de escuelas para los pobres.

Равенство шансов в образовательной сфере в Квебеке : от волюнтаризма к отказу

Клод Лессар, Эмиль Олливьё, Брижит Войе

В Квебеке вопрос о том, как бороться против неравенства шансов в экономической, социальной и культурной сферах, был главным в политических спорах об образовании с тех пор, как вышел в свет Отчёт Паран (1964). Проанализируя различные концепции равенства шансов (консервативную, либеральную, радикальную), автор исследует сегодняшнюю концепцию в образовательной сфере. После сорокалетнего периода, когда применялись разные решения, редко приводившие к положительным результатам, сегодня наблюдается новое определение равенства шансов, связанное с формой местной демократии, где потребители являются одновременно и пользователями и управленцами образования. Государство берёт на себя проблемы тех, для кого система образования является проблемой : детей из неблагополучных семей, мальчиков - иммигрантов с низким уровнем образования, безработных взрослых. Для других же - децентрализация и открытие образовательного рынка должны быть достаточными. Это эволюция показывает, что Квебек отказывается от своих эгалитарных идеалов. Существует возможность (мирного ?) сосуществования богатых школ для элиты и школ для бедных.

تكافؤ الفرص في التربية بالكيبك: من التطوعية إلى التخلي. كلود ليسار،
إيميل أوليفييه وبريجيت فوايي

في الكيبك، ومنذ تقرير بارون (1964)، سيطر موضوع معالجة الفوارق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على المناقشات السياسية حول التربية. بعد تحليل مختلف تصورات تكافؤ الفوص، محافظة كانت أو متحررة أو راديكالية، يدرس المؤلف الفكرة الراجحة حاليا في كيبك حول المشروع المساواتي. فبعد 40 سنة من النقاش، والمعالجة المتنوعة المؤدية إلى نتائج مقنعة إلى حد ما، مكن التطور من إعادة تحديد تكافؤ الفرص المرتبط بشكل من الديمقراطية المحلية السنّي يعتبر فيها المستهلكون بمثابة مستعملي ومدبري التربية في أن واحد. وتتكفل الدولة بالإستجابة لمعوم من يطرح له النظام التربوي الحالي مشاكل كأطفال الأوساط الفقيرة، والمهاجرين ذوي مستوى دراسي متدنّي، وأبنائهم، والراشدين بدون شغل. بالنسبة للأخرين، فمن المفروض أن تكفي اللامركزية وانفتاح سوق التربية. ويترجم هذا التطور تخلي الكيبك عن مثله المساواتية، بحيث نؤشك أن نشاهد التواجد السلمي لمدارس غنية خاصة بالنخبة إلى جانب مدارس الفقراء.

CHOUKRI BEN-AYED

Familles populaires de l'enseignement public et privé, caractéristiques secondaires et réalités locales

La scolarisation continue dans l'enseignement privé apparaît comme favorable aux élèves de milieux populaires. La perspective adoptée ici, en conjuguant des approches statistiques (analyse du panel 89 de la DEP et enquête "Éducation" de l'INSEE) et des enquêtes de terrain montre que cette "meilleure réussite" s'explique en partie par les pratiques différentielles de recrutement et de maintien dans les deux secteurs d'enseignement. Le secteur privé n'apparaît alors pas comme "démocratisant" puisque l'augmentation des probabilités de réussite résulte pour une large part, des caractéristiques des élèves et des familles "sur-sélectionnés" dans l'enseignement privé.

Working class families in private and state education, secondary education characteristics and local realities

Private educational schooling on a continuous basis seems to have favourable results on working class pupils. The perspective adopted here, which was to combine statistical approaches (through analysis of the DEP's sample group in 89 and the survey termed "Education" by the Institute of Statistics INSEE) and investigations on the ground show that this "great success story" can be partly explained by differential practices in recruiting and retaining pupils in the two sectors of education. The private sector does not seem to further a more "democratic approach" since the rise in a higher success rate is due, to a great extent, to certain pupils' characteristics and selection factors in the choice of families admitted in private education.

