

D OSSI ER

Les classes moyennes, l'école et la ville: la reproduction renouvelée

Présentation du dossier

AGNÈS VAN ZANTEN

Observatoire sociologique du Changement
CNRS-Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris
27, rue Saint Guillaume, 75007 Paris

Comme le note Jean-Louis Derouet dans la présentation du numéro d'*Éducation et Sociétés* consacré au thème "Les inégalités d'éducation: un classique revisité", si l'interrogation sur les inégalités demeure au centre du projet de la sociologie de l'éducation, elle doit être largement renouvelée pour tenir compte des changements économiques et sociaux des deux dernières décennies et des transformations des théories sociologiques. C'est l'objectif de ce dossier qui examine la contribution de l'école à la reproduction de l'espace des classes sociales au travers d'une confrontation des stratégies éducatives mises en œuvre par les parents des classes moyennes urbaines dans quatre pays différents (l'Angleterre, l'Allemagne, la France et l'Argentine). Pour mieux comprendre ces stratégies, ce dossier les resitue également par rapport aux changements dans la mobilité sociale et dans l'ancrage spatial de ces catégories sociales ainsi que dans les approches théoriques qui tentent de saisir leur rôle et leur évolution.

Les classes sociales, les classes moyennes et l'école

On doit néanmoins d'emblée se poser la question de la pertinence actuelle de la notion de "classe sociale" pour rendre compte du rapport à l'école des différents groupes sociaux. Observe-t-on une persistance d'inégalités liées à des positions dans l'espace social avec néanmoins des processus d'individualisation et de diversification des conditions de vie qui transcendent le modèle hiérarchique des classes et le remettent en question? (Beck 2001, Dubet & Martuccelli 2000). Peut-on au contraire affirmer que, malgré des changements dans la structure des classes, celles-ci demeurent essentielles pour comprendre la condition sociale contemporaine (Crompton 1998)? Pour examiner ces hypothèses concurrentes, il est nécessaire de tenir compte de façon fine des évolutions objectives de la structure sociale, mais également des décalages entre ces évolutions et les expériences subjectives des individus (Chauvel 2001). Ceci semble particulièrement important concernant les classes moyennes, dont il est difficile de définir clairement la situation de classe objective et les contours, mais dont les membres, en raison de leur trajectoire, jusqu'à peu principalement ascendante, de leur formation, souvent universitaire et de leur position d'"entre-deux" dans l'espace social, adoptent une attitude nettement réflexive vis-à-vis de leur situation et de leur rôle social, notamment dans leur rapport à la scolarisation (van Zanten 2002).

Dans le monde anglo-saxon, on observe depuis une vingtaine d'années un renouveau du débat sociologique sur ces questions. Une des raisons majeures de ce phénomène est que l'approche en termes de classes sociales n'est pas restée centrée sur la sphère du travail, mais s'est intéressée également à l'éducation, à l'habitat ou à la consommation (Bidou-Zachariasen 2000). Ainsi, parmi les auteurs qui ont favorisé le retour de la notion de "classe sociale", nombreux sont ceux qui ont pris appui sur les résultats des recherches en sociologie de l'éducation pour argumenter leur point de vue. C'est le cas notamment des chercheurs qui ont participé au renouvellement de la littérature britannique consacrée aux classes moyennes au cours de ces quinze dernières années (Savage & al. 1992, Butler & Savage 1995, Butler avec Robson 2003). En léger décalage par rapport à ce mouvement, on observe par ailleurs un regain d'intérêt très récent des sociologues de l'éducation pour les classes moyennes en lien avec les évolutions des systèmes d'enseignement, des politiques éducatives et du marché de l'emploi (Ball 2003, Power & al. 2003, Devine 2004).

En France, en revanche, malgré la vigueur des débats sur les classes sociales et notamment sur la classe ouvrière, qui ont marqué la seconde fondation de la sociologie française dans les années de l'après-guerre (Chapoulie 1982) et de ceux qui ont porté sur les "nouvelles classes moyennes salariales" au tournant des années 1970 (Bidou, ce numéro, 119), le débat sur

les classes sociales a pratiquement disparu de la scène sociologique au cours des deux dernières décennies. On constate néanmoins depuis le début des années 2000, un léger frémissement encouragé par l'intérêt suscité par les débats Outre-Manche (Bidou-Zachariassen 2000) et par de nouvelles analyses de l'évolution des inégalités sociales (Chauvel 1999, Bouffartigue 2004). Les analyses portant sur les classes moyennes, au sens large du terme, commencent par ailleurs à être renouvelées par des travaux récents sur les cadres (Boltanski & Chiapello 1999, Bouffartigue 2001a, 2001b, Gadea 2003, Karvar & Rouban 2004) qui permettent d'évaluer l'importance des transformations, notamment dans le rapport au travail, par rapport à leurs homologues des années 1970 (Boltanski 1982). Ces analyses ne posent toutefois le plus souvent la question des éventuelles transformations des stratégies éducatives qu'indirectement. Par ailleurs, si la sociologie de l'éducation continue à produire des analyses de plus en plus fines des inégalités scolaires (Duru-Bellat 2002), la contribution spécifique des familles à leur production ou leur réduction en fonction de leur appartenance de classe et, notamment, celle des familles des classes moyennes, commence à peine à être réinterrogée (van Zanten 2003a, 2003b).

Les classes moyennes, l'école et la ville

Pour affiner l'analyse des classes moyennes, il est utile de réfléchir à partir de la notion de "classes moyennes localisées" et de l'articulation entre les objectifs et les styles de vie des différentes fractions de classe d'une part et les qualités des espaces urbains qu'elles investissent et en grande partie construisent d'autre part (Butler avec Robson 2003). On sait que les classes moyennes, dont la position sociale est moins directement liée que celle des autres classes aux rapports de production, accordent une grande importance au "local" dans la construction de leur identité sociale (Vergès 1983). Les travaux réalisés dans les années 1970 ont montré la tendance des couches moyennes à s'inventer comme groupe social à partir de visions du monde et de pratiques individuelles et collectives situées. Le local et, en particulier, certains quartiers de centre-ville et certaines banlieues nouvelles apparaissent dans cette optique comme un terrain permettant le développement de modes de vie spécifiques et servant de support à de nouvelles identités (Chalvon-Demersay 1984, Bidou 1984).

Dans les transformations actuelles des stratégies éducatives des classes moyennes, c'est aussi l'espace urbain métropolitain qui constitue le cadre privilégié des stratégies identitaires et instrumentales. En effet, la concentration et l'accessibilité des ressources de toutes sortes qui caractérisent les grandes villes offrent aux habitants, notamment aux catégories sociales les

plus mobiles sur le plan spatial et social, les conditions les plus favorables pour développer des schémas d'action, mais aussi de nouvelles formes d'identification et d'appartenance (Bagguley & al. 1990). Les ressources scolaires, c'est-à-dire l'existence d'une offre d'établissements scolaires riche, diversifiée et souvent hiérarchisée, en est un élément central. Les stratégies résidentielles des familles, mais aussi celles des promoteurs et des agents immobiliers, de même que les politiques urbaines, intègrent de ce fait, de plus en plus, les enjeux scolaires liés à la fréquentation de tel ou tel établissement.

Mais ces contextes se caractérisent aussi par une très grande hétérogénéité sociale et ethnique. Celle-ci est rejetée par certaines fractions des classes moyennes qui favorisent au travers de leurs stratégies résidentielles un "entre soi" que procurent en particulier de nombreux quartiers périurbains (Donzelot 2004). Elle peut en revanche être appréciée par d'autres fractions qui investissent les centres-ville, entre autres, parce qu'ils correspondent à une certaine vision cosmopolite et ouverte de la société et des rapports entre les classes. Toutefois, cette construction idéologique trouve davantage un terrain d'expression dans des relations urbaines à durée et à portée limitée (au bas des immeubles, au marché ou dans certains équipements du quartier) que dans l'espace scolaire où ce qui se joue a des conséquences bien plus importantes sur la socialisation de classe des nouvelles générations et sur la préparation de leur insertion professionnelle et leur intégration sociale.

Stratégies éducatives et modèles sociétaux

Pour comprendre les stratégies scolaires des familles des classes moyennes, il est également utile de développer des comparaisons internationales afin de dégager le poids des modèles sociétaux (Maurice & al. 1982). On peut à cet égard opposer un modèle français rationaliste et universaliste qui met au centre l'égalité des citoyens vis-à-vis de l'État et un modèle anglais qui met l'accent sur l'égalité des chances des sujets économiques sur le marché et la reconnaissance de "communautés". Ces deux modèles s'opposent à leur tour à un modèle allemand qui porte encore les traces d'un modèle corporatiste de la cohésion sociale et se fonde, davantage qu'en France ou en Angleterre, sur l'appartenance de l'individu à un groupe et à un statut spécifiques. Mais ces modèles évoluent et se déclinent différemment selon les contextes locaux, les catégories sociales, les secteurs de l'action publique et les champs de l'activité sociale. Si l'école est un terrain de choix pour leur mise en œuvre, ils sont interprétés différemment selon les niveaux et les types d'enseignement.

Il est par ailleurs nécessaire de mieux tenir compte de la division du travail entre la famille et l'école dans les différents contextes nationaux. L'évolution des politiques éducatives et, notamment, l'introduction dans de

très nombreux pays de dispositifs variés favorisant à des degrés divers le libre choix de l'école ont contribué à renforcer, tout au moins au plan idéologique, la "responsabilité parentale" dans la scolarisation (Ball 1993). Toutefois, cette orientation politique est appréhendée de façon différente selon les pays —et entre différentes "fractions de classe localisées" dans chaque pays— en fonction de diverses dimensions. Des éléments objectifs doivent être pris en compte comme, pour la famille, le nombre plus ou moins important des femmes qui travaillent avec des enfants en âge scolaire ou, pour l'école, sa plus ou moins grande autonomie vis-à-vis des usagers en matière de sélection et de diversification des parcours scolaires. Des composantes plus symboliques interviennent aussi comme les représentations concernant les rôles respectifs en matière d'apprentissage et de socialisation et le degré de séparation ou, au contraire, d'interdépendance et de collaboration entre les deux instances (Kellerhals & Montandon 1991).

Il est par ailleurs important de tenir compte du rôle de l'école, du diplôme et, plus largement, du capital culturel dans la stratification sociale et dans la reproduction des différentes fractions des classes moyennes dans chaque situation nationale. Les études historiques et statistiques fournissent quelques pistes dans ce domaine. On sait par exemple que l'élite intellectuelle a joué un rôle plus central dans la construction idéologique des classes moyennes en France qu'en Angleterre où la formation historique du capital culturel à partir des formes culturelles aristocratiques mettant au centre une vision du "loisir" antagoniste au savoir scolaire a donné naissance à une forte tradition anti-intellectualiste (Savage & al. 1992). On sait également que l'effet du niveau d'instruction sur le prestige de la profession ultérieure est presque deux fois plus fort en Allemagne qu'en Grande-Bretagne, la France occupant une position intermédiaire, mais utilisant davantage que ces deux pays le diplôme comme un indicateur de niveau plus que de possession de compétences spécifiques (Duru-Bellat & Kieffer 1999). Par ailleurs, si le diplôme joue encore un rôle essentiel dans la limitation de la mobilité descendante, notamment dans des pays traversés par de graves crises économiques comme l'Argentine, les avantages relatifs du capital culturel et du capital économique et, aussi, du capital social doivent être réévalués dans tous les contextes nationaux à la lumière des changements économiques et sociaux.

Les contributions

Ces différentes dimensions sont examinées par les articles de ce dossier à partir d'entrées différentes. Le texte de Stephen Ball, Carol Vincent et Sophie Kemp s'intéresse aux choix en matière de garde et d'éducation de la petite enfance que font dans deux quartiers de Londres deux "fractions de

classe localisées”. Celui d'Élisabeth Flitner examine les déterminants subjectifs et objectifs du choix de l'école secondaire dans un quartier de Berlin-Ouest. Deux autres articles concernent la région parisienne. Un article de Jean-Christophe François et de Franck Poupeau étudie l'évitement scolaire dans la ville de Paris et ses implications sur les conditions de scolarisation des groupes sociaux. Celui de Philippe Gombert et d'Agnès van Zanten examine l'idéologie et les pratiques, tant individuelles que collectives, d'une "fraction de classe localisée", celle des cadres et des professionnels du pôle privé résidant dans une banlieue favorisée. Enfin, la contribution de Cecilia Veleza et de Carla del Cueto montre qu'il existe de fortes similitudes dans les relations qu'entretiennent avec l'école différents groupes appartenant aux classes moyennes à Buenos Aires et dans les capitales européennes, même si l'ampleur des transformations économiques, sociales et éducatives font de cette ville un miroir grossissant de certaines évolutions.

Les autres articles qui se rattachent au dossier tout en relevant de différentes rubriques de la revue, permettent de replacer ces dynamiques et ces analyses sur une toile de fond empirique et théorique plus large. Les trois textes et, plus particulièrement, celui de Catherine Bidou montrent l'évolution des approches sociologiques des classes moyennes au sein de la littérature française et internationale et laissent entrevoir l'intérêt d'un lien plus dynamique avec les travaux en sociologie de l'éducation étant donné le rapport très étroit qu'entretiennent ces classes avec le système scolaire. Le texte de Louis Chauvel permet en outre d'analyser le rôle de l'école dans l'évolution de la position des classes moyennes dans la période récente et de la mobilité possible des nouvelles générations. Celui de Marco Obert et d'Edmond Preteceille met différentes théories sur le rôle des classes moyennes et leurs rapports aux autres classes sociales à l'épreuve d'une analyse spatiale fine de leur distribution et leur insertion dans l'espace urbain.

Bibliographie

- BAGGULEY P., MARK-LAWSON J., SHAPIRO D., URRY J., WALBY S. & WARDE A. 1990 *Restructuring : Place, Class and Gender*, London, Sage Publications
- BALL S. J. 1993 "Éducation markets, choice and social class : the market as a class strategy in the UK and the USA", *British Journal of Sociology of Education*, 14-1, 3-20
- BALL S. J. 2003 *Class Strategies and the Education Market : The middles classes and social advantages*, London, Routledge Falmer
- BECK U. 2001 [1986] *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Albin Michel (première édition allemande 1986)
- BIDOU C. 1984 *Les aventuriers du quotidien. Essai sur les nouvelles classes moyennes*, Paris, PUF

- BIDOU-ZACHARIASEN C. 2000 "À propos de la 'service class': Les classes moyennes dans la sociologie britannique", *Revue française de sociologie*, 41-4, 777-796
- BOLTANSKI L. 1982 *Les Cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Minuit
- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BOUFFARTIGUE P. 2001a *Les cadres. Fin d'une figure sociale*, Paris, La Dispute
- BOUFFARTIGUE P. (dir.) 2001b *Cadres : la grande rupture*, Paris, La Découverte
- BOUFFARTIGUE P. 2004 *Le retour des classes sociales, inégalités, dominations, conflits*, Paris, La Dispute
- BUTLER T. avec ROBSON G. 2001 *London Calling: the middle classes and the making of inner London*, Oxford, Berg
- BUTLER T. & SAVAGE M. 1995 *Social Change and the Middle Classes*, London, UCL Press
- CHALVON-DEMERSAY S. 1984 *Le triangle du 14^e, de nouveaux habitants dans un vieux quartier de Paris*, Paris, MSH
- CHAPOULIE J.-M. 1982 "La seconde fondation de la sociologie française, les États-Unis et la classe ouvrière", *Revue française de sociologie*, 32, 321-364
- CHAUVEL L. 1999 *Le destin des générations : structure sociale et cohortes en France au XX^e siècle*, Paris, PUF
- CHAUVEL L. 2001 "Le retour des classes", *Revue de l'OFCE*, 79, 315-359
- CROMPTON R. 1998 *Class and Stratification : An Introduction to Current Debates*, Oxford, Polity Press
- DEVINE F. 2004 *Class Practices. How Parents Help Their Children Get Good Jobs*, Cambridge, Cambridge University Press
- DONZELOT J. 2004 "La ville à trois vitesses: relégation, périurbanisation, gentrification", *Esprit*, mars
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 2000 *Dans quelle société vivons-nous?* Paris, Seuil
- DURU-BELLAT M. 2002 *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF
- DURU-BELLAT M. et KIEFFER A. 1999 "Évaluer la démocratisation de l'enseignement: la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales", *Revue française de pédagogie*, 127, 49-61
- GADEA C. 2003 *Les cadres en France. Une énigme sociologique*, Paris, Belin
- KARVAR A. & ROUBAN L. 2004 *Les cadres au travail. Les nouvelles règles du jeu*, Paris, La Découverte
- KELLERHALS J. & MONTANDON C. 1991 *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- MAURICE M., SELLIER F. & SYLVESTRE J.-J. 1982 *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF
- POWER S., EDWARDS T., WHITTY G. & WIGFALL V. 2003 *Éducation and the Middle Class*, Buckingham/Philadelphia, Open University Press
- SAVAGE M., BARLOW J., DICKENS P. & FIELDING T. 1992 *Property, bureaucracy and culture, middle class formation in contemporary Britain*, London, Routledge
- VERGÈS P. "Approche des classes sociales dans l'analyse localisée", *Sociologie du travail*, XXV-2, 1983, 226-232
- van ZANTEN A. 2002 "La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d'élèves des classes moyennes", *Éducation et Sociétés*, 9, 39-52
- van ZANTEN A. 2003a "Les classes moyennes et la mixité scolaire", *Les Annales de la recherche urbaine*, 93, 131-140

van ZANTEN A. 2003b "Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools : reproduction and transformation of class relations in education", *International Studies in Sociology of Éducation*, 13-2, 107-123

“Un agréable mélange d’enfants...” : prise en charge de la petite enfance, mixité sociale et classes moyennes

STEPHEN J. BALL, CAROL VINCENT ET SOPHIE KEMP

Université de Londres, Institut d'Éducation

59 Gordon Square

London WC1H-0NT

Cet article utilise des données collectées dans le cadre d'un projet qualitatif en cours dans deux quartiers de Londres sur les choix de prise en charge de la petite enfance effectués par des parents appartenant à la classe moyenne¹. Nous nous intéressons tout d'abord aux identités et aux frontières de classe, plus particulièrement à la délimitation des fractions de la classe moyenne ou, plus précisément, de la “service class” (Bidou, ce numéro, 119) entre elles et par rapport aux autres classes dans le domaine de la prise en charge de la petite enfance, de l'éducation et de la scolarisation. Ceci implique de s'attarder à la fois sur “les aspects relationnels de classe” (Lockwood 1995, 6), c'est-à-dire sur la façon dont une classe peut être identifiée par “ses schémas plus ou moins exclusifs d'interaction sociale informelle” et sur les aspects normatifs de classe, les croyances et valeurs communes qui déterminent les groupes sociaux. Lockwood sous-entend que ces deux aspects sont souvent négligés dans les recherches sur les classes et qu'ils représentent un domaine d'enquête à défricher (6). Nous verrons que ces deux aspects sont très liés au sein des pratiques de classe étudiées.

L'observation de l'organisation et des choix de prise en charge pour les enfants de 0 à 5 ans nous permet également d'analyser les “processus de

¹ Financé par le ESRC (Economic and Social Research Council) (nov 2001-avril 2004), ce projet s'intéresse aux questions soulevées par les marchés de modes de prise en charge de la petite enfance. Cette étude qualitative, qui, terminée, inclura environ 114 entretiens de parents, de professionnels et de personnes impliquées dans les prestations locales de prise en charge, se fonde sur une étude pilote (Vincent & Ball 2001). L'échantillon a été constitué par des annonces dans la presse locale, des lettres d'information aux parents, des annonces dans les commerces locaux, bibliothèques et lieux de garde, par sollicitation lors de manifestations consacrées à la petite enfance de parents et d'assistantes maternelles, par le bouche-à-oreille ou l'effet boule de neige.

classe”, la façon dont “les groupes atteignent, établissent et maintiennent leur position dans l’ordre social” (Crompton 1998, 166) et les processus de démarcation qui déterminent l’organisation des classes. Nous nous concentrerons sur trois points. Tout d’abord dans quelle mesure l’organisation de la prise en charge de l’enfant le place différemment face à son parcours éducatif à long terme et par rapport à une réussite scolaire potentielle. Ensuite, comment “l’utilisation d’un critère délibérément individualiste”, c’est-à-dire le choix à l’intérieur d’un système de marché de garde de l’enfant et de l’éducation, contribue à “l’élaboration d’un mode de clôture sociale qui pratique la discrimination par le biais du critère collectiviste de classe ou d’appartenance sociale” (Parkin 1979, 65). Ainsi, à part ses autres aspects pratiques courants et immédiats, la prise en charge de la petite enfance peut être à la fois une préparation à de futures expériences en matière d’éducation et un mécanisme social de démarcation et d’identification des groupes sociaux. Nous espérons démontrer ici que la démarcation ne prend pas simplement place au sein d’un système de positions statiques, elle est aussi un processus dynamique qui donne forme à ce système (Murphy 1984). Enfin, nous étudierons quelques aspects de ce que Parkin appelle “la double démarcation”, celle qui se produit à la fois au sein d’une classe sociale et entre les classes. Les choix de prise en charge mettent en évidence et perpétuent de subtiles distinctions et des divergences de points de vue sur des valeurs et des styles de vie entre des sous-groupes au sein de la classe moyenne. Chacun de ces points contribue à l’identification de certains des “mécanismes qui relient les éléments essentiels de position sociale aux caractéristiques et aux actes associés à la notion de classe” (Payne 1996, 340).

La service class se situe à un carrefour de contradictions d’identité, de valeurs et de relations sociales. C’est une classe entre-deux, intermédiaire et, selon Bourdieu, c’est là que “l’indétermination et le flou de la relation entre les pratiques et les points de vue sont les plus importants” (1987, 12). Nous voulons insister sur ce point et explorer à la fois les distinctions et le flou qui caractérisent la classe moyenne “pour saisir cette ambiguïté fondamentale... plutôt que de l’ignorer” (Wacquant 1991, 57). Écrire sur une classe de cette façon, essayer d’être clair et subtil à la fois, n’est pas simple. Selon Bourdieu (1987, 13) “dans la réalité du monde social, il n’y a pas plus de limites bien définies, de séparations absolues, que dans le monde physique”. Il compare les limites sociales à des plans imaginaires ou encore, de façon plus appropriée, à “une flamme dont les bords sont constamment en mouvement, oscillant autour d’une ligne ou d’une surface” (13). Cette métaphore est certainement la façon la plus pertinente de réfléchir sur les distinctions mentionnées ci-dessous (Bottero 1998, 482).

Ainsi, la base de notre discussion sur les fractions à l’intérieur des classes moyennes porte sur de petites différences et nuances plutôt que sur des écarts

fondamentaux. Et nous pouvons nous poser la question du sens global de ces petites divisions. Sur quoi devons-nous prioritairement mettre l'accent, sur les différentes nuances au sein de la service class ou sur des traits communs systématiquement présents ? Quelle est l'importance de ces nuances en termes de différences relationnelles et normatives ? Par opposition à ces différences de nuances, les divisions inter-classes que nous pouvons identifier, les points de rupture entre les sites de reproduction sociale de la service class et ceux des classes moyennes inférieures et de la classe ouvrière sont beaucoup plus marqués. Ces ruptures sont très visibles de deux façons : tout d'abord, par l'absence totale d'enfants de la classe ouvrière dans les lieux de prise en charge de la petite enfance décrits ; ensuite, par les références et allusions aux "autres" faites par les personnes interviewées de la classe moyenne et leur méfiance ou le soin qu'elles mettent à les éviter. Cependant, ces ruptures structurelles marquées sont aussi opposées à l'importance qu'attribuent certaines personnes à la mixité sociale et c'est l'une des ambiguïtés de la classe moyenne (ou une des versions de l'identité de classe moyenne) que nous développerons plus tard.

Contrairement aux personnes interrogées décrites par Savage, Bagnall & Longhurst (2001, 875) les individus représentés ici n'étaient ni hésitants ni sur la défensive au sujet de leur identité de classe et ne se voyaient certainement pas "à l'extérieur" d'une classe contrairement aux conclusions de Savage et ses collègues. Dans l'ensemble, ces parents ne semblaient pas avoir de problèmes à se considérer comme membres de la classe moyenne et à partager un ensemble de caractéristiques avec d'autres familles. Monica l'exprime très simplement : sa crèche est pleine d'enfants "comme nos enfants, donc des enfants de parents de classe moyenne qui peuvent se permettre de dépenser 900 livres par mois pour placer leur enfant en crèche".

Le problème de catégorisation, surtout en ce qui concerne les divisions de classe, reste néanmoins un souci constant dans notre travail. Nous utilisons et remanions constamment nos classifications. Nous sommes également conscients du fait "qu'il n'est pas possible d'élaborer une seule mesure qui parviendrait à saisir tous les éléments qui constituent une classe sociale ou même des inégalités sociales structurées" (Crompton 1998, 114). Les personnes interrogées n'appartiennent pas à des catégories d'une façon claire et simple et il est souvent difficile d'analyser ces individus comme si leurs expériences reflétaient fidèlement des dimensions concomitantes de la classe sociale à laquelle ils appartiennent. En réalité, le statut ontologique de la classe moyenne n'est pas "déjà-là dans la réalité sociale" (Wacquant 1991, 57).

Pour ajouter aux nuances, à la profondeur et à la complexité de notre analyse, il faut noter que c'est la famille plutôt que les individus au sein d'une classe qui constitue notre centre d'intérêt. Cependant, nous ne prétendons pas que "la famille agit en tant qu'unité homogène dans la structure de classe"

(Leuifsrud & Woodward 1987, 313) bien qu'il n'y ait pas place ici pour développer les problèmes et difficultés soulevés par les différences intrafamiliales. Dans la "boîte noire des négociations domestiques" (Devine 1998, 36) l'organisation de la prise en charge des enfants est souvent le résultat de tensions permanentes et de fragiles compromis et, au sein de cette organisation, "les relations de genre sont omniprésentes" (Pollert 1996, 646).

Cet article est fondé sur un échantillon provisoire de cinquante mères, sélectionnées de façon équitable entre les deux quartiers de Londres décrits ci-dessous. Ces femmes sont principalement blanches (sauf une, deux autres étant en couple mixte sur le plan ethnique), principalement hétérosexuelles (sauf une) et presque toutes ont un partenaire (sauf une). Elles ont un excellent niveau d'études, presque toutes sont titulaires d'une licence et dix d'entre elles ont étudié ou étudient en vue de l'obtention d'un doctorat. Celles qui travaillent (32 sur 50 ont un emploi à temps plein ou temps partiel) ont un statut professionnel souvent élevé avec des emplois dans le secteur privé, public ou associatif (par exemple dans des entreprises, des organismes financiers, les médias, l'enseignement supérieur, des associations caritatives, etc.). Elles appartiennent donc à un groupe relativement aisé financièrement et leur capital social et culturel leur permet en général d'utiliser adroitement les différents marchés. De plus, dans la plupart des cas, elles sont solidement intégrées dans des réseaux locaux de familles, également favorisées, avec lesquelles elles partagent informations et recommandations.

Les quartiers

Notre échantillon est extrait de deux quartiers "gentrifiés" (Oberti & Preteceille, ce numéro, 135) de Londres avec l'intention d'identifier différentes catégories professionnelles, des dynamiques culturelles et des modes de vie locaux ainsi que différentes infrastructures de prise en charge de la petite enfance. À ces égards, nous avons été influencés par les travaux de Butler et ses collègues, qui ont mené des études sur le développement de communautés de classes moyennes à Londres. Butler & Robson (2001, 2160) affirment que la "gentrification" est localisée et que les différents groupes de la classe moyenne présentent des "relations variées aux différentes formes de capital". En conséquence, des zones bien distinctes se sont créées avec des caractéristiques ou des styles bien particuliers. Le lieu devient donc une variable dépendante, des cultures locales se développent à partir des choix de classe et attirent des personnes ayant la même façon de penser, mais ces choix sont également en partie déterminés par des contraintes et des besoins matériels comme le prix des maisons. Selon ces critères, nous avons sélectionné deux quartiers de Londres pour notre étude, Battersea et Stoke Newington, tous

deux mentionnés dans les travaux de Butler. Tous deux ont des populations de classe moyenne bien installées, mais sont aussi très proches de quartiers et de lotissements de classe ouvrière beaucoup plus pauvres, certains mêmes implantés au cœur de Stoke Newington. Ce quartier a connu une gentrification progressive, étalée dans le temps, alors que Battersea a fait l'expérience d'une évolution sociale plus récente et plus rapide. Battersea, plus précisément le quartier entre les terrains communaux, est aussi appelé la "vallée des bébés" étant donné le grand nombre de familles ayant des enfants en bas âge. Butler & Robson (2001, 2153) le décrivent comme "une zone dont 'l'adéquation' et 'l'habitabilité' ont été soigneusement conçues, principalement par le biais de marchés (dans les domaines de l'éducation, du logement et de loisirs)".

Dans la zone centrale de ce quartier entre les terrains communaux, les maisons victoriennes sont parfaitement bien entretenues et souvent agrandies. Le prix des maisons a augmenté de façon exponentielle au cours des dix dernières années. Par conséquent, les résidents ont un capital économique solide, ce qu'on peut constater dans le type de magasins et restaurants qui prospèrent le long des avenues et dans la prolifération d'écoles privées. Interrogées sur ce qui les avait attirées dans cette partie de la ville, les interviewées ont mentionné la présence de beaucoup d'autres familles avec de jeunes enfants, l'éventail d'activités développées pour les enfants afin de mieux répondre aux besoins des parents et les "bonnes" écoles privées.

À Stoke Newington, les interrogés ont également mentionné la présence d'autres familles avec de jeunes enfants comme un facteur d'attraction, ainsi que le parc local bien aménagé, les cafés et les magasins. Mais elles ont également cité, et ceci est important pour notre propos, le dynamisme provenant du mélange de cultures ethniques. Il y a d'autres différences entre les deux quartiers. Les maisons sont plus petites et —bien qu'ils augmentent très vite— les prix moins élevés à Stoke Newington. Le quartier possède une identité communautaire plus prononcée que Battersea. Les parents ont souvent employé le terme de "communauté" en parlant de l'atmosphère du quartier. C'est peut-être ce à quoi Butler fait référence en parlant "d'esprit de village" (Butler & Robson 2003).

Nos terrains reflètent également et, de façon assez distincte, les différences de professions que nous avons prévues. L'échantillon de Battersea est essentiellement constitué de cadres supérieurs de la finance. L'une des personnes interrogées par Butler & Robson faisait remarquer que "l'avenue Northcote (à Battersea) ressemble maintenant à une succursale de la City". Les professionnels du service public, des médias et des associations y sont peu nombreux, mais sont fortement représentés dans le groupe de Stoke Newington. Il y a là également un plus grand nombre de couples avec des emplois

différents, avec, la plupart du temps, les hommes dans le secteur privé et les femmes dans la fonction publique ou dans le secteur associatif.

Les données sont présentées ci-dessous par secteur ce qui permet de pointer des différences entre les deux quartiers et de montrer “une classe moyenne urbaine divisée par une ligne sociospatiale” (Butler & Robson 2003, 22) bien que, encore une fois, des points communs soient toujours présents.

Stoke Newington

“Il y a une foule de gens qui travaillent pour les médias ici” (Madeleine).

“Je ne voudrais vivre nulle part ailleurs à Londres... surtout parce que Stoke Newington est le plus proche de San Francisco que je puisse trouver en Angleterre” (Madison).

“...On ressent comme une ambiance artistique et c'est très diversifié sur le plan ethnique, c'est probablement ce qui m'a attirée ici” (Caroline).

Dans ce qui suit, un grand nombre de sujets se recourent, caractérisés par des tensions entre similarités et différences, intégration et séparation au sein de la classe moyenne et par rapport aux “autres”, de la classe ouvrière. Deux habitantes de Stoke Newington, Madeleine et Judy, en témoignent. Madeleine parle de retirer son enfant de la crèche privée pour la mettre dans une crèche gérée par les autorités locales. Ceci représente un passage entre deux univers sociaux très différents, des univers de classe. Cela signifie également moins d'avantages et de privilèges, ce qui, explique-t-elle, engendre un sentiment de culpabilité (Ball 2003). Madeleine était l'un des cinq parents, résidant à Stoke Newington, à envisager sérieusement une prise en charge de son enfant par une structure publique. “Nous ne sommes pas dans la bonne catégorie de données démographiques pour les crèches privées qui assurent surtout la prise en charge à plein temps avec beaucoup d'employés de la City, quelques stars des médias... C'est pourquoi elle va partir... Je pense que nous devons le faire parce que c'est tout simplement trop cher pour nous... Ça revient à payer la moitié de nos mensualités pour trois jours par semaine. Ce que je vais faire prochainement, c'est la retirer de là et la mettre dans une crèche publique où le taux d'encadrement est d'un adulte pour treize enfants (ce taux est d'un pour huit, ou moins, dans la crèche privée). Je culpabilise énormément en ce moment parce que je ne sais pas si elle est prête et je ne sais pas si je peux lui faire ça... Dans la crèche publique, il y a environ six ou sept autres enfants blancs. Ils sont soixante et je dirais que, pour au moins la moitié d'entre eux, l'anglais est leur deuxième langue et c'est très différent d'ici où ça nous coûte les yeux de la tête... Là où elle est actuellement, tous ne sont pas blancs, mais ils sont de la classe moyenne. Les parents sont des professionnels... Mais c'est aussi la raison pour laquelle nous vivons à Londres, je pense, pour avoir cette expérience, le choc et son côté extrême...”

Il y a beaucoup de choses dans cet extrait. D'abord Madeleine nous fait remarquer la faille qui existe entre les prestations publiques et privées dans

ce cas, à la fois dans la nature de la prestation et dans les données démographiques. Les limites de classe sont nettes et liées avec l'aptitude à payer. Madeleine fait également allusion à l'interaction entre l'appartenance de classe et de race et à la façon dont l'une ou l'autre prédomine. Nous pouvons aussi constater les contradictions, pour certaines des personnes interviewées, autour de l'importance d'être "à" Londres et pas seulement "de" Londres; les frissons de la proximité spatiale et de la distance sociale et culturelle; le choc des extrémités, des différences marquées entre les classes, par opposition à l'éloge du multiculturalisme. Le témoignage de Madeleine montre également des divisions plus subtiles au sein de sa classe sociale, la façon dont elle se différencie par le revenu et l'identité des autres membres de la classe moyenne, ceux de la "City" et les "stars des médias". Elle est traductrice et est mandatée pour écrire un scénario, son mari est directeur de théâtre et auteur dramatique. Tout ceci semble indiquer qu'elle ne se situe ni d'un côté ni de l'autre. Elle ressent un certain inconfort dans chacun des espaces de classe que représentent les deux crèches.

Judy décrit un changement dans le sens opposé, depuis une garderie publique peu chère et socialement diversifiée vers une crèche privée exclusive et onéreuse, qui lui offrait de plus longues heures de garde, ce dont elle avait besoin, les coûts étant pris en charge par sa belle-famille. "Le seul problème avec la crèche privée, c'est qu'elle n'est pas très ouverte, c'est l'un de ces endroits accessibles seulement si vous avez un revenu élevé, alors les seules personnes qui l'utilisent sont des avocats de la 'City'... Le groupe de pairs est essentiellement blanc et aisé financièrement... et lorsqu'ils ont découvert que ma fille aînée allait à l'école publique locale, ils ont tous fait la grimace, tous les membres du groupe de pairs vont dans le privé... Les enfants du groupe de pairs de ma plus jeune fille à la garderie publique vont tous à l'école publique du quartier. Je suis très favorable à l'esprit de communauté et à tout ce qui est ouvert socialement. Et cette crèche privée est une sorte d'anomalie passagère."

Encore une fois, beaucoup de choses intéressantes. Pour l'enfant de Judy le passage à travers une frontière de valeurs et de revenus est sensible. Judy renonce à ses valeurs d'engagement, à l'ouverture, en conséquence son enfant fait l'expérience d'un lieu exclusif en termes social et ethnique. Les divergences de valeurs et de revenus sont mises en évidence par les réactions envers la scolarité de sa fille aînée. Pour les autres parents, le choix d'un établissement public par Judy est étrange et dangereux, il se situe en dehors des limites morales d'une bonne éducation. Ce que nous voulons souligner, c'est la conscience qu'a Judy d'être différente, mais qu'il y a toujours des contradictions. Elle continue ainsi en disant que le changement "s'est finalement très bien déroulé".

Un malaise et une dualité sont sensibles dans les vies morales et sociales de certains membres de la classe moyenne comme Madeleine et Judy, malaise entre la sociabilité et les engagements envers certaines valeurs, entre une

orientation tournée vers le bien social collectif et l'individualisme et le poids de la reproduction sociale. Selon Nagel (1991) un tel malaise se situe entre les points de vue personnels et impersonnels (Ball 2003).

Deux autres mères de Stoke Newington n'ont pas aimé l'image projetée par les crèches privées qu'elles avaient visitées. Ann exprima une volonté assez marquée de prendre ses distances avec les valeurs sociales des écoles maternelles privées et essaya en vain de trouver une place dans le public pour son enfant. Les crèches près de Islington étaient "vraiment chères et pas le genre, c'est un peu présomptueux de ma part, pas le genre de prise en charge que je souhaitais particulièrement". Elle continua, hésitante, en décrivant une aversion à quelque chose de plus "commercial qu'éducatif" et "une sorte de snobisme inversé. Parce qu'en fait, elles sont très chères et très sophistiquées, d'une certaine façon, c'est probablement ce qui me bloque...", tout en admettant avoir été impressionnée après en avoir visité une. Une fois de plus, valeurs morales et avantages, aversion et responsabilité se juxtaposent. Elsa s'est également trouvée à refuser une crèche privée très chère, "un peu trop mièvre, ils avaient des leçons de français, etc. Très bien mais pas vraiment pour nous". Ici, comme dans les exemples précédents, les mères expriment clairement le sentiment de se trouver déplacées dans certains lieux de vie de la classe moyenne, "qui ne nous correspondent pas", un sentiment d'inconfort parmi ceux qui, en principe, appartiennent à leur classe.