Einfache Familien in öffentlichen und in privaten Schulen : sekundäre Charakteristiken und lokale Realitäten

Die Dauereinschulung in privaten Schulen erscheint den Schülern aus einfachen Kreisen als fördernd. Die hier anvisierte Perspektive, die sowohl auf Statistiken (Analyse des Panels 89 von der DEP und Umfrage "Erziehung" von der INSEE) als auch auf Umfragen vor Ort greift, zeigt, daß sich dieser "bessere Erfolg" zum Teil durch die unterschiedlichen Anwerbungs- und Erhaltungsmethoden in den zwei Erziehungssektoren erklären läßt. Der Privatsektor erscheint dann nicht als "demokratisierend", da sich die Erhöhung der Erfolgswahrscheinlichkeit zu einem groben Teil aus den Merkmalen der allzusehr ausgewählten Schüler und Familien im Privatsektor ergibt.

Familias populares de la enseñanza pública y privada, características secundarias y realidades locales.

La escolarización continua en la enseñanza privada aparece como favorable a los alumnos de medios populares. La perspectiva adoptada aquí al conjugar enfoques estadísticos (análisis del panel 89 de la DEP e investigación "Éducation" del INSEE) e investigaciones en el propio sitio muestra que este "mayor éxito" se explica en parte por prácticas diferenciales de matriculación y de permanencia en los dos sectores de enseñanza. El sector pri-

vado no aparece entonces como "democratizador" ya que el auge de las probabilidades de éxito resulta en gran medida de las características de los alumnos y de las familias superseleccionadas en "la enseñanza" privada.

Семьи из народных слоёв в государственном и частном образовании - второстепенные характеристики и местные реалии

Шукри Бен-Айед

Возможность учиться в системе частного образования кажется благоприятной для детей из народных слоёв. Перспектива, применённая в этой статье, сочетая статистические методы (анализ панели 89 Отдела Аттестации и Перспектив Министерства образования и опрос *Образование Национального Института Статистики*, и исследования на местах, показывает, что эти «успехи» частично объясняются дифференциальными методами набора и «сохранения» детей в системе в том и другом секторе образования. Тогда становится ясным, что частный сектор не «демократизирующий», так как рост вероятностей успеха является в большой степени результатом характеристик детей и семей, «сверх-отобранных» в частном образовании.

أسر شعبية للتعليم العام والخاص: خصائص ثانوية وحقائق محلية
(شكري بن عياد)

يبدو التمدرس المستمر بالتعليم الخاص وكأنه ملائم لتلاميذ الأوساط الشعبية. والمنظور المتبني هنا، الذي يوفق مقاربات إحصائية (تحليل تحقيق الورشة 89 لمديرية التقييم والاستشراف DEP، واستقصاء "التربوية" لمعهد INSEE) واستقصاءات ميدانية، يبين أن النجاح الأفضل هذا يمكن تفسيره جزئياً بالممارسات التفاضلية في التوظيف والاحتفاظ في قطاعي التعليم. فالقطاع الخاص لا يبدو إذا "دمقرطاً" لأن ارتفاع احتمالات النجاح فيه تتجم، إلى حد كبير، عن خصائص التلاميذ والأسر "المبالغ في انتقائها".

DAVID KONSTANTINOVSKI

La jeunesse de Russie dans le système éducatif : la dynamique de l'inégalité

L'idéologie soviétique en Russie s'est beaucoup appuyée sur le mythe de l'égalité des possibilités que la propagande officielle entretenait au moyen de slogans et tentait d'étayer par des statistiques sur la proportion des ouvriers, des paysans, des femmes, des minorités ethniques dans le système éducatif. L'article montre que ce mythe a été balayé par les recherches sociologiques et l'apparition d'une information scientifique.

Combinant des sondages et la collecte d'informations objectives sur plus de trente ans, l'auteur souligne les parentés de l'évolution en Russie avec celle que des chercheurs mettent en relief en Grande-Bretagne. Après avoir rappelé que la sélection et la stratification sociales ont dominé jusqu'au début du XXe siècle, l'auteur montre le glissement vers une idéologie méritocratique qui a tenté d'offrir des chances égales à tous (avec des succès dans l'ouverture du secondaire mais en échec pour le supérieur) puis, aujourd'hui, vers un modèle dominé par les parents où l'éducation de l'enfant dépend dans une mesure toujours plus grande de la richesse et des désirs de ses parents plutôt que de ses capacités ou de ses efforts.

Russian youth in the education system : the dynamics of inequality

Soviet ideology in Russia greatly relied on the myth of equal opportunities which the official propaganda kept alive through slogans and backed up with statistics on the proportion of peasants, women and ethnic minorities in the educational system. This article shows that the myth was swept away by sociological research and scientific information which came to light.

By combining reliable surveys and other objective means of gathering information over thirty years, the author underlines the relationship between the developments in Russia with those which researchers have highlighted in Britain. After demonstrating that social selection and stratification dominated right up to the beginning of the 20th century, the author shows the movement towards a ideology based on meritocracy which tried to offer equal opportunities for all (with some success in the opening-up of the secondary school system, but a failure in higher education) then, nowadays, a movement towards a model dominated by parental intervention in which a child's education depends, to an ever-increasing extent, on his parents' wealth and wishes rather than on his abilities or his efforts.

Die Jugend Rublands im Erziehungssystem : eine Dynamik der Ungleichheit

Die sowjetische Ideologie in Rubland hat sich auf den Mythos der Chancengleichheit intensiv gestützt, den die offizielle Propaganda mit Schlagwörtern nährte und den sie durch Statistiken über den Anteil von Arbeitern, Bauern, Frauen, ethnischen Minderheiten im Erziehungssystem zu bekräftigen versuchte. Der Artikel zeigt, wie dieser Mythos von der soziologischen Forschung und dem Aufkommen einer erstmals wissenschaftlichen Information weggefegt wurde.

Aufgrund sowohl Umfragen als auch einer Sammlung von objektiven Informationen über mehr als dreißig Jahre unterstreicht der Autor die Ähnlichkeiten der Entwicklung in Rubland mit derjenigen, die die Forscher in Großbritannien herausgearbeitet haben.

Nachdem er daran erinnert hat, daß soziale Auslese und soziale Schichtung bis Anfang des 20. Jahrhunderts prägend waren, zeigt der Autor, wie man hinübergleitet zu einer meritokratischen Ideologie, die versucht hat, jedem die gleichen Chancen zu geben (in der Sekundarstufe war dies erfolgreich, in den Hochschulen aber eher erfolglos), und dann heute zu einem Modell, das von den Eltern dominiert wird und in dem die Erziehung des Kindes immer stärker vom Reichtum und von den Wünschen seiner Eltern abhängt als von seinen Fähigkeiten oder seinen Anstrengungen.

La juventud de Rusia en el sistema educativo : la dinámica de la desigualdad

La ideología soviética en Rusia se apoyó mucho en el mito de la igualdad de las posibilidades que la propaganda oficial mantenía gracias a esloganes y que intentaba sostener con estadísticas acerca de la proporción de obreros, campesinos, mujeres, minorías étnicas en el sistema educativo. El artículo muestra que aquel mito lo han roto las investigaciones sociológicas y la aparición de una información científica.

Al combinar sondeos y recolección de informaciones objetivas sobre más de treinta años, el autor subraya los parecidos de la evolución en Rusia con Gran Bretaña. Después de recordar que la selección y la estratificación sociales dominaron hasta el principio del siglo veinte, el autor pone en evidencia el deslizamiento hacia una ideología "meritocrática" que trató de ofrecer oportunidades iguales para todos (con éxito en la apertura de la segunda enseñanza pero no en la enseñanza superior) y luego hoy hacia un modelo dominado por los padres en el que la educación del niño depende cada vez más de la riqueza y del deseo de los padres que de sus capacidades propias o de sus esfuerzos.

Российская молодёжь в сфере образования : динамика неравенства

Давид Константиновский

Миф о равенстве возможностей был важной частью идеологии советского периода в России. Официальная пропаганда опиралась на лозунгах и статистиках с процентами рабочих, крестьян, женщин и национальных меньшинств в сфере образования. Статья показывает, что этот миф был сметён социологическими исследованиями и появлением научно обоснованной информации. Пользуясь результатами опросов и сбором объективной информации на протяжении тридцатилетнего периода, автор подчёркивает сходства эволюции ситуации в России и ситуации в Великобритании. Напомнив, что социальная селекция и стратификация преобладали до начала XXого века, автор показывает постепенный переход к идеологии «каждому по заслугам», которая должна была предоставить равные шансы всем (с

положительными результатами в среднем образовании, а в высшем образовании – нет), а затем к сегодняшней модели, в которой родители играют главную роль и где образование ребёнка зависит всё в большей мере от материального благосостояния родителей и их желаний, чем от способностей и прилежания ребёнка.