Il faut noter que quatre mères de notre échantillon de Stoke Newington ont envisagé ou postulé pour des places dans des crèches publiques municipales. Hannah a effectivement obtenu une place payante dans l'une de ces crèches et a considéré ceci comme un point positif pour ses enfants, la crèche en question étant "très mixte sur le plan social et ethnique". Le mélange provient de la présence de "gens comme nous" et "d'autres". Mais quand il est fait référence à ce mélange et à ses composantes, on sent une hésitation dans le ton de voix pour les décrire. "Vous avez des gens comme nous, qui payent des frais de garde et, bien sûr, il y a aussi beaucoup de places gratuites, subventionnées." Hannah voulait que son enfant soit dans un endroit "où, vous savez, il y aurait différentes couleurs de peau et différents accents et tout le reste, vous voyez". Mais elle expliqua ensuite "qu'il y a mixité et mixité". Elle ne voulait pas que ses enfants soient exposés très jeunes à des comportements agressifs, ce qui ne veut pas dire "que tous ceux, vous savez, qui viennent d'un environnement défavorisé soient grossiers... qu'ils n'aient pas une sorte de respect pour la communauté dans laquelle ils vivent, je veux dire, au contraire". En d'autres termes, il y a des limites à la valeur et à la tolérance de la mixité sociale. Caroline a aussi trouvé des crèches publiques "qui étaient essentiellement africaines, afro-antillaises... Il n'y avait pas d'enfants blancs dans certaines d'entre elles et dans d'autres il y en avait très peu... Alors je me suis demandée si je voulais qu'il soit inscrit dans une crèche où la principale culture ne serait pas la sienne". Néanmoins, la crèche privée qu'elle a finalement sélectionnée "est très diversifiée sur le plan ethnique" et "l'on ne pouvait rêver meilleur endroit... dans la mesure où la diversité eth-

nique en fait un endroit très vivant". Mais cette mixité raciale est aussi "de milieu professionnel de classe moyenne, simplement à cause du coût". Par opposition et de façon très exceptionnelle, Elsa fut très heureuse que sa fille puisse aller dans deux crèches publiques avec une majorité d'enfants afro-antillais. L'une était "très chaleureuse, très, très mixte, une sorte de mixité raciale. En fait elle était plus afro-antillaise que blanche... tout le personnel était afro-antillais". Notez le "très, très"! Il y a mélangé, très mélangé et très, très mélangé. Dans l'autre crèche, sa fille "était la seule enfant blanche du groupe. Ce qui était vraiment très bien. Vous savez, si elle n'était pas allée à la crèche, elle n'aurait jamais connu ça". Cette dernière remarque montre l'aspect clairement positif d'une telle mixité qui fut souvent exprimé par les personnes interviewées à Stoke Newington mais qui fut plus exceptionnel à Battersea. Emily, également de Stoke Newington et elle-même membre d'un couple mixte avec des enfants métissés, expliqua: "ce qui nous guida fut d'avoir une agréable mixité d'enfants, je sentais que c'était important, je ne voulais pas qu'il soit dans un endroit où il y aurait sur le plan social et racial le même type d'enfants que lui et comme la plupart des crèches privées les plus chères avaient vraiment tendance à être essentiellement blanches, j'ai remarqué cela...". Même si la crèche choisie est "principalement constituée de familles actives de la classe moyenne... il y a des enfants noirs et métisses".

Le degré auquel les parents développent des interactions entre eux au-delà des limites des relations entre les enfants, reste une question ouverte. La notion de relations sociales "tectoniques" formulée par Butler et Robson (2001, 2157) en tant que "plaques" qui se chevauchent ou cheminent parallèlement sans vraiment parvenir à une forme d'intégration nous semble pertinente dans ce cas.

Il ne s'agit pas simplement de choix ici. Le programme national travailliste de prise en charge de la petite enfance qui encourage le mélange de places privées, de places subventionnées et de places gratuites, marque et reproduit ces divisions de classe, même quand les parents veulent faire un choix différent. "Nous avons en fait été refusés à Fernbank... qui est une crèche publique, bien moins chère mais apparemment vous devez être très pauvre pour y entrer... À moins que vous ne vous décidiez pour le privé, vous n'obtiendrez pas de place en crèche" (Jessica). La structure et l'économie de la prise en charge de la petite enfance sont très directement liées aux divisions de classe, au sein des classes comme entre elles.

Ainsi, à Stoke Newington, une certaine conscience de divisions internes et entre les classes sociales semblait bien établie. Voyons maintenant Battersea.

Battersea

“Nous sommes partis d'une zone sans enfants pour une zone 'd'embouteillages de poussettes'” (Margot).

“Parfait pour les enfants —elle n'est pas appelée la “vallée des bébés” pour rien” (Lynn).

“Tous les gens avec qui nous avons partagé les nourrices étaient des comptables, ils sont tous comptables par ici” (Linda).

“Nous sommes tous deux très attachés à l'éducation publique, ce qui est assez inhabituel dans notre quartier” (Linda).

À Battersea les thèmes de la mixité et de la différence sont également présents mais différemment. La conscience d'un “nous” et d'un “eux” au sein de la classe moyenne était une fois encore évidente pour quelques-unes des personnes interviewées. D'une certaine façon, compte tenu de la démographie du quartier, elle était exprimée avec encore plus de force. Certaines des mères ont affirmé très clairement qu'elles ne voulaient pas que leurs enfants fréquentent des lieux où des valeurs sociales qu'elles n'approuvaient pas étaient prédominantes. Il y a ici différents “circuits” (Ball, Bowe & Gewirtz 1995) de prise en charge des enfants et d'éducation en jeu. Ils se distinguent sur le plan relationnel (en termes de mixité) et sur le plan normatif (en termes de valeurs) au sein de la classe moyenne. Dans ce contexte, la mixité est un terme très relatif car, en comparaison avec Stoke Newington, il y a une réelle insularité ethnique et de classe dans ce quartier. Très peu des interrogés à Battersea parlèrent de mixité ou lui donnèrent une valeur positive. Dans ce sens, pour les dissidents de Battersea, ceux qui valorisaient la diversité sociale, la mixité était beaucoup plus subtile, il ne s'agissait pas simplement de franchir les limites de classe ou d'ethnicité. La plupart des exemples donnés ci-dessous concerne des parents de Battersea qui se sont trouvés différents ou en désaccord avec les habitudes locales et les évidences d'une bonne éducation parentale.

Juliet établit une frontière très nette entre elle et les autres parents de la classe moyenne qui ne sont pas comme elle, qui ont des valeurs différentes et des revenus plus élevés. Elle envisage d'envoyer son enfant à l'école publique, car elle ne se sent pas à l'aise dans l'environnement d'une école privée, par rapport à sa particularité (au sens académique et d'exclusivité sociale). Cependant, n'importe quelle école ne convient pas forcément. Pour elle, comme pour beaucoup de parents de Stoke Newington, la mixité a de bons côtés, mais certaines “formes de mixité” ne sont pas acceptables. Pour Juliet, les écoles qui sont trop populaires ou celles qui sont trop “classe moyenne”, ou du moins fréquentées par des fractions indésirables de la classe moyenne, ne sont pas acceptables. Juliet pense à l'école maternelle, en partie du moins, en fonction de là où sa fille ira en école primaire et se demande si elle pourra

l'inscrire à Honeywell, une école primaire publique, qui est très bien considérée et où "...il y a beaucoup de parents nantis de la classe moyenne, mais il y a aussi tout près un lotissement de logements municipaux, ce qui crée un mélange assez sympathique. Tout le monde ne vient pas en 4×4 comme à l'école d'en face (une école privée) où vous voyez une procession de voitures blindées venir prendre les enfants. C'est une école fantastique, ils font passer des entretiens aux enfants dès trois ans... (Ma fille) y réussirait probablement très bien, mais je n'aime pas tout ce qu'il y a autour, de plus vous devez claquer beaucoup d'argent pas seulement pour l'école mais aussi pour l'uniforme".

Sally a également fait remarquer quelques légères différences entre son enfant et ce qu'elle décrit comme "le groupe très bien habillé" qui va à la même crèche que sa fille. Elle "s'est rendu compte de qui allait fréquenter la même école qu'elle" en accompagnant sa fille à des fêtes d'anniversaire: "Elle ira à l'école avec quelques enfants du genre à habiter une maison d'un million de livres." Cependant, Sally valorise la mixité sociale et, contrairement aux autres parents de Battersea, elle tient à trouver une école primaire "avec une plus grande mixité raciale" pour sa fille, "ce serait l'un des principaux critères". Bien qu'elle pense que les parents des autres enfants de la crèche où va actuellement sa fille sont des gens très sympathiques, elle ne se sent pas totalement à l'aise avec l'exclusivité sociale de cette crèche et, alors qu'elle ne verrait "pas d'objection à envoyer sa fille dans le privé", son mari s'y oppose. "Il déteste le style écolier du privé" et "nous ne voulons pas la voir grandir avec un tas de petits snobs... comme (ceux de l'école privée d'à côté), qui est tout près d'ici; l'environnement est très beau, les professeurs sont agréables et les classes petites, mais, vous savez, au fond, ce ne sont que de petits 'morveux'." Une fois de plus, il y a rejet de "ceux" de la classe moyenne, ceux qui ne sont pas comme "nous", ceux qui transmettent des valeurs dont ces parents ne veulent pas pour leurs enfants. On peut cependant constater une fois de plus un écart entre les différences normatives et les avantages structureaux. Parce que, "si nous avions une place à Honeywell (l'école publique du quartier), elle se retrouverait dans une classe de trente gosses... alors je ne sais pas, on penche plutôt pour le privé pour l'instant". Une école tout à fait acceptable pour une mère, Juliet, est considérée avec beaucoup de méfiance par une autre, Sally, bien que, de toute évidence, elles se placent socialement de la même façon.

Dans ce cas, nous pouvons dire que l'éducation privée est préférée à la fois pour et en dépit de ses effets de clôture sociale, ce qui n'est pas toujours le cas dans notre échantillon. C'est un choix structurel et rationnel, une façon de s'assurer certaines opportunités qui ne sont pas offertes aux autres, qui sont "compréhensibles" (Goldthorpe 2000, 165) dans ce sens "par rapport à la position sociale qu'ils ont à tenir", qui s'impose et s'oppose aux valeurs. Ceci est un exemple de ce que Jordan et ses collègues appellent "mettre la famille en premier", la responsabilité primordiale pour des parents de classe moyenne d'essayer d'obtenir pour leurs enfants un avantage social compétitif, au détriment possible de leurs propres principes. Et finalement, comme dans

les autres exemples, les atouts économiques rendent possibles ces opportunités.

Bien qu'ayant l'intention de placer ses enfants dans le privé, Phillipa, comme Sally, s'oppose, elle et sa famille, au style de parents de la classe moyenne qu'on peut trouver dans certaines écoles privées qu'elle a visitées. Ils sont "très du genre 'City' pour les hommes et 'robes à fleurs' pour les femmes et nous ne nous sentions pas vraiment à l'aise que ce soit pour les enfants ou pour nous-mêmes". On fait de nouveau référence à des différences de valeurs. Ceci apparaît très clairement dans l'école privée favorite de Phillipa, Park Gate, qu'elle décrit comme "plutôt décontractée et apparemment plus libérale, moins traditionnelle dans le style", contrairement à celles où "vous pouvez rencontrer des gens incroyablement traditionnels et où tout le monde fait attention à donner une bonne image de soi, serrer des mains, porter les vêtements qu'il faut". Park Gate est considérée comme une école beaucoup plus "ouverte" et il y a "par exemple quelques noirs ou asiatiques que vous ne verrez pas souvent dans d'autres écoles privées", "elle accueille également des enfants avec des besoins spécifiques", alors que "nous avons commencé à appeler certaines écoles les écoles de la race chrétienne supérieure". De nouveau, un certain degré de mixité est valorisé, mais cette mixité est une autre fois relative. Il y a un certain nombre de limites et de distinctions ancrées ici. Phillipa et son partenaire "voulaient une bonne éducation pour nos enfants, mais nous ne voulions pas les exclure de la plus vaste partie de la société". Elle est "plus confiante, je sens que mes valeurs et celles de Park Gate sont assez similaires", les choix instrumentaux et expressifs convergent. Ici le dénouement est heureux, l'exclusivité et la mixité (limitée) étant acquises d'un seul coup.

Alice, comme les autres, affirme clairement que la mixité sociale de la crèche privée de son enfant "est très limitée à la classe moyenne". Cependant, une fois encore, elle ne se considère pas comme les autres parents à tous les égards. "Tout le monde, sauf moi je pense, possède un de ces engins 4x4 que je déteste, mais c'est le seul souci, car ce quartier est très homogène, je ne pense pas qu'il y ait des enfants de couleur par ici." Nous voyons une fois de plus des différences mineures au sein de ce qui est "homogène" et des divisions plus marquées entre cet environnement et d'autres classes sociales et groupes ethniques "autre part". Alice a choisi l'école primaire publique locale de la classe moyenne (Honeywell) pour son fils: "Je tiens beaucoup à ce qu'il aille dans le public... Je pense que c'est un bon début plutôt que de croire que tout le monde roule en Volvo et 4x4". Par cette allusion, Alice fait remarquer qu'elle veut éviter pour son enfant la possibilité d'une vision du monde construite au sein de, et donc limitée à, un type précis d'environnement social de la classe moyenne différent du sien: les divisions sont établies des deux côtés.

L'école primaire de Honeywell joue un rôle intéressant dans ces récits et une observation plus précise de cette école met en évidence une plus grande complexité, plus de subtilité dans les tactiques et stratégies de reproduction

sociale de la classe moyenne, ainsi que davantage de nuances dans le recours à la notion de mixité. Comme dans le cas de Park Gate, Honeywell offre une solution satisfaisante aux dilemmes personnels et familiaux de beaucoup de parents. Elle offre un certain degré de mixité sociale mais sans trop. Elle relève du secteur public tout en offrant de grandes chances de réussite à un haut niveau dans un environnement où ceux "comme moi" sont une majorité. Pour beaucoup des parents que nous avons interrogés dans ce quartier de Battersea, c'était Honeywell ou rien en ce qui concernait l'enseignement public. Elle est "perçue comme étant la seule bonne école primaire du quartier". En fait, Honeywell a été captée et colonisée par la classe moyenne locale. En tant que telle, elle est le centre de réseaux sociaux de classe et d'interactions sociales, principalement entre les mères, beaucoup d'entre elles étant impliquées dans l'école, dans des fonctions de représentation ou de soutien. Les commentaires de Butler & Robson (2001, 2150) sur l'école primaire de Telegraph Hill pourraient très bien s'appliquer à Honeywell dans la mesure où "l'école a été nourrie par les parents de la classe moyenne et elle est le point central d'interactions sociales et de réseaux de relations amicales". Bien que pour les familles dont les enfants vont à Honeywell ces réseaux soient déjà bien établis par leur participation à des groupes du National Childbirth Trust, à la crèche locale et aux différentes garderies et aux activités commerciales locales pour les enfants. Ces circuits fermés de prise en charge forment la base et le point central de normativités et d'interactions de classe. Un autre aspect de ces réseaux que Butler & Robson ont omis de mentionner est qu'ils sont essentiellement féminins; les relations sont forgées et entretenues par les mères. Dans ce sens, la formation d'une classe est pour beaucoup l'œuvre des femmes. Leur travail invisible en tant que "gardiennes du statut" est essentiel pour l'intégration dans une trame commune et l'activation des différentes formes de capital familial.

Les distinctions de classe normatives et relationnelles sont étroitement entremêlées ici. Pour certaines familles, leur opinion sur les relations sociales et les responsabilités en termes d'avantages et de reproduction sociale mènent à des choix qui provoquent des séparations relationnelles drastiques —exclusivité et clôture— certains lieux sont recherchés et d'autres sont évités. Pour d'autres, de telles responsabilités sont contrebalancées par le poids de l'engagement envers des relations sociales ouvertes, un équilibre entre des points de vue personnels et impersonnels qui engendre des ruptures beaucoup plus floues.

Fractions de classe et quartiers de classe

La prise en charge de la petite enfance peut, à première vue, ne pas sembler être un domaine clé pour la reproduction de classe, mais nous pensons

que c'est exactement ce qu'elle est. Les choix et les opportunités de prise en charge sont fortement stratifiés et très étroitement liés aux avantages familiaux. Il y a des limites claires et précises, établies et entretenues au sein de ce marché socialement segmenté. L'association du coût et du choix garantit que les classes et les fractions de classe sont bien séparées les unes des autres dans des circuits de prise en charge différents et bien délimités et plus ou moins étroitement reliés aux circuits d'enseignement primaire. Les attentes normatives et sociales et les schémas sociaux d'attraction et de rejet fonctionnent de façon à produire des cultures et des environnements de prise en charge très différents. Cependant, tout au long de notre analyse et de notre discussion nous avons essayé d'étudier et de mettre en lumière l'importance des divisions à la fois à l'intérieur et entre les classes. Leur relative rigidité engendre des variations du degré de mixité sociale à laquelle les enfants sont exposés. Les prestations de prise en charge vont de la garde à domicile par des nourrices ou les crèches privées les plus exclusives, donnant toute naissance à des relations et à des réseaux sociaux soigneusement façonnés et protégés, à une variété d'écoles maternelles moins chères et moins exclusives socialement, certaines d'entre elles étant même influencées par des modèles alternatifs et intégrationnistes. Dans ce même terrain intermédiaire, il y a aussi un nombre limité de crèches collectives avec des politiques de "mixité" fondées sur des combinaisons de places gratuites et subventionnées et des assistantes maternelles. Alors qu'à Stoke Newington, l'emploi de ces dernières était moins inhabituel qu'à Battersea, ces différences sont dues au coût, à la disponibilité et aux valeurs. Les relations entre les mères de classe moyenne et les assistantes de classe ouvrière impliquent une autre sorte de franchissement de limites, très intéressante, mais que nous n'avons pas le temps d'examiner ici (Mooney & al. 2001). À l'autre extrémité de l'exclusivité sociale, on trouve le secteur des crèches publiques, a priori seulement accessible aux personnes ayant des faibles revenus. Les choix de prise en charge effectués par les familles de classe moyenne, associés aux politiques gouvernementales de prestation, à la fois génèrent et maintiennent les divisions de classe et contribuent à reproduire des inégalités de chances en éducation. Ces choix ont des implications sur les identités éducatives, ils agissent en tant qu'indicateurs de capacité et sont liés à l'accès et à la préparation aux différents cursus éducatifs à long terme, plus ou moins privilégiés.

Cependant dans cette étude, les choix du type de mode de garde et les valeurs liées à la mixité sociale variaient d'un quartier à l'autre, reflétant à la fois l'organisation géographique locale de la prise en charge et les valeurs prédominantes à des degrés divers pour chaque quartier en matière d'éducation et de sociabilité. Certaines de ces différences sont indiquées dans le tableau 1 qui montre les choix de prise en charge des deux groupes de personnes interrogées. Les valeurs d'ouverture étaient plus présentes et plus répandues à

Stoke Newington, celles d'exclusivité concernaient davantage Battersea bien qu'il y ait quelques parents plus ouverts dans ce groupe. Dans les deux quartiers, les variations de valeurs étaient liées à la perception des différences des divisions de classe, aux choix de mode de garde et par conséquent aux modes d'interaction sociale.

Choix des modes de garde dans les deux localités

	BATTERSEA	STOKE NEWINGTON
Nourrices	8	2
Nourrices partagées	1	6
Crèche privée	11	8
École maternelle publique	1	
Assistante maternelle	3	4
Jeune au pair	1	2
École maternelle privée		1
Crèches publiques		4
Garderies communautaires		3
Crèches parentales		3

N.B. La plupart des nourrices de Stoke Newington n'étaient pas qualifiées, n'avaient pas d'expérience et étaient recrutées par le biais de recommandations personnelles ou par petites annonces. La plupart des nourrices de Battersea était qualifiée et recrutée par l'intermédiaire d'agences. Certaines des familles avaient plus d'un enfant de moins de 5 ans, d'où un total supérieur à 50 pour les différents types de prise en charge.

Il y a trois, ou au moins trois, interprétations possibles de ces constats :

1. Ceci montre comment la notion de classe est médiatisée par le rapport à l'espace. Les différentes localités attirent et reproduisent différentes cultures et différents modes de vie de classe au travers de l'utilisation des différents volumes et formes de capital disponibles.
2. Les variations entre les quartiers reflètent l'importance de divisions plus générales, structurelles, relationnelles et normatives entre les différentes fractions de la classe moyenne.
3. Ce que l'on observe ce sont des différences mineures autour d'un ensemble de traits communs aux classes moyennes. Ce qui est le plus significatif ici, ce sont les divisions tranchées entre la classe moyenne et la classe ouvrière qui sont parfois, mais très rarement, effacées.

Nous pensons que nous avons ici, à première vue, une preuve à petite échelle de l'existence de différences et de différenciations relationnelles et normatives au sein de la classe moyenne, engendrées par des éléments qui attirent ou repoussent des séparations et des limites. Ces séparations ne sont

en aucun cas définitives, mais elles sont recherchées par certaines familles par le biais de lieux de différenciation — crèches, écoles et autres modes de prise en charge. Alors que, au contraire, d'autres familles recherchent des types de mixité sociale particuliers mais "acceptables". Dans la plupart des cas, la mixité sociale pourrait aussi être appelée mixité créative car elle suppose diversité, dynamisme et sécurité, à partir de "la ressemblance au sein de la différence", c'est-à-dire des valeurs partagées sur l'éducation des enfants autour d'une diversité culturelle et ethnique. Négocier les différences de valeurs est après tout un exercice exigeant et peu d'adultes sont habitués à le faire, la plupart d'entre nous préférant nous intégrer socialement avec des "gens comme nous".

Par ces schémas normatifs, relationnels et leurs processus concomitants d'avantages sociaux, nous voyons apparaître la façon dont les différences entre les fractions de classe dans les activités quotidiennes de reproduction sociale, sont ancrées et se reproduisent au sein des institutions sociales. Elles se révèlent par les allusions, les apartés, les évitements et rejets, par le fonctionnement de classifications ouvertes mais néanmoins pragmatiques, le sentiment d'appartenance ou de non-appartenance. Ces petits actes de clôture révèlent ainsi un double aspect. D'une part, il y a reconnaissance de ceux qui sont "comme nous", un "jugement d'attribution de classe" (Bourdieu 1986, 473). D'autre part, un sentiment d'aliénation, de différence face à ceux "différents de nous", "étrangers à leur propre espèce" (Charlesworth 2000, 9). En d'autres termes, une appréhension de la structure sociale comme "une structure d'affinité et d'aversion" (Bourdieu 1987, 7) de "forces d'attraction et de répulsion qui reproduisent la structure" (Charlesworth 2000, 8).

Une autre dimension de ces schémas et processus concerne l'étanchéité beaucoup plus marquée de la classe moyenne en tant que telle face à la classe ouvrière. Des stratégies de clôture apparaissent clairement. Alors que les classifications et clivages délimitant les subdivisions au sein des classes sont exprimées en termes couverts, celles qui définissent les frontières entre les classes sont beaucoup plus rigides. Ce qui apparaît nettement ici sous une forme particulière est ce que Wacquant (1991, 52) décrit comme "l'auto-production de collectivités de classe" réalisée "par le biais de confrontations incluant simultanément des relations entre et au sein des classes qui déterminent la délimitation concrète de nouvelles frontières". D'une certaine façon, nous pouvons comprendre dans quelle mesure la classe moyenne, en tant que "classe théorique" est également une "classe réelle" et ses divisions sont de "réelles divisions" (Bourdieu 1987). En d'autres termes, comme toutes les catégories socio-économiques, elles apparaissent en tant que catégories que les acteurs utilisent en lien avec le monde social et "leur place dans ce monde" (8). La base de ces distinctions sur le papier se trouve dans la pratique. Les familles de la service class ont conscience de partager certaines dispositions

et des variations de ces dispositions entre elles. Elles se distinguent donc les unes des autres au sein de leur environnement social comme à l'extérieur.

Suivant Butler & Robson (2001) nous suggérons donc qu'il existe deux formes différentes, mais pas nécessairement distinctes, d'habitus localisés de classe moyenne qui s'ancrent dans des combinaisons différentes de capitaux et de relations sociales. Battersea est plus homogène, plus "indépendant" selon la définition de Robson & Butler. Ces auteurs vont même jusqu'à suggérer qu'il y a "une atmosphère de conformité assez étouffante et restrictive" (2153) et "un sentiment très fort de 'gens comme nous' rassemblés en un même lieu". Beaucoup d'habitants attachent de l'importance à cette homogénéité et au sentiment concomitant de sécurité et d'adéquation des écoles et des services. Le capital social repose essentiellement sur des relations sociales horizontales. La mutualité est interpersonnelle et principalement instrumentale. Par opposition, à Stoke Newington, la diversité est une valeur positive et la mixité sociale et plus particulièrement ethnique est activement recherchée par beaucoup de parents en tant qu'expérience éducative pour leur enfant, un capital social différent, un genre de mutualité symbolique. De plus, si on compare avec Battersea, on peut voir, en lien avec les modes de prise en charge de la petite enfance, des façons variées de favoriser une "mutualité active" par des crèches collectives, parentales ou "alternatives" (Vincent, Ball & Kemp 2003). C'est seulement à Stoke Newington que les interviewées envisagent d'envoyer leurs enfants dans des crèches municipales ou de participer à la gestion de crèches collectives, ou d'organiser et de gérer des crèches parentales. On peut voir ici davantage de capital social vertical. Les parents de Stoke Newington sont aussi plus enclins à envisager l'embauche d'une assistante maternelle. Au contraire, à Battersea, les nourrices à domicile sont largement répandues et le nombre d'agences proposant ce mode de garde ne cesse de croître. À Stoke Newington, les parents ayant effectivement employé des nourrices à domicile se sont en fait fiés à des femmes non qualifiées et souvent étrangères. En vérité, une économie parallèle dans le domaine de la prise en charge de la petite enfance était plus évidente à Stoke Newington. Les parents ne disposaient pas non plus d'écoles privées qui ne soient pas religieuses. Dans ce contexte, nous pouvons appuyer les dires de Butler & Robson (2001, 2159) lorsqu'ils affirment que "à Battersea, le bien commun est assuré par des intérêts communs fondés sur le marché et émanant de foyers agissant de façon atomisée".

En termes généraux et selon les hypothèses de Bernstein, les agents de contrôle symbolique (Bernstein 1990, 138-140) —comme à Stoke Newington—, bien que ne partageant pas nécessairement une idéologie commune, semblent plus à l'aise au sein de limites plus souples et une relative mixité sociale. Au contraire, la classe moyenne traditionnelle, c'est-à-dire les agents de contrôle dans le domaine de la production (ou de la finance, comme à

Battersea), "plus à même de partager une idéologie et des intérêts communs" (135) sont plus à l'aise au sein de limites clairement définies et d'une relative exclusivité sociale (van Zanten 2003).

Nous avons cherché ici à présenter un cas plausible et un ensemble de possibilités pour de nouvelles recherches visant à fonder la notion de classe sur des principes concrets de division et sur les systèmes concrets d'aversion et d'affinité qui structurent les relations sociales d'espaces spécifiques, c'est-à-dire les structures sociales mentales. Ceci implique d'aller au-delà de "l'illusion théorique" (Bourdieu 1987, 7) de la classe sur le papier pour envisager sérieusement comment une classe se forme. La prise en charge de la petite enfance est un domaine d'intérêt capital pour une telle entreprise. Elle est à plusieurs égards au cœur de la formation de sujets de classe.

Bibliographie

- BALL S.J., BOWE R. & GEWIRTZ S. 1995 "Circuits of Schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts", *Sociological Review*, 43-1, 52-78
- BALL S. J. 2003 *Class Strategies and the Education Market: The middle class and social advantage*, London, Routledge Falmer
- BERNSTEIN B. 1990 *The Structuring of Pedagogic Discourse*, London, Routledge
- BOTTERO W. 1998 "Clinging to the Wreckage? Gender and the Legacy of Class." *Sociology*, 32, 3, 469-490
- BOURDIEU P. 1986 *Distinction: a social critique of the judgement of taste*, London, Routledge
- BOURDIEU P. 1987 "What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups." *Berkeley Journal of Sociology*, 23-1, 1-17
- BRANTLINGER E., MAJD-JABBARI M. & al. 1996 "Self-Interest and Liberal Educational Discourse: How Ideology Works for Middle-Class Mothers." *American Educational Research Journal* 33, 571-597
- BUTLER T. & ROBSON G. 2001 "Social Capital, gentrification and neighbourhood change in London: a comparison of three South London neighbourhoods." *Urban Studies*, 38, 12, 2145-2162
- BUTLER T. & ROBSON G. 2003 *London Calling. The Middle Classes and the Remaking of Inner London*, Oxford, Berg
- CHARLESWORTH S. 2000 *A Phenomenology of Working Class Experience*, Cambridge, Cambridge University Press
- CROMPTON R. 1998 *Class and Stratification: An Introduction to Current Debates*, Oxford, Polity Press
- DEVINE F. 1998 "Class Analysis and the Stability of Class Relations", *Sociology*, 32,1, 23-42
- GOLDTHORPE J. 2000 *On Sociology, Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory*, Oxford, Oxford University Press
- JORDANN B. & al. 1994 *Putting the Family First*, London, UCL Press

- LEUIFSRUD H. & WOODWARD A. 1987 "Women at class crossroads: reproducing conventional theories of family class", *Sociology*, 21, 2, 393-412
- LOCKWOOD D. 1995 Marking out the middle class (es), in Butler T. & Savage M. (eds) *Social Change and the Middle Classes*, London, University College London Press
- MOONEY A. & al. 2001 *Who Cares? Childminding in the 1990s*, London, Family Policy Studies
- MURPHY R. 1984 "The Structures of Closure: a critique and development of the theories of Weber, Collins and Parkin", *British Journal of Sociology*, 35, 4, 547-567
- NAGEL T. 1991 *Equality and Partiality*, Oxford, Oxford University Press
- PARKIN F. 1979 *Marxism and Class Theory: a bourgeois critique*, London, Tavistock
- PAYNE G. 1996 "Investing in class analysis futures", *Sociology*, 70, 2, 339-354
- POLLERT A. 1996 "Gender and Class Revisited; The Poverty of 'Patriarchy'", *Sociology*, 30, 4, 639-659
- SAVAGE M., BAGNALL G. & al. 2001 "Ordinary, Ambivalent and Defensive: Class Identities in the Northwest of England", *Sociology*, 35, 4, 875-892
- VINCENT C. & BALL S. J. 2001 "A Market in Love? Choosing pre-school childcare." *British Educational Research Journal*, 27, 5, 633-651
- VINCENT C., BALL S. J. & al. 2003 "The Social Geography of Childcare: making up a middle class child" *British Journal of Sociology of Education*, 25, 2, 229-244
- WACQUANT L. J. D. 1991 Making Class(es): The Middle Classes in social theory and social structure, in McNall S., Levine R. & Fantasia R. (eds) *Bringing Class Back in: Contemporary and Historical Perspectives*, Boulder, West View Press
- van ZANTEN A. 2003 "Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: reproduction and transformation of class relations in education", *International Studies in Sociology of Education*, 13, 2, 107-123

Conditions culturelles et politiques du choix de l'école à Berlin

ÉLISABETH FLITNER

Institut für Pädagogik, Universität Potsdam (RFA)
Universität Potsdam, Postfach 601553, D-14415 Potsdam

Beaucoup de parents qui choisissent une école ont une image de la bonne école ou de l'école la plus adaptée aux besoins de leur enfant. En plus de critères conscients et explicites, ce choix est influencé par des critères implicites liés au statut éducatif et social des parents, à la signification sociale et culturelle de la réussite scolaire dans une société donnée, à la structure du système éducatif et à des conditions locales. Les critères explicites et implicites du choix d'une école par des familles berlinoises, les relations possibles entre le dit et le non-dit et quelques réflexions comparatives sur les différences des critères parentaux entre Berlin, Paris et Londres font l'objet de ce texte.

Le choix de l'école vu par les parents : les critères du choix d'un "Gymnasium"

Dans le cadre d'une recherche visant à comparer les attitudes des couches moyennes par rapport à l'école et le choix de l'école dans plusieurs grandes villes de l'Europe de l'Ouest —Londres, Paris, Berlin—, nous avons mené des entretiens qualitatifs avec un premier groupe d'une trentaine de parents à Berlin sur le choix qu'ils venaient de faire entre plusieurs "Gymnasien" —écoles secondaires sélectives. Les critères de choix communiqués par les parents berlinois se distinguent de ceux que van Zanten (2001) & Ball (2003) ont trouvés respectivement à Paris et à Londres. À Paris comme à Londres, les parents mettent en avant le niveau de l'enseignement d'une école et l'homogénéité sociale de son public (des gens comme nous), la qualité des professeurs, la sécurité de l'établissement, l'absence de chahut ou de violence et un faible nombre d'élèves issus de l'immigration. Nos interlocuteurs berlinois décrivent l'école de leur choix autrement. Les cinq critères

mentionnés le plus fréquemment dans un entretien, parfois tous et toujours au moins trois, sont :

- la proximité entre l'école et le domicile ;
- le souhait que leur enfant ne soit pas trop stressé par l'école ;
- des enseignants jeunes ;
- une attention individualisée de la part des enseignants pour leur enfant ;
- une offre attractive d'activités hors programme scolaire.

Le lecteur français pourrait penser que ces parents cherchent des écoles privées pour des enfants ayant besoin d'une aide pédagogique particulière. Ce n'est pas le cas. Notre échantillon provient d'un arrondissement du centre ouest de Berlin, Schöneberg, caractérisé par une population socialement contrastée, mais où prédominent des ménages dont les revenus sont dans la moyenne berlinoise, nos interlocuteurs ayant tous choisi un collège-lycée public. Il y a cependant un effet du système éducatif tripartite dans leurs réflexions : notre échantillon est composé de parents pouvant choisir entre plusieurs Gymnasien —collèges-lycées, la forme scolaire la plus élitiste du système éducatif allemand. Les élèves ayant accès au Gymnasium sont en effet présélectionnés par les enseignants du primaire et par des procédures d'admission selon leur mérite scolaire antérieur —et selon des critères implicites d'origine sociale. Les parents interviewés qui pouvaient choisir entre plusieurs établissements de ce type sélectif ne se trouvaient donc pas devant les mêmes soucis que les parents français et anglais confrontés au collège unique et qui tentent, en partie en fonction de l'offre scolaire et de leur propre statut social, d'éviter la mixité scolaire et sociale qu'il produit. En Allemagne, la séparation entre meilleurs et moins bons élèves, qui est en même temps une séparation entre différents milieux sociaux, est décidée par le système avant que les parents choisissent un établissement particulier. Ceci épargne ainsi à nos interlocuteurs scolairement privilégiés de faire part de soucis de "niveau" si prédominants dans les discours des parents d'autres pays. Car au Gymnasium, le niveau est par définition assuré.

Les propos des parents correspondent donc à une structure scolaire donnée. Leurs critères peuvent ressembler à ceux des usagers du privé en France, puisqu'une exclusivité semblable à celle des établissements français privés leur est garantie d'emblée. Ils peuvent parler de leurs attentes psychopédagogiques envers l'école de leur choix, puisque leurs attentes concernant le niveau et l'homogénéité sociale des usagers sont plus ou moins satisfaites par le système tripartite et peuvent donc rester, chez une bonne partie de nos interlocuteurs, en deçà du seuil d'une thématization explicite.

L'épanouissement plutôt que l'effort stressant

La correspondance entre les souhaits parentaux et la réalité scolaire vécue n'est cependant pas univoque. Le désir de nombreux parents interviewés, par exemple, de choisir un établissement où les enseignants s'intéressent au travail de chaque élève en particulier, correspond-il à un trait de la culture scolaire allemande, à une norme pédagogique partagée par les parents et les enseignants, à une réalité vécue par les élèves ? Ou bien exprime-t-il un souhait a contrario, une critique indirecte d'une expérience des parents selon laquelle les enseignants ne s'intéressent justement pas assez au travail de leur enfant ? On connaît l'opinion des élèves. Dans la moyenne européenne, 56 % des élèves disent que leurs enseignants s'intéressent au progrès de chacun d'eux en particulier. Mais les élèves allemands ne sont que 41 % à donner cette réponse (Avenarius 2003). Les enseignants sont-ils plus désinvoltes en Allemagne ou bien les élèves allemands sont-ils plus critiques que la moyenne européenne des élèves ? Du côté des parents, une enquête représentative de l'opinion des Allemands sur l'école, répétée tous les deux ans (Rolff & al. 2002), montre que la satisfaction des parents sur le fonctionnement du Gymnasium s'est dégradée ces dernières années. À la question "Est-ce que l'école d'aujourd'hui se donne du mal pour faire progresser les élèves ?", les parents d'élèves du Gymnasium sont actuellement 25 % à répondre "pas du tout", 48 % à dire "de temps à autre" et 26 % seulement à juger que l'école se donne du mal. L'opinion des parents allemands est devenue plus critique. Quand nos interlocuteurs berlinois disent avoir cherché un établissement où leur enfant est soutenu individuellement dans son travail par les enseignants, il s'agit donc plus souvent d'un souhait anxieux plus que d'une attente sereine.

Une autre question se prêtant à une interprétation semblable est celle de l'absence de stress, de pression scolaire. "Pas trop de stress" est un critère explicite de choix de l'établissement revenant dans environ la moitié de nos entretiens. Ce souhait devient compréhensible quand on sait que les collèges-lycées, que venaient de choisir ces parents, effectuent une deuxième sélection au bout du premier semestre, renvoyant les élèves dont le travail est jugé insuffisant vers un type d'école inférieur. En formulant la demande qu'il n'y ait "pas trop de stress" pour leur enfant, les parents interviewés parlent donc d'un souci présent au moment de l'entretien : après avoir fait leur choix du collège-lycée, ils souhaitent que leur enfant puisse y réussir et y survivre au-delà du semestre probatoire. Une fois entrés dans un collège-lycée, les élèves et leurs parents ont davantage intérêt à y trouver un niveau d'exigences plutôt "pas trop stressant" que "trop stressant". Leur principal souci est alors y rester et de réussir "l'Abitur" — l'examen final.

Cela dit, il y a peut-être une particularité allemande par rapport à la France, à l'Angleterre et à d'autres pays d'Europe de l'Ouest. Dans le cadre

de l'enquête PISA, on a demandé aux élèves de décrire la qualité de leurs relations avec les enseignants, le soutien qu'ils en recevaient et le degré de pression ressenti à l'école. Dans la perspective des élèves allemands, la pression scolaire domine leur vécu. D'après eux, elle prime sur la qualité des relations avec les professeurs ou le soutien qu'ils en reçoivent. Ce n'est le cas ni en Angleterre ni en France. Les élèves anglais et français rapportent relativement plus de soutien de leurs enseignants que de pression de l'école (Klieme & Rakoczy 2003).

La forte perception par les élèves allemands de l'existence d'une pression ne signifie pas forcément que les exigences scolaires soient en Allemagne plus élevées qu'ailleurs. En tout cas, les résultats scolaires selon PISA ne le sont pas, bien au contraire. Elle peut aussi bien correspondre à une conviction pédagogique partagée par ces élèves. Il se peut que la signification sociale de la réussite scolaire et la disposition à faire des efforts pour y réussir soient si basses en Allemagne que même des exigences de travail comparativement modérées sont facilement perçues comme une forme de pression. Les parents interviewés souhaitant "pas trop de pression" de la part du collège-lycée expriment peut-être une attitude répandue par rapport au travail et à la réussite scolaires: l'idée que l'école devrait être un lieu d'apprentissages sans contraintes plutôt qu'un lieu de compétition et de sélection selon le mérite avec la pression sur les élèves qui s'ensuit.

Cette norme pédagogique, selon laquelle l'expérience scolaire devrait servir davantage à l'épanouissement des élèves qu'à leur sélection, domine la littérature pédagogique allemande. Structurellement, elle correspond à la fermeture sociale du système scolaire allemand. Parmi les trente-deux pays de l'OCDE examinés par l'étude PISA, l'Allemagne est le pays où le lien entre origine sociale et réussite scolaire est le plus fort. L'origine sociale des élèves y est plus déterminante qu'en France, en Angleterre ou aux États-Unis, par exemple. Les raisons de ce phénomène ne sont pas tout à fait claires. Il se peut que les obstacles qui s'opposent à une scolarité longue —ou bien les réserves par rapport à l'utilité d'une scolarité longue— soient encore relativement répandus dans la société allemande. S'il en était autrement, le système scolaire tripartite avec, à côté du collège-lycée (Gymnasium), une école moyenne (Realschule) et une école secondaire de base (Hauptschule) qui mènent toujours plus de la moitié d'une génération à des diplômes scolaires en dessous du bac, ne pourrait pas se maintenir aussi solidement. Tant que ce système tripartite est considéré comme normal et un diplôme moyen comme tout à fait acceptable, on n'envisage pas, en tant que parent, une scolarité longue et un bac, si le prix en paraît trop élevé. On n'y est pas obligé. Il y d'autres voies de scolarité acceptables elles aussi.

Ainsi, près de 10% des familles dont l'enfant aurait pu avoir accès à la forme la plus sélective de collège-lycée, selon ses notes et l'avis d'orienta-

tion de l'école primaire, renoncent à cette possibilité (Bos & al. 2003). Ils renoncent à une place de Gymnasium à laquelle ils auraient droit et choisissent une école moyenne à exigences plus faibles. Ils ne participent pas à une course au meilleur diplôme; ils ne visent pas la plus haute réussite scolaire possible. Le désir de ne pas exposer son enfant à une pression scolaire dénuée de sens peut être un des motifs de ce renoncement, qui est, par ailleurs, surtout le fait de familles de couche ouvrière (Baumert, Watermann & Schümer 2003). Les parents de notre échantillon appartiennent aux couches moyennes non au milieu ouvrier. En indiquant qu'ils souhaitent une école où la pression n'est "pas trop grande", ils s'expriment peut-être dans le sens d'une norme qui demande à l'école d'éveiller les dons particuliers et différents des élèves plutôt que de réaliser le principe méritocratique.

Bien que les parents de notre échantillon aient tous choisi un collège-lycée, au moins la moitié d'entre eux semble participer d'un consensus plus large autour de l'idée qu'il ne faut pas exagérer l'ambition scolaire aux dépens du bien-être de l'enfant. Ils ne sont que deux parmi nos interlocuteurs à envoyer leur enfant au lycée contre l'avis d'orientation du primaire. Dans la moyenne allemande, en effet, 14,5% des élèves orientés dans une école moyenne tentent quand même leur chance au lycée (Bos & al. 2003). Cette décision est plus fréquente en haut de l'échelle sociale. Elle exprime rarement une volonté d'ascension scolaire et plus souvent une volonté de défense de leur statut par des parents de couche moyenne supérieure, qui refusent une scolarité de deuxième rang pour leurs enfants. La majorité des parents, qui ont passé un bac eux-mêmes, trouvent que le choix d'un Gymnasium va de soi pour leur enfant. Une minorité sans Abitur s'appuie sur les vœux de leur enfant et les bonnes notes de celui-ci. Pour ce deuxième groupe, plus hésitant par rapport à la nécessité de passer un bac, le choix d'une école de la catégorie la plus sélective a pu être facilité par deux particularités berlinoises. Premièrement, l'offre pléthorique de la grande ville. Les distances géographiques, dont on connaît l'effet décourageant pour les familles dont les parents eux-mêmes n'ont pas passé un bac, n'y sont pas trop grandes. Deuxièmement, le collège-lycée est socialement moins exclusif à Berlin que partout ailleurs en Allemagne (Bildungskommission 2003). Les données d'une étude complémentaire de PISA montrent qu'à capacités cognitives et scolaires égales, les chances de fréquenter un Gymnasium sont, dans la moyenne allemande, environ trois fois plus grandes pour un jeune issu des couches moyennes supérieures que pour un fils d'ouvrier spécialisé. À Berlin, elles ne sont "que" 2,3 fois plus élevées (Bildungskommission 2003). Le Gymnasium berlinois reproduit le statut social et éducatif des familles. Mais il le fait de façon un peu moins sévère que le Gymnasium dans d'autres Länder allemands.

Une demande éducative plus que scolaire

Les parents que nous avons interviewés souhaitent ensuite “des enseignants jeunes”. Quel est l'avantage d'un professeur jeune ? N'a-t-on pas intérêt à choisir, en tant que parent, un établissement convoité aussi par les meilleurs professeurs, des initiés qui y convergent en fin de carrière, donc vieux, au lieu d'un établissement manquant de volontaires, où les enseignants débutants sont placés d'office et demandent leur mutation aussitôt ? Un parent parisien attentif pourrait trouver la moyenne d'âge d'une équipe enseignante inquiétante, parce que trop basse ; les parents berlinois, au contraire, déclarent leur méfiance envers un établissement plein de têtes grises parmi les professeurs.

Une partie de l'explication se trouve, bien entendu, dans les différences des systèmes de recrutement, d'avancement et de mutation des professeurs qui font que l'âge moyen d'une équipe enseignante n'indique pas la même chose à Paris et à Berlin. Le critère “jeunesse” a d'autres significations encore, liées, entre autres, à la notion des savoirs transmis à l'école. Quel rôle jouent-ils ? S'il est important, dans l'imaginaire des parents, d'en avoir beaucoup pour être un bon professeur, la préférence est donnée au professeur d'âge plus mûr qui a eu plus de temps pour devenir un érudit dans sa matière et un didacticien expérimenté. S'il s'agit, pour être bon professeur, surtout de comprendre les élèves et les faire travailler “avec élan”, comme dit un des parents berlinois, la préférence peut aller, dans l'imaginaire des parents, du côté du jeune professeur, encore proche de ses élèves dans l'âge et dans les idées, peu usé, plein d'élan juvénile. C'est ce modèle que préfèrent les parents interviewés.

On peut se demander aussi ce que le souhait de voir des professeurs jeunes nous dit sur la réputation du corps enseignant et de la carrière enseignante dans une société. Est-ce que penser au métier d'enseignant évoque, chez les parents, des associations positives de compétences croissantes avec l'exercice du métier ou bien des risques de sclérose et de multiples absences pour cause de maladies, de vieillesse ? Les attentes que les parents berlinois nous ont communiquées à propos des enseignants semblent souvent aller dans le deuxième sens. Nombreux étaient nos interlocuteurs qui disaient, par exemple, avoir observé que les professeurs plus âgés étaient plus souvent malades que les jeunes (ce que les statistiques ne confirment pas. Il n'y a pas de lien entre l'âge des enseignants et leur nombre de journées d'absence pour maladie).

Plusieurs parents ont même mentionné l'âge du proviseur, qu'ils avaient pu estimer lors d'une rencontre. Un proviseur convaincant est un proviseur perçu comme “jeune”, “frais”, “chic”, parlant “avec peps”, qui n'ennuie pas les parents en expliquant trop longuement le programme scolaire lors de la journée des portes ouvertes, mais passe rapidement à des choses plus intéressantes comme l'offre d'activités hors programme. Plusieurs parents ont déclaré que

c'était la bonne impression qu'un proviseur jeune, ou jeune d'esprit et plein d'élan, avait fait sur eux qui avait pesé le plus dans leur décision.

Nous supposons pour l'instant, que la signification des activités hors programme, que les parents apprécient beaucoup et qu'ils mentionnent aussi souvent que le profil scolaire proprement dit d'un établissement —quelques fois en soulignant que ces offres supplémentaires ont plus d'importance pour eux que les contenus scolaires— dépend de l'élan ou de l'engagement des enseignants qui font la bonne école à leurs yeux. Le nombre et la diversité de ces activités —groupes de musique, de théâtre, de sport, d'informatique, de peinture etc.— leur paraît un indicateur de l'engagement bénévole et supplémentaire des professeurs. Ces activités étant volontaires et gratuites pour les élèves, les parents semblent croire qu'elles sont aussi proposées gratuitement, au-delà de leurs obligations horaires, par les enseignants. En réalité ils sont pris sur la dotation horaire de l'établissement, réduisant ainsi les possibilités d'offrir des cours de soutien, du travail en petits groupes ou d'autres mesures pédagogiques liées plus directement aux programmes. Le nombre et la diversité des activités hors programme indiqueraient ainsi l'implication, l'esprit d'ouverture, l'attention aux intérêts des élèves de l'équipe enseignante. En outre, la valorisation des activités hors programme nous rappelle de nouveau l'idéal d'une école sans pression, puisque la participation des élèves à ces activités ne fait pas l'objet d'une évaluation. Aucun de nos interviewés n'a mentionné la possibilité d'une utilisation plus scolaire de ces heures occupées aujourd'hui par l'offre hors programme.

Des choix intuitifs

À l'exception du critère de proximité géographique entre le domicile et l'école, les critères les plus fréquemment cités par les parents interviewés ont ceci en commun qu'ils ne sont pas vérifiables d'avance. Il est impossible de savoir autrement que par des impressions, par des sentiments éprouvés lors d'une visite, par ouï-dire, par des renseignements glanés auprès de personnes considérées comme compétentes et fiables, si l'école choisie correspond à ces critères. Contrairement à ce que l'on observe en France ou en Angleterre, l'administration scolaire allemande ne publie aucune information sur la qualité des établissements scolaires. Le choix d'un établissement est donc loin de pouvoir être un choix éclairé selon des critères rationnels, mais ceci n'est jamais mentionné comme un défaut de la procédure, jamais critiqué par les parents. En effet, plusieurs parents nous ont indiqué avoir choisi selon leur "ressenti" lors d'une visite, selon l'impression que leur faisait le proviseur, selon le sentiment qu'avait éprouvé leur enfant ou selon le caractère plus ou moins "sympa" ou ennuyeux des allocutions et des spectacles pendant la journée

portes ouvertes. Aucun interviewé n'a exprimé le besoin d'avoir plus de chiffres, un palmarès ou d'autres informations objectives venant du ministère.

Les parents interviewés définissent donc ce choix en partie comme une affaire de "feeling" et de jugement esthétique, y compris sur les bâtiments. La sélectivité sociale et scolaire du Gymnasium étant assurée, le choix d'un établissement particulier ne semble pas avoir besoin d'informations plus sérieuses sur ses résultats concernant le taux d'échec, les éliminations en cours de route ou le taux de réussite à l'Abitur comparativement à d'autres. Une information de base concernant la première langue vivante, la sélection garantie par le système tripartite, des renseignements informels donnés par des amis, des collègues ou des voisins et le "feeling" par rapport à l'ambiance d'un établissement semblent suffire comme bases de choix aux parents interviewés. Dans notre échantillon, quatre parents se trompaient même sur le profil scolaire proprement dit de l'établissement qu'ils avaient choisi. On nous disait, par exemple, qu'il s'agissait d'un collège-lycée à profil mathématique, ou à profil artistique, alors qu'une vérification de notre part ne confirmait pas ce profil.

Le processus de choix se déroule toujours à peu près de la même façon. Les parents ont entendu dire du bien ou du mal d'un certain nombre d'établissements. Spontanément, ils en mentionnent un nombre restreint, entre deux et quatre. Sur la base de quelques renseignements supplémentaires pris auprès de personnes de confiance ou glanés sur Internet, ils décident ensuite d'aller à la journée portes ouvertes dans un, deux ou trois établissements, avec leur enfant. Si le choix n'a pas été fait d'avance sur la base de la proximité et/ou de la bonne réputation d'un établissement, il est généralement fait après cette visite. Un entretien avec le proviseur, lors du dépôt du dossier d'inscription, confirme ce choix sans exception car le proviseur a déjà été évalué lors de la journée portes ouvertes.

Cette démarche, présentée comme intuitive par les intéressés eux-mêmes, relativement mal informée sur les réalités de l'établissement choisi, s'appuyant sur des réputations et des sentiments, ne signifie pas que les parents berlinois interviewés ne s'intéressent que mollement à l'expérience scolaire de leur enfant. Au contraire. Lors de nos entretiens, ils en ont parlé volontiers, longuement et avec beaucoup de détails anecdotiques, sur le mode de l'identification. Il est en effet arrivé à deux tiers des parents interviewés d'utiliser la première personne en parlant des expériences scolaires de leurs enfants ("Malheureusement, nous avons eu cette maîtresse deux années de suite"; "Si j'ai une bonne école près de chez moi, pourquoi je prendrais le bus tous les jours?" "Là, on a commencé à se battre pour avoir de meilleures notes". "Je suis (sic!) élève de cette école et ma fille le sera bientôt", "Notre école a..."). Le choix de la bonne école les concerne donc de près.

Le mode d'identification aux enfants ou, au contraire, de prise de distance nous semble être un objet intéressant pour des comparaisons ultérieures

entre parents berlinois, parisiens et londoniens. L'emploi de la première personne pour parler d'une action ou d'une expérience de l'enfant indique des particularités culturelles dans les rapports de socialisation. Par exemple, la phrase française: "J'ai marié ma fille au mois de juillet" n'est pas directement traduisible en allemand. Une traduction directe signifierait que le parent, en tant que figure d'autorité et gestionnaire de la vie de l'enfant, aurait choisi un homme pour sa fille et pris la décision du mariage. Qu'est-ce que cette formulation signifie en français? Quelle conception des relations parents-enfants s'y exprime? Dans quel milieu est-elle utilisée? De même, l'utilisation de la première personne du singulier dans la phrase: "J'ai déménagé récemment" par une femme qu'on sait mariée, signifierait, en traduction allemande directe, que la locutrice a déménagé seule et vient donc de divorcer, alors qu'en français, elle peut avoir déménagé avec son mari et ses enfants, la phrase semblant indiquer une division du travail et une répartition des rôles dans le couple dans lesquelles c'est la femme/la mère qui s'occupe du foyer. Dans les deux exemples cités, l'utilisation de la première personne indique une position d'autorité relative.

Ce n'est pas le cas dans la phrase: "Nous avons eu cette maîtresse deux années de suite", qui contient une identification régressive, le parent se mettant à la place de l'élève qu'est son enfant. Dans nos interviews, ce type d'identification à tonalité rétrospective semble correspondre au fait que les parents ne parlent pas de l'école comme d'un instrument de réalisation de projets d'avenir —d'ascension sociale, de préparation à une formation ultérieure, d'amélioration ou de sauvegarde des chances professionnelles de l'enfant. Isambert-Jamati a merveilleusement bien décrit un contre-exemple français: l'exemple d'une famille française du XIX^e siècle se regroupant autour du projet scolaire pour la génération suivante. Au centre de la correspondance familiale qu'elle analyse se trouvent le devenir scolaire de la prochaine génération et sa réussite. La scolarité ici est un projet d'avenir. Cet aspect n'est guère présent dans nos interviews. Penser l'école en relation à l'avenir de l'enfant supposerait penser l'autonomie croissante de celui-ci par rapport à ses parents et imaginer qu'il quittera sa famille d'origine tôt ou tard afin de gagner sa vie et fonder sa propre famille.

Or la projection dans l'avenir n'apparaît que très exceptionnellement dans nos entretiens. Même si les enfants dont il s'agit ont douze ou treize ans et sont donc des préadolescents, les parents interviewés, à deux exceptions près, ne mentionnent pas leur vie future. Est-il trop tôt pour qu'ils y pensent? Et pourquoi? Nous ne trouvons pas de formulations instrumentales à propos de la scolarité de l'enfant comme: "Elle fera son bac pour...", "Après le bac, elle veut..." ou encore: "On espère qu'il pourra faire une classe prépa..." ni des formulations exprimant un espoir ou un projet des parents allant au-delà de l'avenir immédiat des premiers mois que l'enfant passera à l'école choisie.

Les parents n'évoquent pas l'idée que l'école prépare au monde du travail ou à la vie adulte. Leurs projections sur l'enfant-élève s'expriment plutôt sous la forme d'une identification à l'élève qu'ils ont été eux-mêmes, sous le mode du souvenir de leur propre passé scolaire plus que d'un investissement sur l'avenir de l'enfant. Où et comment s'exprime l'autonomie réelle des enfants et leur autonomie anticipée par les parents, dans leur propos sur le choix de l'école? Et quel est le rôle attribué à l'école dans l'acquisition de cette autonomie? C'est avec la question développée plus haut du rapport culturel au principe méritocratique, que celle de l'autonomie de l'enfant et du rôle de l'école dans l'acquisition de cette autonomie devraient être approfondies au cours de nos recherches comparatives.

Les choix des familles vus du dehors. L'exemple du rapport aux élèves issus de l'immigration

Un critère mentionné dans presque tous les entretiens est la proximité entre l'école et le domicile de la famille. Ce critère est toujours motivé par le souci d'épargner de trop longs trajets à l'enfant et par le souhait qu'il puisse facilement retrouver des amis de classe l'après-midi, la journée scolaire se terminant entre treize et quinze heures. Ce critère est repris par l'administration scolaire qui attribue les places scolaires entre autres en fonction des distances entre l'école et le domicile. Une lecture attentive des entretiens fait pourtant ressortir que cette proximité est un mélange de proximité géographique et de proximité sociale. Plusieurs parents nous ont, par exemple déclaré leur intérêt pour un "Gymnasium tout proche" qui, en réalité, se trouvait bien plus loin de chez eux qu'un autre établissement exclu d'emblée de leur choix. Il s'agissait toujours d'une différence supposée de réputation et de niveau social du public scolaire des établissements en question. Est considéré comme plus proche le lycée que l'on considère comme le mieux fréquenté.

Ségrégation résidentielle et choix de l'école

Grosso modo, les familles berlinoises semblent vraiment préférer les écoles de proximité. La ségrégation sociale par le prix des logements, rendue plus importante encore, pour l'école secondaire, par la séparation entre bons et moins bons élèves habitant un même quartier qu'effectue le système scolaire tripartite, semble fonctionner à la satisfaction des parents. Nous avons dépouillé des statistiques officielles sous cet angle. Le choix d'une école secondaire est libre et pourrait théoriquement se faire dans la ville entière et les élèves du Gymnasium, scolairement et socialement privilégiés, constituent probablement la fraction la plus mobile des élèves. Pourtant, 75 % d'entre

eux fréquentent un Gymnasium de leur arrondissement. Il reste que 25 % environ vont dans un Gymnasium hors arrondissement. Mais sans connaître leurs adresses et celles des établissements, on ne peut pas dire si cette migration est liée à des trajets importants et donc indicative d'un choix inhabituel. Car il est aussi possible que le passage d'une frontière d'arrondissement serve, au contraire, à abrégé le trajet quotidien entre la maison et l'école. En effet, une bonne moitié des déplacements d'un arrondissement à l'autre a lieu entre deux arrondissements voisins.

Nous supposons que la séparation résidentielle des milieux sociaux qui s'ajoute à la séparation des élèves par le système tripartite rend le choix parmi plusieurs Gymnasien relativement facile pour la grande majorité des parents. Le choix d'une école primaire, en revanche, semble être perçu comme plus délicat dans certains quartiers socialement mixtes, puisque l'école primaire est la même pour tous et son recrutement sectorisé. On observe, à Berlin, des initiatives de contournement de secteur par une partie des familles qui ressentent un décalage entre leur lieu d'habitation et leurs aspirations scolaires. Ces contournements visent à réduire ce décalage, soit par l'évitement d'une école mal famée, soit par l'obtention d'une place dans une école particulièrement bien réputée. On observe la présentation de fausses adresses, par exemple, car quelques établissements très demandés (surtout les rares écoles qui gardent les élèves l'après-midi) exigent aujourd'hui des preuves de résidence depuis plus de six mois à la date de l'inscription de l'enfant. Des demandes de dérogation, aussi. Les efforts de certaines familles pour ou contre l'inscription dans une certaine école primaire sont très médiatisés aujourd'hui. Les journaux locaux les pointent du doigt et bon nombre d'administrateurs scolaires déclarent que, dans les faits, la sectorisation n'existerait plus. Mais le cas le plus fréquent reste, nous semble-t-il, celui des parents qui tentent de se loger d'emblée dans un quartier où les écoles leur semblent convenables. On peut noter à l'appui de cette hypothèse que la ville de Hambourg a déssectorisé ses écoles primaires il y a trois ans sans que cela ait mené à une augmentation sensible du taux des familles fugitives de leur école de voisinage (*Berliner Morgenpost* 19.10.2003).

On manque de recherches sur les critères des familles par rapport au choix de l'école primaire. Officiellement, les familles ne doivent pas exprimer de préférence. Mais on peut voir dans les statistiques que les écoles primaires de Berlin sont très différentes. Les pourcentages d'élèves d'origine étrangère et les pourcentages de recommandation pour la poursuite des études dans une école secondaire sélective à la fin du primaire varient fortement entre les écoles. Ces informations ne sont pas publiées à l'usage des parents par l'administration scolaire, ni divulguées par les journaux. Mais on peut supposer —et nous en trouvons quelques traces dans nos entretiens— que les

parents en sont conscients quand même et qu'il y a des choix visant à éviter des écoles "noires".

Les pourcentages d'élèves issus de l'immigration sont radicalement différents dans les parties Est et Ouest de Berlin. Selon les données de l'enquête PISA, qui ne concernent que les élèves de quinze ans (ce qui mène vraisemblablement à une sous-estimation), le taux d'élèves issus de l'immigration est d'environ 38 % à l'Ouest et d'environ 9 % à l'Est de la capitale. Le tableau 1 montre la distribution pour les élèves de troisième. Il permet aussi une comparaison de leur nombre entre l'étude PISA et les chiffres de l'administration scolaire qui ne saisissent que la nationalité. Beaucoup de familles immigrées sont en effet aujourd'hui de nationalité allemande: devenues allemandes dans la deuxième ou troisième génération après leur immigration ou restées allemandes pendant un séjour de plusieurs générations dans un pays de l'Est et ayant ré-émigré récemment.

Tableau 1 :
Élèves de 9^e année scolaire selon leur statut migratoire en résidence à Berlin-Est ou Ouest, année scolaire 1999/2000 (en %)

Statut migratoire	Ensemble	Ouest	Est
Parents nés en Allemagne	77,4	62,7	91,4
Un parent né à l'étranger	7,8	11,9	3,8
Les deux parents nés à l'étranger	14,8	25,4	4,8
Nationalité étrangère	11,1	18,4	2,6

Source: Bildungskommission 2003, 136

Les élèves berlinois issus de l'immigration, nés à Berlin dans leur très grande majorité, se concentrent dans les écoles de plusieurs arrondissements du centre-ville ouest: Kreuzberg, Tiergarten, Wedding, Neukölln et Schöneberg. Il s'agit d'arrondissements où habitent beaucoup d'ouvriers, de chômeurs, de gens pauvres et d'immigrés et qui représentaient "l'Est social" de Berlin à l'époque du mur, quand l'Est géographique de la ville était la capitale de l'Allemagne socialiste (sans population immigrée autre que les épouses d'ingénieurs et de chercheurs ayant fait leurs études à Moscou). Les problèmes des élèves issus de l'immigration sont donc des problèmes de Berlin-Ouest exclusivement. Alors que dans la moitié des 433 écoles primaires de Berlin le pourcentage d'élèves issus de l'immigration reste en dessous de 20 %, ce pourcentage dépasse 50 % dans la plupart des écoles primaires de ces arrondissements, allant jusqu'à 85 % ou plus dans quelques écoles. On manque d'études permettant de savoir si ces concentrations extrêmes reflètent uniquement celle de la population des secteurs scolaires ou si elles sont aussi le résultat

d'un "white flight" scolaire. Il y a probablement un mélange des deux. Dans les quartiers riches du Sud-Ouest de Berlin, en revanche, les écoles primaires sont pratiquement réservées aux élèves allemands (comme à Berlin-Est, mais pour d'autres raisons). En 1999, le pourcentage d'élèves de nationalité non-allemande à Zehlendorf, par exemple, l'arrondissement le plus cher de Berlin, était de 8 % en moyenne (Schulz 2002), certains établissements n'accueillant que deux ou trois de ces élèves, plutôt enfants de chercheurs invités ou de diplomates qu'enfants d'ouvriers immigrés.

Comme pour leur recrutement, les écoles primaires se distinguent aussi fortement par leurs taux d'orientation vers les différents types d'école secondaire, autrement dit, selon les chances scolaires ultérieures qu'elles donnent à leurs élèves. Dans le Sud-Ouest riche de Berlin, on trouve des écoles primaires fonctionnant presque comme des "petits lycées" ou "écoles préparant au lycée" avec des taux de recommandation pour le Gymnasium allant jusqu'à 68 % (et des taux de passage encore plus élevés, car sont concentrées là des familles qui ne suivent pas l'avis d'une école primaire si celui-ci ne correspond pas à leurs projets). En revanche, dans les arrondissements mixtes ou pauvres du Centre Ouest, Kreuzberg, Wedding, Tiergarten, Neukölln, et Schöneberg, certaines écoles primaires n'envoient guère plus de 10 % de leurs élèves au Gymnasium et jusqu'à 50 % à la Hauptschule où sont rassemblés les élèves en échec, dont une majorité issue de l'immigration.

Dans nos entretiens de parents de couche moyenne à Schöneberg, le choix d'une école primaire était quelques fois évoqué. S'il était mentionné rétrospectivement (au cours d'entretiens centrés sur le choix d'une école secondaire), il s'agissait de justifier les raisons d'un changement d'école après la première ou la deuxième année scolaire. Les parents nous expliquaient que le niveau de l'enseignement était trop bas, à leur avis, dans l'école de leur secteur et que le progrès de leur enfant avait été freiné par la présence de trop nombreux élèves ne parlant pas l'allemand. Cette perception d'un niveau trop bas, ainsi que du chahut dans les classes, avait motivé leur changement d'école au cours de la scolarité primaire. La découverte tardive, par ces parents germanophones, que leur enfant avait atterri dans une classe ou dans une école accueillant beaucoup —à leur avis, trop— d'enfants d'immigrés est l'unique raison évoquée par les parents de changement d'une école primaire vers une autre en cours de route.

Si seulement trois familles, parmi une trentaine, ont changé d'école primaire en cours de route, on peut conclure que la séparation résidentielle des publics scolaires ainsi que les possibilités de contournement de secteur dès le début de la scolarité fonctionnent grosso modo à la satisfaction de la plupart de ces parents. Il n'y a parmi eux qu'un petit nombre qui s'est vu obligée de changer leur enfant d'école. On doit y rajouter une autre famille qui n'a pas pris cette décision tout en estimant que, si elle avait encore un

enfant à scolariser en primaire, elle ne choisirait plus la même école parce qu'à son avis elle accueille aujourd'hui trop d'élèves issus de l'immigration. Nous avons vérifié les statistiques de l'école primaire en question. En effet, le taux des élèves issus de l'immigration est passé d'un tiers des élèves à 40 % environ durant la période de six années pendant laquelle ces parents l'ont connue. Cette augmentation relativement modeste a dépassé leur seuil de tolérance. Leur commentaire prouve à quel point ces parents sont attentifs et observateurs à ce sujet.

Une nouvelle donne, la présence d'élèves immigrés au Gymnasium

En revanche, à propos du choix d'un Gymnasium, sujet de nos entretiens, le thème des enfants d'immigrés et l'intention d'éviter leur compagnie jouent un rôle mineur dans le discours des parents interviewés. Ce segment étant le plus sélectif du système scolaire, les parents choisissant un Gymnasium peuvent se sentir relativement rassurés dès que les enfants d'immigrés présents y seront suffisamment sélectionnés eux aussi pour ne pas gêner le bon fonctionnement des classes. Il nous a semblé que cette confiance des parents dans la sélection garantie par le système tripartite explique l'absence de soucis exprimés à l'égard du pourcentage d'immigrés dans la plupart des entretiens.

On ne saurait en déduire que le nombre d'élèves issus de l'immigration dans la classe de leur enfant indiffère aux parents. Les parents de Schöneberg y sont attentifs, mais ils présentent leurs observations sous la forme négative : il n'y a pas trop d'étrangers. Ce constat ne serait probablement pas fait dans un arrondissement où habitent peu d'immigrés. Mais nos enquêtés habitent un arrondissement mixte. La présence ici d'un grand nombre d'immigrés peut motiver la remarque qu'ont faite cinq de nos interviewés, qu'il n'y en a quand même "pas trop" au collège-lycée choisi. Ces parents nous ont fait part de leurs observations rassurantes à l'occasion d'une journée portes ouvertes dans l'établissement de leur choix, soulignant que le "mélange" (ethnique) leur avait paru "tout à fait normal" ou "sain" ou qu'ils n'avaient pas éprouvé "ce sentiment turc". Une mère juge le "mélange sain" à l'école de son choix ; en même temps elle surestime de loin le nombre d'élèves portant un foulard qu'elle croit y avoir vu. La seule personne dans notre échantillon à se plaindre d'un trop grand nombre d'élèves étrangers dans la classe de sa fille est une mère turque. Elle croit avoir observé la formation d'une "classe d'étrangers", donc une mesure de ségrégation, qu'elle critique, de la part de l'établissement qu'elle a choisi pour sa fille.

Le choix d'un Gymnasium se fait donc en partie à l'abri de questions du type : "Comment éviter la présence d'élèves issus de l'immigration ?" Toute-

fois, le thème gagne du terrain chez les parents en même temps qu'augmente le taux d'élèves issus de l'immigration souhaitant aller au Gymnasium. En 2000-2001, les élèves de nationalité étrangère n'étaient que 13,2 % à obtenir un baccalauréat général ou Abitur, alors que 33,3 % d'une génération obtenait ce diplôme parmi les Allemands. Mais ces chiffres officiels sous-estiment probablement le succès des jeunes issus de l'immigration car ils se fondent sur leur nationalité alors que beaucoup d'immigrés ont un passeport allemand. La fréquentation du Gymnasium par la génération des quinze ans est déjà beaucoup plus élevée aujourd'hui quand on regarde les chiffres plus précis de l'étude PISA. En 1999-2000, 43 % des jeunes Allemands de quinze ans se trouvaient au Gymnasium, mais aussi 39 % des élèves ayant un parent né à l'étranger et 28,3 % des jeunes dont les deux parents sont nés à l'étranger (chiffres pour Berlin-Ouest, Bildungskommission 2003, 141).

La fixation du regard sur la nationalité ou le statut migratoire cache bien sûr les différences sociales parmi les immigrés. Quand on contrôle l'origine sociale et la maîtrise de l'allemand (avec comme indicateur les capacités de lecture) les chances d'un élève issu de l'immigration d'aller au Gymnasium sont plus grandes que celles d'un élève allemand (chiffres pour Berlin-Ouest, Bildungskommission 2003, 141). Les familles immigrées ne semblent pas partager la "conviction allemande" qu'un diplôme moyen peut suffire aussi. Elles visent le meilleur des diplômes scolaires que leur enfant puisse obtenir et une enquête parmi eux ferait probablement ressortir d'autres critères de choix scolaire que le souhait de "confort pédagogique" qui semblait primordial pour les parents allemands de notre échantillon.

Malgré la sérénité relative par rapport à la mixité ethnique dont font preuve les parents que nous avons interrogés, les chiffres permettent de constater d'ores et déjà les signes d'un "white flight" aussi pour les Gymnasien, donc pour la forme la plus sélective des écoles secondaires. Regardons l'arrondissement mixte de Schöneberg où habitent les parents de notre échantillon. En comparant les migrations quotidiennes d'élèves entre arrondissements pour le groupe des élèves de Gymnasium à Berlin, on constate que les arrondissements se distinguent par leur solde migratoire. Comme partout, les arrondissements du centre-ville offrent dans leur ensemble relativement plus de places de lycée que ceux de la périphérie. On peut habiter les faubourgs et fréquenter un lycée du centre; c'est plus habituel que le mouvement inverse. Mais ces arrondissements centraux se distinguent aussi entre eux dans l'attractivité de leurs lycées pour les lycéens qui y habitent. Parmi les 2868 lycéens qui habitaient l'arrondissement de Schöneberg dans l'année scolaire 2000-2001, seulement 1547 ou 54 % environ avaient choisi un établissement dans leur arrondissement. Ils étaient considérablement plus nombreux à aller ailleurs que la moyenne berlinoise des lycéens, qui sont 75 % à fréquenter un lycée de leur arrondissement, et considérablement plus mobiles aussi que les

lycéens de l'arrondissement avoisinant, aussi central, de Charlottenburg, qui retient dans ses lycées environ 70 % des lycéens qui y habitent.

En même temps, les cinq lycées de Schöneberg scolarisaient 2690 élèves, dont 46 % venaient d'ailleurs. Parmi les 1321 "émigrants scolaires", c'est-à-dire les élèves qui ont choisi un établissement hors Schöneberg, au moins 1143 auraient théoriquement pu trouver une place de lycée dans l'arrondissement même. Et quand on regarde les chiffres d'inscription lycée par lycée, on se rend compte qu'en fait presque tous auraient pu y être scolarisés s'ils l'avaient voulu, car deux lycées manquaient fortement d'inscriptions l'année de l'enquête. Ils manquaient de candidats disposant d'une orientation vers le lycée et étaient obligés d'accueillir en nombre considérable des candidats formellement moins qualifiés (disposant d'une recommandation inférieure). Et malgré ce complément d'élèves moins qualifiés, il restait, aux cinq établissements confondus, une centaine de places libres rien qu'en septième année, première année du secondaire.

L'analyse de la composition nationale du public de ces deux lycées évités est sans surprise: leur taux d'élèves issus de l'immigration dépasse d'environ 20 % le taux moyen berlinois (autour de 30 %). Les chiffres d'une année ne permettent pas de dire ce qui prime; pour cela il faudrait une analyse longitudinale. Est-ce que des lycées qui se vident et qui sont obligés d'accepter des élèves formellement moins qualifiés, attirent plus d'élèves issus de l'immigration, ambitieux mais ne disposant pas du billet d'entrée formellement requis et qui y tentent leur chance? Ou ces lycées, situés dans des quartiers moins côtés d'un arrondissement mixte, ont-ils accueilli un nombre d'élèves visiblement issus de l'immigration et ont ensuite commencé à manquer d'inscriptions? En tout cas, il y avait bien une fuite d'élèves de Gymnasium qualifiés depuis l'arrondissement de Schöneberg vers d'autres arrondissements l'année de l'enquête. Cette fuite mérite d'être décrite avec plus de détails. Trois Gymnasien sur cinq étaient surdemandés et gardaient un taux moyen d'élèves issus de l'immigration; deux sont devenus à présent des lycées évités et en scolarisent un taux bien au-dessus de la moyenne. Les élèves qui sont refusés dans les trois lycées surdemandés, ne viennent pas pour autant dans les deux autres. Ils les évitent et cherchent des places en dehors de l'arrondissement.

Conclusion

Le critère de proximité reste important pour le choix de l'école chez la grande majorité des familles berlinoises. Mais en cas de doute, il s'agit plus d'une proximité sociale que d'une proximité géographique. Ce que nous avons illustré par l'analyse du choix scolaire à Schöneberg apparaîtrait, de façon plus frappante encore, si l'on analysait respectivement les circuits sco-

lares séparés et fermés de Berlin-Ouest et de Berlin-Est. En choisissant une école, on ne passe pas de l'autre côté du mur. Pourtant c'est près. Il y a des places libres du côté Est et toutes les études montrent que le niveau scolaire y est bon. En outre, il n'y a guère d'élèves issus de l'immigration et s'il y en a, ils sont de couche moyenne. Et pourtant, les familles de Berlin-Ouest décrivent l'Est comme plus loin que loin. Analyser pourquoi serait l'objet d'un autre article.

Bibliographie

- AVENARIUS H. (Hg.) 2003 *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*, Opladen, Leske und Budrich
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003 *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven*, Berlin, Wissenschaft und Technik Verlag
- BOS W., LANKES E., PRENZEL M., SCHWIPPERT K., WALTHER G., VALTIN R., (Hg.) 2003 *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*, Münster, Waxmann
- BALL S.J. 2003 *Class Strategies And The Éducation Market. The middle classes and social advantage*, London, New York, Routledge Falmer
- KLIEME E., RAKOSZY K. 2003 Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht, in Baumert J., Artelt C., Klieme E., Neubrand M., Prenzel M., Schiefele U., Schneider W., Tillmann K., Weiß M. (Hg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen, Leske und Budrich, 333-359
- ROLFF H.G., HOLTAPPELS H.G., KLEMM K., PFEIFFER H., SCHULZ-ZANDER R. (Hg.) 2002 *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven*, Weinheim, Juventa
- SCHULZ A. 2002 *Berliner Grundschulgefälle. Die Illusion von der Gleichheit der Bildungschancen*, Frankfurt, Peter Lang
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF

L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris

JEAN-CHRISTOPHE FRANÇOIS
Université Paris VII, UMR 8504 Géographie-Cités
13 rue du Four, 75006 Paris

FRANCK POUPEAU
Centre de sociologie européenne, ESA 8035
54 boulevard Raspail, 75006 Paris

Parfois décrites comme un milieu hétérogène regroupant aussi bien travailleurs indépendants que salariés, balayant un éventail de professions allant des fonctionnaires et ingénieurs aux petits patrons et boutiquiers, les “classes moyennes” n’en sont pas moins saisies sous un angle homogénéisant dont la dénomination tend à rabaisser la signification : leur position intermédiaire entre deux classes (dominantes et populaires, favorisées et défavorisées) les voue au désintérêt réservé aux positions ordinaires et banales, auxquelles renvoie le qualificatif moyen. Cette définition doublement négative exprime la difficulté à délimiter un groupe clairement identifiable — car s’il est vrai que “toute définition est négation”, les classes moyennes sont avant tout ce que les autres classes sociales ne sont pas. La détermination logique ne suffit pourtant pas à donner une cohérence sociologique, dans la mesure où la définition des classes moyennes conduit moins à identifier un groupe social précis qu’à désigner le référent d’un ensemble de caractéristiques dépréciatives, dont la seule cohérence résiderait “dans la volonté de promotion sociale, dans la crainte des aléas de la conjoncture et dans l’exigence d’une protection de l’État contre le risque de remise en cause d’un statut chèrement acquis” (Berstein 2001, 13).

La reproduction de leur statut social dépendant de l’école davantage que pour les autres catégories sociales, les classes moyennes seraient celles qui chercheraient le plus à maximiser leurs investissements scolaires : elles se trouvent tout naturellement désignées comme les principales responsables des pratiques d’évitement scolaire, qui dans les taxinomies administratives sont regroupés sous le terme d’“évaporation” (Broccolichi & van Zanten

1997). Ce phénomène recouvre pourtant différents types de trajectoires qui ne sont pas forcément assimilables, depuis le recours à l'enseignement privé jusqu'au choix d'un établissement public hors du secteur attribué par la carte scolaire, notamment via une dérogation officielle (annexe I). Mais dans tous les cas, la position des classes moyennes semble les désigner comme les principales responsables de l'évitement, coupables du refus de mixité sociale que se plaisent toujours à dénoncer ceux qui en sont le plus préservés: en ce qui concerne le choix des établissements publics, elles seraient aussi les plus portées à adopter des stratégies de fuite de l'établissement du secteur (évitement négatif), afin de se mettre à distance des couches populaires.

Cet article s'attache à analyser les déterminants sociaux des pratiques d'évitement scolaire à l'entrée en sixième —en France, la première année de l'enseignement secondaire— au sein du secteur public à Paris. Le choix de ce terrain d'étude se justifie par la valeur exemplaire du cas parisien, où l'on peut observer des mécanismes qui ne seraient pas aussi visibles ailleurs. En effet, la forte densité de la population induit d'une part une forte densité du semis des établissements publics et privés. La centralité, d'autre part, renforce l'offre en induisant la localisation intra-muros d'établissements atypiques ou spécialisés; elle induit également une bonne accessibilité des établissements scolaires par les transports en commun (sur l'espace scolaire parisien, François, Mathian, Ribardièrre & Saint-Julien 2002). Après avoir rappelé la division sociale de l'espace scolaire parisien et ses relations avec l'espace résidentiel, il s'agit de proposer une modélisation des comportements individuels qui précise l'importance relative des différentes variables susceptibles d'expliquer les pratiques d'évitement. Dans tous les modèles proposés, on cherche à expliquer les choix individuels des parents d'élèves en termes d'évitement selon des variables telles que l'appartenance sociale, l'âge scolaire et l'éventuelle interaction des deux. Dans un premier temps (modèle global), l'appartenance sociale est seulement approchée, puisque sont seulement mobilisées les quatre grandes catégories sociales en usage dans l'administration scolaire. Ce faisant, on se contente d'un dessin un peu grossier de "la classe moyenne", mais, en contrepartie, l'importance des effectifs dans chaque sous-population renforce la robustesse statistique du modèle. Dans un deuxième temps, on affine le découpage social de référence en vingt-quatre catégories professionnelles (PCS): pour chacune d'elles, on s'attache alors à modéliser les relations entre âge scolaire et évitement afin de voir si elles obéissent toutes aux mêmes mécanismes ou si elles expriment une certaine transformation des pratiques scolaires au sein des stratégies de reproduction des différents groupes sociaux.