شبيبة روسيا في النظام التربوي: دينامية اللامساواة
(دايفد كونسطنطينوفسكي)

اعتمدت الإيديولوجيا السوفييتية في روسيا كثيرا على وهم تكافؤ الإمكانيات التي كانت تصونها الدعاية الرسمية بواسطة الشعاراته وتحاول تليلها بإحصائيات حول نسب العمال والقرويين و النساء والأقليات العرقية في النظام التربوي. ويبين هذا المقال أن هذا الوهم أنت عليه عدة بحوث سوسولوجية وظهور إعلام علمي.

ويركز كاتب المقال، بمزج استقراءات ومعلومات موضوعية تغطي أكثر من ثلاثين سنة، على الارتباط بين التطور في روسيا والتطور الذي أبرزه الباحثون في بريطانيا. فيعد التنكسر بـمسيطرة الانتقاء والتراتبية الاجتماعيين إلى حدود بداية القرن العشرين، بين المؤلف الانزلاق نحو إيديولوجية الاستحقاق التي حاولت منح حظوظ متساوية للجميع (مع إحرار نجاح في انفتاح التعليم الثانوي مقابل فشل في التعليم العالي) ثم، حاليا، نحو نموذج تحت سيطرة الآباء ترتبط فيه تربية الطفل دائما، وإلى حد كبير، ببراء أبنائه ورغبتهم عوض قدراته أو مجهوداته.

SCOTT DAVIES

Les miracles de la foi: la transformation des courants critiques en sociologie de l'éducation

La sociologie de l'éducation met en tension une multitude de paradigmes, en particulier entre les approches dites "critiques" et "orthodoxes". Le présent article éclaire cette rupture paradigmatique et les transformations des théories critiques s'y afférant, du courant de la "reproduction" à celui de la "résistance" dans sa version "post-marxiste". Il montre également comment ces approches diffèrent du courant "orthodoxe" et quelle dynamique interne les anime. Cet article avance la thèse que l'immanentisme présent dans les approches critiques (idée consistant à revendiquer un mouvement irréversible de l'histoire et à attribuer aux groupes sociaux dominés des intérêts visant une transformation révolutionnaire de la société) est à l'origine de la controverse théorique. Il soutient également que l'itinéraire emprunté par les théories critiques révèle une mutation des conceptions concernant les modalités du changement social.

The miracle of faith : the transformation of critical currents in educational sociology

The sociology of education sets up a multitude of paradigms which contrast with one another, especially between those approaches termed "critical" or "orthodox". This article explains this paradigmatic break and the changes in theories pertaining to it, from the "reproduction" current to the "resistance" one in its post-Marxist version. It also shows how these approaches differ from the "orthodox" current and what internal dynamics drive them. This article argues that the "immanent" factors present in critical approaches (the idea which claims that there is an irreversible historical movement, and which gives to the dominated social classes motivations for seeking a revolutionary transformation) are the source of the present theoretical controversy. The author also argues that the direction taken by critical theories reveals a change in the conceptions concerning the modalities of social change.

Die Wunder des Glaubens in der Erziehungssoziologie

Die Erziehungssoziologie bringt eine grobe Zahl von Paradigmen miteinander in Spannung, insbesondere die sogenannten "kritischen" und "orthodoxen" Vorgehensweisen. Dieser Artikel beleuchtet diesen paradigmatischen Bruch und die miteinbezogenen Veränderungen der kritischen Theorien, von der "Reproduktion" bis zu der des "Widerstands" in ihrer "post-marxistischen" Fassung. Er zeigt auch, wie sich diese Vorgehensweisen von der "orthodoxen" unterscheiden und welche interne Dynamik sie belebt. Dieser Artikel bringt die These zum Ausdruck, nach der der theoretischen Kontroverse der in den kritischen Theorien vorhandene Immanentismus zugrundeliegt (eine Auffassung, die darin besteht, einen unumkehrbaren Gang der Geschichte zu postulieren und den beherrschten sozialen Gruppen Interessen zuzuschreiben, die eine revolutionäre Veränderung der Gesellschaft vorantreiben). Er behauptet auch, dass der von den kritischen Theorien eingeschlagene Weg eine Wandlung der Auffassungen bezüglich der Modalitäten der sozialen Veränderung an den Tag fördert.