Espace social et espace scolaire à Paris

L'évitement scolaire peut être mesuré par le décalage entre la population résidente et la population scolarisée dans les établissements publics. Des études consacrées aux effets de l'évitement scolaire sur la division sociale de l'espace scolaire de Paris intra-muros montrent que l'évitement est un révélateur de la différenciation des stratégies de scolarisation dans les différentes catégories sociales (François 2002). Cette différenciation s'inscrit en premier lieu dans les structures scolaires de l'espace parisien qui se caractérise par une grande diversité de l'offre et un profil social atypique: forte densité des catégories favorisées, forte (et ancienne) différenciation sociale de l'espace entre un ouest bourgeois et un nord-est populaire, même si ce dernier est marqué par un mouvement d'embourgeoisement récent. Les pratiques d'évitement y sont relativement stables et anciennes: la propension à demander une dérogation à l'entrée en sixième s'élève à 15 % en 1992, contre 16 % en 2001. Toutefois, durant cette période, le taux de satisfaction des demandes a diminué fortement, une politique de sectorisation stricte ayant remplacé la politique d'assouplissement de la carte scolaire introduite à la fin des années 1980. Ce taux de satisfaction des dérogations à la carte scolaire atteint 49 % en 2001, toutes catégories confondues, et la probabilité de voir une demande satisfaite est relativement indépendante de la catégorie sociale du demandeur —ce résultat contre-intuitif pouvant s'expliquer par la procédure mise en place par le rectorat de l'académie—: pour chaque établissement, les demandes invoquant le même motif sont étudiées en bloc, selon les résultats disponibles, ce qui minimise l'efficacité des stratégies individuelles. Cependant, les taux d'évitement demeurent étroitement liés à la hiérarchie des catégories sociales: le filtrage social s'effectue surtout en amont, par une inégale propension des différentes catégories sociales à éviter, les plus favorisés évitant davantage. Ces différences sont plus marquées encore en ce qui concerne le recours au privé qu'en ce qui concerne les dérogations (tableau 1).

Alors que la propension à déroger est liée à l'appartenance sociale de l'élève, la carte des dérogations ne reproduit pas vraiment la carte des disparités sociales de l'espace scolaire parisien. Le pôle attractif constitué par la zone centre-ouest abrite des établissements qui ne polarisent pas seulement un grand nombre de dérogations importantes en leur faveur, mais connaissent en même temps des fuites importantes vers le privé. Les mouvements en cascade observables expriment alors le refus, par certaines familles de ces quartiers, de la mixité sociale (pourtant bien limitée) induite par l'arrivée, via les dérogations, d'élèves de quartiers moins favorisés. Cependant, malgré ces remous locaux, la division de l'espace scolaire parisien reste globalement stable: l'évitement a surtout pour effet d'accentuer les polarisations existantes, c'est-à-dire de renforcer les discontinuités entre le Paris favorisé et le Paris défavorisé (François 2002).

Tableau I
Taux d'évitement en fonction de l'origine sociale*

	Favorisés A	Favorisés B	Moyens	Défavorisés	Toutes catégories
Propension à choisir le privé au moment de l'entrée en sixième	0.09	0.08	0.07	0.02	0.06
Propension à demander une dérogation à la carte scolaire au moment de l'entrée en sixième	0.22	0.19	0.16	0.10	0.16
Propension à éviter (formes illicites non comprises) au moment de l'entrée en sixième	0.31	0.27	0.23	0.12	0.22

* Les catégories utilisées par le ministère de l'Éducation nationale regroupent les professions suivantes :

- personne sans activité professionnelle, chômeur n'ayant jamais travaillé, retraité employé et ouvrier, ouvrier agricole, ouvrier non qualifié pour origine "défavorisée" ;
- retraité agriculteur exploitant, personnel service direct aux particuliers, employé de commerce, employé administratif d'entreprise, policier et militaire, agent de service de la fonction publique/ employé de service, chef d'entreprise de dix salariés ou plus, commerçant et assimilé, artisan, agriculteur exploitant pour origine "moyenne" ;
- retraité artisan/commerce/chef d'entreprise, contremaître, agent de maîtrise, technicien, profession intermédiaire administrative/commerciale d'entreprise, profession intermédiaire administrative de la fonction publique, clergé, religieux, profession intermédiaire de la santé/travail social, pour origine "favorisée B" ;
- retraité cadre/profession intermédiaire, ingénieur/cadre technique d'entreprise, cadre administratif et commercial d'entreprise, profession de l'information, des arts et du spectacle, professeur et assimilé, instituteur et assimilé, cadre de la fonction publique, profession libérale pour origine "favorisée A".

On peut donc s'interroger sur le rôle joué par les classes moyennes dans ces mécanismes d'accentuation des disparités sociales. Si elles regroupent, comme le veut l'opinion commune, les catégories qui recourent le plus aux stratégies d'évitement, il est alors possible de leur imputer une grande partie du décalage entre structures sociales et structures scolaires, quels que soient les motifs utilisés: désir de réussite scolaire incitant au placement dans un établissement réputé (évitement positif), ou bien fuite hors des établissements du secteur, pour des motifs tels que le rejet de la mixité sociale dans les établissements accueillant des publics populaires (évitement négatif). La distinction proposée ici entre évitements positif et négatif ne doit pas faire oublier que ces deux ordres de motivation ne sont ni toujours conscients, ni nécessairement exclusifs. On doit en outre rappeler que les résultats présentés ici correspondent à une première étape du travail qui n'intègre pas la localisation géographique des élèves: on ne prend donc pas en compte les caractéristiques des établissements de départ.

Les thèses précédemment évoquées sur l'évitement des classes moyennes posent ainsi plusieurs types de problèmes. Tout d'abord, elles tendent

à considérer leurs pratiques indépendamment de celles des autres groupes sociaux. Or il n'est pas évident a priori qu'elles aient des pratiques de scolarisation spécifiques. On peut penser en effet que leurs pratiques peuvent être déterminées non seulement par un éventuel rejet des milieux populaires, mais aussi par la diffusion des modèles scolaires des couches les plus favorisées et les mieux dotées (culturellement et économiquement). De plus, l'analyse en termes de stratégies risque de montrer les classes moyennes comme un groupe, sinon une somme d'individus, animé(s) par des calculs rationnels dans un espace isotrope. Or, un grand nombre de perturbations sont susceptibles de venir secouer ce modèle idéal qui croise des facteurs géographiques et sociologiques : l'inégal accès à l'information, l'accessibilité physique (temps et coût du transport) ou encore les modes de "présentation de soi" des élèves et des parents face aux administrations scolaires (aspect physique, maîtrise du langage écrit et oral), dont les effets peuvent être traduits par une expression comme le "délit de sale gueule". On voit qu'il convient de tenir compte de l'ensemble de l'espace social (objet du présent article) et de l'espace géographique (objectif du programme de recherche dont il est le premier jalon, voir annexe I).

La différenciation des destinées scolaires à Paris selon l'origine sociale et l'âge scolaire

Dans le cadre d'une enquête sur les disparités scolaires en Île-de-France dans des lieux diversifiés de l'espace francilien une modélisation statistique des déterminants de l'évitement scolaire a été entreprise afin de cerner plus précisément les modalités du phénomène d'évitement scolaire (annexe I). On se propose ainsi d'expliquer la propension d'un élève du secteur public entrant en sixième à éviter son collège de secteur à la fois par son origine sociale (mesurée à la catégorie socioprofessionnelle de l'adulte de référence), et par l'écart éventuel entre son âge réel et l'âge officiel d'entrée en sixième, onze ans. La population concernée est celle des élèves entrant en sixième dans un collège public de Paris intra-muros en septembre 2000 (n=15000), qu'ils habitent ou non dans le secteur de l'établissement où ils entrent. Sont exclus de l'analyse les élèves qui proviennent d'un établissement privé parisien (n=600) ou d'un établissement (public ou privé) de banlieue (n=400), les élèves qui ont déménagé entre le CM2 et la sixième et ceux dont la PCS n'est pas connue.

On n'a retenu dans cette analyse exploratoire que la sous-population des élèves de nationalité française (n=12000) pour essayer de comprendre les liens entre origine sociale, âge et évitement (tableau 2). Bien qu'il ne s'agisse ici que de l'évitement interne à l'enseignement public, les pratiques prises en

compte ne se limitent pas aux dérogations officielles: la source utilisant les adresses des élèves figurant dans le fichier de l'établissement, une partie des "pratiques occultes" est intégrée. La variable d'origine sociale (PCS) comprend ici seulement quatre modalités, selon la nomenclature de l'Éducation nationale (précisée au tableau 1): "favorisés A", "favorisés B", "moyens", "défavorisés". La variable ÂGE est déclinée en trois modalités ("en avance", "à l'heure", "en retard").

Tableau 2
Taux d'évitement par origine sociale et classe d'âge

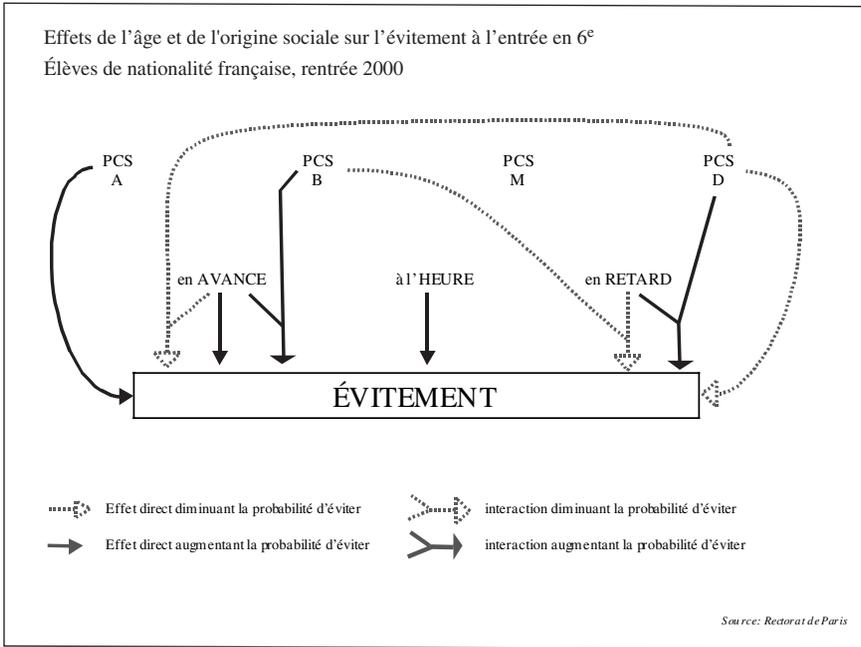
PCS	Taux d'évitement global	Taux d'évitement par classe d'âge		
		En avance	À l'heure	En retard
Favorisés A	39	41	40	25
Favorisés B	33	50	34	23
Moyens	31	36	33	25
Défavorisés	31	29	34	29
Ensemble	34	40	35	27

Les taux d'évitement diffèrent d'une catégorie sociale à l'autre, mais somme toute moins que l'on pouvait s'y attendre: dans la catégorie "favorisés A", un peu moins de quatre élèves sur dix évitent contre un peu plus de trois élèves sur dix dans la catégorie "défavorisés". En revanche, l'introduction de l'âge scolaire montre des taux d'évitement beaucoup plus contrastés entre les catégories d'élèves. Sachant qu'un élève parisien quelconque a une "chance" sur trois d'éviter son établissement de secteur, on va tenter de vérifier si l'appartenance sociale et l'âge scolaire jouent un rôle significatif en la matière. Pour cela, on propose un modèle de l'évitement scolaire, désigné sous l'appellation de modèle "global" dans la mesure où il s'efforce d'intégrer les diverses dimensions du phénomène étudié.

Un modèle "global" de l'évitement scolaire

La construction d'un modèle global sur l'évitement se fait au moyen d'un modèle log-linéaire "logit" (annexe 2). Chaque élève est décrit par ses caractéristiques individuelles, à savoir son appartenance sociale (variable PCS, quatre modalités) et son âge scolaire (variable ÂGE, trois modalités). Le modèle est construit pour prévoir au mieux le comportement d'un élève (évitera-t-il ou non?) en fonction de ses caractéristiques individuelles. Le rôle des différentes variables explicatives est résumé dans le schéma suivant.

Schéma résumant l'action des différentes variables



Si l'on considère la seule incidence de l'âge de l'élève, la probabilité de respecter la sectorisation est sensiblement réduite si l'élève est "en avance" et, dans une moindre mesure mais de manière encore significative, s'il est "à l'heure". En revanche, le fait d'être "en retard" diminue sensiblement la probabilité d'évitement. On sait par ailleurs que l'évitement à Paris est essentiellement un évitement "positif" (François 2002, Poupeau 2004), qui correspond plus au choix d'un collège censé être meilleur qu'à une volonté de fuir le collège de secteur. Dans cette mobilité, les élèves sans histoire et, à plus forte raison, ceux qui sont en situation de réussite réelle ou affichée (selon le critère de leur avance scolaire) ont un avantage certain : ils sont à la fois plus volontiers mobiles et plus efficaces dans leurs stratégies d'évitement. Inversement, la relative faiblesse numérique de l'évitement négatif permet de nuancer l'idée d'un évitement massif des classes moyennes désireuses de mettre les couches populaires à distance. Cette première conclusion débouche sur une hypothèse : il y a un marché des bons élèves réalisé par les établissements peu regardants sur la provenance géographique.

Indépendamment de l'âge scolaire, l'appartenance sociale, telle qu'elle est définie par les quatre modalités que distingue l'Éducation nationale, est nettement moins discriminante. L'appartenance aux catégories extrêmes constitue une variable significative dans le modèle : les élèves issus des catégo-

ries "favorisées" évitent significativement plus et, réciproquement, les élèves "défavorisés" évitent significativement moins. En revanche, l'appartenance à la catégorie "moyenne" n'a quant à elle aucune incidence significative sur la probabilité d'éviter.

Les résultats les plus significatifs sont liés au croisement des deux variables précédentes. Si, une fois combinée à l'âge de l'élève, l'appartenance à la catégorie "moyenne" n'est pas non plus significative, c'est sans doute en raison de la diversité des comportements individuels induite par l'hétérogénéité sociale de ce groupe. En revanche, l'examen des interactions montre une différenciation très nette entre les élèves "favorisés A" et les "favorisés B". Pour les premiers, généralement dotés d'un fort capital culturel, le modèle indique que l'âge ne modifie pas la probabilité d'éviter. Pour les seconds, au contraire, l'âge jouerait un rôle discriminant, mais différent de celui qui s'applique à l'ensemble de la population étudiée. Pour que leur probabilité soit revue à la hausse, il faut nécessairement qu'ils soient "en avance". S'ils sont "en retard", ou même simplement "à l'heure", leurs chances d'éviter sont moindres. Toutefois cette différenciation sociale du rôle de l'âge scolaire dans l'évitement disparaît lorsque l'on construit un modèle prenant en compte le contexte géographique (piste de travail actuellement explorée dans le programme de recherche mentionné annexe 1). C'est le profil social de l'établissement de secteur, non l'origine sociale de l'élève lui-même, qui interagit alors avec l'âge scolaire pour influencer la probabilité d'éviter.

En revanche, les interactions impliquant les élèves de la catégorie "défavorisée" révèlent des résultats radicalement différents des autres catégories sociales. Pour un tel élève, les interactions avec l'avance et le retard scolaire sont significatives, mais jouent dans un sens opposé à ce que l'on observe pour l'ensemble de la population. En effet, toutes choses égales par ailleurs, un élève "défavorisé" voit sa probabilité d'éviter diminuer s'il est "en avance" et augmenter s'il est "en retard". Ce résultat ne peut manquer d'interroger.

Plusieurs hypothèses peuvent être émises. Du point de vue des élèves, l'évitement revêt des significations différenciées en fonction de l'origine sociale et des comportements associés face à l'avance ou au retard scolaire. Dans la catégorie "défavorisés", l'évitement semble plutôt constituer une réaction à des difficultés scolaires. S'il n'y a pas de retard scolaire en revanche, la sectorisation est respectée. On peut inversement supposer que les catégories les plus "favorisées" réagissent différemment aux difficultés scolaires, le recours au privé constituant une solution plus facilement offerte à ces familles (au moins en termes financiers), alors que les élèves issus de milieux populaires doivent se contenter de changer d'établissement public. Il existe toutefois un type d'établissement privé spécialisé dans l'accueil des élèves en situation d'échec issus des couches moyennes et, de façon croissante, des couches inférieures (Langouët & Léger 1997). L'évitement peut alors être ana-

lysé du point de vue des établissements, et des politiques de gestion des flux scolaires mises en place: on peut ici évoquer les pressions des établissements qui se débarrassent des “mauvais élèves” issus des catégories “défavorisées”, en les orientant vers d'autres établissements, tout en conservant les “méritants” (généralement ceux qui sont “en avance”), notamment au moyen d'une offre d'options diversifiée.

Finalement, les catégories les plus “favorisées” se caractérisent bien par un évitement positif. Ce modèle des pratiques d'évitement au sein du secteur public à Paris semble indiquer que l'évitement est lié au désir de réussite scolaire. On a plus de mal en revanche à repérer un évitement négatif qui serait caractéristique d'une fuite des classes moyennes. En effet, le destin des élèves appartenant à la catégorie “moyenne” n'est pas influencé par les variables introduites, qu'elles soient considérées seules ou en interaction. Ce résultat peut indiquer que l'évitement de ces catégories passe davantage par le recours à l'enseignement privé, à condition d'admettre, compte tenu la rareté relative de cette pratique au moment de l'entrée en sixième (voir supra le tableau 1), que leur évitement commence précocement, dès l'école primaire. Mais il est possible que ce résultat soit en partie un produit de l'approximation liée à la définition des seules quatre catégories: c'est pourquoi une analyse détaillée des catégories socioprofessionnelles permet maintenant d'examiner les différenciations de pratiques de professions proches dans l'espace social et, en particulier, les transformations des stratégies de reproduction sociale.

La différenciation sociale des pratiques d'évitement

Afin d'affiner l'analyse de l'effet différentiel de l'âge scolaire sur les pratiques d'évitement des catégories sociales, il est possible de remplacer les quatre catégories de l'administration scolaire par des catégories socioprofessionnelles plus détaillées. En écartant de l'analyse les sous-populations dont l'effectif trop faible dans Paris compromettrait la significativité des résultats (parents d'élèves agriculteurs et retraités), on dispose de vingt-quatre PCS. Il est possible de déterminer la probabilité d'éviter pour l'ensemble de chacune des catégories considérée, sa “structure par âge” (proportion d'élèves en avance, à l'heure, en retard), ainsi que la probabilité d'éviter dans chaque tranche d'âge (tableau 3, annexe 3). Une analyse en composantes principales est ainsi réalisée en prenant soin d'introduire la proportion d'élèves “à l'heure” et le taux d'évitement global sous forme de variables supplémentaires pour éviter la redondance des variables (tableau 4, annexe 4). Les deux premiers axes rendant compte des trois quarts de l'inertie totale (respectivement 45 % et 30 %), il est possible de les retenir seuls et, du fait du petit nombre de variables, d'interpréter directement le plan factoriel.

Le premier axe est structuré en fonction du volume de capital scolaire possédé par les différentes catégories intégrées dans l'analyse. À l'extrémité de l'axe 1, du côté positif, on trouve les catégories socioprofessionnelles recourant le plus à l'évitement, au premier rang desquelles les enseignants et les instituteurs, qui possèdent le capital scolaire le plus important. Elles s'opposent ainsi aux catégories sociales qui, marquées par un plus fort retard scolaire, sont celles qui évitent le moins: du côté négatif de l'axe 1, on retrouve ainsi les catégories "moyennes" et "défavorisées" pour lesquelles éviter semble plus difficile. La structuration de cet axe permet de rendre compte de l'évitement lié au fait d'être "à l'heure" scolairement et, dans une moindre mesure, "en avance". Il exprime ainsi la plus ou moins grande dépendance des groupes sociaux envers l'école dans leurs stratégies de reproduction sociale.

Le second axe permet de rendre compte de l'opposition entre l'évitement selon le retard et l'avance scolaires. Il sépare du côté positif les catégories pour lesquelles il faut absolument être sinon "en avance", au moins "à l'heure" pour bénéficier d'un avantage en matière d'évitement ("instituteurs" surtout, mais aussi "cadres de la fonction publique") et, du côté négatif, les "professeurs et assimilés", pour lesquels le fait d'être "en avance" ne constitue plus un avantage déterminant pour éviter et qui peuvent mobiliser des ressources supplémentaires, en termes de capital culturel, social ou économique. Bien qu'élevée, la fréquence de l'avance n'est pas suffisante pour la banaliser. Pour des catégories comme les professeurs ou les "professions de l'information, de l'art ou du spectacle", l'âge de l'élève semble donc influencer notablement moins sur les pratiques d'évitement que pour les autres catégories. Quant aux autres professions favorisées caractérisées par un capital économique important, leur positionnement est varié: les cadres d'entreprises et chefs d'entreprise reproduisent, à un degré moindre, les spécificités des instituteurs, tandis que les ingénieurs suivent plutôt la voie des professeurs. Les professions libérales semblent quant à elles développer un modèle intermédiaire. Chez les techniciens et employés de la fonction publique, la fréquence de l'avance scolaire et celle de l'évitement sont beaucoup plus modestes, ce qui leur vaut une coordonnée faiblement positive sur le premier axe. Pour eux, à l'inverse de ce que l'on a vu pour les professeurs, l'avance scolaire est un avantage certain pour éviter et le retard un grave handicap. Pour les techniciens en particulier, la variable de retard scolaire est particulièrement significative: sur cent enfants de techniciens en retard, moins de quinze parviennent à éviter. Tout se passe comme si les établissements désirés ne satisfaisaient, au sein de ces catégories, que les demandes d'évitement des élèves les plus "méritants".

Du côté des élèves de catégorie "moyenne" et "défavorisée", le deuxième axe introduit une coupure notable: les contremaîtres, employés, commerçants, artisans, policiers et autres professions intermédiaires sont caractérisés par des taux d'évitement particulièrement faibles, en particulier parmi les

élèves “à l'heure”. L'origine sociale semble bien ici un handicap pour éviter, handicap qui n'est que fort peu compensé par l'avance de l'élève. Seuls les artisans et professions intermédiaires de santé parviennent à éviter un peu plus souvent quand ils sont “en avance”. Du côté positif de l'axe 2, on trouve les catégories les plus “défavorisées”, marquées non seulement par un faible évitement, mais encore par un retard scolaire important. Toutefois, au sein même de ce quadrant du plan factoriel, la coordonnée sur le deuxième axe joue un rôle discriminant. Les PCS pour lesquelles cette coordonnée est faible (ouvriers qualifiés, inactifs et personnels de service), s'ils sont désavantagés dans la course à l'évitement, jouent néanmoins le jeu selon les mêmes règles que les autres catégories: être “en retard” les gêne pour éviter. Il n'est va pas de même des chômeurs et des ouvriers non qualifiés que leur coordonnée élevée sur l'axe 2 isole dans le plan factoriel. Ce qui les distingue n'est pas tant la fréquence du retard, trait qu'elles partagent avec les PCS précédentes, que l'association entre ce niveau de retard élevé et un mécanisme qui s'apparente à une prime au retard pour l'évitement. Dans ces catégories, non seulement les élèves “en retard” évitent plus souvent que les autres, mais encore le fait d'être “en avance” apparaît paradoxalement comme une un frein à l'évitement. Ce résultat peut s'interpréter comme un type *d'évitement sous contraintes*, lié aux politiques de sélection scolaire des établissements qui refusent la réinscription d'élèves en retard, ou ne leur permettent pas de redoubler dans les sections demandées faute de place.

Conclusion

En définitive, l'analyse des mécanismes d'évitement scolaire semble exprimer une recomposition des groupes sociaux les plus dotés en capital culturel et de leurs stratégies de reproduction dans leur relation à l'école (comme l'indique notamment l'axe 2 du précédent modèle). Plusieurs facteurs permettent de soutenir cette interprétation, et notamment les caractéristiques différentes de l'évitement des catégories “instituteurs” et “cadres de la fonction publique” d'une part, des catégories “professeurs” et “professions de l'information, de l'art et du spectacle” d'autre part. L'accroissement de la concurrence scolaire a pour effet une diffusion des pratiques d'évitement qui affecte leur rentabilité scolaire et place les catégories sociales dont le statut dépend le plus de la possession de capital scolaire dans l'obligation de transformer leurs stratégies de reproduction. En matière de pratiques scolaires comme ailleurs, les catégories les mieux dotées sont aussi les plus aptes à reconvertir le cas échéant leurs investissements scolaires hors des filières scolaires les plus valorisées et les plus prestigieuses. Tout se passe comme si on assistait à la diffusion vers l'enseignement secondaire de mécanismes déjà observés au

cours des années 1970 dans les stratégies de reconversion des classes dominantes au niveau des filières de l'enseignement supérieur, en particulier vers les "professions culturelles" favorisant la rentabilisation de l'héritage familial non médiatisé par l'école, ces filières servant ainsi de refuge aux enfants de la classe dominante que l'école a éliminés (Bourdieu 1979, 145-188). Ce déplacement est alors susceptible d'expliquer que les catégories sociales les plus favorisées utilisent, moins qu'on ne pourrait s'y attendre, des formes d'évitement liées à l'âge de l'élève, au profit de stratégies plus rentables et, pour certaines, moins diffusées: recours à l'enseignement privé, mais surtout évitement précoce, dès l'école primaire, voire la fin de la maternelle, ce qui implique l'incorporation des choix résidentiels dans les stratégies scolaires. Mais dans l'un ou l'autre cas, ces transformations supposent une revalorisation du capital économique comme principe de différenciation des pratiques scolaires et de leur rentabilisation. Face à cette dévaluation du capital scolaire et de sa rentabilité, les familles dont la reproduction dépend le plus du capital scolaire tout en se trouvant moins bien dotées en autres formes de capitaux ("instituteurs", "cadres de la fonction publique", etc.) se trouvent confrontées, en fonction de leurs secteurs de résidence et des politiques rectores mises en place, non seulement à une restriction de leurs possibles scolaires liée à l'intensification de la concurrence, mais aussi à des difficultés croissantes pour réaliser les investissements scolaires les plus rentables, dont l'évitement constitue un élément important.

Une autre hypothèse interprétative sur laquelle débouche donc cette modélisation statistique est l'importance croissante des facteurs spatiaux: la localisation géographique, liée au prix du logement intervient comme facteur intermédiaire dans la revalorisation du capital économique pour les stratégies de scolarisation, notamment par le biais des "choix" résidentiels offerts aux différentes catégories sociales (prix des loyers ou du mètre carré dans l'accès à la propriété). Cet effet de lieu implique qu'il n'y ait pas une répartition socialement aléatoire de la distribution spatiale, mais une répercussion sur le type d'établissement possible autour du lieu de résidence. Une étape supplémentaire de ce travail consistera donc à prendre en compte la localisation des élèves et à faire intervenir les variables de distance spatiale. Cette distance influence d'une part l'accessibilité physique aux établissements et, d'autre part, l'accessibilité à l'information —celle-ci étant liée à la distance spatiale, même si les réseaux sociaux peuvent la compenser en partie. De ce point de vue les classes moyennes, qui sont plus proches, géographiquement, des milieux populaires, subissent avec elles la pesanteur de leur localisation, tandis que les catégories favorisées, qui sont déjà avantagées par leur localisation géographique, sont en outre capables de s'affranchir des "nécessités" spatiales.

Bibliographie

- BERSTEIN S. 2001 Préface à RUHLMANN J., *Ni bourgeois ni prolétaires. La défense des classes moyennes en France au XX^e siècle*, Paris, Seuil
- BOURDIEU P. 1979 *La distinction*, Paris, Minuit
- BROCCOLICHI S. & van ZANTEN A. 1997 "Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne", *Annales de la recherche urbaine*, 75 et suivantes
- FRANÇOIS J.-C. 2002 "Évitement à l'entrée en sixième et division sociale de l'espace scolaire à Paris", *L'Espace Géographique*, 4, 307-327
- FRANÇOIS J.-C., MATHIAN H., RIBARDIÈRE A. & SAINT-JULIEN T. 2002 *Les disparités des revenus des ménages franciliens en 1999. Approches intercommunale/intra-communale et évolution des différenciations intercommunales (1990-1999)*, UMR Géographie Cités
- LANGOUËT G. & LÉGER A. 1997 *Le choix des familles, École publique ou école privée*, Paris, Faber
- POUPEAU F. 2004, *Contestations scolaires et ordre social. Les enseignants de Seine-Saint-Denis en grève*, Paris, Syllepse

Annexe 1

La procédure de dérogation, établie par le ministère, est en principe commune à tous les départements français. Cependant, la relative autonomie dont jouissent les inspecteurs d'académie en la matière entraîne des nuances importantes, non seulement dans la proportion des décisions favorables, mais encore dans l'organisation de la procédure elle-même. La présentation du dossier de demande de dérogation rempli par la famille peut varier sensiblement d'un département à l'autre. À Paris, onze motifs sont proposés sur le formulaire de dérogation: santé, langue vivante, fratrie dans le collège, parents travaillant dans l'établissement, proximité du domicile, horaires aménagés, établissement "international", fratrie dans le lycée, proximité du travail des parents, hébergement dans le secteur de l'établissement désiré, autres.

Pour plus de détails sur le phénomène d'évitement, voir la réponse à l'appel d'offres sur "Les disparités territoriales", pour le compte du ministère de l'Éducation nationale, du ministère de la Recherche et de la DATAR: Champagne P., François J.-C., Poupeau F. & Rhein C. *Les trajectoires de l'évitement. Une analyse sociologique et géographique des flux d'élèves dans le système scolaire francilien.*

Annexe 2

Le modèle logit

Ce modèle peut s'écrire sous la forme suivante :

$$\text{Évitement} = \text{cste} + a.\text{PCS} + b.\text{ÂGE} + c.\text{PCS}*\text{ÂGE}$$

Il s'agit d'un modèle "saturé" dans lequel figurent les interactions entre variables. En effet, une fois que les variables PCS et ÂGE ont toutes deux épuisé leur pouvoir explicatif propre, il demeure possible que l'interaction des deux (PCS*ÂGE) puisse jouer un rôle significatif en ayant elle-même un pouvoir explicatif supplémentaire. Le critère de convergence retenu est celui du maximum de vraisemblance. Un élève est en situation d'évitement (évitement=1) quand, résidant à Paris intra-muros, il est scolarisé dans un collège public différent de son collège de secteur (les élèves scolarisés dans l'enseignement privé ne sont pas pris en compte).

Les trois composantes explicatives sont significatives, mais avec des nuances. La variable ÂGE est de loin la plus significative, avec un risque d'erreur très faible ($\alpha < 1/10000$). L'évitement se ferait-il avant tout "au mérite"? Ce n'est pas surprenant si l'on songe que le choix d'une option rare est le motif de dérogation le plus fréquent. Une partie du pouvoir explicatif de l'appartenance à une catégorie sociale est déjà neutralisée par cette variable ÂGE, puisque les catégories sociales se distinguent les unes les autres par leur structure par âge. Il n'est donc pas étonnant que le pouvoir explicatif de la variable PCS soit plus modeste; la significativité de celle-ci reste néanmoins acceptable (risque d'erreur $\alpha = 1/10$). Il demeure donc une inégalité face à l'évitement entre élèves des différentes catégories sociales, toutes choses égales quant à leur âge. Mais cette "inégalité sociale" face à l'évitement s'exprime aussi, et bien davantage, par l'appartenance croisée de l'élève à une classe d'âge et une catégorie sociale. Le bon niveau de significativité de l'interaction ÂGE*PCS ($\alpha < 5/100$) montre que le croisement de ces deux appartenances possède un important pouvoir explicatif supplémentaire, toutes choses égales quant aux variables ÂGE et PCS.

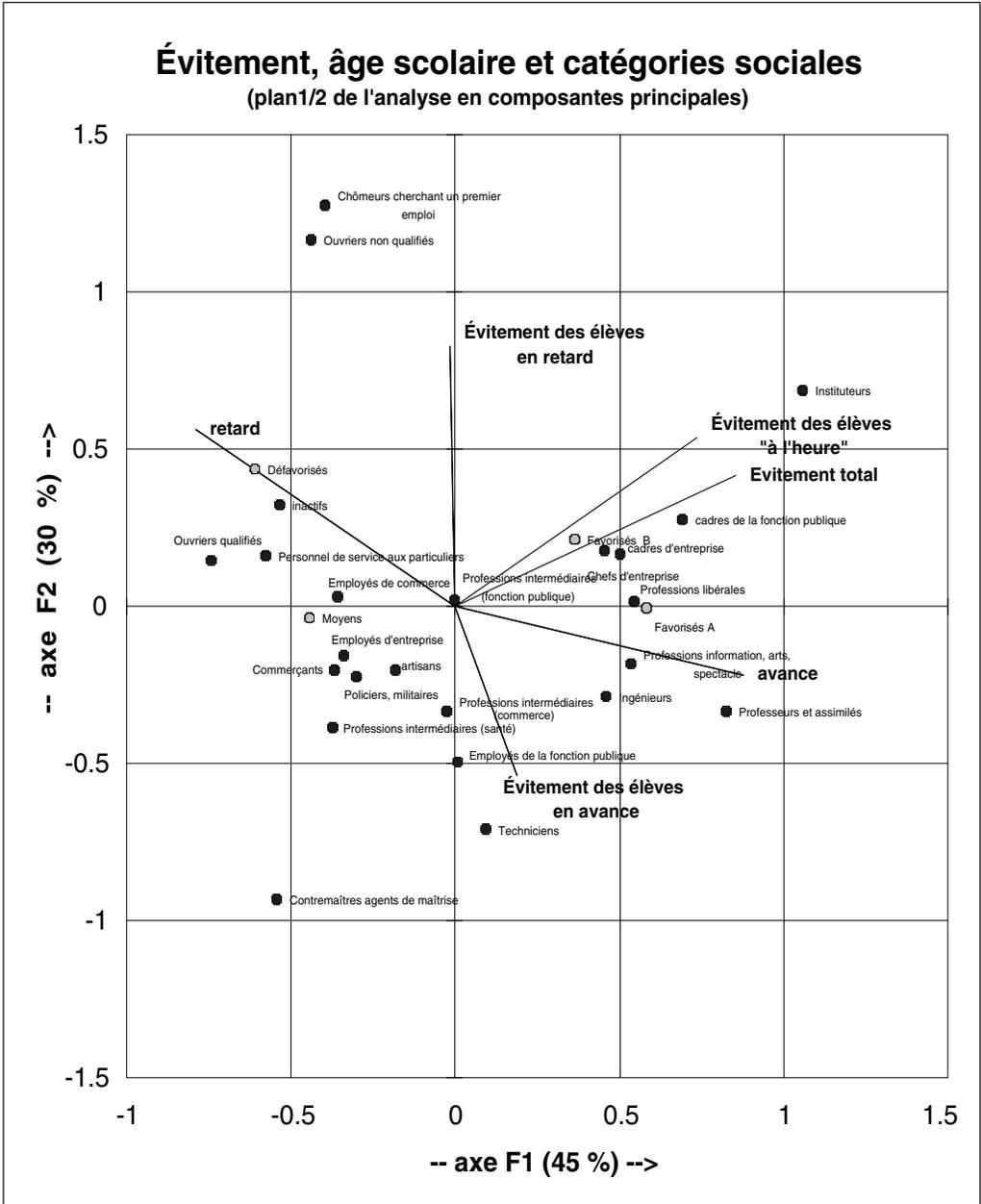
Annexe 3

Tableau 3
Relation entre l'âge de l'élève, la PCS et l'évitement (élèves de nationalité française)

Catégories socioprofessionnelles (PCS)	Taux global d'évitement dans la PCS	Âge	Structure par âge de la PCS	Probabilité d'éviter dans chaque classe d'âge	Signe du coefficient correspondant dans le modèle
Artisans	0,28	avance	3,9	0,41	+
		à l'heure	72,9	0,41	+
		retard	23,2	0,17	-
Inactifs	0,32	avance	2,4	0,42	(ns)
		à l'heure	54	0,34	(ns)
		retard	43,6	0,29	(ns)
Cadres d'entreprise	0,38	avance	9,6	0,38	(ns)
		à l'heure	82,6	0,4	(ns)
		retard	7,8	0,28	(ns)
Cadres de la fonction publique	0,41	avance	11,6	0,46	(ns)
		à l'heure	79,4	0,4	(ns)
		retard	9	0,32	(ns)
Chefs d'entreprise	0,38	avance	8,6	0,4	(ns)
		à l'heure	85,6	0,39	(ns)
		retard	5,8	0,3	(ns)

Catégories socioprofessionnelles (PCS)	Taux global d'évitement dans la PCS	Âge	Structure par âge de la PCS	Probabilité d'éviter dans chaque classe d'âge	Signe du coefficient correspondant dans le modèle
Chômeurs cherchant un premier emploi	0,36	avance	2	0	(ns)
		à l'heure	49,7	0,4	(ns)
Commerçants	0,3	retard	48,3	0,33	(ns)
		avance	3,9	0,21	(ns)
Contremaîtres agents de maîtrise	0,27	à l'heure	75,3	0,33	+
		retard	19,8	0,18	-
Employés d'entreprise	0,32	avance	3,2	0,66	(ns)
		à l'heure	81,7	0,26	(ns)
Employés de commerce	0,33	retard	15,1	0,21	(ns)
		avance	1,8	0,38	(ns)
Employés de la fonction publique	0,28	à l'heure	73,7	0,35	(ns)
		retard	24,5	0,19	-
Ingénieurs	0,36	avance	2	0,57	(ns)
		à l'heure	69,2	0,33	(ns)
Intituteur	0,47	retard	28,8	0,3	(ns)
		avance	11,6	0,25	(ns)
Ouvrier non qualifié	0,34	à l'heure	79,3	0,33	(ns)
		retard	9,1	0,19	(ns)
Ouvrier qualifié	0,29	avance	11,6	0,38	(ns)
		à l'heure	83,1	0,37	(ns)
Personnel de service aux particuliers	0,31	retard	5,3	0,21	(ns)
		avance	8,5	0,47	(ns)
Professeur, militaire	0,32	à l'heure	85	0,49	(ns)
		retard	6,5	0,31	(ns)
Professeurs et assimilés	0,41	avance	0,5	0,33	(ns)
		à l'heure	52	0,4	(ns)
Professions information, arts, spectacle	0,39	retard	47,5	0,41	(ns)
		avance	1,5	0,21	(ns)
Professions intermédiaires (commerce)	0,34	à l'heure	58,5	0,32	(ns)
		retard	40	0,22	(ns)
Professions intermédiaires (santé)	0,31	avance	1,7	0,33	(ns)
		à l'heure	61,7	0,33	(ns)
Professions intermédiaires (fonction publique)	0,35	retard	36,6	0,25	-
		avance	1,5	0,5	(ns)
Professions libérales	0,39	à l'heure	78,8	0,34	(ns)
		retard	19,7	0,23	(ns)
Techniciens	0,32	avance	12,8	0,47	+
		à l'heure	82,5	0,41	+
Chômeurs cherchant un premier emploi	0,36	retard	4,7	0,16	-
		avance	8,6	0,41	+
Commerçants	0,3	à l'heure	83,4	0,41	+
		retard	8	0,17	-
Contremaîtres agents de maîtrise	0,27	avance	5,2	0,42	(ns)
		à l'heure	82,3	0,34	(ns)
Employés d'entreprise	0,32	retard	12,5	0,2	-
		avance	2,8	0,6	+
Employés de commerce	0,33	à l'heure	72	0,32	(ns)
		retard	25,2	0,23	-
Employés de la fonction publique	0,28	avance	5,4	0,5	(ns)
		à l'heure	76	0,35	(ns)
Ingénieurs	0,36	retard	18,6	0,29	(ns)
		avance	9,7	0,42	(ns)
Intituteur	0,47	à l'heure	84,8	0,39	(ns)
		retard	5,5	0,26	(ns)
Ouvrier non qualifié	0,34	avance	5,8	0,5	(ns)
		à l'heure	74,1	0,36	(ns)
Ouvrier qualifié	0,29	retard	5,1	0,14	(ns)

Annexe 4



Le modèle éducatif du pôle “privé” des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne

PHILIPPE GOMBERT & AGNÈS VAN ZANTEN
Observatoire Sociologique du changement (OSC-CNRS)
Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris
27, rue Saint Guillaume, 75007 Paris

Les attentes et les stratégies des parents des classes moyennes vis-à-vis de la scolarisation se sont profondément transformées au cours des trente dernières années sous l'effet conjugué de deux séries de phénomènes. Il s'agit d'une part des évolutions du monde du travail et des nouvelles exigences que ce dernier impose au système d'enseignement. Car si le diplôme joue toujours un rôle aussi central que dans les années 1960 et 1970 dans la reproduction des classes moyennes, c'est de façon plus négative que positive : son absence entraîne une privation de statut, mais sa possession permet uniquement de rester dans la course aux opportunités dans le marché du travail (Beck 2001). Ces évolutions ont engendré une peur du chômage et de la précarité dans toutes les catégories sociales, y compris les plus protégées d'entre elles, une quête sans fin de nouvelles certifications et une compétition scolaire interne entre les différentes fractions des classes moyennes. D'autre part, les attentes et les stratégies des parents des classes moyennes ont également été modifiées par des transformations sociales et scolaires qui affectent leur position vis-à-vis des classes populaires. Le resserrement des revenus aux niveaux intermédiaires et la démocratisation des études, en tout cas dans certaines filières, ainsi que la diffusion de modes, de styles, de façons de parler des jeunes de banlieue et les discours sur la montée de la violence urbaine et scolaire font craindre à de nombreux parents appartenant à ces catégories sociales un “envahissement par le bas” des établissements scolaires, des espaces résidentiels et de la société tout entière qui les conduit à rechercher des nouveaux modes de distinction, de mise à distance et de reconstitution d'un “entre soi” de classe (van Zanten 2003a).

Ces changements n'affectent cependant pas toutes les fractions des classes moyennes de façon identique. Dans la continuité des analyses de Louis

Chauvel (2001, 2004 ce numéro 101), nous distinguons, en excluant néanmoins provisoirement la catégorie des indépendants, quatre classes moyennes suivant deux dimensions. La première renvoie à l'opposition verticale entre les classes moyennes supérieures, correspondant grosso modo à la catégorie 3 de l'INSEE ("cadres et professions intellectuelles supérieures"), et les classes moyennes intermédiaires correspondant grosso modo à la CS 4 ("professions intermédiaires"). La seconde, au clivage horizontal entre les salariés du public et ceux du privé. Or ce sont surtout les salariés du secteur public de niveau supérieur et intermédiaire qui ont retenu l'attention des sociologues comme des médias et des pouvoirs publics, y compris dans le champ de l'éducation. Ceci s'explique, de façon générale, par les liens privilégiés qu'ont entretenus ces catégories, dès leur émergence, avec l'État et avec l'école et, dans les périodes plus récentes, par leur visibilité sur les scènes politiques, associatives et scolaires locales. Les analyses existantes ont en effet mis en évidence que ces catégories se caractérisent, entre autres, par leur volonté de jouer un rôle de médiation entre les différentes classes sociales et entre la société civile et l'État, ce qui s'est traduit dans les années 1970, en lien avec leur forte croissance, par une participation très importante au renouveau de la vie associative et politique locale (Monjardet 1984, Bidou 1984). Elles se caractérisent aussi par l'importance de leur capital scolaire et culturel, ainsi que d'un capital social interne au système d'enseignement, ce qui leur permet, notamment aux membres de la profession enseignante, d'y déployer des stratégies très efficaces (Bourdieu & Passeron 1970, Bourdieu 1979, Héran 1996). Elles occupent par ailleurs des positions spécifiques dans l'espace urbain. Ainsi, dans les années 1980 et 1990, ce sont surtout les problèmes et les questions que pose leur cohabitation avec les ouvriers et les immigrés dans des quartiers et des établissements scolaires mixtes ou à dominante populaire qui ont été mis en avant dans les études (Dubet & Martuccelli 1998, van Zanten 2001).

Or plusieurs éléments perceptibles au niveau local et aussi, partiellement, au niveau global (Chauvel, ce numéro, 101) permettent d'émettre l'hypothèse que ce sont aujourd'hui d'autres catégories au sein des classes moyennes, plus proches du pôle privé, c'est-à-dire exerçant une activité de façon libérale ou dans une entreprise n'appartenant pas au secteur public, qui tendent à assumer la position, matérielle et symbolique, centrale autrefois détenue par les salariés du pôle "public" au sein de la société et de l'école. Il s'agit notamment, en nous référant par commodité aux PCS détaillées de l'INSEE, des professions libérales, des ingénieurs et des cadres techniques d'entreprises, ainsi que des cadres administratifs et commerciaux d'entreprise. Or il est vain de tenter de comprendre les dispositions et les pratiques sociales et scolaires de ces catégories en transposant les analyses antérieures. En effet, d'une part, ces dispositions et ces pratiques sont fortement influencées par la position professionnelle occupée —et visée pour les enfants— notamment par

l'exercice dans le secteur privé ou, en tout cas le plus souvent, à l'extérieur de la fonction publique. D'autre part, ces catégories combinent dans le rapport à l'école des ressources culturelles avec des ressources économiques, des ressources sociales externes et des ressources "organisationnelles" de façon originale (De Singly & Thélot 1985, Butler & Savage 1995, van Zanten 2003b). Enfin, les ancrages spatiaux des classes moyennes supérieures et intermédiaires du public et des classes moyennes supérieures du privé ne sont pas les mêmes. On constate notamment une plus grande tendance des derniers à l'agrégation et à la mise à distance des ouvriers et des immigrés dans l'espace urbain et l'espace scolaire (Butler & Robson 2003; Ball & al., ce numéro, 13; Oberti & Préteceille, ce numéro, 135). En prenant appui sur deux enquêtes par entretiens auprès d'une soixantaine de familles menées dans une commune de l'Ouest parisien qui concentre une proportion importante de ces catégories sociales dans certains quartiers, nous cherchons à cerner ces différentes dimensions¹. Pour cela, nous adoptons une entrée particulière, à savoir celle du zonage "espace-temps" qui caractérise leur action, c'est-à-dire la façon dont elles conçoivent et s'approprient le temps et l'espace et sont à leur tour contraintes dans leur action, individuelle et collective, par ces deux dimensions (Giddens 1984).

La projection dans l'avenir et le management du temps présent

Les pratiques éducatives des classes moyennes supérieures sont largement conditionnées par leur perception des exigences du monde du travail et de l'enseignement supérieur et par la nécessité que ressentent ces parents de les anticiper pour assurer la meilleure place possible à leurs enfants. Mais cette préoccupation est particulièrement affirmée chez les parents appartenant au pôle "cadres et professionnels du privé" qui développent vis-à-vis de l'école et des enseignants des attentes et des pratiques à dominante instrumentale. Ces parents insistent par exemple davantage que les autres fractions des classes moyennes sur la nécessité d'améliorer l'enseignement des langues étrangères, d'introduire les nouvelles technologies de l'information dans les classes et de renouveler une pédagogie centrée sur le savoir encyclopédique

¹ Ces analyses sont le résultat d'un double travail d'enquête sur le même site. Il s'agit d'une part de la thèse de doctorat, en cours, de Philippe Gombert sur "Le mouvement des parents d'élèves et la diffusion d'une idéologie pragmatique: l'exemple des nouvelles classes moyennes dans une commune de la banlieue Ouest parisienne" et, d'autre part, d'une recherche coordonnée par Marco Oberti et Agnès van Zanten: "Construction et effets de la ségrégation scolaire", comportant un volet important sur le rôle des familles des classes moyennes.

et l'enseignement magistral et non sur l'acquisition des compétences et l'activité des élèves. Ils font en outre pression auprès de l'institution, et de ses représentants, pour qu'elle renforce son rôle de sélection, de classement et de récompense des meilleurs. Ils exigent des progressions plus rapides pour leurs enfants, sanctionnées si possible, pour les plus brillants, par un saut de classe dès le primaire. Ils souhaitent aussi des évaluations plus nombreuses permettant de situer le progrès et le profil scolaire de l'enfant et de calculer ses chances futures. Bref, ces parents voient l'éducation principalement sous l'angle d'un bien positionnel et l'école —et les professionnels qui y travaillent— comme des moyens au service de la réussite individuelle: "Les gens que je connais ici accordent beaucoup d'importance aux performances de leurs enfants. Il faut avoir de bonnes notes, apprendre l'anglais très tôt, il ne faut surtout pas être en retard au niveau scolaire. Et si possible avoir une année d'avance dès l'entrée au collège, ça, c'est le top... Les gens veulent que leurs enfants réussissent à tout prix, mais ça prend parfois des proportions inquiétantes. Les parents font parfois pression sur les enseignants pour que leur enfant saute une classe, c'est la course à la performance" (Mère sans profession et père directeur commercial, trois enfants, propriétaires d'une maison).

Les visées instrumentales et l'anticipation stratégique se traduisent également par des pratiques éducatives au sein de la famille et dans des espaces non scolaires qui supposent la détention d'un capital culturel, mais aussi économique, relativement importants. Ainsi, dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, ces parents, qui font dans une certaine mesure partie des "nouvelles élites de la mondialisation" (Wagner 1998), n'hésitent pas à investir dans des cours extrascolaires, des voyages et des séjours à l'étranger. L'achat d'un ordinateur et l'accès à internet à la maison, qu'on sait encore réservés pour l'essentiel à ces catégories sociales, sont aussi conçus pour faire profiter les parents, mais aussi les enfants, d'un meilleur accès à la technologie et l'information. Le recours très répandu parmi ces familles à des cours particuliers dans les disciplines les plus stratégiques par rapport à la sélection comme les mathématiques renvoie aussi à une stratégie d'anticipation puisqu'il s'agit très souvent davantage de compléter les apports scolaires et de prendre de l'avance par rapport aux attentes des enseignants des niveaux supérieurs que de rattraper des retards, comme c'est plus souvent le cas chez les classes moyennes intermédiaires et les classes populaires (Glasman & Collonges 1994). Ces parents cherchent aussi à contrôler et à rentabiliser le temps non scolaire des enfants en vue d'une scolarité et d'une insertion professionnelle réussies. À court terme, ils rationalisent les activités quotidiennes, conçues comme un investissement tant du point de vue de l'effort à accomplir que de leurs apports à venir, par le choix attentif des activités, l'occupation maximaliste du temps, le "monitoring" permanent des enfants (Lareau 1989). À long terme, ils opèrent souvent une planification rigoureuse des trajectoires scolaires par le choix des options, des filières et des établissements.

Ce surinvestissement éducatif ne doit cependant pas être interprété exclusivement, comme c'est le cas habituellement, comme relevant du pur registre instrumental. Il est également la conséquence d'une angoisse vis-à-vis de l'avenir des enfants et d'un désir de le maîtriser qui relève plutôt d'un registre identitaire (Ball 2003). Par ailleurs, les formes qu'il prend témoignent aussi de la transposition dans l'univers domestique et scolaire des modes d'organisation des cadres, notamment des cadres du privé, dans la sphère du travail et de leur évolution. La maîtrise du temps, son organisation et sa rentabilisation ont toujours été des soucis cruciaux pour des catégories sociales dont le contrat moral qui les lie aux employeurs a toujours supposé de ne pas trop compter leur investissement en échange de responsabilités (Goldthorpe 1982). On observe néanmoins un net alourdissement du sentiment d'être débordé en lien avec un accroissement du volume de travail, de son intensité, du mode de régulation par objectifs et par projets et du gommage de la distinction entre travail et non-travail qu'induisent notamment les nouvelles technologies de la communication (Boltanski & Chiapello 1999, Bouffartigue 2001). Cette obsession du contrôle du temps est aussi à mettre en relation avec un culte de la performance tant dans le travail que dans d'autres sphères de la vie sociale (Ehrenberg 1991) qui conduit à une survalorisation de la réussite et de la compétition. Ces nouvelles pressions conduisent les parents à penser qu'eux-mêmes et leurs enfants n'en font jamais assez et qu'il est toujours possible de se surpasser, de déployer plus d'énergie ou de trouver des moyens plus adaptés aux objectifs poursuivis: "Dans cette résidence, on est aussi poussé à en faire plus pour les enfants. C'est un état d'esprit très compétitif, les enfants font beaucoup d'activités, il faut qu'ils réussissent très bien à l'école. C'est R. (la commune) peut-être qui veut ça aussi. Mais il y a le travail aussi. Moi, avec l'expérience que j'ai au niveau professionnel, je trouve qu'on vit dans un monde qui est de plus en plus compétitif avec des exigences très précises, des objectifs très précis. Enfin ça, c'est le monde de l'économie. Avant on pouvait avoir des objectifs économiques à atteindre, ça n'empêchait pas le respect de l'autre... Ce qui se passe dans l'éducation, c'est un peu la même chose." (Mère sans profession et père directeur commercial, un enfant, propriétaires d'une maison)

En outre, comme l'illustre cette citation, la dimension spatiale intervient aussi. En effet, la forte ségrégation résidentielle de ces catégories sociales, notamment, comme c'est le cas pour une partie des familles interrogées, dans des résidences fermées proches des "gated communities" américaines, renforce la compétition. Les familles, notamment les femmes, s'observent les unes les autres, se comparent et tendent à adopter des stratégies similaires visant à construire le meilleur parcours scolaire possible pour chacun des enfants. Mais en même temps, ces mères, très portées par leur niveau culturel et leur position sociale à la réflexivité critique sur leurs propres pratiques, émettent sans cesse des jugements critiques sur ces stratégies et les visées à

long terme qui les sous-tendent car elles sont très conscientes de leurs effets négatifs possibles sur le bien-être et l'épanouissement au présent des enfants (van Zanten 2003b). Il n'y a donc pas d'identification totale à un modèle éducatif commun. Sont notamment montrées du doigt les familles qui ont des ambitions élevées pour leurs enfants, mais qui délèguent l'accompagnement scolaire aux établissements ou qui négligent leur bonheur et leur éducation par manque de temps ou par la centration égoïste sur leurs objectifs professionnels ou économiques.

Toutefois, la cohérence du modèle propre à ces fractions des classes moyennes apparaît beaucoup plus grande dès lors qu'il est utilisé pour ériger une barrière par rapport aux classes populaires. D'une part, leur suractivité et celle de leurs enfants, y compris dans ses manifestations les plus négatives comme la fatigue ou le stress, permettent à ces parents d'affirmer l'importance de leur contribution au bon fonctionnement de la société, contrairement aux parents et aux jeunes des classes défavorisées qui "se tournent les pouces" et "traînent dans la rue". D'autre part, l'auto-contrainte et l'effort s'opposent au laxisme dont feraient preuve les familles de milieu populaire qui serait la principale cause des dysfonctionnements dans les établissements hétérogènes. En effet, sensibilisés par leur formation universitaire, par leur activité professionnelle —c'est le cas notamment de ceux qui exercent des métiers relationnels— et par les médias aux savoirs sociologiques, psychologiques et linguistiques mettant en avant l'importance de la socialisation familiale, ces parents accordent un rôle central à la famille dans la production d'inégalités de réussite. Dans leur raisonnement, c'est l'incapacité des parents de ces milieux à assurer un cadre familial stable et un suivi convenable de la scolarité des enfants à la maison qui conduirait les enseignants à se centrer sur des tâches de socialisation, à être moins exigeants vis-à-vis des enfants ou à retarder le rythme des enseignements.

Les valeurs de performance, de maîtrise et d'auto-réalisation relèvent en outre d'un registre éthique et philosophique. Elles participent d'une certaine conception de l'exercice rationnel de la liberté individuelle qui procède d'une appropriation spécifique de l'idéal occidental de rationalisation du monde social tel qu'il a été analysé par Weber. Il s'agit en fait de gérer sa vie comme une entreprise en cherchant à optimiser sa propre existence, en planifiant les étapes de la carrière, l'évolution du couple dans les cycles de vie, la naissance des enfants, leur éducation, leurs loisirs (Gadea 2003). Elles relèvent également d'une certaine conception du processus de civilisation dont ces parents se font les porte-parole et qui implique des devoirs envers soi et envers sa descendance (Elias 1984). Enfin, ces valeurs s'inscrivent aussi dans une conception spécifique de la contribution des individus au maintien du lien social qui met l'accent sur la responsabilité individuelle de chacun beaucoup plus que sur les solidarités collectives.

Le contrôle des cadres spatiaux de socialisation et de scolarisation

Les pratiques éducatives des parents appartenant à cette fraction des classes moyennes supérieures se déploient aussi dans un cadre spatial qu'elles contribuent à leur tour à structurer. Le choix du lieu de résidence en est un élément essentiel. Ce choix dépend d'un ensemble de facteurs matériels, affectifs et symboliques qui, suivant la position sociale des individus, apparaissent comme des contraintes ou des préférences, à savoir la distance par rapport au lieu de travail des parents, l'accès aux transports et à divers équipements, la proximité des parents ou d'autres membres de la famille ou les qualités sociales et esthétiques des quartiers et des bâtiments (Bonvalet 1998). Pour les cadres et professionnels du privé que nous étudions ici et qui possèdent des ressources économiques élevées, il s'agit le plus souvent d'un vrai choix qui intègre ces différentes dimensions dans un projet plus ou moins conscient de clôture sociale, c'est-à-dire d'appropriation sociale d'un espace par l'association avec des individus appartenant au même milieu social et la "colonisation" des lieux et des institutions (Murphy 1988, Butler & Robson 2003). La clôture sociale fondée sur la propriété permet d'assurer aux enfants une socialisation et une sociabilité homogènes en structurant le choix des amis, des loisirs et des activités sportives et culturelles et en permettant à d'autres adultes de jouer un rôle de relais de l'influence parentale comme nous l'avons suggéré plus haut. Mais, pour que cette clôture soit réellement efficace, il faut qu'elle englobe aussi l'espace scolaire. De là l'importance que beaucoup de parents déclarent avoir accordée aux qualités de l'école dans le choix de leur lieu de résidence en anticipant même d'éventuelles stratégies de reconversion, en cas de besoin, vers l'enseignement privé. "J'ai choisi R. et ce coin-là aussi en grande partie parce que je savais que dans un triangle, j'avais un public qui, à la fois, primaire et secondaire, était vraiment bon et que je savais, qu'en recours, j'avais toujours P. (collège-lycée privé)." (Mère professeur dans l'enseignement privé, père comptable, deux enfants, locataires d'un appartement)

Ce phénomène est peut-être particulièrement marqué sur le territoire étudié car la municipalité, prenant appui sur certains groupes immobiliers, vise clairement à attirer des cadres et des professionnels à revenus élevés sur son territoire en misant sur les qualités des logements proposés, mais aussi sur celles des établissements d'enseignement. Plusieurs indicateurs montrent néanmoins qu'il se développe dans la région parisienne et probablement dans de nombreuses zones urbaines en lien avec la différenciation réelle ou perçue comme telle par les familles des établissements de même type et alors qu'elles ne peuvent exprimer des choix que de façon très réglementée, par le biais de dérogations à la sectorisation en vigueur de l'enseignement public mise en

œuvre de façon variable selon les contextes locaux. Or il est évident que ce pouvoir de contrôle, par une démarche unique, de l'environnement local et scolaire des enfants procure des avantages instrumentaux considérables à ces catégories sociales par rapport à celles moins dotées en capital économique. Il favorise aussi le bien-être et l'épanouissement des enfants grâce à la proximité des établissements, qui réduit la fatigue liée aux déplacements et leur permet d'avoir davantage d'activités sportives et de loisir après l'école et des camarades et amis habitant le même quartier. Avec en prime des bénéfices symboliques puisque le fait de résider à côté des meilleurs établissements autorise ces parents à déclarer en toute bonne conscience que leurs enfants fréquentent l'établissement du quartier. Cela leur évite le jugement négatif de leur entourage et d'une partie de l'opinion publique qui s'exerce davantage à l'égard des parents appartenant aux catégories intermédiaires et supérieures du pôle public qui cherchent à éviter les établissements beaucoup plus hétérogènes de zones plus mélangées où ils résident.

Les choix résidentiels permettant d'accéder aux espaces scolaires convoités ne sont cependant pas toujours possibles, ni suffisants. C'est pourquoi un certain nombre de parents appartenant aux catégories étudiées ici vont s'orienter vers des établissements privés sélectifs, ce qui est une autre façon de transformer des ressources financières en ressources culturelles et sociales (Butler & Savage, 1995). Ce choix est accessible à un éventail plus large des catégories sociales en France que dans d'autres contextes nationaux dans la mesure où la plus grande partie des établissements privés est largement subventionnée par l'État, mais il est conditionné par la localisation des établissements privés. Or si, au niveau national, c'est la plus ou moins grande influence de la tradition catholique qui explique les différences d'implantation, on observe à des échelles plus réduites en région parisienne que les établissements privés sont généralement beaucoup plus nombreux dans les quartiers et les communes favorisés où réside une grande partie des catégories qui nous intéressent ici. Doublement favorisées par leurs ressources économiques, ces catégories, en "achetant" un certain type de scolarisation, dotent leurs enfants d'un capital culturel mais aussi d'un capital social supérieur à celui de leurs homologues du secteur public.

En effet, le choix de ce type d'établissement répond dans nombre de cas à la volonté de faire en sorte que les enfants soient plus poussés par un niveau d'exigence élevé et mieux formés pour les études et les emplois à venir grâce à un suivi plus individualisé et à l'acquisition précoce de bonnes méthodes de travail à l'école primaire et au collège. Ce qui n'empêche pas beaucoup de ces parents d'opérer des retours vers le secteur public au lycée et, surtout, à l'entrée dans l'enseignement supérieur pour avoir accès aux filières les plus prestigieuses et notamment aux classes préparatoires. Mais, pour de nombreux parents, le choix du privé correspond aussi à des stratégies

plus larges de cloisonnement social car la sélection académique, qui est aussi directement ou indirectement sociale et ethnique, permet dans certains de ces établissements, proches de ceux fréquentés par la bourgeoisie, de reconstituer un véritable "entre soi" susceptible d'encourager une sociabilité de classe et d'assurer la transmission des valeurs et des compétences sociales indispensables pour occuper une place élevée dans la hiérarchie sociale (Pinçon & Pinçon-Charlot 1989): "Le fait d'aller dans une école privée, c'est la volonté des parents déjà. C'est vrai que les parents doivent s'investir pour mettre les enfants dans une école privée, donc je pense que ce sont des parents avant tout qui sont à la recherche de valeurs, à suivre auprès des enseignants, vous voyez ce que je veux dire, et, de ce fait, il y a beaucoup plus d'enfants qui ressemblent à mes enfants, parce que moi c'était ma volonté en fait. Ce sont des petites choses qui paraissent insignifiantes mais, bon, la politesse déjà, on mange ce qu'on a dans son assiette, la discipline bien sûr, la responsabilité vis-à-vis des autres, aussi le respect des autres..." (Mère sans profession, père cadre dans le privé, quatre enfants, propriétaires d'une maison).

Ces deux démarches de contrôle des cadres spatiaux de scolarisation et de socialisation, qui sont les plus répandues parmi les parents cadres et professionnels du privé — bien que certains choisissent également de contourner la sectorisation en vigueur dans le secteur public par des voies légales ou illégales — relèvent clairement d'un registre stratégique. Toutefois, comme la volonté d'anticipation et de management du temps, elles sont également sous-tendues par des considérations identitaires et éthiques. Comme l'illustre la citation précédente, pour ces catégories sociales, comme pour la bourgeoisie dont elles sont proches sur ce point, la socialisation fondée sur "l'entre soi" à laquelle aboutissent ces démarches est à la fois un mécanisme essentiel de création de capital social et de marquage de frontières par rapport aux autres groupes sociaux et un mode d'intégration sociale fondé sur l'identification à des valeurs à dimension universelle, mais dont les individus occupant des positions de responsabilité en haut de l'échelle sociale doivent se faire plus particulièrement les émissaires. De même, si le choix, indirect ou direct, de l'école est clairement pour ces parents un moyen d'asseoir et d'améliorer leur position sociale, il est aussi revendiqué sur des bases éthiques à savoir le devoir d'offrir la meilleure scolarité possible aux enfants et de s'impliquer dans son déroulement. Ce devoir est clairement un devoir parental, mais aussi social puisque le bon fonctionnement de la société est vu comme le résultat de l'agrégation de comportements conscients, raisonnables et efficaces des individus qui la composent.

Enfin, ces démarches sont également sous-tendues par des valeurs d'auto-réalisation et de maîtrise intégrant des dimensions issues du cadre de travail et du cadre de vie de ces catégories sociales. Parmi celles-ci, la mobilité et la dissociation des différents domaines d'activité occupent une place importante. Elles apparaissent en effet comme des valeurs en soi, symboles d'une moder-

nité dont ces parents se pensent être les principaux vecteurs dans la société. Ces dimensions sont à mettre en relation avec l'univers de travail des cadres dans lequel la capacité à se déplacer d'un secteur à un autre ou d'une région à une autre en développant des identifications partielles et non pas totales à l'activité sont fortement valorisées, même si, dans les faits, le "nomadisme" des cadres apparaît encore relativement limité (Karvar & Rouban, 2004). Elles sont aussi à mettre en relation avec des modes de vie propres aux grandes agglomérations qui se caractérisent par l'absence d'enracinement d'une fraction non négligeable de ceux qui y résident et par la plus grande distance entre les lieux de scolarisation, de travail, de résidence, de consommation et de sociabilité. Dans le domaine scolaire, ces valeurs permettent de justifier et de donner une connotation positive à des choix d'établissements privés ou publics assez éloignés impliquant pour les enfants des sacrifices au niveau du confort ou au niveau affectif: "—Est-ce que quelque chose vous aurait empêché de choisir un autre établissement? Par exemple, la distance? —On est dans un monde moderne, même s'il est arriéré par certains côtés et on a le RER à cinq minutes d'ici qui nous met au cœur de Paris en vingt minutes. Ce n'est pas la peine de venir en région parisienne depuis la province, si on ne profite pas des avantages" (Père responsable de ventes dans une grande entreprise, mère infirmière, deux enfants, propriétaires d'une maison). "Il faut lui expliquer que son intérêt est différent de ses amitiés. Elle devra faire comme nous, séparer ces deux secteurs de l'existence" (Père et mère psychologues, deux enfants, propriétaires d'un appartement)

L'efficacité et l'intérêt général local

On ne comprend cependant pas complètement le modèle éducatif des parents appartenant au pôle privé des classes moyennes si on se situe exclusivement sur le plan de l'action individuelle. En effet, comme nous l'avons suggéré à plusieurs reprises dans ce texte, ces parents conçoivent aussi leur rôle comme ayant une dimension sociale, mais ce d'une façon assez différente de celle des parents appartenant au pôle public des classes moyennes. Ces derniers restent proches du modèle dominant, dont se sont faits porteurs, au moins jusqu'à une date récente, les responsables de la Fédération de conseils des parents d'élèves (FCPE), fondé sur de grandes valeurs comme l'égalité, sur des règles bureaucratiques de fonctionnement, sur une cogestion du système d'enseignement par les représentants de l'administration et de la profession enseignante. En revanche, les parents auxquels nous nous intéressons ici accordent plus d'importance à l'efficacité, c'est-à-dire à la nécessité de définir les problèmes éducatifs comme des problèmes purement techniques nécessitant la mise en œuvre de savoir-faire spécifiques, mais dont la définition ferait l'objet d'un consensus tacite, la légitimité procédurale pre-

nant le pas sur la légitimité substantielle (Derouet 1992). Ils sont sensibles aux notions d'autonomie, de projet, de concertation et de communication c'est-à-dire à des notions en vigueur dans leurs univers de travail et dont la transposition dans l'univers des services publics contribuerait, pensent-ils, à son renouveau.

Un autre élément central de leur conception du fonctionnement idéal des établissements d'enseignement a trait en outre à la réactivité par rapport aux usagers. Comme l'ensemble des parents des classes moyennes, ces parents se situent davantage dans une logique de coencadrement conjoint par les parents et les enseignants de l'éducation des enfants que dans la logique de séparation de domaines d'action qui prédomine dans les milieux populaires (Kellerhals & Montandon 1991). Ils se démarquent néanmoins de leurs homologues du secteur public par le caractère plus offensif et moins coopératif de leur démarche vis-à-vis des professionnels de l'éducation. Ces parents sont en effet nombreux à considérer qu'il ne suffit pas de s'adresser individuellement aux enseignants en misant sur leur bonne volonté, ni d'avoir recours à des chefs d'établissements qui, n'étant pas les véritables supérieurs hiérarchiques des enseignants, ont peu de pouvoir sur eux, mais qu'il faudrait une réforme plus radicale du système d'enseignement: "Moi, je crois que le problème politique c'est que les parents n'ont absolument pas leur mot à dire sur l'éducation que ce soit aussi bien au niveau municipal, départemental, etc. En fait, tout est dans les mains de l'inspecteur d'académie. Donc, c'est vraiment l'Éducation nationale. Le problème que l'on a c'est quand on est confronté à un instituteur, une institutrice qui est archi nul, complètement débile, etc., on ne peut rien faire, on est obligé de les subir et surtout nos enfants. Parce que nous, à la limite, on ne les subit pas, c'est nos enfants qui les subissent. Il y a une inertie par rapport à la compétence qui est assez grave. On ne pourrait pas se permettre de faire 1/64e de ce que peut se permettre un dingue comme prof, sans que nous, on soit viré dans le privé, c'est évident (...). En fait, on ne tient absolument pas compte de l'avis des gens. L'Éducation nationale, elle fait ce qu'elle veut, quand elle veut, où elle veut." (Mère gestionnaire de crèches, père cadre financier dans le privé, trois enfants, propriétaires d'une maison)

Une partie de ces parents considère que l'enseignement privé prend davantage en compte les usagers et cela fait aussi partie des critères qui conduisent à choisir ce type d'enseignement. Pour d'autres cependant, c'est l'ensemble du modèle français qui est mis en cause et c'est seulement un mode de gestion communautaire —largement favorable à des formes collectives de clôture sociale— inspiré du modèle américain qui permettrait aux parents de jouer le rôle qui devrait être le leur à côté des enseignants: "Les parents sont déjà beaucoup plus impliqués (aux États-Unis) et encouragés à se montrer présents dans l'école. À la fin de l'année, il y a une grande fête d'organisée où l'on remet des diplômes aux parents qui ont le plus travaillé pour l'école, qui se sont le plus impliqués. De toute façon, les Américains n'ont pas le même état d'esprit que nous. Ils cherchent beaucoup

plus à travailler en groupe ; nous, on est beaucoup plus individualiste. Aux États-Unis, ce n'est pas la même chose. Ils aiment bien être en club, en association, ça fait partie de la vie sociale, de s'impliquer dans l'école, dans un club de sport (...). Mais moi, personnellement, j'ai plutôt été déçue de mon investissement dans l'école D. J'ai là aussi beaucoup donné comme aux États-Unis et je pensais réellement pouvoir faire avancer les choses mais ça ne s'est pas passé comme je le souhaitais. Avec le recul, je peux dire que mon bilan n'est pas très positif." (Mère pharmacienne, père cadre dans l'aéronautique, trois enfants, propriétaires d'une maison)

Pour jouer un rôle collectif plus important une partie de ces parents se tourne alors vers les associations de parents d'élèves. Celles-ci défendent l'élargissement de l'intervention parentale, mais à des degrés divers car là où la FCPE parle avec prudence de coéducation, la PEEP, qui s'est toujours située du côté de la défense des droits familiaux, évoque une responsabilité éducative partagée (Barthélemy 1995). Toutefois, ces deux associations, quand elles sont implantées dans des zones et des établissements concentrant des parents du type que nous étudions ici sont amenées de façon plus ou moins volontaire à devenir des relais de leurs exigences et de leurs revendications. Ce sont surtout cependant les associations indépendantes, de plus en plus présentes dans ces types de contextes scolaires urbains, notamment dans l'enseignement primaire, qui, fonctionnant comme des groupes de pression, se plient le plus à la demande de réactivité et d'efficacité des parents. Ces changements coïncident avec le déclin d'un modèle de militantisme fondé sur le long terme au profit de nouvelles formes de participation fondées sur des interventions ponctuelles et à court terme (Ion 1997) : "Dans les associations classiques, il faut beaucoup de temps pour traiter les problèmes de l'école. En général, c'est très difficile de faire bouger les choses surtout quand on a affaire à une grosse machine comme l'Éducation nationale... Or dans un monde comme le nôtre, tout va très vite. Donc il faut pouvoir réagir très vite pour régler les problèmes dans l'urgence. Et je crois que c'est un point commun à tous les parents qui rejoignent notre association, c'est qu'on a tous l'impression que notre expérience dans le monde professionnel et, en particulier dans l'entreprise, doit nous apporter quelque chose dans le quotidien, à commencer par la façon dont sont gérés les problèmes dans l'école." (Père directeur commercial et mère sans profession, deux enfants, propriétaires d'une maison)

On constate en fait une adéquation d'autant plus grande entre les stratégies et les attentes des parents appartenant au pôle privé des classes moyennes supérieures et les modes d'organisation et l'idéologie de ces associations que ces dernières, qui ont émergé exclusivement par le bas et non pas en lien avec des objectifs promus par le haut comme celles qui dépendent des fédérations nationales, en sont en fait un prolongement (van Zanten 2004c). Ceci est évident dans leur fonctionnement. Les réunions, "très conviviales" aux dires de la plupart des membres participent en fait d'une sociabilité de classe par des échanges informels à l'occasion d'un goûter ou d'un apéritif dans les

lieux de résidence des uns et des autres. Mais ceci est également évident dans le contenu de leurs propositions. En effet, construit à partir des cas et des situations particulières, le bien commun poursuivi est d'autant plus consensuel qu'il correspond à un mot d'ordre devenu très banal, à savoir "l'enfant au centre". Le discours des associations des parents indépendantes et, à un moindre degré de la PEEP, rencontre sur ce thème celui de nombreuses municipalités, de mouvements associatifs, de pédagogues, de psychologues et de médecins qui, à partir des années 1970 ont progressivement cherché à bâtir de nouvelles modalités de consensus politique à l'échelle locale comme à l'échelle nationale autour de valeurs "expressives" associées à l'enfance (Rayou 2000). Cette dimension consensuelle est présentée comme un support de l'indépendance, mais aussi d'un plus grand sérieux dans la réflexion autour de l'action éducative: "Alors penser comme nous, c'est penser dans l'intérêt de l'enfant et seulement ça. Peut-être une approche un peu plus consensuelle que d'habitude, ne pas critiquer systématiquement et refuser le dialogue, ne pas attaquer n'importe quelle réforme de l'Éducation nationale parce que le gouvernement est à gauche. Nous, ce n'est pas ça qui nous intéresse. Ce qu'on veut, c'est s'occuper de nos enfants et s'attacher aux contenus des réformes." (Président d'une des deux associations indépendantes dans un collège de R.)

Enfin, il est important de souligner que les modes d'action et les orientations sont conçues en privilégiant l'espace local comme cadre mais aussi comme but de l'action. Ce choix permet de revendiquer un mode d'intervention que l'on peut appeler infra politique dans la mesure où c'est l'intérêt général local qui doit primer et non pas des points de vue nationaux perçus comme peu adaptés aux réalités du terrain. La demande doit toujours venir de la base et les associations doivent y raccrocher leur action tout en apportant des moyens discursifs et organisationnels permettant la transition entre les intérêts individuels singuliers et une vision et une action plus globales. Cette orientation localiste et pragmatique est présentée comme un gage d'autonomie, d'adéquation à la diversité des enjeux sur le terrain et d'efficacité à court terme. Elle contribue en outre à faire de ces parents des acteurs politiques d'un certain type sur la scène éducative locale. On observe, en effet, comme dans les années 1970, des liens forts entre ces dynamiques associatives et les pouvoirs locaux et d'autant plus forts dans la commune étudiée que la municipalité a beaucoup favorisé l'émergence de ces associations et leur développement. Il s'agit beaucoup moins, cependant, comme dans les mouvements sociaux animés autrefois par les professionnels du secteur public de changer la société par des interventions locales que d'adapter le fonctionnement des institutions locales et notamment de l'école aux demandes sur mesure de leurs usagers: "Je pense qu'il y avait une volonté (dans la création d'une association de parents indépendante) qu'il y ait une association qui ne dépende pas de règles un peu imposées à un niveau national, alors que certains parents considèrent que

les problèmes sont souvent des problèmes locaux, qui ont plus besoin d'être traités au niveau local, que d'être traités avec des directives à un niveau national. Les problèmes dont peuvent discuter les parents d'élèves dans les écoles, c'est quand même plutôt des problèmes locaux. Parce qu'en fait, les associations n'interviennent pas sur l'enseignement. Puisque ça, c'est régi par l'Éducation nationale, on n'a pas à discuter de la chose. Après, c'est simplement sur l'organisation, sur la participation éventuellement de la mairie à certaines activités, les demandes d'ouverture de classes supplémentaires, des problèmes de cantine, de garderie, d'accueil le soir ou le matin, de facilité de circulation aux abords, de police, des choses comme ça, quoi. Le souci des parents indépendants, c'est ce qui se passe à proximité de l'école, mais sans directives... Et puis bon, ce qui peut être intéressant, c'est d'avoir un avis un peu plus local sur des trucs comme la semaine de quatre jours. Les associations nationales peuvent englober des idées qui sont peut-être pas forcément applicables partout, et on peut peut-être apporter un avis, peut-être un petit peu plus indépendant, je dirais." (Père ingénieur dans le privé, mère bibliothécaire dans le public, deux enfants, propriétaires d'une maison)

Conclusion

Bien que largement provisoires, les interprétations proposées ici n'ont pas seulement pour but de présenter de façon synthétique les dispositions et les stratégies éducatives d'une fraction mal connue sous cet angle des classes moyennes. Elles visent également à mettre en évidence des relations à double sens entre ces dispositions et ces stratégies et des évolutions plus globales du système d'enseignement tant au niveau de son organisation que des valeurs qui le fondent et le légitiment. On peut ainsi constater que les avantages individuels instrumentaux dont bénéficient actuellement ces catégories sociales, notamment par leur capacité à transformer des ressources économiques en ressources scolaires, culturelles et sociales, découlent en grande partie des problèmes de régulation du système d'enseignement. D'une part, les écarts entre établissements publics qui subsistent et même se creusent en l'absence d'une organisation efficace et juste des flux d'élèves, de l'offre éducative, des carrières enseignantes et des pratiques pédagogiques désavantagent surtout les classes moyennes du pôle public et les classes populaires qui ne peuvent pas —et parfois ne veulent pas— éviter des établissements caractérisés par d'importants dysfonctionnements. Et, d'autre part, le maintien d'un secteur privé, dont le fonctionnement est très peu étudié et maîtrisé malgré un financement largement assuré par la puissance publique, permet aux établissements relevant de ce secteur de fournir aux parents les plus dotés en ressources économiques des meilleurs environnements d'apprentissage et de socialisation puisqu'ils sont en mesure, grâce notamment à la sélection à l'entrée, de limiter les problèmes auxquels les établissements publics sont

confrontés. Soulignons enfin que si les parents appartenant au pôle privé des classes moyennes font une entrée en tant qu'acteurs politiques sur certaines scènes locales, c'est à la faveur d'un modèle de décentralisation dans lequel il n'y a pas encore de régulation conjointe entre les administrations locales et les collectivités territoriales, ni de débat démocratique avec les instances de médiation comme les associations des parents et les instances politiques (van Zanten 2004b).