Los milagros de la fe : la transformación de las corrientes críticas en sociología de la educación.

La sociología de la educación activa un montón de paradigmas, en particular entre los enfoques llamados "críticos" y "ortodoxos". Dicho artículo aclara esta ruptura paradigmática y las transformaciones de las teorías críticas relacionadas, de la corriente de la "reproducción" a la de la "resistencia" en su versión "postmarxista". Muestra también cómo estos enfoques difieren de la corriente "ortodoxa" y qué dinámica interna las anima. Este artículo emite la tesis según la que al "inmanentismo" presente en los enfoques críticos (idea que consiste en reivindicar un movimiento irreversible de la historia y en atribuir a los grupos sociales dominados intereses encaminados a una transformación revolucionaria de la sociedad) se debe la controversia teórica. Sostiene también que el itinerario seguido por las teorías críticas revela una mutación de las concepciones relativas a las modalidades del cambio social.

Чуда веры : изменения критических течений в социологии образования Скотт Дэвис

Социология образования противопоставляет множество парадигм, в частности так называемые «критические» и «ортодоксальные» течения. Настоящая статья освещает этот парадигматический разрыв и изменения в критических теориях, им сопутствующих, от течения «воспроизведения» к течению «сопротивления», в «пост-марксистском» варианте. Она также показывает, как эти подходы отличаются от «ортодоксального» течения, и какая врутернная динамика их соединяет. Эта статья выдвигает тезис, что наличие имманентности в критических теориях (эта идея заключается в том, что в истории есть необратимое движение и что у доминированных социальных групп есть интересы, стремящихся к революционному преобразованию общества) лежит в основе теоритического спора. В статье также утверждается, что путь, по которому идут критические теории, показывает, как изменились концепции о формах социального преобразования.

معجزات الإيمان: تحول التيارات النقدية في سوسولوجيا التربية
(سكوت دافيس)

أحدثت سوسولوجيا التربية توترا بين عدة براديجمات، وخاصة بين المقاربات التي يصطلح عليها بالنقدية و"الأرتودوكسية". ويوضح هذا المقال القطيعة البراديكمانية وتحولات المنظريات النقدية المرتبطة بها، من تيار "إعادة الإنتاج" إلى تيار "المقاومة" في صورته "ما بعد الماركسية". كما يبين كيف تختلف هذه المقاربات عن التيار "الأرتودوكسي" وأية دينامية داخلية تحركها. ويقدم هذا المقال الطرح المتمثل في كون التأسيس الحاضر في المقاربات النقدية (فكرة تؤيد حركية التاريخ غير القابلة للانعكاس، وتسدند للمجموعات الاجتماعية الخاضعة مصالح تسمي إلى تغيير ثوري في المجتمع) يعتبر أصل الجدل النظري. كما يؤيد هذا المقال كون الطريق الذي سلكته النظريات النقدية يكشف عن تحول التصورات المتعلقة بسيرورات تغيير المجتمع.

VINCENZO CICCHELLI

**(Re)gagner et reconnaître l'autorité à l'âge des études supérieures :
une double transaction entre les parents et les jeunes adultes.**

Loin d'adhérer aux thèses soutenant la disparition de toute forme d'autorité à l'intérieur de la famille, cet article montre que celle-ci demeure, à la condition toutefois qu'elle ne lèse aucun des individus du groupe. Dans les familles avec des étudiants, elle devient le fruit d'une transaction entre les deux générations. D'une part, pour donner de leur statut une image positive, les parents essaient d'être à la hauteur du regard de leurs enfants. Sans quitter leurs obligations et leur rôle d'énonciateurs de règles, ils se montrent, autant que faire se peut, plus ouverts aux raisons de leurs enfants, plus prévenants, plus tolérants. D'autre part, les enfants refusent que leurs parents briment leurs personnalités et les invitent à reconnaître leur nouvelle place au sein des générations. Il s'agit finalement d'une reformulation profonde du lien de filiation, engagée dès l'adolescence, mais que l'entrée dans l'âge des études précipite.