Mais ces catégories sociales ne font pas seulement que tirer parti de ces évolutions. Elles jouent également un rôle important, bien qu'indirect, dans les transformations en cours sur fond de crise du modèle de l'État éducateur au sein de l'État providence. En effet, l'expansion du système d'enseignement en lien avec la volonté d'élever le niveau général d'instruction et d'ouvrir l'enseignement secondaire et supérieur aux catégories les plus défavorisées de la population et la prolifération des politiques visant la prise en charge éducative et sociale des nouveaux élèves ont fourni les bases d'une mise en cause à multiples visages de l'école publique. Ces réformes et leurs conséquences prévisibles et imprévisibles ont en fait contribué à saper les bases du consensus normatif autour des valeurs d'égalité et de laïcité et du consensus organisationnel autour du modèle bureaucratique-professionnel jusqu'à alors dominant (van Zanten 2004a). Les notions d'efficacité, de responsabilité individuelle, de choix et d'autonomie importées, de façon souvent mythique, du monde de l'entreprise et dont les parents du pôle privé sont porteurs, apparaissent alors comme des tentatives pour fonder un nouveau modèle. Certes, ces notions ne sont pas transposées directement sur le terrain; elles font l'objet, comme toutes les tentatives de changement, de multiples réinterprétations et hybridations au niveau local. Toutefois, leur diffusion témoigne de la pénétration d'un modèle relevant moins d'une rationalité en valeur que d'une rationalité instrumentale et introduisant de nouveaux modes de gestion post-bureaucratiques dont il faut analyser attentivement les effets sur le fonctionnement global du système mais aussi sur l'accroissement ou la diminution des inégalités entre les groupes sociaux.

Bibliographie

- BALL S. J. 2003 *Class Strategies and the Education Market: The middle classes and social advantages*, London, Routledge Falmer
- BARTHELEMY M. 1995 "Des militants de l'école: les associations de parents d'élèves en France", *Revue française de sociologie*, XXXVI, 439-472
- BECK U. 2001 *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Alto-Aubier (première édition allemande 1986)
- BIDOU C. 1984 *Les aventuriers du quotidien. Essai sur les nouvelles classes moyennes*, Paris, PUF

- BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- BONVALET C. 1998 Accession à la propriété et trajectoires individuelles, in Grafmeyer Y. & Dansereau F. (dir.) *Trajectoires familiales et espace de vie en milieu Lyon*, PUL, 235-262
- BOUFFARTIGUE P. 2001 *Les cadres. Fin d'une figure sociale*, Paris, La Dispute
- BOURDIEU P. 1979 *La distinction. Critique sociale du jugement* Paris, Minuit
- BOURDIEU P. & PASSERON J. C. 1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit
- BUTLER T. & ROBSON G. 2003 *London Calling: the middle classes and the making of inner London*, Oxford, Berg
- BUTLER T. & SAVAGE M. 1995 *Social Change and the Middle Classes*, London, UCL Press
- CHAUVEL L. 2001 "Le retour des classes", *Revue de l'OFCE*, 79, 315-359
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'inégalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 2000 *Dans quelle société vivons-nous?*, Paris, Seuil
- EHRENBERG A. 1991 *Le culte de la performance*, Paris, Hachette
- ELIAS N. 1984 *Du temps*, Paris, Fayard
- GADEA C. 2003 *Les cadres en France. Une énigme sociologique*, Paris, Belin
- GLASMAN D. et COLLONGES G. 1994 *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Paris, CNDP-FAS
- GIDDENS A. 1984 *The Constitution of Society: Outline of a Theory of Structuration*, Cambridge, Polity Press, traduction française: 1987 *La constitution de la société*, Paris, PUF
- GOLDTHORPE J. 1982 On the service class: its formation and future, in Giddens A. & MacKenzie G. (eds), *Social class and the division of labour*, Cambridge, Cambridge University Press
- KARVAR A. & ROUBAN L. 2004 *Les cadres au travail. Les nouvelles règles du jeu*, Paris, La Découverte
- HERAN F. 1996 "École publique, école privée, qui peut choisir?", *Économie et statistique*, 293, 17-39
- ION J. 1997 *La fin des militants?*, Paris, Les éditions de l'atelier, coll. "Enjeux de société"
- KELLERHALS J. & MONTANDON C. 1991 *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- LAREAU A. 1989 *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, London, New York, Falmer Press
- MONJARDET D. 1984 "La pensée utopique et les couches moyennes: quelques hypothèses", *Sociologie du Travail*, 1, 50-63.
- MURPHY R. 1988 *Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion*, Oxford, Clarendon Press
- PINÇON M. & PINÇON-CHARLOT M. 1989 *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil
- RAYOU P. 2000 "L'enfant au centre. Un lieu commun 'pédagogiquement correct'", in Derouet J.-L. (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, De Boeck-Université
- SINGLY F. de & THELOT C. 1985 *Gens du privé, gens du public*, Paris, Dunod
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF

- van ZANTEN A. 2002 "La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d'élèves des classes moyennes", *Éducation et Sociétés*, 9, 39-52
- van ZANTEN A. 2003a "Les classes moyennes et la mixité scolaire", *Les Annales de la recherche urbaine*, 93, 131-140.
- van ZANTEN A. 2003b "Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: reproduction and transformation of class relations in education", *International Studies in Sociology of Éducation*, 13-2, 107-123
- van ZANTEN A. 2004a *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, coll. "Que sais-je?"
- van ZANTEN A. 2004b "Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne", *Recherches Sociologiques*, 35-2, 47-64
- van ZANTEN A. 2004c Education restructuring in France: Middle-class parents and educational policy in metropolitan contextes, in Linblad S. et Popkewitz T., *Educational restructuring : (Re)Thinking the Problematics of Reform*, New York, Information New Age (à paraître)
- WAGNER A. C. 1998 *Les nouvelles élites de la mondialisation*, Paris, PUF

Les classes moyennes et le système éducatif en Argentine : perceptions et attentes

CECILIA VELEDA

École des Hautes Études en Sciences Sociales

54 boulevard Raspail, 75006 Paris

Carla del Cueto

Universidad Nacional de General Sarmiento

Juan M. Gutiérrez 1613 - Los Polvorines - Pcia. de Bs.As.Argentina

En Argentine, le rapport des classes moyennes au système éducatif a fait souvent l'objet de travaux de recherche, mais il a été très rarement analysé dans sa spécificité. Les études pionnières publiées à partir des années 1950, préoccupées essentiellement par l'émergence de ces secteurs et leur capacité de pilotage d'un processus de modernisation, se sont centrées sur leurs orientations politiques et sociales. Plus tard, pendant la période comprise entre le milieu des années 1960 et le milieu des années 1980, les classes moyennes sont reléguées en tant qu'objet d'étude, alors qu'elles continuent à s'étendre et à se stabiliser.

L'intérêt porté à ce secteur de la société renaît avec le début de sa crise, marquée par les premières trajectoires descendantes et par une fragmentation naissante. Les travaux qui rendent compte de ces processus mettent l'accent sur la place privilégiée qu'occupe l'éducation chez les nouveaux pauvres issus de ces catégories, aussi bien par la distinction qu'entraîne la détention de diplômes scolaires par rapport aux pauvres structuraux, que par l'espoir de voir la position sociale de leurs enfants s'améliorer grâce à l'école. Ceux consacrés dans les années 1990 aux gagnants ou aux secteurs moyens en ascension, constatent que leurs attentes vis-à-vis des établissements éducatifs élitistes font partie de leurs stratégies de consécration de leur position.

Cet article s'intéresse au rapport intrinsèque qui existe entre les secteurs moyens et le système éducatif argentin. Une première partie analyse les rapports historiques entre les classes moyennes et l'école en insistant sur

le contraste entre deux moments significatifs (début et fin du XX^e siècle). La deuxième partie présente les résultats de deux études qualitatives récentes, fondées sur des entretiens semi-directifs, portant sur la perception des transformations du système éducatif et les attentes vis-à-vis de l'école de familles appartenant à différentes couches des secteurs moyens résidant dans la banlieue de Buenos Aires¹. L'une d'elles porte sur des familles appartenant à des secteurs moyens-aisés vivant dans des "gated communities", des résidences fermées, (15 entretiens) et l'autre sur des familles appartenant à des secteurs moyens-bas et des secteurs moyens-aisés vivant dans deux quartiers de la banlieue de Buenos Aires, proches de la capitale fédérale (54 entretiens).

Les classes moyennes et le système scolaire argentin : deux images contrastées

Fondation du système scolaire et constitution des classes moyennes

À partir de l'approbation de la constitution nationale en 1853, l'Argentine s'engage dans un processus de modernisation dans lequel l'État joue un rôle central. Dans le cadre d'une croissance économique fondée sur l'exportation de produits agricoles et favorisée par une conjoncture internationale favorable entre les années 1870 et 1930, les élites dirigeantes ont conçu un projet de transformation de la société (en fait un mélange à tel point hétérogène d'indigènes, de créoles, de métisses et d'immigrés européens que la ville de Buenos Aires fut appelée "la nouvelle Babel") dans lequel l'école fut érigée en organe principal d'unification culturelle, de création d'une conscience nationale et de développement économique du pays (Romero 1994, 27). La loi n° 1420 jeta les bases de l'école publique, obligatoire, gratuite et laïque. Elle fonda un modèle éducatif dans lequel l'État exerçait son contrôle non seulement sur l'école publique —par le financement, la production de normes, la création d'écoles, la formation des enseignants et le recrutement d'élèves pour les établissements—, mais aussi sur le secteur privé de l'éducation. En effet, grâce à la concentration urbaine de la population, la disponibilité de ressources et les orientations des actions politiques mises en œuvre, le système éducatif public s'étendit, reléguant à l'arrière-plan les instituts privés érigés par les communautés immigrées et par l'Église catholique.

¹ L'étude réalisée en 2001 par Carla del Cueto fait partie de son mémoire de maîtrise en sociologie de la culture et analyse culturelle, IADES, Université Nationale du Général San Martín, dirigée par Maristella Syampa. L'étude réalisée en 2001 par Cecilia Veleda fait partie de sa thèse de doctorat en sociologie, dirigée par le professeur François Dubet à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).

De nombreuses critiques ont été adressées à ce modèle fondateur, notamment son rôle plus politique —construction de consensus de base visant la stabilité sociale— qu'économique —formation de ressources humaines— (Tedesco 1982). En effet, en accordant la priorité aux contenus humanistes et encyclopédiques au détriment des contenus techniques, l'école s'est ajustée à un modèle économique ancré sur l'exportation de matières premières et peu soucieux du développement de l'industrie. Le rôle fondamentalement politique de l'éducateur rên de l'élite gouvernante composée de grands propriétaires fonciers peu enclins à ouvrir le jeu à la participation économique et plutôt soucieux de façonner les consciences de la société en formation.

Mais s'il faut porter un regard nuancé sur les orientations de ce projet en distinguant le mythe de la réalité, son incidence sur la transformation de la société argentine est indéniable. Il faut en effet mettre à son actif la forte élévation du taux de scolarisation dans l'enseignement primaire, qui passe de 20 % en 1869 à 48 % en 1914, et dans l'enseignement secondaire avec une évolution de 3 % en 1914 à 14,2 % en 1947 (Braslavsky & Krawczyk 1988), ainsi que la diminution corrélative de l'analphabétisme —de 78 % d'analphabètes dans la population en 1869, on passe à 36 % en 1914 (Torrado 2003). Il a aussi favorisé l'élévation générale du niveau culturel, la sécularisation et l'intégration de populations d'origines différentes.

Or, les changements introduits par le nouveau système éducatif ne se sont pas arrêtés à la formation et à l'"argentinisation" de la population. Ils ont été à l'origine d'une mutation radicale de la structure sociale, dont la principale caractéristique a été l'émergence des classes moyennes. En effet, les secteurs moyens, principaux bénéficiaires de l'institution scolaire ainsi conçue (Finkel 1977), se sont développés au rythme des possibilités d'accès à l'éducation, qui leur permettait d'exercer des métiers non manuels. D'après Germani (1963), qui analyse le vertigineux processus de mobilité sociale ascendante en prenant comme critère essentiel le statut professionnel, le pourcentage représenté par les classes moyennes sur le total de la population passe de 10 % en 1869 à 30 % en 1914.

De nombreuses études —relevant aussi bien de la science politique (Jauréteche 1967, Sebrelí 1964, Altamirano 1997) que de la sociologie (Germani 1950, Johnson 1961, Bagú 1950, 1961, CEPAL 1963, Hoselitz 1962)— ont tenté de décrire cet acteur fuyant, dont les ambiguïtés en termes professionnels et identitaires entraînent des difficultés théoriques au niveau de sa définition. Un élément qui apparaît pourtant de façon récurrente dans toutes les définitions est le lien entre les classes moyennes et l'éducation, suivant une dynamique qui s'alimente réciproquement. L'expansion de l'enseignement secondaire et supérieur a favorisé l'émergence de ces catégories qui, à leur tour, ont fait de l'élargissement de l'éducation publique par l'État une de leurs principales revendications au plan politique et social.

Ce “modèle intégrateur”, qui s’enrichit dans les années 1940 des apports du *péronisme*, ne cesse de contribuer, tout au long du XX^e siècle, à l’accroissement des couches moyennes, qui passent de 40 % du total de la population en 1947 à presque 50 % en 1980. Il convient de souligner qu’on constate surtout une augmentation de la classe moyenne salariée qui, en lien avec le développement des régimes de protection sociale et l’extension des droits des travailleurs, passe de 26,6 % du total de la force de travail en 1947 à 35 % en 1980. Ce développement de la classe moyenne salariée a été possible grâce à l’augmentation des postes de travail pour l’obtention desquels la détention de diplômes secondaires ou supérieurs était une condition fondamentale. Ainsi, le taux de scolarisation dans l’enseignement secondaire passe de 14,2 % en 1947 à 56 % en 1980.

Or, ces traits distinctifs, qui faisaient de l’Argentine “l’exception latino-américaine”, commencent à s’estomper vers la moitié des années 1970. L’avènement de la dictature militaire en 1976 a marqué l’abandon du “projet interventionniste” et le début d’un processus d’affaiblissement sans précédent de l’État qui, avec sa subordination croissante au marché, a mis fin au modèle de socialisation jusqu’à alors en vigueur.

Dégradation du système scolaire et polarisation des classes moyennes

Au cours des trente dernières années du XX^e siècle, sous des régimes ayant des orientations politiques et idéologiques différentes, l’Argentine subit des transformations structurelles qui atteignent leur apogée dans les années 1990. Le modèle économique qui s’impose est caractérisé par l’ouverture des marchés à l’importation de capitaux et de biens étrangers, par la privatisation des entreprises publiques et par la déréglementation de l’emploi. Si la mise en œuvre de ces mesures —encadrées par la parité de change entre le peso et le dollar, stratégie utilisée pour arrêter l’hyperinflation de la fin 1989— a conduit à la stabilité et à la croissance économique, les conditions de vie de la population ont pourtant subi un coup inédit. L’augmentation du taux de chômage, la diminution du salaire réel et la distribution régressive du revenu expliquent que la mobilité sociale pendant cette période ait été fondamentalement descendante.

On assiste en fait à une précarisation drastique des classes moyennes —la classe moyenne salariée passe de 35 % en 1980 à 26,4 % en 1991— ainsi qu’à une violente diminution de leur volume: elles représentaient 47 % du total de la population en 1980 contre 38 % en 1991 (Torrado 2003, 67). À cette contraction, s’ajoute une dynamique de polarisation au sein des secteurs moyens. De nombreux groupes se voient expulsés de ce collectif tandis que d’autres, minoritaires mais bénéficiant d’une meilleure articulation avec les

nouvelles structures du modèle, connaissent une mobilité sociale ascendante (Svampa 2001). Deux couches se dessinent dans la nouvelle stratification sociale. La première est celle des “nouveaux pauvres” (Minujín & Kessler 1995) ou “perdants” —composée, entre autres, par des employés, des techniciens et des professionnels du domaine public liés à l’administration, l’éducation ou la santé, des entrepreneurs et des commerçants ruinés par l’ouverture des importations et des propriétaires fonciers dépendants des économies régionales. La deuxième, celle des “gagnants” est constituée par des cadres supérieurs, des professionnels, des membres du personnel administratif du secteur privé et des commerçants prospères.

Les processus récents de ségrégation spatiale témoignent de façon privilégiée de cette fragmentation. Ainsi, les couches en ascension adoptent des modèles de comportement et de consommation qui s’apparentent à ceux des classes aisées traditionnelles et déménagent, par exemple, vers de nouvelles agglomérations de type “countries” et résidences fermées dont le nombre s’est multiplié pendant la deuxième moitié des années 1990. En revanche, les couches qui connaissent une mobilité descendante, ne pouvant plus payer les loyers, occupent illégalement des terrains, qu’ils organisent en petites parcelles et où ils construisent des logements en brique —appelés *asentamientos*— pour les distinguer des bidonvilles.

L’éducation est également concernée par le désengagement progressif de l’État. Ainsi, la baisse des financements, la détérioration des salaires et des conditions de travail des enseignants et l’absence de politiques destinées à améliorer leur formation sont à l’origine d’un profond déclin du système éducatif. L’outrage subi par les enseignants apparaît indéniable lorsqu’on constate que 50 % d’entre eux font partie des “nouveaux pauvres” au début du nouveau millénaire (CTERA 2001). Cette réalité explique, en partie, la transformation sévère des conditions de recrutement des instituteurs de formation des maîtres, qui attirent de plus en plus des candidats appartenant aux secteurs populaires.

Ces tendances se conjuguent avec les nouvelles demandes auxquelles doit répondre l’école. Ces demandes sont quantitatives, en lien avec l’augmentation de la population scolaire, mais aussi qualitatives, en raison de la place plus importante que prennent les activités d’assistance pour faire face à la paupérisation des élèves. Face à la détérioration de la qualité de l’enseignement des établissements publics, les secteurs de la population ayant un pouvoir d’achat plus important se tournent vers les établissements privés dont les effectifs scolaires passent de 18,5 % en 1955 à 30 % vers la moitié des années 1990 (Morduchowicz 1999).

Par ailleurs, simultanément à l’expansion du secteur privé, le secteur public commence à se segmenter en circuits différenciés à cause de la polarisation croissante de l’espace urbain et de l’intervention déficiente de l’État, tant du point de vue de l’égalisation des conditions d’apprentissage entre les

établissements que du contrôle de l'interaction entre l'offre et la demande éducative. Ainsi, les logiques de marché commencent à envahir le système éducatif (Braslavsky 1985). La distribution des élèves entre des écoles publiques et des écoles privées, se différenciant de plus en plus tant en ce qui concerne l'origine socio-économique des élèves que les infrastructures, le profil des enseignants, les modèles pédagogiques, l'organisation ou les résultats obtenus dans les évaluations nationales dépend strictement du choix des familles, lui-même fortement lié aux ressources économiques, culturelles et sociales dont ces dernières disposent (Veleda 2003b, Kessler 2002). La fragmentation de l'offre éducative et la généralisation des pratiques de choix ont été aussi indirectement accentuées par la réforme éducative initiée par la Loi Fédérale d'Éducation en 1993 dont un des objectifs principaux était l'allongement de l'enseignement obligatoire. L'incorporation par ce biais d'élèves qui auparavant étaient exclus de l'éducation secondaire semble avoir conduit à une plus grande segmentation du système éducatif, due aussi bien aux pratiques officieuses de différenciation et de sélection des écoles qu'aux stratégies de choix des familles, préoccupées par l'hétérogénéité du public scolaire caractéristique de certaines écoles publiques.

Mais le choix de l'école par les familles a été favorisé également par la dévaluation des diplômes qui commence dans les années 1970, mais devient beaucoup plus aiguë dans les années 1990, lorsque se conjuguent l'expansion des effectifs scolaires dans l'enseignement secondaire (le taux de scolarisation secondaire passe de 59,3 % en 1991 à 66 % en 2001) et l'explosion du chômage et du sous-emploi (dont les taux se situent aux alentours de 15 % pendant la deuxième moitié de la décennie). Si l'éducation secondaire — à laquelle n'accède que 50 % d'une génération — est de plus en plus nécessaire, elle devient en même temps de plus en plus insuffisante pour que les secteurs moyens puissent accéder à un marché de travail qui se détériore (Filmus 2001). On observe, en somme, une "latino-américanisation" quasiment inéluctable de l'Argentine où au début 2002, selon des estimations officielles faites sur 28 centres urbains, 53 % de la population était pauvre.

Perceptions et attentes des classes moyennes de Buenos Aires vis-à-vis du système éducatif

Les perceptions des transformations du système éducatif

Invités à s'exprimer sur les transformations subies par le système éducatif au cours des trente dernières années, les parents interrogés évoquent surtout sa détérioration. En comparant l'école qu'ils ont connue au moment de leur propre scolarisation et l'école qu'ils découvrent à travers leurs enfants, une

grande partie d'entre eux —indépendamment de la couche sociale concernée— considère qu'on apprenait plus et mieux avant. En effet, la quasi-totalité a la certitude que le niveau éducatif a baissé depuis l'époque où ils allaient à l'école et, notamment, depuis la mise en œuvre de la dernière réforme éducative. Ils affirment que les cursus actuels sont superficiels et qu'ils comprennent des matières inutiles dont les programmes apparaissent moins importants et moins riches que ceux en vigueur lors de leur scolarisation.

Un facteur omniprésent dans les discours des parents au moment d'évaluer les raisons de cette dégradation concerne le corps enseignant. Les salaires faibles, les problèmes permanents autour des conditions de travail et les déficiences de la formation sont les causes les plus souvent avancées lors de l'évocation du faible niveau de formation et du manque de prestige et de motivation des maîtres et des professeurs. À cet égard aussi, les parents comparent le passé et le présent en opposant les enseignants de leur époque —dévoués, valorisés et avec une grande vocation— à ceux de leurs enfants, plus soucieux de toucher leur salaire que de s'assurer que leurs élèves apprennent.

On observe néanmoins des nuances suivant le niveau socio-économique des parents. Les familles des secteurs moyens-aisés ont une attitude beaucoup plus critique que le reste à l'égard du travail des enseignants et ceux qui scolarisent leurs enfants dans le secteur public demandent aux enseignants de ne pas reporter leurs frustrations sur les élèves: "La situation de l'éducation est pathétique, très déficiente. Ce n'est pas une question d'argent, je crois que la question est de faire les choses bien. Parce qu'il y a des enseignantes qui sont en or, qu'elles touchent 1000 ou 500, mais il y en a d'autres que non. Parce qu'ici, elles touchent toutes leur salaire, celles qui travaillent et celles qui ne travaillent pas, celles qui donnent bien leur cours et celles qui ont un poil dans la main." [Secrétaire, études universitaires incomplètes, conjoint commerçant, études universitaires incomplètes, quatre enfants, revenus: 2000 à 2500 \$.²

En revanche, les parents appartenant à des secteurs moyens-bas sont plutôt compréhensifs à l'égard des enseignants. Mettant en avant les conditions déficientes dans lesquelles ils font leur travail, ils estiment qu'ils font ce qu'ils peuvent. Cette position empathique pourrait s'expliquer par la proximité socio-économique et par la similitude des problèmes auxquels doivent faire face parents et enseignants quotidiennement. C'est ce que suggère une enquête: "Ça me serre le cœur de voir les institutrices, elles aussi sont traquées par les problèmes... personnels, économiques... Je crois que les enseignants ne sont pas motivés à cause de la situation que nous vivons... Les enfants n'ont pas de classe depuis hier et on ne sait pas jusqu'à quand ça va durer. Les institutrices te disent: 'demain nous n'allons pas venir parce qu'on n'a pas encore touché nos salaires', et moi, je trouve que ce n'est

² Ces revenus correspondent aux prix en vigueur avant la dévaluation, pendant la parité peso/dollar.

pas mal." [Employée publique, études secondaires, conjoint petit commerçant/chômeur, études secondaires, deux enfants, revenus: 500 à 1000 \$].

D'autre part, cette position correspond, dans une certaine mesure, à la dépendance relative de ces secteurs à l'égard des enseignants. En effet, malgré les critiques, ces parents considèrent que les enseignants possèdent les moyens pour conduire les enfants plus loin qu'eux-mêmes seraient capables de le faire, si bien qu'ils ont tendance à valoriser leur tâche plus que ne le font les couches supérieures des classes moyennes, qui relativisent souvent l'incidence de l'école en disant "ce que l'école n'enseigne pas, on l'enseignera à la maison". En fait les parents des secteurs moyens-bas encouragent leurs enfants à profiter au maximum de l'éducation transmise par l'école parce qu'ils se sentent incapables de les aider en complétant l'éducation scolaire à la maison.

Mais cette position de relative complaisance à l'égard des enseignants se double d'une grande préoccupation à l'égard des problèmes de discipline auxquels ces parents attribuent la mauvaise qualité de l'enseignement. Si pour la plupart des interrogés la dégradation éducative fait partie de la "décadence générale du pays" et se trouve donc associée à la "crise de valeurs" et aux problèmes sociaux qui envahissent l'école, les parents des secteurs moyens-bas semblent plutôt la mettre en rapport avec un affaiblissement de la discipline. Ils affirment que les règles de comportement étaient plus précises et rigides dans le passé créant un climat propice à l'apprentissage. Par contre, les régimes disciplinaires actuels seraient trop permissifs et insuffisants pour "rappeler à l'ordre" les élèves les plus problématiques, rendus responsables des troubles: "Il y a des enfants contre lesquels il faut des sanctions et, avec cette nouvelle discipline... on ne peut pas les exclure, on ne peut pas les punir d'aucune façon... Il arrive un moment où ces enfants dérangent les autres. Mon enfant a un groupe de trois ou quatre, c'est des enfants qui ont des problèmes à la maison. Je crois qu'il devrait y avoir des sanctions disciplinaires, mais la directrice m'a dit qu'on ne peut pas les appliquer. Je crois que tout est plus "light" maintenant, tout est permis, ils vont avec des jeans troués." [Femme au foyer, études secondaires incomplètes, conjoint mécanicien, études secondaires incomplètes, cinq enfants, revenus: 1000 à 1500 \$].

Comme les enfants de ces secteurs vont dans des écoles publiques où les élèves ont des origines socioéconomiques hétérogènes (contrairement aux couches supérieures des classes moyennes, qui ont tendance à fréquenter des écoles publiques sélectives ou à choisir des établissements privés), le contact avec des élèves plus défavorisés est perçu par ces familles comme une menace permanente sur les attitudes, les pratiques et les résultats scolaires de leurs enfants. Dans ce sens, l'école apparaît comme une institution qui, alliée à la famille, doit contribuer à préserver les adolescents de "tomber" dans la drogue, la rue et la délinquance, dans un contexte de propagation inédite des délits violents en Argentine.

La comparaison entre le secteur public et le secteur privé d'éducation

L'analyse des transformations du système éducatif comprend généralement des comparaisons entre le secteur public et le secteur privé de l'enseignement. Même si le déclin —tant au niveau de l'éducation que de l'instruction— touche, pour la plupart des interrogés, les deux secteurs, les parents des couches supérieures des classes moyennes considèrent que les écoles publiques ont été le plus affectées. Cela aurait profondément bouleversé la position relative de chacun des deux secteurs éducatifs dans les préférences des familles. Si par le passé l'éducation publique était valorisée comme étant franchement supérieure à l'enseignement privé, ce rapport se serait inversé avec le temps: "Moi, je suis défenseur ou, plutôt, j'étais défenseur de l'école publique. Je suis allé à une école publique alors que mes parents pouvaient à l'époque payer une école privée, mais ils ne voulaient pas parce qu'ils pensaient vraiment que l'école publique était meilleure et qu'elle avait davantage de ressources qu'une école privée. Maintenant, le parent qui peut payer une école privée... n'hésite pas. C'est dommage, n'est-ce pas?" [Professeur de musique, études tertiaires, conjoint technicien électricien, études supérieures non universitaires, quatre enfants, revenus: 1000 à 1500 \$].

Dans la comparaison entre les secteurs public et privé d'enseignement, les jugements émis par les familles partent de points de vue différents selon les ressources économiques dont elles disposent. D'un côté, pour les parents interviewés ayant un pouvoir d'achat plus important et des enfants dans des écoles privées très chères, les écoles publiques apparaissent comme un "monde lointain". Cela veut dire que même si un grand nombre de ces parents ont fait leurs études à l'école publique, au moment du choix ils laissent celles-ci de côté d'emblée, sans même chercher à connaître leurs caractéristiques: "Je n'ai jamais pris en compte les écoles publiques. Je n'ai eu aucune expérience proche, personne n'est venue me dire 'Quelle horreur les écoles de l'État', mais je n'y ai pas du tout pensé, c'est vrai." [Femme au foyer, études universitaires incomplètes, conjoint journaliste, études universitaires, trois enfants, revenu de plus de \$3000 par mois].

Pour un grand nombre de ces parents, le niveau éducatif de l'école dans le secteur privé est directement proportionnel à son coût, si bien qu'ils ont tendance à ne pas prendre en considération non plus les écoles privées économiquement plus accessibles qui sont confessionnelles et partiellement subventionnées par l'État.

Les familles des secteurs moyens ayant un pouvoir d'achat moins important, mais suffisant pour payer des écoles privées moins coûteuses ou disposant de ressources symboliques et sociales utiles pour obtenir une place dans les écoles publiques les plus convoitées —qui réunissent en général des familles de classe moyenne— ont tendance à écarter de leur champ de vision

les écoles privées plus élitistes et les écoles publiques accueillant des élèves d'origines socio-économiques plus hétérogènes. Avec ce regard restreint, un grand nombre d'interrogés de ce groupe affirme que, puisque les enseignants des deux secteurs sont les mêmes, il n'y a pas trop de différences entre le niveau éducatif des écoles publiques et celui des écoles privées.

En revanche, une grande partie des parents bien dotés financièrement considère que l'école privée présente certains avantages comparatifs, à savoir la continuité de l'année scolaire (car elles sont à l'abri des grèves des enseignants), une prise en charge plus importante, la sécurité, moins d'absentéisme de la part des enseignants, une meilleure organisation et de meilleures conditions d'infrastructure. Ces aspects sont décisifs pour un grand nombre d'interrogés appartenant à ce groupe, qui expriment clairement leur préférence pour le secteur privé: "La différence est au niveau des ressources. Dans une école privée, tu trouves du matériel, des ordinateurs... Il y a aussi le type d'enfants qu'y vont. On entend des choses terribles de ceux qui vont à des écoles publiques primaires, qu'ils y arrivent sans avoir mangé, sans manteau [...] Et puis il y a les grèves; ils ont moins de jours d'apprentissage et cela a une influence sur le résultat final." [Consultant technique, études tertiaires, conjoint femme au foyer, études tertiaires, deux enfants, revenus: 2000 à 2500 \$].

Dans le secteur public, l'éventail de l'offre n'est pas uniforme aux yeux de ce groupe de familles, mais les disparités ont essentiellement trait au niveau socio-économique des élèves de chaque établissement. "Ici on est entourés de bidonvilles. Ce n'est pas un seul, il y en a beaucoup et par-dessus le marché il y a les HLM. Quel niveau d'études peut avoir un enfant si le professeur ne peut pas donner le cours à cause des problèmes de discipline? Ça change beaucoup d'une école à l'autre, je ne veux pas discriminer mais, la zone où tu es, ça compte aussi. Moi, la plus petite, je l'ai envoyée ici à la maternelle et l'entourage... les parents sont complètement différents de ceux du centre-ville. Voilà pourquoi ce n'est pas seulement le niveau éducatif de l'école qui compte, mais aussi l'entourage." [Femme au foyer, études secondaires, conjoint technicien électronique, études universitaires incomplètes, deux enfants, revenus: 1000 à 1500 \$].

Une minorité des parents —comme celle citée ci-dessous— exprime une préférence pour le secteur public de l'enseignement, pour des raisons liées à l'intégration et à l'équité sociale, dans le cadre d'une vision peut-être nostalgique du modèle de socialisation en vigueur jusqu'aux années 1970 en Argentine: "Je crois que l'État joue un rôle central dans l'éducation d'un pays, et l'éducation publique est le seul moyen d'égalisation de la société. Si l'éducation publique décline et que je paie une éducation privée, l'éducation publique succombe, je contribue à sa mort. Et c'est la mort du pays parce qu'alors seul celui dont le père peut payer arrive à étudier et, avec le taux de chômage qu'il y a, l'éducation sera de plus en plus élitiste." [Avocate, études universitaires, conjoint avocat, études universitaires, deux enfants, revenus: 2000 à 2500 \$].

À l'autre bout on retrouve des familles qui sont contraintes de choisir l'école publique pour des raisons économiques. Ils ont souvent une attitude très critique vis-à-vis des écoles privées, soulignant surtout leur caractère commercial et discriminant. Nonobstant, tout indique qu'il s'agit dans ces cas de la manifestation du principe de "faire de nécessité, vertu", c'est-à-dire, de la recherche d'une adéquation entre leurs désirs et leurs opportunités objectives (Bourdieu 1979): "Dans le privé, il faut porter un uniforme qui dit que tu appartiens à telle école. Moi, je n'aime pas ça. [...]. J'aime plutôt que l'enfant aille dans une école publique, où il ne faut pas payer des mensualités, où on s'habille avec ce qu'on a et non pas avec ce qu'on t'impose de porter. Et fondamentalement... c'est du business ce qu'ils font, dans les écoles privées il y a l'informatique et parfois tu dois payer. Dans celle-ci [école publique] tu payes ce que tu peux, si tu ne peux pas, tu ne payes pas. On n'est pas discriminé pour cela, c'est la différence fondamentale que je vois." [Femme au foyer/étudiante, études secondaires incomplètes, conjoint employé public, études secondaires, quatre enfants, revenus: 500 à 1000 \$].

Enfin, une idée évoquée par la plupart des familles interrogées, tous niveaux socio-économiques confondus, concernant le déclin de l'éducation est qu'il y a eu, de la part des gouvernements successifs, un abandon délibéré du système éducatif: "Plus la population est éduquée, plus elle est libre, et probablement, plus la société sera juste. L'éducation argentine a été détruite et voilà ce qui s'est passé. L'éducation a commencé à se détériorer il y a beaucoup d'années et je crois qu'il s'est agi d'un plan très bien tramé par des gens qui n'avaient aucun intérêt à ce que l'Argentine soit un pays culte cultivé." [Femme au foyer, études universitaires, conjoint ingénieur industriel, études de troisième cycle, 3 enfants, revenus de plus de 3000 \$].

Les attentes vis-à-vis de l'école

Face à la question de savoir quel est le rôle de l'école dans l'éducation de leurs enfants, le discours des familles souligne surtout l'espoir que celle-ci leur apporte une bonne base pour l'avenir. Pour une bonne partie des interrogés, ceci n'est pas le cas, si bien qu'ils expriment le souhait de voir supprimés certains contenus et certaines matières qu'ils considèrent superflus.

Au-delà de ce point de vue largement partagé, des différences peuvent être détectées entre les différentes couches. Les secteurs moyens-bas attendent de l'école qu'elle prépare leurs enfants à s'insérer dans le monde du travail. Ils opposent vigoureusement l'éducation académique à l'acquisition d'outils pour ce qu'ils appellent "la vie réelle", c'est-à-dire, le travail. Les savoirs transmis sont appréciés fondamentalement en fonction de leur utilité, leur pertinence et leur applicabilité ultérieure dans le domaine du travail. La prédominance de cette attente n'implique cependant pas la méconnaissance du phénomène de dévaluation des diplômes. Les parents sont au courant de

la perte de valeur des diplômes dans le marché du travail, mais tout en exprimant leur découragement face à cette réalité, ils ne cessent de pousser leurs enfants à compléter leurs études secondaires et même à poursuivre des études supérieures.

Toutefois ces parents rencontrent des difficultés pour payer les études de leurs enfants. C'est pourquoi, comme le notent certaines études sur l'accès à l'enseignement supérieur, les jeunes de ces couches économiques ont tendance à combiner les études avec des activités dans le marché du travail et s'orientent donc souvent vers des établissements d'éducation tertiaire, qui, par leur moindre exigence et leurs horaires plus souples, leur permettent de combiner le travail et les études (Veleda 2003a): "Un débouché, un travail, pour se payer eux-mêmes leurs études et leurs besoins; les parents, parfois, on ne peut pas le faire... (...). Avec les enfants qui obtiennent leur diplôme et ne trouvent pas d'emploi... Il faut insister. Au moins avec un diplôme on va pas te faire travailler comme ouvrier, on va te mettre au moins dans un bureau... quoique... aujourd'hui il y en a qui ont des diplômes et qui travaillent comme caissiers dans des supermarchés parce qu'il n'y a pas autre chose... Espérons que cela changera." [Femme au foyer, études secondaires incomplètes, conjoint technicien employé dans une entreprise privée, études secondaires incomplètes, quatre enfants, revenus: 500 à 1000 \$].

À leur tour, les secteurs moyens-aisés attendent de l'éducation de base qu'elle prépare leurs enfants pour entrer à l'université. C'est cette visée qui explique l'apparition réitérée, dans le discours des familles, de certaines attentes vis-à-vis de l'école, comme l'acquisition de bonnes habitudes de travail, la responsabilité, l'organisation, l'autonomie, la capacité de jugement critique, etc. Mais la vision instrumentale de l'éducation n'est pas absente dans ces couches socio-économiques. En effet, ces parents insistent sur le besoin pour leurs enfants d'incorporer certaines compétences incontournables pour accéder à des emplois de qualité dans la nouvelle économie, telles que la maîtrise de l'anglais, l'informatique ou la capacité à piloter des groupes, prendre des décisions, etc.