**Winning (back) and recognizing parental authority for families with children
entering higher education : a twofold transaction between parents and young
adults**

Refusing to go along with those who defend the idea that all forms of authority have been suppressed in the family circle, the author shows in this article that there is a rightful place for authority in the family provided that no individual in the group is left out. In families with students it becomes the fruit of exchanges between the two generations. On the one hand, parents try to live up to their children's expectations by trying to give a positive image to their position. Whilst respecting their obligations and their role as rule-makers they nevertheless show themselves to be as far as possible more open-minded to their children, more attentive and more tolerant. On the other hand, young students refuse to accept their parents undermining their personalities and try to convince them to recognize their new position in the pattern of generations. It's ultimately about a profound reformulation of relations which begin in adolescence, but which are quickened by the start of student life.

**Die Autorität im Studiumsalter (wieder)gewinnen und anerkennen : eine
doppelte Verhandlung zwischen den Eltern und den angehenden
Erwachsenen**

Statt den Thesen zuzustimmen, die das Verschwinden jeglicher Autorität innerhalb der Familie postulieren, zeigt dieser Artikel, daß die Autorität weiterbesteht, zwar unter der Bedingung, daß sie keines der Individuen der Gruppe beeinträchtigt. In den Familien mit Studenten wird sie das Ergebnis einer Verhandlung zwischen den zwei Generationen. Auf der einen Seite versuchen die Eltern, um ein positives Bild von ihrer Stellung zu geben, versuchen die Eltern auf der einen Seite, dem Blick ihrer Kinder gewachsen zu sein. Ohne von Ihren Pflichten und Ihrer Rolle als Regelgeber wegzukommen, zeigen sie sich den Forderungen ihrer Kinder gegenüber so offen, so zuvorkommend, so tolerant wie möglich. Auf der anderen Seite lehnen die Kinder es ab, wenn ihre Eltern ihre Persönlichkeiten

zügeln und sie auffordern, ihren neuen Platz in den Generationen anzunehmen. Es geht schließlich um eine tiefgreifende Neuformulierung des Abstammungsbandes, die schon mit dem Jugendalter beginnt, die aber mit dem Erreichen des Studiumsalters beschleunigt wird.

(Re)encuentro y reconocimiento de la autoridad a la edad de los estudios superiores : una doble transacción entre los padres y los jóvenes adultos.

Lejos de adherirse a las tesis que sostienen la desaparición de cualquier forma de autoridad en la familia, este artículo muestra que ésta se mantiene con tal que no perjudique a ninguno de los miembros del grupo. En las familias con estudiantes, viene a ser fruto de una transacción entre las dos generaciones. Por una parte, para dar una imagen positiva de su estatuto, los padres tratan de estar a la altura de la mirada de sus hijos. Sin abandonar sus obligaciones ni su papel de enunciadores de reglas, se muestran en lo posible, más abiertos a las razones de sus hijos, más atentos, más tolerantes. Por otra parte los hijos se niegan a que sus padres vejen sus personalidades y los invita a reconocer su nueva situación entre las generaciones. Al fin y al cabo se trata de una profunda reformulación del lazo de filiación, entablada desde la adolescencia pero que la entrada en la edad de los estudios acelera.

**Приобрести и снова приобрести авторитет в студенческом
возрасте: двойная сделка между родителями и молодыми
людьми**
Вичензо Чикелли

Отнюдь не присоединяясь к тезисам об исчезновении всякой формы авторитета внутри семьи, автор статьи показывает, что родительский авторитет всё ещё существует, при условии, что он не прищемляет ничьих интересов в группе. В семьях, в которых есть дети студенческого возраста, авторитет является результатом сделки между поколениями. С одной стороны, чтобы дать положительную картину своего статуса, родители пытаются быть на высоте в глазах своих детей. Не отказываясь от своих обязанностей и от своей роли давать «правила», они стремятся быть, как можно более открытыми, предупредительными, терпимыми по отношению к идеям своих детей. С другой стороны дети не допускают, чтобы родители стесняли их личность и предлагают им признать их новое место в семье. В конечном итоге, это является глубокое преобразование родственной связи, которое начинается с самого начала отрочества, но которое стремительно ускоряется при вступлении студенческий возраст.