De même, on voit aussi apparaître dans ce groupe des soucis concernant les difficultés inhérentes à l'entrée dans le marché du travail. Ces difficultés sont pourtant moins liées au niveau éducatif atteint qu'à l'excellence académique et professionnelle acquise. Dans cette optique, l'obtention du diplôme universitaire n'est pas suffisante pour avoir un emploi satisfaisant: la compétitivité requise doit faire appel à un ensemble de compétences qui vont de la persévérance et l'effort jusqu'à la possession d'un certain capital social pour obtenir une place dans les niveaux les plus élevés du domaine choisi. En fait, le discours des parents des secteurs moyens-aisés qui choisissent des écoles privées chères laisse transparaître qu'une des motivations principales pour le choix de ce type d'établissement est son prestige, ce dernier étant directement lié au type de familles qu'il rassemble et à la place privilégiée qu'occupent ses

diplômés dans les grandes entreprises et le système politique. “Ce que je vois chez les gens c’est qu’ils ne font pas uniquement attention au niveau académique, mais aussi au niveau des familles qui les entourent, parce que demain...[...] ce n’est pas la même chose d’aller dans une école paroissiale que d’aller dans une école comme St. Paul... Une chose c’est d’avoir des amis dont les parents sont présidents de Bayer, de Hughes, de, que sais-je ?, de Télécom. On a plus de chances d’avoir un emploi que si on était allé dans une école paroissiale où les parents sont, je ne sais pas, des propriétaires d’un magasin.” [Propriétaire d’un restaurant, études secondaires complètes, conjoint économiste, études universitaires, deux enfants, revenus de plus de 3000 \$].

Un deuxième axe de représentations concernant le rôle de l’école a trait à la question de la socialisation des nouvelles générations. Cette dimension est citée par la plupart des parents, mais ne renvoie pas à un ensemble commun de significations. Ainsi, les familles appartenant aux couches inférieures des classes moyennes considèrent que l’école doit jouer un rôle fondamental dans l’apprentissage du respect, de la solidarité, de la reconnaissance et de la tolérance des différences. Il est cependant intéressant de souligner que la socialisation semble être conçue davantage comme une forme d’indulgence vis-à-vis des plus démunis que comme un intérêt pour la réalité de leur condition conduisant à une intégration au sens fort du terme. Par ailleurs, le discours anti-discrimination des familles contraste avec leurs pratiques au moment du choix de l’établissement, car celles-ci témoignent de la recherche de cercles de socialisation homogènes (Veleda 2003b, Del Cueto 2003) : “Je crois que dans toutes les écoles il doit y avoir un processus de socialisation, avec des valeurs de la société, sans discrimination... Il y a des enfants qui croient que puisqu’ils vont dans une école privée, ils peuvent exclure les écoles publiques de leur monde. Mais cela suppose d’avoir des valeurs très fortes, de considérer qu’on est tous des égaux. Je vise toujours cela avec mes enfants...[scolarisés dans le secteur privé].” [Femme au foyer, études universitaires incomplètes, conjoint chômeur, études secondaires, deux enfants, sans revenus].

D’autre part, les couches supérieures des classes moyennes, tout en faisant allusion à la socialisation comme étant une des fonctions essentielles de l’école, accordent une définition particulière à ce terme qui équivaut plutôt à la constitution d’un groupe d’amis. De là l’importance “d’apprendre à créer des rapports avec autrui”, “d’apprendre à bouger dans le monde”, de “se former socialement pour faire face à la réalité qu’il nous faut vivre”.

Conclusion

La plupart des processus analysés, tant au travers de l’étude empirique que de la contextualisation historique, présentent sans aucun doute des éléments similaires à ceux qu’on peut retrouver en France ou dans d’autres

pays occidentaux. Dans les deux cas, le sentiment de crise de l'éducation, associé à l'abandon des pratiques pédagogiques traditionnelles, la chute du niveau éducatif et l'affaiblissement du prestige des enseignants, résultent des transformations qu'a dû opérer l'école pour faire face à la massification. Ici et là, la perception d'un déclin est renforcée, à tort, par la confrontation nostalgique du système éducatif actuel —hybride, anarchique, diversifié— avec celui d'autrefois —intégrateur, organisé, homogène (Dubet & Martuccelli 1996). Mais pour le cas argentin, d'autres facteurs ont contribué à aggraver la situation comme l'intérêt décroissant des hommes politiques vis-à-vis des problèmes éducatifs, l'insuffisance des investissements et la détérioration des salaires et des conditions de travail des enseignants.

De même, si dans les deux contextes le rapport entre le secteur public et le secteur privé de l'enseignement s'est transformé au point de devenir un rapport entre concurrents, dans le cas argentin, le choix de l'école publique est devenu un choix de seconde zone, qui intervient quand les ressources ne suffisent pas pour payer une école privée et qu'on veut assurer la continuité de l'année scolaire. En ce qui concerne le rôle de l'école dans la socialisation des nouvelles générations, autant chez les classes moyennes argentines que chez leurs homologues européennes, le mélange est apprécié de façon modérée, sous la forme d'un discours vide et contradictoire qui, au moment du choix, conduit à privilégier des circuits homogènes de scolarisation. Malgré ces ressemblances, la plus grande segmentation du système éducatif argentin introduit des différences conséquentes entre les deux expériences. Comme le montrent clairement les résultats de l'évaluation internationale PISA (Programme for International Student Assessment) de l'année 2003, à laquelle ont participé vingt-huit pays membres de l'OCDE et quinze pays non-membres, l'Argentine occupe la sixième place parmi les pays ayant eu la plus grande variation de résultats entre les établissements, en lien avec des différences en termes d'équipement, de gestion et de niveau socio-économique des élèves (PISA 2003, 189).

En outre, si la dévaluation des diplômes, qui contribue à son tour à l'aggravation de la concurrence lors de la scolarité, n'est pas un phénomène inhérent au seul cas argentin, il est possible de penser que l'énorme accroissement du chômage et du travail informel dans ce pays pendant les années 1990 a contribué à rendre la concurrence plus sauvage et plus déterminante en termes d'opportunités pour l'avenir qu'en Europe. La fuite massive de cerveaux observée est ainsi la conséquence directe du goulot d'étranglement auquel doivent faire face les diplômés à l'entrée sur le marché du travail.

Enfin, si la plupart des systèmes éducatifs occidentaux ont été frappés par une polarisation sociale croissante, l'ampleur de ce processus et la vitesse à laquelle il s'est développé en Argentine font de ce pays un cas particulièrement significatif. Ainsi, entre les écoles publiques consacrées à l'assistance et

à la prise en charge des élèves et les écoles très chères des quartiers privés, les classes moyennes fragmentées reconsidèrent leurs perceptions et leurs attentes vis-à-vis du système éducatif. Le problème acquiert donc une importance nouvelle dans la mesure où, en Argentine, l'école était non seulement un instrument privilégié d'ascension sociale mais aussi, en même temps, l'espace emblématique où l'intégration des différents secteurs sociaux était possible.

Bibliographie

- ALTAMIRANO C. 1997 "La pequeña burguesía, una clase en el purgatorio", *Prismas. Revista de historia intelectual*, 1, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes
- BAGÚ S. 1950 La clase media en la Argentina, in Crevena, T. (ed.) *Materiales para el estudio la clase media en América Latina*, I, Washington, Unión Panamericana, Departamento de Estudios Culturales
- BAGÚ S. 1961 Estudio preliminar, in Johnson J. *La transformación política de América Latina. Surgimiento de los sectores medios*, Buenos Aires, Hachette
- BOURDIEU P. 1979 *La distinción. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit
- BRASLAVSKY C. 1985 *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO/ Grupo Editor Latinoamericano
- BRASLAVSKY C. & KRAWCZYK N. 1988 *La escuela pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- CEPAL 1963 *El desarrollo social de América Latina en la Postguerra*, Buenos Aires, Solar/ Hachette
- Consulta nacional docente. La educación argentina: ¿qué dicen los docentes?* 2001, Buenos Aires, CTERA (Confédération des Travailleurs de l'Éducation de la République Argentine)
- DEL CUETO C. 2003 *Fragmentación social y nuevos modelos de socialización: estrategias educativas de las nuevas clases medias*, Buenos Aires, CLACSO
- DUBET F. et MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- FILMUS D. & al. 2001 *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*, Buenos Aires, Santillana
- FINKEL S. 1977 La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino 1880-1930, in Labarca G. & al., *La educación burguesa*, México, Ed. Nueva Imagen
- GERMANI G. 1963 Movilidad social en la Argentina, in Lipset S *La movilidad social en la sociedad industrial*, Buenos Aires, Eudeba
- GERMANI G. 1950 La clase media en la Argentina con especial referencia a sus sectores urbanos, in Crevena T. (ed.) *Materiales para el estudio la clase media en América Latina*, Tomo I, Washington Unión Panamericana Departamento de Estudios Culturales
- HOSELITZ B. 1962 El desarrollo Económico de América Latina, in *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, vol. 2, 3, Oct-Dic.
- JAURETCHE A. 1967 *El medio pelo en la sociedad argentina*, Buenos Aires, A. Peña Lillo
- JOHNSON J. 1961 *La transformación política de América Latina. Surgimiento de los sectores medios* Buenos Aires, Hachette

- KESSLER G. 2002 *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*, Buenos Aires, IPE-UNESCO
- Literacy skills for the work of tomorrow -Further results from PISA 2000*, 2003, Programme for International Student Assessment, OECD/UNESCO-Institute for Statistics
- MINUJÍN A. & KESSLER G. 1995 *La nueva pobreza en Argentina*, Buenos Aires, Planeta
- MORDUCHOWICZ A. 1999 *Estudio sobre la Educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*, Buenos Aires, Centro de Estudios para el desarrollo Institucional de la Fundación Gobierno y Sociedad (mimeo)
- ROMERO L.A. 1994 *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- SEBRELI J. J. 1964 *Buenos Aires, vida cotidiana y alineación*, Buenos Aires, Siglo XX
- SVAMPA M. 2001 *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*, Buenos Aires, Biblos
- TEDESCO J. C. 1982 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar
- TORRADO,S. 2003 *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*, Buenos Aires, Ed. La Flor
- VELEDA C. 2003a Estrategias individuales y familiares en la elección de las instituciones de educación superior, in Veleda C. & Kisilevsky M. *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*, Buenos Aires, IPE-UNESCO
- VELEDA C. 2003b *Las familias y elección de la escuela en el conurbano bonaerense*, Documento de Trabajo 1, Buenos Aires, CIPPEC

L'école et la déstabilisation des classes moyennes

LOUIS CHAUVEL

Observatoire Sociologique du Changement (OSC),
27, rue Saint Guillaume, 75337 Paris cedex 07
louis.chauvel@sciences-po.fr

Dans le monde des sciences sociales, “classes moyennes” fait partie de ces appellations sans origine contrôlée ni définition consensuelle dont la popularité vient de ce que leur imprécision permet de dire tout et son contraire, plus encore dans un contexte comparatif où les traditions nationales divergent. Le débat contemporain, qui s'intéresse à la déstabilisation des classes moyennes et à leurs relations de plus en plus difficiles à l'école, est d'autant plus obscur que le groupe social ainsi désigné demeure impalpable, aux limites imprécises et de contenu fluctuant. Nous constaterons ici qu'il est impossible de saisir les tendances actuelles sans approfondir notre connaissance de ces classes moyennes, à la fois comme réalité et comme représentation.

Il s'agira ici de reconstruire la notion, de situer et de définir ces classes moyennes, pour retracer leur dynamique au cours des décennies récentes. Ce travail exige non seulement de reconstruire les frontières de ces classes moyennes mais aussi d'en reconstituer le contenu, dans sa diversité, en insistant sur la spécificité des “nouvelles classes moyennes salariées”. Il apparaîtra ainsi que la dynamique spécifique des Trente glorieuses (1945-1975) fut assez différente de celle de la période qui a suivi, dont les générations nées à partir de la fin des années cinquante ont subi les conséquences les plus néfastes.

Pour les classes moyennes, les conséquences sont non seulement d'ordre quantitatif —le ralentissement de la croissance des classes moyennes, très net pour les nouvelles générations—, mais aussi qualitatif, puisque les sous-groupes sociaux en expansion sont bien différents aujourd'hui de ce qu'ils étaient dans les années 1960. Dès lors, l'avantage comparatif —notamment

devant l'école— dont disposaient les “nouvelles classes moyennes salariées”, détentrices de plus de capitaux culturels qu'économiques, s'éémousse à l'avantage d'autres groupes sociaux. Ainsi, la fraction des classes moyennes dont les ressources relèvent avant tout du capital culturel (ou éducationnel), fait face aujourd'hui à des incertitudes nouvelles. Si elle participe effectivement à l'aggravation des tensions et des concurrences autour de l'école, et à l'extension des stratégies de surajustement et de surinvestissement, peut-être est-ce aussi parce que, dans les recompositions actuelles, elle perd dès à présent plus que les autres.

Des définitions obsolescentes et déstabilisées

Au début des années 1980, en France, il aurait été possible de situer d'une façon assez consensuelle les classes moyennes au moyen de trois grandes références complémentaires, relevant plus de la description que de la définition: — les classes moyennes seraient celles dont le niveau de rétribution s'approche de la moyenne (un peu plus de mille cinq cents euros de salaire mensuel net); — elles seraient définies par leur position intermédiaire dans les hiérarchies sociales et professionnelles, ainsi que par des qualifications, par une expertise ou un pouvoir organisationnel moyens et, ainsi, en termes de Professions et catégories socioprofessionnelles (CSP ou PCS, après la refonte de 1982) telles qu'elles sont précisées par la statistique officielle, elles correspondraient aux “professions intermédiaires” qui en forment le noyau central, auxquelles s'ajoutent de larges fractions des “cadres et professions intellectuelles supérieures” et, éventuellement, les groupes d'employés les plus qualifiés ainsi que les contremaîtres; — elles se caractérisent aussi par un sentiment d'appartenance, moins statique que dynamique, notamment par le fait d'identifier son sort —ou par extension celui de ses propres enfants— à celui de ce groupe intermédiaire, dans une croyance générale au progrès, puisque, au moins dans les représentations, qui rentre dans les classes moyennes n'en sort pas, sinon par le haut, exception faite des périodes inquiétantes ou dramatiques de l'histoire sociale.

Ces définitions complémentaires feraient consensus, si un doute croissant ne semblait se cristalliser depuis des années. Les difficultés des nouvelles générations, l'apparition de phénomènes nouveaux de déclassement social, l'impression de voir apparaître un nombre croissant de candidats surdiplômés mais parfois inadaptés aux postes proposés, sans compter les difficultés d'accès au logement, les interrogations croissantes vis-à-vis de la pérennité d'un État-providence pourvoyeur d'emplois et de ressources, sont, sans ordre, autant de symptômes d'un certain malaise des classes moyennes.

Si l'on souhaitait se contenter du plus grand dénominateur commun, les classes moyennes seraient un amas d'individus dont le point commun est d'être en sandwich entre une classe supérieure d'une part et une classe populaire de l'autre, ce qui constitue une base commune bien mince, autour de laquelle une grande variété de conceptions peut se déployer, notamment d'un point de vue comparatif.

Internationalement, pour simplifier, coexistent deux lectures opposées entre une première tradition, typiquement anglaise, et une seconde, plus implantée en Europe continentale. Pour la première, "la" classe moyenne —le singulier étant plus fréquent— s'est constituée vis-à-vis de la grande propriété foncière et de la classe capitaliste, comme une classe de gens aisés, rentiers ou non, situés à un échelon social juste en deçà de celui de la haute bourgeoisie. Dans cette conception élitiste et sélective, la classe moyenne pèse au plus de 10 à 15 % de la population. Parlant de la "middle class", Goblot (1925, 21-22), dans *La barrière et le niveau*, dit: "Celle-ci a de gros revenus, mène une vie abondante et confortable, servie par de nombreux domestiques dans des habitations luxueuses. Elle est dite moyenne, parce que l'aristocratie (the upper class) a subsisté. En Angleterre, ce qui correspond au niveau de nos classes moyennes ne se distingue pas des classes populaires."

À cette vision s'oppose une autre conception, plus englobante et plus démocratique, selon laquelle les classes moyennes —le pluriel est ici de rigueur— se constituent autour du citoyen moyen, au sens arithmétique du terme (en quelque sorte, une "average class"). Autour de ce noyau situé plus bas que son équivalent britannique, de larges strates de la population ont vocation à s'agréger: si la haute bourgeoisie et le prolétariat authentique en sont exclus, tout comme les indigents et les pauvres, les classes moyennes ainsi comprises pourraient regrouper dans un certain discours deux Français sur trois, en incluant l'essentiel des indépendants, des agriculteurs, une bonne part des ouvriers et des employés, en particulier les plus qualifiés d'entre eux.

Cette simple opposition est certainement rapide et un tour d'horizon plus large montrerait les fluctuations des locuteurs dans différents pays: le cas américain est peut-être plus complexe, puisque "middle class" a caractérisé un temps les "lower professionals and managers", ainsi que les "white collars" de niveau intermédiaire, mais une certaine élitisation de la "middle class" est patente dans le discours actuel. Il reste qu'entre la lecture la plus restrictive (autour de 10 % de la population) et la plus large (jusqu'à 70 %), on aimerait imaginer un juste milieu intermédiaire. Pourtant, entre ces deux extrémités, il n'existe malheureusement pas de clair stabilisateur. Nous l'avons vu nettement à la fin des années 1990, lors des réformes de l'Allocation de Garde d'enfants à domicile (AGED), où la presse identifiait les classes moyennes à un groupe réduit comptant parmi les 5 % les plus aisés de la population; des risques semblables se présentent dans les débats sur la ségrégation, notam-

ment scolaire et spatiale, où une importation trop rapide des problématiques anglo-saxonnes de “gentrification” peut conduire à des mésinterprétations sur le niveau social réel de ses acteurs sociaux centraux.

Retour aux origines : la diversité intrinsèque des classes moyennes

Devant cette confusion, la reconstruction de l'objet s'impose, en revenant aux fondations. Un retour aux sciences sociales allemandes, inventrices voilà un siècle de l'idée de “nouvelles classes moyennes” (*neue Mittelstand*), permet de résoudre une part des difficultés conceptuelles actuelles. Le contexte de la naissance de cette lecture est particulier et bien distinct de la problématique française contemporaine (Charle 2003) : il est celui d'une Allemagne wilhelmiennne marquée par les transformations profondes des années 1870-1900, grâce auxquelles le pays est converti en une génération, quoique de façon inégale sur son territoire, de la féodalité à la modernité industrielle (Schultheis & Pfeuffer 2002). Le contraste est ainsi maximal entre, d'une part, l'archaïsme des représentations sociales de l'époque (ce dont découle la notion même de “*Mittelstand*”, d'“état intermédiaire”, comme nous parlions de “Tiers état”) et, d'autre part, la vitesse saisissante des transformations de la structure sociale, marquée par l'industrialisation de haute technologie, et surtout par une bureaucratie élaborée, en rapide expansion, liée à la très grande industrie et à la constitution tardive mais rapide d'un État centralisé. Il en a résulté au sein même de la social-démocratie allemande un débat sur la justesse ou l'inexactitude de la prophétie marxiste orthodoxe en termes de paupérisation absolue et de prolétarianisation de la classe moyenne, point que Bernstein (1899) fut un des premiers à systématiser politiquement.

Pour autant, quelques années avant lui, Gustav Schmoller (1897) fut bien le premier à se confronter à la difficulté, dans un texte fécond qui anticipe sur un grand nombre de lectures sociologiques de la structure sociale. Il y souligne en effet deux grandes dimensions internes structurant les classes moyennes :

- d'une part, un “*Obere*” et un “*Untere Mittelstand*” sont distingués —la classe moyenne supérieure et la classe moyenne “intermédiaire”, en termes qui nous sont contemporains—, ce qui permet de saisir la hiérarchie interne entre deux pôles, le premier juxtant la haute bourgeoisie et le second voisinant la classe ouvrière ;
- d'autre part, un “*Alte*” et un “*Neue Mittelstand*” sont opposés —entre ancienne et nouvelle classe moyenne—, le premier pôle étant fondé sur les paysans, artisans et commerçants, pour l'essentiel et, le second, qui

représentait alors une profonde nouveauté, bénéficiant alors de l'essor très rapide d'un salariat qualifié, de l'industrie, de la révolution technique qu'elle impliquait, mais surtout des services et de la grande bureaucratie publique (Beamten) comme privée (Angestellten).

Ce deuxième axe, qui permet de penser l'émergence d'une "nouvelle classe moyenne", reste d'une grande fécondité et d'une stupéfiante modernité. Quelques décennies avant Lederer & Marschak (1926) et Geiger (1932) et, un demi-siècle avant *White collars* (Mills 1951), qui est pour la sociologie classique des classes moyennes salariées l'auteur le plus visible, une part majeure du débat est déjà en place bien avant la première guerre mondiale —Lederer, réfugié à la "New School for Social Research" jusqu'à sa mort en 1939, est le chaînon manquant entre la sociologie allemande de la Belle époque et la sociologie américaine du "Golden age". En réalité, dans ce débat (émergence ou paupérisation des classes moyennes), le grand passage à vide 1914-1950 n'est pas un hasard: la rupture des deux guerres mondiales fut aussi une pause après une période d'expansion considérable, sinon un contre-coup après une accélération trop forte.

Les quatre classes moyennes

Pour en revenir au temps présent, l'intérêt de ces deux oppositions supérieure/inférieure et anciennes/nouvelles classes moyennes est de nous permettre de saisir les diversités toujours à l'œuvre aujourd'hui. Ces deux dimensions sont complémentaires et offrent une lecture analytique de quatre grands ensembles permettant de cadastrer le domaine des classes moyennes. D'un certain point de vue, on pourrait dire que si Gustav Schmoller avait croisé ces deux axes, il aurait acquis soixante-dix ans d'avance sur la lecture bourdieusienne de l'espace social. Ces deux axes, dont nous verrons qu'ils ne se contentent pas de traverser les classes moyennes, mais bien la société dans son entier, méritent d'être analysés plus avant.

Afin de souligner combien l'intuition schmollerienne était fondée et en avance sur son temps, il est intéressant de généraliser son idée à la lumière de l'architecture sociale qui résulte de la mobilité sociale et de l'homogamie au travers de la grille des catégories socioprofessionnelles (PCS) à deux chiffres. Cet outil statistique n'est certes pas exempt de critiques —aux deux extrêmes, les PCS posent des difficultés, puisqu'elles ne permettent de repérer ni la haute bourgeoisie ni les victimes de l'exclusion, mais seulement des groupes sociaux dont on sait qu'ils sont inégaux, les uns en moyenne plutôt aisés et d'autres relativement modestes. Cette grille permet néanmoins, en première approximation, de repérer, un peu comme par diffraction ou comme au tra-

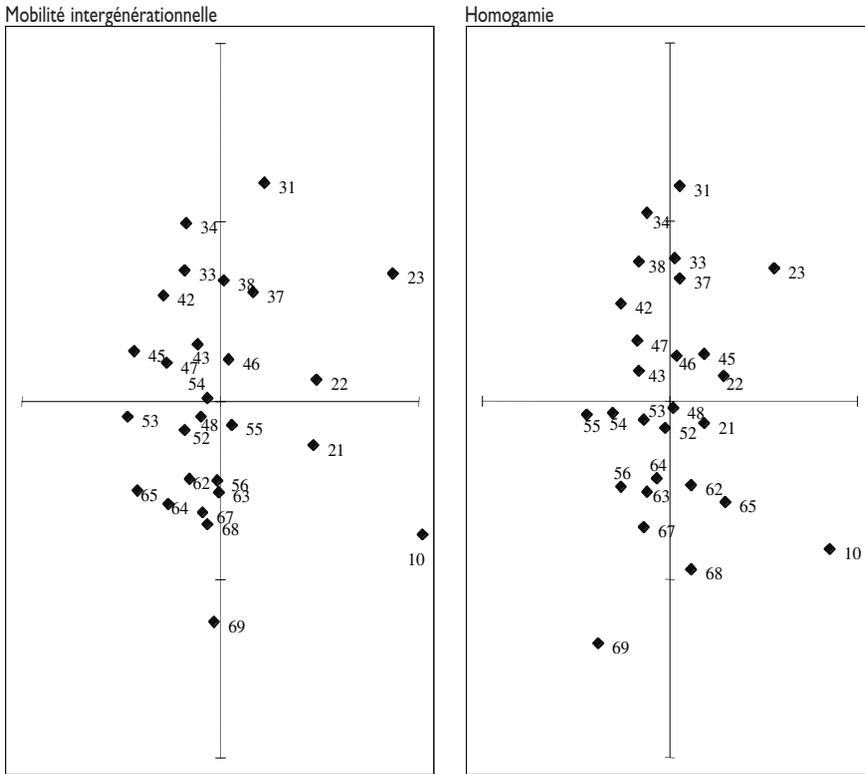
vers d'un verre dépoli, les phénomènes les plus importants susceptibles d'agir dans le monde social.

Comment représenter l'espace social tel qu'il émerge des chemins typiques de mobilité sociale (respectivement: d'homogamie)? Sans reprendre l'ensemble de la construction statistique des "odds ratios" et de la représentation bidimensionnelle qui en résulte (Chauvel 1998), les groupes sociaux présentés ici sont d'autant plus proches qu'ils tendent à s'échanger deux à deux leurs enfants d'une génération à l'autre (respectivement, à échanger leurs enfants par la formation de couples) et d'autant plus éloignés que, au contraire, ils se montrent réfractaires à ces échanges. Ainsi, les PCS correspondant aux cadres du privé et aux ingénieurs sont proches car ces groupes tendent à échanger leurs enfants par mobilité intergénérationnelle (respectivement: par la formation de couples chez leurs enfants); en revanche, cadres et ouvriers sont éloignés car, relativement à la taille de ces groupes, les échanges entre eux sont les moins probables. La matrice de dissimilarité qui en résulte se prête à une méthode dite d'échelonnement multidimensionnel qui permet de révéler les dimensions implicites de cet espace social.

Sur le premier axe s'opposent les échelons extrêmes de la hiérarchie sociale, les professions libérales apparaissant comme les plus sélectives socialement, et échangeant prioritairement avec les cadres et, à l'opposé, les salariés agricoles, symétriquement, repoussés par les échelons les plus élevés de la hiérarchie et en quelque sorte négativement sélectifs, doivent se contenter d'échanges avec les ouvriers. Le second axe présente une opposition d'intensité moindre, mais clairement repérable, en distinguant le pôle des indépendants —notamment les agriculteurs dont nous ne pouvons disposer malheureusement du détail selon la taille de l'exploitation—, à celui des salariés, en particulier au sein de la fonction publique, les salariés du privé apparaissant ici en position intermédiaire entre les deux pôles. Ce second axe d'opposition signifie que, à un degré donné de la hiérarchie sociale, les échanges s'établissent préférentiellement d'un côté entre salariés du public et de l'autre entre indépendants, les salariés du privé étant en général en position intermédiaire.

Nous repérons ainsi les deux grandes oppositions schmolleriennes au sein des classes moyennes: l'opposition verticale entre les "classes moyennes supérieures" et les "classes moyennes intermédiaires" et celle, horizontale, qui permet d'objectiver l'opposition entre "nouvelles" et "anciennes" classes moyennes. On notera par exemple le dégradé de gauche à droite allant de la catégorie 34 (professions intellectuelles supérieures) et 33 (cadres de la fonction publique), puis 38 (ingénieurs), à 37 (cadres des entreprises privées), qui au sein même du salariat, à une position moyenne similaire, mettent en évidence une relation différente aux ressources économiques et éducatives. Nous pouvons dès lors faire la différence entre quatre pôles: les "nouvelles

L'espace des PCS au travers de la mobilité intergénérationnelle et de l'homogamie



Sources : Enquêtes emploi 1982-2002, Lasmas Iresco/ Institut Quételet.

Note: la catégorie 35 (Professions de l'information, des arts et spectacles), trop hétérogène, a été soustraite; les codes des PCS se trouvent en annexe.

classes moyennes supérieures” correspondant en particulier aux cadres du public et aux professions académiques telles que les catégories enseignantes et de la recherche, les “nouvelles classes moyennes intermédiaires”, renvoyant notamment aux professions intermédiaires et employés du public, notamment aux professeurs des écoles, les “anciennes classes moyennes supérieures”, parmi lesquelles les chefs d'entreprise de plus de dix salariés, et enfin les “anciennes classes moyennes intermédiaires”, typiquement les artisans et commerçants. Il s'agit plus d'une typologie axiale que de groupements clairement spécifiés, puisque les professions libérales, par exemple, disposant tout à la fois de ressources éducationnelles et économiques, sont en position ambiguë entre anciennes et nouvelles.

Si le premier axe d'opposition est d'une logique particulièrement claire, renvoyant de façon univoque aux inégalités sociales connues, identifiable à

tout ce que l'on connaît de la hiérarchie sociale révélée par les revenus, la consommation, les goûts (*Revue française de sociologie* 1999), le second, plus complexe, mérite que l'on s'y attarde un peu. Il correspond très certainement à la dimension horizontale de l'espace social que Bourdieu (1979) a largement conceptualisé, caractérisant l'opposition entre d'une part le pôle des détenteurs prédominants de capitaux culturels, typique des enseignants, et d'autre part son opposé, où les capitaux économiques prédominent, typique du monde des indépendants; les professions libérales cumulent quant à eux les deux logiques.

Au sein des classes moyennes, le second axe oppose nettement le pôle de la grande entreprise et avant tout de l'État, des titulaires de la fonction publique, des salariés à statut, d'un côté, aux indépendants, à la moyenne et petite entreprise, à la logique marchande, de l'autre. Il s'agit donc tout à la fois d'une opposition entre "gens du public et gens du privé" (Singly & Thélot 1988) et entre des modèles sociaux de recrutement nettement opposés, qui mettent directement en jeu l'école.

En effet, si l'on se représente dans une régression logistique, c'est-à-dire dans un modèle fonctionnant toutes choses égales par ailleurs, les rôles respectifs de l'origine sociale (la PCS du père) et du diplôme dans les probabilités d'accès aux différentes catégories socioprofessionnelles, l'axe 2 trouve un parallèle probant: les PCS les plus à gauche sont celles où, une fois donné le niveau de diplôme, dont le rôle prédomine, le rôle des origines sociales est le plus négligeable pour accéder à la position; en revanche, à droite, la donnée du diplôme est moins explicative alors que les origines sociales ont un rôle central. À titre d'exemple, alors que, à diplôme donné, un enfant de professeur a un peu moins de deux fois plus de chances que la moyenne de devenir professeur à son tour, l'enfant d'un membre des professions libérales a 3,6 fois plus de chances de rester dans la catégorie sociale de son père, et l'enfant d'un chef d'entreprise de plus de dix salariés... 17 fois plus de chances de rester dans sa catégorie d'origine. Rapporté au rôle du diplôme comme filtre préalable, le rôle de l'origine est faible pour les professeurs et massif pour les employeurs. Ce résultat se généralise sur l'opposition repérée par le deuxième axe, qui correspondrait ainsi, aussi, à l'opposition entre les PCS dont le recrutement renvoie au modèle de méritocratie scolaire, à gauche, et celles, à droite, où le rôle des origines prédomine; une exception notable est celle des policiers et militaires (53), proche du pôle des nouvelles classes moyennes, mais où le rôle des origines reste déterminant (3,3 fois plus de chances de devenir soi-même policier ou militaire si le père l'est lui-même).

Ainsi, dans les grandes lignes, l'opposition entre anciennes et nouvelles classes moyennes correspond à l'opposition classique de la sociologie parsonnienne entre statuts "assigné" et "acquis" (ascribed versus achieved status). Dès lors, l'école est une agence de sélection et de recrutement essentielle

pour les nouvelles classes moyennes, mettant en jeu avant tout les critères d'une gestion bureaucratisée des carrières, selon une représentation du mérite se voulant objective et permettant une prévisibilité maximale des trajectoires selon une vision très weberienne.

Il reste que pour les principaux auteurs de la sociologie moderniste des décennies passées, l'axe du temps allait sans nul doute de la droite du schéma à la gauche, dans un courant de rationalisation fondé sur une légitimité bureaucratique typique. Face à cet espace social à deux dimensions et à quatre grands types, la difficulté est que, depuis près de vingt ans, la flèche du temps qui allait des anciennes aux nouvelles classes moyennes semble sinon brisée, en tout cas singulièrement tordue. L'expression même de "nouvelles classes moyennes salariées" a pris comme un goût rance. Ces difficultés ont un lien profond avec la détérioration des relations entre les classes moyennes et l'école comme institution centrale de recrutement, de reproduction sociale, mais aussi comme employeur.

La crise démographique des nouvelles classes moyennes

L'évidence des années 1970 était que les groupes hiérarchiquement intermédiaires et le salariat statutaire le mieux protégé constituaient le fer de lance de la modernisation et du changement social. Succède à cette période, depuis les deux dernières décennies, un doute tangible puis une claire remise en cause de la dynamique passée. À la croissance univoque des classes moyennes, à leur démocratisation —en quelque sorte— et à l'expansion plus que proportionnelle des nouvelles classes moyennes, au détriment des anciennes succède au contraire une dynamique en demi teinte. Ce revirement dynamique est difficile à analyser lorsque l'on commet l'erreur, assez banale, de confondre les générations dans les mêmes statistiques agrégées. En effet, pour modéliser grossièrement le fonctionnement de la société française, il est possible de dire qu'il existe trois grandes générations (Chauvel 2002): celles nées avant les années 1940, venues trop tôt pour connaître les modifications les plus rapides de la structure sociale; les premières générations du baby-boom, qui ont fait l'expérience d'une révolution structurelle sans précédent, grâce à des investissements publics massifs propices à l'expansion des services publics; les suivantes, qui au mieux ne connaissent plus de grands progrès par rapport aux précédentes et qui, sinon, subissent les contrecoups d'une expansion trop rapide pour être longtemps soutenable et qu'elles n'ont pu connaître faute d'être nées assez tôt pour en tirer les bénéfices.

Une fois que sont comprises ces grandes différences, il est possible de saisir comment la structure sociale française s'est modifiée. Considérons

quatre niveaux socioprofessionnels: classes moyennes supérieures (les cadres et professions intellectuelles supérieures, ainsi que les employeurs de dix salariés ou plus), classes moyennes intermédiaires (nos professions intermédiaires, ainsi que les artisans et commerçants), les employés, les ouvriers et enfin les agriculteurs. Croisons ces niveaux avec trois statuts: salariés publics titulaires, autres salariés, indépendants (parmi lesquels les professions libérales, groupe social en définitive fort ambigu).

Un tel cadastrage de la société permet de mesurer l'intensité des mutations des groupes sociaux, selon les générations. Au sein de la classe d'âge plus âgée, la croissance en vingt ans des classes moyennes est considérable, en particulier au sommet et plus fortement encore dans le salariat public. La croissance des "nouvelles classes moyennes salariées" opère sans ambiguïté, même si le cas des indépendants du niveau supérieur reste des plus favorable: dans la case correspondante se trouvent notamment les professions libérales qui tirent à la hausse un groupe social qui aurait connu ici une croissance de toutes les façons confortable. Ce constat d'ensemble n'offre aucune prise à l'anxiété des classes moyennes.

En revanche, l'examen des difficultés d'ascension de la génération montante offre une vision moins réconfortante. En dehors des employés salariés du privé, tous les groupes qui connaissent une croissance forte dans la génération plus ancienne voient un freinage clair de leur expansion. Les classes moyennes supérieures et moyennes voient leur croissance freiner considérablement, voire s'inverser; autrement dit, les jeunes des années 1970 connaissaient une progression considérable des classes moyennes, en particulier dans le public, dans les grandes entreprises, dans les métiers les plus techniques ou qualifiés; au contraire, les jeunes des années 1990 connaissent une remise en cause de cette expansion, à l'entrée dans la vie, puis ensuite au long de leur carrière (Chauvel 1998). Plus finement encore, alors que la croissance ancienne était tirée avant tout par les nouvelles classes moyennes supérieures du public (et des grandes entreprises nationales ou à statut fortement régulé), c'est au tour maintenant des salariés du privé (ingénieurs technico-commerciaux, cadres de gestion et de communication) de tirer une croissance qui, sans eux, n'existerait pas. Le salariat statutaire et public de niveau intermédiaire et supérieur n'apparaît plus si clairement comme le fer de lance de la croissance, tant s'en faut.

Le blocage de la progression des nouvelles classes moyennes intermédiaires

35-39 ans

1982-1985 (% du total)	Salarié public	Salarié privé	Indépen- dant	Total
Classe moyenne supérieure	3,6	6,9	2,0	12,4
Classe moyenne intermédiaire	9,2	12,0	8,0	29,2
Employé	8,9	14,4		23,2
Ouvrier	2,4	28,6		31,0
Agriculteur			4,2	4,2

50-54 ans

1982-1985 (% du total)	Salarié public	Salarié privé	Indépen- dant	Total
Classe moyenne supérieure	2,4	6,4	1,7	10,5
Classe moyenne intermédiaire	5,0	8,0	9,9	23,0
Employé	8,0	13,2		21,1
Ouvrier	3,1	30,4		33,5
Agriculteur			11,9	11,9

1998-2002 (% du total)	Salarié public	Salarié privé	Indépen- dant	Total
Classe moyenne supérieure	3,4	9,4	1,7	14,4
Classe moyenne intermédiaire	6,2	12,8	5,4	24,5
Employé	9,1	19,6		28,7
Ouvrier	2,3	27,6		30,0
Agriculteur			2,4	2,4

1998-2002 (% du total)	Salarié public	Salarié privé	Indépen- dant	Total
Classe moyenne supérieure	6,3	9,2	2,9	18,3
Classe moyenne intermédiaire	7,7	10,6	8,3	26,6
Employé	9,4	16,7		26,1
Ouvrier	2,5	22,7		25,2
Agriculteur			3,7	3,7

Différence relative (en %)	Salarié public	Salarié privé	Indépen- dant	Total
Classe moyenne supérieure	-5	35	-15	16
Classe moyenne intermédiaire	-33	7	-32	-16
Employé	3	37		24
Ouvrier	-4	-3		-3
Agriculteur			-41	-41

Différence relative (en %)	Salarié public	Salarié privé	Indépen- dant	Total
Classe moyenne supérieure	159	44	70	75
Classe moyenne intermédiaire	53	32	-16	16
Employé	18	27		24
Ouvrier	-19	-25		-25
Agriculteur			-69	-69

Sources : Enquêtes emploi 1982-2002, Lasmas Iresco/ Institut Quételet.

Note : dans la classe 35-39 ans, en 1984, la part des cadres du public était de 3,6 % de l'emploi, puis de 3,4 en 2000, ce qui correspond à une baisse relative de la catégorie de -4 %.

Ces évolutions seraient sans grande importance si nous posions par principe que, quels qu'en soient les bénéficiaires, fonctionnaires ou salariés du privé, toute croissance est bonne à prendre. Mais du point de vue du rôle de l'école, la particularité de ce reflux vers le pôle privé des classes moyennes est qu'il implique un renforcement du rôle des origines sociales au détriment de l'acquis scolaire, déterminant dans les professions publiques. Plus encore, par rapport aux représentations que nous avons dans les années 1970-1980 du progrès social et culturel (Bidou 1984), nous voyons ici un tournant axial.