إست)عادة السلطة والاعتراف بها في سن الدراسات العليا: تفاعل مزدوج
بين الآباء والراشدين الشباب (فينتشيوزو تشكتشيلي)

بعيدا عن الانخراط في الأطروحات المؤيدة لزوال مختلف مظاهر السلطة داخل الأسرة، يوضح هذا المقال أن السلطة ما تزال قائمة، شريطة عدم إيذائها لأي شخص من المجموعة. ففي الأسر التي ينتمي إليها طلبة، تعتبر السلطة ثمرة للتفاعل بين جيلين. من جهة، يحاول الآباء أن يكونوا في مستوى الصورة التي يراهم فيها أبنائهم لإعطاء صورة إيجابية عن وضعيتهم. ودون التخلي عن التزاماتهم ودورهم كمحددين للضوابط والقواعد، يظهر الآباء أنفسهم، ما أمكن، وكأنهم منفتحين على آراء أبنائهم، وأكثر اهتماما وتسامحا. ومن جهة أخرى، يرفض الأبناء معاكسة شخصيتهم من طرف آبائهم، ويدعونهم للاعتراف بموقعهم الجديد ضمن الأجيال. وفي نهاية المطاف، يتعلق الأمر بمراجعة عميقة للارتباط النسبي، هذه المراجعة التي انطلقت في الواقع منذ سن المراهقة، والتي يؤدي الدخول في سن الدراسات العليا إلى تعجيلها.

Bulletin de commande • ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS

Je soussigné(e) : Institution Particulier

Nom _____ Prénom _____

Société/Institution _____ TVA _____

Rue _____ N° _____ Bte _____

C.P. _____ Localité _____ Pays _____

Commande ferme:

_____ ex. abonnement(s) annuel(s) 2001 à la revue *Éducation et Sociétés* (2 numéros/an)
au prix de 1535 BEF/250 FRF/38,05 * TTC. (Hors Belgique, frais de port et d'emballage en sus.)

_____ ex. abonnement(s) annuel(s) 2001 à la revue *Éducation et Sociétés* (2 numéros/an)
au prix étudiant de 920 BEF/150 FRF/ 22,81 * TTC. (Hors Belgique, frais de port et d'emballage en sus.) (Je fournis ci-joint copie de ma carte d'étudiant pour l'année en cours.)

_____ ex. abonnement(s) annuel(s) 2001 à la revue *Éducation et Sociétés* (2 numéros/an)
au prix enseignant de 1225 BEF/200 FRF/30,37 * TTC. (Hors Belgique, frais de port et d'emballage en sus.) (Je fournis ci-joint la preuve de ma fonction.)

Piez ici

Les numéros séparés suivants

_____ ex. du numéro 1: *L'éducation, l'État et le local* (98/1)

_____ ex. du numéro 2: *Sociologie de l'enfance (1)* (98/2)

_____ ex. du numéro 3: *Sociologie de l'enfance (2)* (99/1)

_____ ex. du numéro 4: *Sociologie des savoirs* (99/2)

_____ ex. du numéro 5: *Les inégalités d'éducation* (2000/1)

au prix de 985 BEF/160 FRF/ 24,42 * TTC l'exemplaire. (Frais de port et d'emballage en sus.)

Paiement à la réception de la facture par chèque ou mandat poste.

J'autorise la société Accès + à débiter ma carte N° . . .

VISA MASTERCARD/EUROCARD A.E. Date de validité _____

Date _____ Signature _____

À retourner à: De Boeck & Larcier s.a. C/O Accès + s.p.r.l.
Fond Jean-Pâques 4 - 1348 Louvain-la-Neuve
ou par e-mail : acces+cde@deboeck.be

Les commandes sont servies par notre distributeur Accès +, après réception du paiement.

Pour la France, ajouter 54 FRF de frais de port à l'abonnement commandé. Les chèques en FRF sont acceptés. L'abonnement se clôture à la parution du dernier numéro de l'année.

* Les prix en sont donnés à titre indicatif.

Éducation et Sociétés

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Comité scientifique

BAJOMI *Ivan*, Université ELTE Budapest, Hongrie – BALL *Stephen*, Center for Public Policy Research Londres, Royaume-Uni – BARROSO *João*, Université de Lisbonne, Portugal – BAUDELLOT *Christian*, École Normale Supérieure Paris, France – BOTTANI *Norberto*, Service de la Recherche en Éducation Genève, Suisse – BROADFOOT *Patricia*, Université de Bristol, Royaume-Uni – BROUGERE *Gilles*, Université de Paris XIII, France – CUNHA *Luiz-Antônio*, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Brésil – DEMAILLY *Lise*, Université de Lille I, Laboratoire de Sociologie du Travail, de l'Éducation et de l'Emploi, CNRS, France – DUBET *François*, Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques, CNRS, École des Hautes Études en Sciences Sociales, France – DURU-BELLAT *Marie*, Université de Dijon, Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation, CNRS, France – ELIOU *Marie*, Département d'éducation préscolaire, Université d'Athènes, Grèce – FAVRE *Bernard*, Service de la Recherche en Éducation Genève, Suisse – FRIGERIO *Graciela*, Faculté Latino-américaine des Sciences Sociales, Buenos-Aires, Argentine – HARDY *Marcelle*, Université du Québec à Montréal, Québec – HERAN *François*, Institut National d'Études Démographiques, France – IONESCU *Ion*, Université Al. I. Cuja, Iasi, Roumanie – JAVEAU *Claude*, Université Libre de Bruxelles, Belgique – KLEMM *Klaus*, Université d'Essen, Allemagne – KRAMER *Hans Leo*, Université de la Sarre, Sarrebruck, Allemagne – MAROY *Christian*, Université Catholique de Louvain, Belgique – N'DIAYE *Malik*, Université Cheick Antar Diop, Dakar, Sénégal – OGGENFUSS *Felix*, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen Ebikon, Suisse – PEDRO *Francesc*, Université Ouverte de Catalogne Barcelone, Espagne – PEREZ LINDO *Augusto*, Université de Buenos Aires, Argentine – TANGUY *Lucie*, Laboratoire Travail et Mobilité, Université de Paris X, CNRS, France

Comité stratégique

Jean-Émile CHARLIER, Facultés Universitaires Catholiques à Mons, Université Catholique de Louvain, Belgique – Walo HUTMACHER, Service de la Recherche en Éducation, Genève, Suisse – Philippe PERRENOUD, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Suisse – Éric PLAISANCE, Centre d'Étude et de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes-Paris V, CNRS, France – Régine SIROTA, Institut National de Recherche Pédagogique, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes – Paris V, France – Françoise THYS-CLÉMENT, Université Libre de Bruxelles, Belgique – Guy VINCENT, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Louis Lumière-Lyon II, CNRS, France

TITRE DU PROCHAIN NUMÉRO

Nouvelles régulations et professions de l'éducation
(coordonné par Claude LESSARD)

Éducation *et* Sociétés

5

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Responsable de ce numéro: *Jean-Louis Derouet*

DOSSIER : LES INÉGALITÉS D'ÉDUCATION : UN CLASSIQUE REVISITÉ

Présentation

Jean-Louis Derouet

La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire

Jean-Louis Derouet

L'analyse des inégalités de carrières scolaires : pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix

Marie Duru-Bellat

L'école et l'exclusion

François Dubet

L'égalité des chances en éducation au Québec : du volontarisme au renoncement

Claude Lessard, Émile Ollivier, Brigitte Voyer

Familles populaires de l'enseignement public et privé : caractéristiques secondaires et réalités locales

Choukri Ben-Ayed

RENCONTRES AVEC D'AUTRES DOMAINES LINGUISTIQUES

Les miracles de la foi : la transformation des courants critiques en sociologie de l'éducation

Scott Davis

La jeunesse de Russie dans le système éducatif : la dynamique de l'inégalité

David Konstantinovski

VARIA

(Re)gagner et reconnaître l'autorité parentale à l'âge des études : une double transaction entre les parents et les jeunes adultes

Vincenzo Cicchelli

COMPTES RENDUS D'OUVRAGES

RÉSUMÉS



ISSN 1373-847X
ISBN 2-8041-3387-7



ES - N. 00/1
B 10 3387