Pour autant, cette crise démographique a d'autres conséquences nettement plus lourdes dans la valorisation du rôle de l'école comme institution

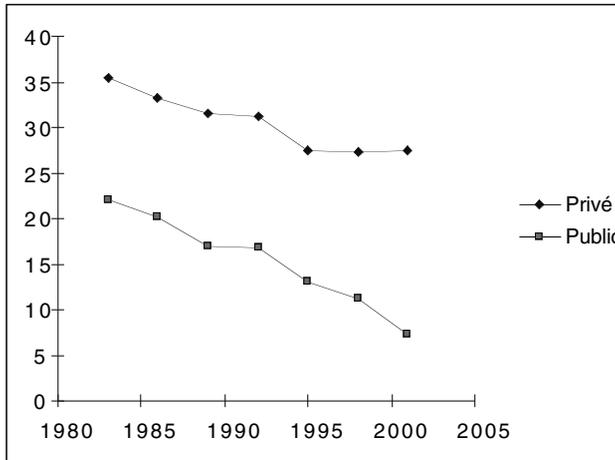
centrale. Puisque les places les plus prisées cessent de se développer alors que l'école connaît une expansion continue, en particulier pour les diplômés moyens, comme le baccalauréat, les bacheliers doivent, par un effet de cascade, se contenter de positions hiérarchiquement inférieures pour laisser à d'autres, plus diplômés et plus nombreux, des positions sociales plus enviables dont l'expansion est ralentie. Ainsi, alors que la proportion de bacheliers dans la population française a plus que triplé entre la génération née en 1935 et celle née en 1970 et puisque les emplois de cadres et de professions intermédiaires n'ont pas suivi ce rythme de croissance et, tout particulièrement dans le public, les bacheliers voient se réduire leurs chances d'accéder aux classes moyennes et trouvent ainsi de plus en plus leur place parmi les employés et ouvriers, au terme d'un processus rapide de dévalorisation sociale des diplômes —d'autres parlent de "déclassement" (Forgeot & Gautié 1997). Il en résulte tout à la fois un doute profond quant à l'utilité des titres scolaires et, en même temps, une course forcenée aux études où, chacun anticipant une baisse du rendement des diplômés moyens, tous participent à une fuite en avant vers les études les plus longues, sinon les plus sélectives. Le surinvestissement scolaire va dès lors de pair avec un désenchantement vis-à-vis de l'école, vue comme moins capable d'assurer une véritable promotion.

Le troisième point relève du fait qu'au sein des générations les plus récentes, notamment mais pas exclusivement en raison de l'expansion générale des diplômés, les groupes traditionnellement les mieux situés dans la compétition scolaire —vis-à-vis de leurs enfants— bénéficient maintenant d'une progression plus lente. Mais surtout, lorsque l'on se focalise sur les diplômés les plus prestigieux (troisième cycle ou grande école, soit de l'ordre de 8% d'une classe d'âge), les professions les plus liées à l'institution scolaire, et qui étaient mieux situées, connaissent des progressions plus faibles, et perdent largement de leur avantage comparatif par rapport à des groupes sociaux de niveau socioéconomique équivalent mais mieux dotés en capitaux économiques.

Il est vrai que les enfants des anciennes classes moyennes authentiques (artisans, commerçants) progressent, mais moins que la moyenne, tout comme les employés de commerce; inversement, les administratifs de la fonction publique enregistrent des progressions honorables. Pour autant, la lecture la plus juste consiste à dire que les catégories les mieux situées sont marquées par une forte recomposition: en termes d'accès à l'élite scolaire, les groupes traditionnellement les mieux situés —les groupes les plus avantagés culturellement—, sont rattrapés par des groupes sociaux mieux dotés qu'eux, économiquement.

Deux interprétations sont possibles, mais dont le test empirique reste difficile à concevoir en l'état. Une première interprétation pourrait être que l'éthique du labeur a mieux progressé chez les enfants des fractions écono-

Pourcentage d'accès à la catégorie cadres ou professions intermédiaires du public et du privé parmi les 34 à 36 ans ayant le baccalauréat (mais pas plus)



Sources : Enquêtes emploi 1982-2002, Lasmas Iresco/ Institut Quételet.

Note: en 1983, 35,5% des bacheliers sont cadres ou professions intermédiaires de statut privé et 27,5% en 2001; en 1982, 22% sont cadres ou professions intermédiaires de statut public et 7,2% en 2001.

miquement mieux dotées; plus orientés vers des études plus rentables, leur capacité d'ascension scolaire pourrait avoir été meilleure; moins soumis aux messages de mai 1968, ils seraient plus conscients de la crise et de ce que les études sont une condition plus nécessaire quoique moins suffisante de maintien du statut. Ces hypothèses brillantes manquent d'éléments empiriques tangibles pour les tester.

Une seconde hypothèse est plus matérialiste: la contrainte économique pèserait plus lourdement sur les enfants des nouvelles classes moyennes dont les ressources sont avant tout d'ordre culturel. Leur niveau de vie, en stagnation, ne leur permettrait de faire face à la croissance considérable du prix du logement (à l'achat comme à la location) en particulier dans les quartiers centraux, aux établissements scolaires nettement privilégiés. Cette contrainte économique renforcée pourrait relever ainsi de ce que, bien avant les études supérieures dont la durée et donc le coût se sont accrus, dans la concurrence dans l'accès aux établissements scolaires secondaires offrant les probabilités les plus élevées de succès, les groupes sociaux mieux dotés culturellement ne font plus le poids, économiquement, par rapport à d'autres groupes sociaux mieux situés. De fait, si les parents enseignants tentent souvent de contourner la carte scolaire, c'est qu'ils se trouvent maintenant plus souvent que d'autres du mauvais côté des frontières géographiques et sociales. Une analyse plus fine de la composition sociale des groupes accédant aux

lycées les plus prestigieux —analyse qui exigerait de mieux faire la différence entre capitaux économiques et culturels— permettrait de saisir cette recomposition, mais les catégories habituelles “favorisé”, “moyen”, “défavorisé” du ministère de l'Éducation nationale sont à cet égard un peu grossières (Bouhaia 2004). Cette seconde interprétation présente l'intérêt de se fonder sur des éléments testables.

Jeunes de 25 à 27 ans ayant obtenu un diplôme de troisième cycle ou de grande école selon l'origine sociale (%) —sélection de PCS

#	PCS du père	1991-1993 (A)	2000-2002 (B)	Différence relative (A/B)-1
31	professions libérales	29%	34%	18%
34	professeurs, professions scientifiques	29%	32%	10%
38	ingénieurs et cadres techniques d'entreprises	24%	31%	28%
33	cadres de la fonction publique	18%	24%	37%
37	cadres administratifs et commerciaux d'entreprises	16%	23%	49%
42	instituteurs et assimilés	19%	21%	13%
23	chef d'entreprise de 10 salariés ou plus	10%	16%	68%
45	prof. inter. administratives de la fonction publique	5%	11%	101%
46	prof. inter. administrative et commerciale entreprise	5%	9%	81%
47	techniciens	5%	9%	79%
22	commerçants et assimilés	6%	9%	48%
54	employés administratifs d'entreprises	3%	8%	144%
48	contremaîtres, agents de maîtrise	4%	8%	88%
10	agriculteurs exploitants	3%	7%	130%
43	professions intermédiaires de la santé et du travail social	5%	5%	8%
55	employés de commerce	6%	5%	-17%
21	artisans	3%	4%	32%
53	policiers et militaires	3%	3%	11%
52	employés civils et agents de service de la fonction publique	3%	3%	-7%
56	personnels des services directs aux particuliers	1%	3%	117%

Sources : Enquêtes emploi 1990-2002, Lasmas Iresco/ Institut Quételet (N=30368).

Note: en 1992, 16% des enfants de cadres administratifs et commerciaux d'entreprises obtenaient un diplôme de 3^e cycle ou de grande école; ils sont 23% en 2001 et enregistrent ainsi une bien meilleure progression (+49%) par rapport à celle des enfants d'instituteurs (+13%) qui leur étaient comparables.

Il reste que les enseignants et la pointe des nouvelles classes moyennes salariées semblent avoir perdu de leurs avantages spécifiques au profit de groupes sociaux détenteurs de plus de ressources économiques. Quelle que soit l'explication de ce déclin relatif, il reste que pour les groupes sociaux pour qui l'école est une institution centrale, la perte de statut à court terme pourrait aller de pair avec le risque accru d'une perte de statut au travers du devenir de long terme de leurs enfants. L'ancien contrat social implicite qui bénéficiait aux enseignants (faibles salaires lorsqu'ils sont comparés au niveau de diplôme contre un régime d'éducation préférentiel pour leurs enfants) est profondément déstabilisé au profit de catégories bien dotées culturellement

mais qui, en outre, disposent des ressources économiques idoines à être concurrentielles notamment vis-à-vis du prix du logement dans les quartiers les mieux dotés scolairement. On peut comprendre dès lors les tensions qui en résultent.

Conclusion : une crise multidimensionnelle des nouvelles classes moyennes

L'expression même de "nouvelles classes moyennes" est maintenant singulièrement datée, parce que le modèle maintenant ancien de modernisation qui était encore celui des années 1970 s'est éloigné et fait place à un nouveau modèle où le rôle de l'école comme agence ou institution de reproduction, de sélection et de répartition de la population a changé. La dynamique des sous-groupes sociaux constitutifs des classes moyennes met en évidence une crise profonde de recrutement, en particulier des fractions les plus liées à l'État.

En réalité, les relations des classes moyennes à l'école sont au moins de trois ordres: elles relèvent avant tout de l'école comme lieu de formation de classes moyennes, ensuite comme lieu de reproduction de ces mêmes classes moyennes, et enfin comme employeur central de ces classes, le système universitaire, scolaire, de recherche —et plus généralement le système d'État-providence qui le généralise— étant le pourvoyeur central d'emploi de ces classes moyennes. Chacune de ces dimensions révèle une crise profonde.

L'inversion de la dynamique ancienne produit un profond pessimisme scolaire parallèle à un malaise des classes moyennes qui jusqu'à présent voyaient leur développement bénéficier de l'expansion scolaire. Maintenant que cette relation n'est plus assurée, l'école tend à jouer le rôle de bouc émissaire, chargé de la responsabilité de calamités dont la source est très vraisemblablement ailleurs. Au même moment, on assiste à un surinvestissement du haut des classes moyennes, en particulier de celles qui disposent de ressources économiques confortables au-delà d'une certaine dotation scolaire, dont les enfants parviennent à rattraper, voire à dépasser, ceux des groupes sociaux qui jusqu'à présent avaient le plus bénéficié de l'école comme lieu de reproduction scolaire. Comme l'école n'est pas le seul lieu de reproduction et que l'entreprise agit aussi comme filtre socialement sélectif —en effet, les enfants de cadres bacheliers parviennent deux fois plus souvent à la catégorie cadre que les enfants d'ouvriers de même niveau scolaire—, les groupes sociaux disposant tout à la fois d'une bonne dotation scolaire mais aussi des ressources économiques et sociales, et notamment une bonne implantation dans le tissu managérial des entreprises, sont en situation d'asseoir une domi-

nation à la défaveur des groupes disposant de plus de ressources culturelles ou éducatives.

Il en découle une profonde crise de certaines fractions des classes moyennes, en particulier des “nouvelles classes moyennes intermédiaires”, typiquement les instituteurs et les travailleurs sociaux ou ceux de la santé, qui pourraient aujourd’hui subir les contrecoups de leur développement extraordinaire à la fin des Trente glorieuses. La France n’est pas un cas singulier, et d’autres pays, comme les États-Unis, ont connu des évolutions similaires, en particulier dans les années 1970, lorsque Richard Freeman (1976) s’intéressait à l’Américain suréduqué (*Overeducated American*), dans le contexte d’une raréfaction des recrutements au sein des classes moyennes supérieures (Chauvel 2001). Il reste qu’en France, les évolutions contemporaines sont d’autant plus visibles et symboliques que l’école est plus centrale dans le processus de sélection des élites. L’exemple américain montre pourtant l’intensité des conséquences politiques d’une crise de confiance vis-à-vis du système scolaire, qui a connu depuis 1980 des réformes structurelles considérables. Dans le cas français, c’est l’institution centrale porteuse d’une idée de progrès fondé sur la méritocratie, qui pourrait en subir les conséquences. Du même coup, on se demande aussi ce qui est nouveau, aujourd’hui, dans ces “nouvelles classes moyennes salariées” dont l’avenir est maintenant fort incertain.

Bibliographie

- BERNSTEIN E. 1889 *Die Voraussetzungen des Sozialismus und die Aufgaben der Sozialdemokratie*, Stuttgart, J. H. W. Dietz Nachf
- BIDOU C. 1984 *Les aventuriers du quotidien : essai sur les nouvelles classes moyennes*, Paris, PUF
- BOUHAIA R. 2004 "Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles Année 2003-2004", *Note d'information, Éducation nationale*, 04/16, juin
- BOURDIEU P. 1979 *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- CHARLE C. 2003 "Les classes moyennes en France : discours pluriel et histoire singulière (1870-2000)", *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 50 (4), 108-134.
- CHAUVEL L. 1998, "Fluidité et espace social: mobilité intergénérationnelle nette, distance sociale des PCS (Professions et catégories socioprofessionnelles) et multidimensionnalité des hiérarchies", *Cahier de l'Observatoire sociologique du changement*, 22, (<http://louis.chauvel.free.fr>)
- CHAUVEL L. 1999 [2^e ed 2002] *Le destin des générations : structure sociale et cohortes en France au XX^e siècle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHAUVEL L. 2001 "Un nouvel âge de la société américaine ? Dynamiques et perspectives de la structure sociale aux États-Unis (1950-2000)", *Revue de l'OFCE*, 76, 7-51.
- FORGEOT G. et GAUTIE J. 1997 "Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement", *Économie et Statistique*, 304-305, 53-74
- FREEMAN R.B. 1976 *The overeducated american*, New York, Academic Press.
- GEIGER Th. 1932 *Soziologische Gegenwartsfragen, Heft 1 : Die soziale Schichtung des Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage*, Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag.
- LEDERER E. et MARSCHAK J. 1926 Der neue Mittelstand, in *Grundriss der Sozialökonomik, Das soziale System des Kapitalismus* 9 (1) 120-141, Tübingen, Mohr.
- MILLS C.W. 1951 *White Collar*, New York, Oxford Univ. Press.
- Revue française de sociologie*, LX-1, 1999, portant sur les études de stratification et de mobilité sociale
- SCHMOLLER G. 1897 *Was verstehen wir unter dem Mittelstande ? Hat er im 19. Jahrhundert zu oder abgenommen ?* Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht.
- SCHULTHEIS F. et PFEUFFER A. 2002 "Quelques particularités allemandes dans la représentation statistique du monde social", *Sociétés contemporaines*, 45-46, 17-42
- SINGLY F. de & THELOT Cl. 1988 *Gens du privé, gens du public*, Paris, Dunod

Annexe : Code des PCS

# pcs	nom pcs
10	Agriculteurs, sans précision de taille d'exploitation
21	Artisans
22	Commerçants
23	Chefs d'entreprises de 10 salariés et plus
31	Professions libérales
33	Cadres de la fonction publique
34	Professeurs, professions scientifiques
35	Professions de l'information, des arts et spectacles
37	Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise
38	Ingénieurs, cadres techniques d'entreprise
42	Instituteurs ou assimilés
43	Professions intermédiaires de la santé et du travail social
44	Clergé, religieux
45	Professions intermédiaires administratives de la fonction publique
46	Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises
47	Techniciens
48	Contremaîtres, agents de maîtrise
52	Employés civils, agents de service fonction publique
53	Policiers et militaires
54	Employés administratifs des entreprises
55	Employés de commerce
56	Personnels des services directs aux particuliers
62	Ouvriers qualifiés de type industriel
63	Ouvriers qualifiés de type artisanal
64	Chauffeurs
65	Ouvriers qualifiés, manutention, magasinage, transport
67	Ouvriers non qualifiés de type industriel
68	Ouvriers non qualifiés de type artisanal
69	Ouvriers agricoles

Les classes moyennes : définitions, travaux et controverses

CATHERINE BIDOU-ZACHARIASEN

Institut de Recherche Interdisciplinaire en Socio-économie (CNRS-Université Paris Dauphine)

Université Paris Dauphine

75 775 Paris Cedex 16

Appelées le plus souvent “nouvelles couches” ou “nouvelles classes” moyennes, ces catégories ont longtemps été laissées de côté par la discipline car elles mettaient mal à l’aise une tradition intellectuelle éternellement dominée par une vision bipolaire de la société. Ce n’est pas avant les années 1980 qu’elles furent enfin envisagées comme objet à part entière et que leur problématique traversa de nombreux travaux. Et, paradoxalement, alors que l’on pouvait presque dire qu’elles étaient devenues incontournables, la sensibilité dominante de la fin de la décennie fut à l’abandon de l’approche classiste.

En contrepoint nous verrons le sort assez différent qui avait été réservé à la question des classes moyennes dans un pays proche en termes de développement socio-économique et pas très éloigné non plus dans sa tradition intellectuelle, la Grande-Bretagne. Des auteurs aux positionnements théoriques les plus divers ont produit de nombreux travaux et engagé débats et questionnements qui ont traversé tout le champ disciplinaire.

Du déni à la reconnaissance des classes moyennes dans la sociologie française des années 1970 et 1980

De la “nouvelle classe ouvrière” à la “nouvelle petite bourgeoisie”

Déjà à la fin des années 1960, des auteurs comme Mallet (1969) et Touraine (1969), s’étaient confrontés à la question de la dénomination des nouvelles catégories de salariés liés à la modernisation de la structure de production industrielle. Techniciens, ingénieurs, ouvriers très qualifiés ne s’ins-

crivaient plus dans ce qui avait constitué la traditionnelle classe ouvrière, avec sa culture et sa conscience de classe. Le nouveau conflit central selon Touraine était entre ceux qui détenaient l'information et les autres. Mais l'un et l'autre de ces auteurs percevaient toujours une structure sociale clivée en deux et la masse des salariés nouveaux mieux formés rejoignait ce qu'ils appelaient la "nouvelle classe ouvrière". Les classes moyennes étaient toujours réduites aux petits indépendants.

C'est un état d'esprit un peu différent qui animait toute une autre série de travaux qui allaient aussi prendre en compte les nouvelles couches intermédiaires de salariés, mais en les saisissant à travers le prisme de la "petite bourgeoisie". Dans leur ouvrage *La petite bourgeoisie en France*, Baudelot, Establet & Malemort (1974) prenaient acte de la difficulté croissante de les dénombrer et dénommer: "Aux extrêmes de la société, il y a des classes en conflit, forces sociales unifiées, structurées; au centre, le terme désigne une moyenne gélatineuse beaucoup plus fluide, en même temps un enjeu pour les classes sociales en conflits". Selon ces auteurs, l'analyse marxiste traditionnelle, trop réductrice, ne permettait pas de saisir cette vaste masse "gélatineuse" qui méritait pourtant attention. C'est donc à cette tâche à laquelle ils se sont attelés, proposant "le premier recensement systématique des petits-bourgeois en France". Cette entreprise était fondée sur une définition négative de fait posée dès le départ. La petite bourgeoisie, c'est ce qu'il reste lorsque l'on ne comptabilise pas tout ce qui relève du "prolétariat au sens large". Ils estimaient en effet que les employés, ne profitant pas d'un "taux de rétrocession de la plus value" (en langage clair "revenus") plus élevé que les ouvriers, appartiennent au prolétariat. La bourgeoisie comprenait les possédants et tous ceux qui les assistent dans leurs fonctions de direction et de gestion. La petite bourgeoisie correspondait donc à tout ce qui restait.

Les auteurs pensent que, loin de représenter cette masse informe à laquelle elles sont le plus souvent réduites, la petite bourgeoisie peut être analysée en fractions bien définies, selon la "source d'extraction de la plus value": "La fameuse question des classes moyennes se clarifie; nous sommes finalement loin de cet immense fouillis social rebelle à tout concept; économiquement la petite bourgeoisie est facilement cernable, politiquement elle n'a pas l'unité qu'elle avait il y a quarante ans, elle est fractionnée...". Donc, en aucun cas concluent les auteurs, elle ne saurait être qualifiée de classe sociale.

Poulantzas (1974) à la même époque avait entrepris, lui aussi, de moderniser l'approche marxiste des classes sociales. Le concept de petite bourgeoisie devait pouvoir prendre en compte les nouvelles couches moyennes salariées; les nouveaux ensembles salariaux que représentent toutes les catégories intermédiaires de l'encadrement au sens large n'appartiennent pas à la petite bourgeoisie traditionnelle. On les appellera "nouvelle petite bourgeoisie" et,

parmi eux, ceux qui exercent des professions liées à l'extension de la prise en charge par l'État de secteurs comme la santé, la culture et l'éducation, seront dénommés "nouvelle petite bourgeoisie intellectuelle". Cette petite bourgeoisie est tellement diverse et fractionnée qu'elle oscille constamment entre l'idéologie dominante et la contestation.

Bourdieu (1979) ne procède pas autrement lorsqu'il met sous le même vocable de petite bourgeoisie "tout ce qui n'est pas le prolétariat et la vraie bourgeoisie", c'est-à-dire, au bout du compte, tout le secteur tertiaire, car à l'instar de Poulantzas (et contrairement à Baudelot & al.) il y inclut les employés. On trouvera ainsi la "petite bourgeoisie en déclin", (artisans, commerçants, qui constituaient en effet des catégories en recul numérique); la "petite bourgeoisie d'exécution" (employés, cadres moyens) et la "petite bourgeoisie nouvelle" (professions intermédiaires de l'éducation et de la santé). Bourdieu reconnaît la difficulté des classements en ce qui concerne ces catégories intermédiaires de l'espace social "et pourtant les sciences sociales en général aiment bien les classements nets, pouvoir appeler petit-bourgeois, un vrai petit bourgeois". "Situés à égale distance de deux pôles extrêmes du champ des classes sociales, en un point, ou mieux en un lieu, où les forces d'attraction et de répulsion sont sans cesse affrontées à des alternatives", les occupants de ces positions moyennes ne peuvent qu'être tiraillés entre ces deux pôles des classes dominantes et dominées et ne sauraient présenter une quelconque autonomie culturelle et encore moins exister comme groupe ou classe.

Rappelons enfin que toute une littérature spécifique sur les cadres, a pris en considération la question des nouvelles classes moyennes salariées au tournant des années 1980. Boltanski (1982) a retracé le processus historique d'invention des cadres, qui a fait que des individus d'origine très diverse, occupant des fonctions non moins diverses, puissent partager un sentiment d'appartenance à un groupe social celui des cadres. Mais les cadres, salariés bourgeois, ne forment pas un groupe social indépendant des couches bourgeoises et donc de la classe dominante.

Pour Benguigui & Montjardet (1978), les "couches moyennes salariées" que sont les membres de la "fonction d'encadrement" sont unis par leur commune appartenance à des appareils, et qu'il s'agisse d'entreprises privées ou publiques, c'est à travers le rapport État/société civile qu'il convient d'analyser leur position de classe. Si cette fonction sociale est divisée et hiérarchisée, en cas de conflit social ils se retrouvent du côté de la classe dirigeante, et leurs comportements se caractérisent plutôt par le corporatisme et l'opportunisme. Des travaux sur les cadres ont été poursuivis de façon régulière par la suite (Bouffartigue 2000).

La sociologie française de classes sociales, qui avait fait si peu de cas des classes moyennes salariées en les diluant dans une vaste nouvelle classe

ouvrière ou en les reléguant à des positions dominées de la bourgeoisie, ne s'est pas donné les moyens de saisir —et a même occulté— le rôle particulier qu'allait jouer l'éducation pour le groupe social de nouvelles classes moyennes salariées comme ressource sociale capitalisée dans des processus de trajectoires sociales ascendantes. Les débats sur l'école au tournant des années 1970 étaient polarisés sur la reproduction à l'identique de la structure sociale traditionnelle. Cependant le travail de Bourdieu, qui met en lumière le rôle spécifique du capital culturel et les possibilités de reconversion des différents types de capitaux (économique, culturel, social), a permis par la suite de mieux analyser les enjeux sociaux qui se sont constitués au sein de l'institution scolaire. Cette prise en compte a mis en lumière la façon dont certaines couches sociales n'appartenant pas toutes à la classe dominante traditionnelle allaient tirer profit du type de capital culturel et informationnel qu'elles s'étaient constitué.

Une nouvelle classe?

Outre Atlantique, à la même époque, des auteurs comme Gouldner (1979) & B. et J. Ehrenreich (1977, rapportés par Dagnaud 1981) ont porté leur attention sur ces nouvelles couches, pour la plupart passées par l'université, correspondant aux phases récentes du développement des sociétés industrielles. Ils voyaient en elles une "nouvelle classe", très liée aux mouvements de contestation culturelle qui ont agité l'Amérique des campus dans les années 1960. Cette nouvelle classe a utilisé sa spécificité culturelle et son idéologie contestataire pour se démarquer socialement de la classe dirigeante traditionnelle. Celle-ci avait assis son pouvoir des décennies durant sur son capital économique. La nouvelle classe aspirait aussi à un certain pouvoir qu'elle estimait légitime en raison de ses capacités spécifiques liées à des savoirs et connaissances. Son ascension sociale avait été freinée par la résistance que lui opposait la classe dirigeante traditionnelle. Les rapports avec les catégories sociales situées plus bas dans la hiérarchie sociale étaient peu abordés par ces auteurs, mais les couches sociales constituant la nouvelle classe ne se déployaient pas dans les mêmes sphères. Elles ne prétendaient représenter d'autres couches qu'elles-mêmes.

Cette lecture des nouvelles couches moyennes salariées comme groupe se constituant autour de ses propres intérêts, qui remettait donc en cause une éternelle vision bipolaire, a trouvé écho parmi quelques chercheurs français au début des années 1980. C'est dans le champ de la sociologie politique et électorale que des travaux ont commencé à souligner certaines spécificités des nouvelles couches moyennes salariées (Schweisguth 1983, Grunberg & Schweisguth 1983), perceptibles dans leurs comportements de vote ou dans les valeurs qu'elles exprimaient, à savoir leur libéralisme culturel. En relation

avec ces derniers auteurs, un groupe de chercheurs issus d'horizons théoriques divers, qui avaient rencontré empiriquement les "nouvelles couches moyennes salariées" à partir du champ de l'urbain, s'est emparé du thème. Un réseau "nouvelles classes moyennes" (Bidou & al. 1983), a été financé durant quelques années par le ministère de l'équipement et du logement, puis par le ministère de la recherche (Bidou & al. 1985).

Ce groupe de travail a focalisé son attention sur les professions nouvelles ou renouvelées liées à l'extension du système éducatif, au développement des services étatiques ou parapublics et à l'accélération de l'innovation technologique. Il s'agissait de catégories socioprofessionnelles dotées d'un capital culturel essentiellement acquis par le canal scolaire et universitaire. Ni élite dirigeante ni simples exécutants, ils se situaient à l'écart des claviers de commande économique et sociale tout en disposant d'une certaine marge de manœuvre et de pouvoir dans leur travail. Ni bourgeois ni prolétaires, ils se distinguaient par leur niveau, style de vie, valeurs et comportements tant de la classe dirigeante que de la classe ouvrière. Ils se démarquaient tout autant de la petite bourgeoisie traditionnelle. Au cœur de cette galaxie figuraient certains complexes socioprofessionnels localisés par la nomenclature de l'INSEE parmi les cadres et professions intellectuelles supérieures et les professions intermédiaires. Les diverses professions intellectuelles —avec en tête les enseignants— y côtoyaient les professionnels de la santé et du socioculturel. Le personnel d'encadrement intermédiaire des secteurs public et privé venait s'y joindre.

L'objectif avait été, à partir de la confrontation de divers travaux empiriques, de tester la réalité et la spécificité du modèle culturel propre aux couches moyennes salariées; la cohésion interne de cet univers social. Se posait aussi la question des limites du groupe et de ses rapports avec les autres strates de la société. Ces questions s'inscrivaient dans un débat théorique portant sur l'autonomie des classes moyennes, leur rôle dans la reproduction et le changement social, leur place dans les rapports de classe comme relais des classes dominantes ou, au contraire, comme nouvelle classe montante. La prise de conscience de leur particulière habileté à utiliser l'institution scolaire avait attiré notre attention, corroborée par les statistiques de l'époque qui soulignaient les excellentes réussites scolaires des enfants d'enseignants et assimilés. (cf. *Collection de l'INSEE, D, 93, 1983*).

Les uns et les autres nous étions entrés dans le sujet par diverses voies : les travailleurs sociaux, les professionnels de l'aménagement urbain, les militants du cadre de vie, les personnels des cabinets ministériels, etc. Pour ma part (Bidou 1984), en saisissant les catégories cataloguées par l'INSEE comme cadres moyens et supérieurs du secteur public (éducation, santé, culture), à la fois à partir de leur expérience professionnelle et de la sphère résidentielle, j'avais pu vérifier l'hypothèse que la forte visibilité ou "agitation" culturelle

(mouvements sociaux hors travail et pratiques sociales innovantes) de ces couches sociales avait à voir avec leur déficit d'inscription sociale, lui-même lié à des itinéraires fréquents de décalage ou de mobilité sociale et au fait qu'elles exerçaient des professions nouvelles ou en renouvellement, offrant peu de support d'identification sociale. Tout ce travail social relevait de la construction d'identité, d'une tentative de se vivre comme groupe en trouvant une place dans l'espace social. Il pouvait aussi être analysé comme un travail d'accumulation de capital social et symbolique à partir duquel des nouveaux espaces professionnels pouvaient s'élaborer. Ce travail social et symbolique allait se constituer non pas à partir de la sphère économique, déjà occupée symboliquement par les deux pôles de la bourgeoisie et du prolétariat, mais de l'espace du hors-travail, du résidentiel et du quotidien qui devenait une valeur en soi. C'est pourquoi l'espace urbain (ou périurbain) a été un espace particulièrement investi dès ces années-là par ces couches sociales, selon des modalités diverses et engageant des dynamiques contradictoires. Dans les communes périurbaines, elles ont la plupart du temps conquis le pouvoir local. Dans les espaces urbains centraux, elles ont revitalisé des quartiers entiers, leur faisant acquérir des valeurs foncières souvent élevées et participant à l'accentuation de la ségrégation urbaine alors même que leur vision du monde était celle d'un espace social réconcilié et peu conflictuel.

Déjà dans ce travail empirique mené à partir de l'espace résidentiel, j'avais pu mettre en avant les comportements de parents des nouvelles classes moyennes (à capital culturel dominant) particulièrement actifs vis-à-vis des scolarités de leurs enfants (stratégies d'écoles, militantisme associatif, etc.) mais déniaient cette orientation dans leurs discours. Dans des travaux postérieurs (Bidou 1994) j'ai pu confirmer ces observations car les retours en centre-ville de certains étaient la plupart du temps liés à des préoccupations de qualité d'établissements scolaires.

La domination du modèle de la "moyennisation" généralisée et le déclin de la sociologie des classes

Si dans les années 1980, la thématique des classes moyennes avait fini par acquérir une vraie légitimité, dans le même temps la grille de lecture qui commençait à dominer la sociologie était celle de la dilution des frontières de classes. Participant pleinement du modèle culturel des nouvelles classes moyennes, à savoir le déni de la hiérarchie et l'euphémisation de la conflictualité du social, une grande partie des sociologues français eut tendance à universaliser sa propre vision du monde, celle d'une société postindustrielle désormais constituée d'une vaste classe moyenne. Cette conceptualisation eut un impact important car elle a largement alimenté de nombreuses publi-

cations de type manuels universitaires ou scolaires, mais aussi le discours des médias, devenant de la sorte une représentation commune.

Dans un ouvrage collectif dirigé par Mendras (1980) on trouve quelques prémisses de ce courant qui deviendra dominant: "Aujourd'hui, citadins, banlieusards, campagnards résidents secondaires ou néo-ruraux vivent tous de la même manière. Tous regardent la télévision, tous vont le samedi s'approvisionner aux mêmes centres commerciaux etc. les différences, encore fortes il y a dix ans sur les indicateurs de genre de vie et de confort, s'estompent progressivement: auto, télévision, réfrigérateur, eau courante, etc., se sont répandus en ville comme en campagne... (Mendras 1980, 28). Dans ce même ouvrage Lautman, dans un chapitre intitulé: "Où sont les classes d'antan?", estime que "la ventilation par CSP ne donne plus les mêmes résultats (qu'il y a vingt ans)... les nouveaux clivages passent par d'autres éléments". Et de constater tout au long de son article que beaucoup de familles de cadres n'ont plus rien à voir dans leurs modes de vie avec la bourgeoisie traditionnelle tandis que l'existence de l'ouvrier ne ressemble plus beaucoup à celle que Zola nous avait peinte au siècle précédent. Leur goût et usage commun du jean et du barbecue les rassembleraient plus que les éléments les distinguant.

Un autre facteur entre aussi en ligne de compte selon Mendras dans l'explication de cette tendance à la dilution des classes et de la montée de la moyennisation, à savoir la croissance du taux d'activité des femmes. Il le rappelle dans un ouvrage postérieur: "Le principal effet de l'emploi féminin est de brouiller la stratification et de renforcer le mouvement de moyennisation: en bas, si le métier de la femme est supérieur, il fait monter le ménage dans la hiérarchie, en revanche en haut, un métier de la femme inférieur à celui du mari ne fait pas descendre le ménage" (Mendras 1988 [1994], 67).

Pour représenter cette société en marche vers la moyennisation, où domine une vaste constellation centrale l'auteur propose l'image du strobiloïde, c'est-à-dire de la toupie. Le resserrement continu de l'éventail des salaires et des revenus qui a eu lieu des années 1950 aux années 1980 a accredité à juste titre cette image de toupie renflée. C'est sur ce type de données, ainsi que sur la forte croissance des effectifs des salariés du tertiaire (employés, professions intermédiaires et cadres) que s'appuie le groupe Louis Dirn (1990, 1998), qui a réuni quelques chercheurs autour de Mendras, pour affirmer une forte tendance à la moyennisation: C'est en effet durant ces années-là, les dites "trente glorieuses", que s'est développé un mode de vie "moderne" de base avec une quasi-généralisation d'un équipement des ménages en un certain nombre de biens durables (auto, télévision, téléphone, machine à laver...). L'amélioration du confort des logements s'est également généralisée et l'accession à la propriété s'est beaucoup développée, y compris parmi les ménages modestes. C'est cette amélioration globale ou ce rattrapage des niveaux de consommation en termes de confort quotidien de la part de caté-

gories jusqu'alors sous-équipées, qui a pu donner crédit à des visions en termes de moyennisation ainsi que d'homogénéisation des modes de vie qui aboutissaient assez vite à des conclusions d'effacement des différenciations sociales.

Or si la réouverture de l'éventail des revenus fut en France plus tardive et moins marquée qu'en Amérique du Nord, la tendance est apparue. Dans les années 1990, les salaires moyens ont connu une croissance moindre que ceux des tranches des extrêmes et le nombre des ménages en situation de pauvreté a augmenté. Cette tendance ne s'est pas accompagnée d'une disparition du "mode de vie basique" —les taux de possession de l'équipement de base n'ont pas marqué le pas—, mais ce qui avait pu représenter une tendance à la moyennisation n'avait plus du tout la même signification sociale. C'est en fait sur une sorte de contre-sens sociologique que se sont appuyés ces types de représentations d'une société largement moyennisée. En effet la toupie, sensée figurer ce gonflement des classes moyennes au sein de la structure sociale, ne représente en fait rien de plus qu'une distribution gaussienne des revenus, d'où la forme de cloche plus ou moins évasée selon que leur distribution est plus ou moins inégalitaire. Mais elle ne signifie en rien que l'on soit en présence d'une "vaste moyennisation". La croissance numérique des salariés du secteur tertiaire est réelle, mais ne signifie pas une décroissance ou une disparition des classes populaires au profit d'une "vaste classe moyenne". En particulier, interpréter la croissance de la CSP "employés" comme l'expression de l'expansion des classes moyennes ne contribue pas à la clarté de l'analyse, d'autant plus que la catégorie est en l'occurrence très féminisée et que ces salariées ont souvent des conjoints ouvriers. On voit comme la notion de classes moyennes peut être trompeuse lorsqu'elle n'est pas conceptualisée avec rigueur. Ses usages ont longtemps été peu normalisés, chacun mettant dans la notion des contenus différents.

Les représentations d'une "société de classes moyennes", aboutissant au bout du compte à la dilution des classes, se sont diffusées très largement dans la sociologie française des vingt dernières années du XX^e siècle —bien au-delà des auteurs entourant le groupe Louis Dirn. Alors que dans la société industrielle traditionnelle, celle née dans la seconde moitié du XIX^e siècle, la question sociale dominante était celle de la lutte des classes et les rapports sociaux étaient marqués par la question de l'exploitation, Touraine estime que la montée de la société postindustrielle peut être caractérisée par "un déplacement de la question sociale". Dans la société postindustrielle, selon Touraine, il y aurait eu retournement d'axe: "Nous vivons en ce moment le passage d'une 'société verticale' que nous avons l'habitude d'appeler société de classe avec des gens en haut et des gens en bas, à une 'société horizontale' où l'important est de savoir si on est au centre ou à la périphérie." (1991, 166).

De façon récente, les tenants de la moyennisation généralisée ont révisé leur raisonnement. Ce n'est pas tant l'homogénéisation des modes de vie qui expliquerait la tendance à la moyennisation —car les inégalités ont ressurgi—, ce sont les modes de différenciation qui se sont déplacés et multipliés. Ainsi Rosanvallon (1995), adhérent de la première heure de cette vision, estime cependant que l'“on se trompe si l'on ne voit dans l'avènement des classes moyennes qu'une banale évolution sociologique. Il ne traduit pas seulement une transformation des niveaux de vie engendrée par la croissance ou une mutation du système de production liée au développement des services. Si la société dite des classes moyennes correspond pour une part à un mouvement d'homogénéisation des modes de vie, de dé-hiérarchisation sociale, on ne peut en rester à ce simple constat. Une telle société se caractérise surtout par une formidable réorganisation des modes de différenciation. Ceux-ci ne sont plus uniquement collectifs (exprimés en termes de revenus, de diplômes, etc.); ils deviennent plus individualisés. Les statistiques traditionnelles s'avèrent inaptes à décrire ce nouvel univers social, plus atomisé et plus individualisé, aux contours plus fluctuants et plus instables...” (207-209).

L'argument de l'inadaptation de l'outil statistique est souvent évoqué pour conforter la version de la société de classes en déclin: “Les statistiques traditionnelles s'avèrent inaptes à décrire ce nouvel univers social plus atomisé et plus individualiste, aux contours plus fluctuants et plus instables...” (Fitoussi & Rosanvallon 1996). Ces dernières citations illustrent bien comment la grille de lecture postmoderne d'un monde social atomisé, fonctionnant en réseaux, où chaque individu choisit sa vie, domine dans les sciences sociales, consacrant la réussite du paradigme de l'individualisme méthodologique. L'humeur individualiste ou atomiste a favorisé le développement d'approches prenant appui sur des données individuelles compilées par un traitement économétrique. La catégorie socioprofessionnelle représente ainsi une des multiples facettes de l'individu, au même titre que l'âge, le sexe, le type d'habitat. On mettra en évidence l'effet de variables qui entrent en compte dans les phénomènes étudiés toutes choses égales par ailleurs. Dans certains cas, c'est le revenu qui sera déterminant, dans d'autres le diplôme ou le lieu de résidence. Ces pratiques d'analyse ravalent l'appartenance sociale, saisie à travers la CSP, à une variable parmi d'autres.

La “service class” et la sociologie britannique des classes moyennes

Contrairement à ce qui s'est passé en France, la littérature sociologique des classes moyennes a connu un essor important en Grande-Bretagne dans les années 1980 et 1990. Les travaux qui l'inspirèrent se sont inscrits dans une

tradition d'approche classiste longtemps centrée sur la "working class", mais qui avait saisi la nécessité d'ouvrir les débats sur la montée des "nouvelles classes moyennes salariées" et leur rôle dans le changement économique et social des sociétés industrielles et postindustrielles (Bidou-Zachariassen 2000). D'autre part, et encore à l'inverse de la situation française, où bien souvent le terme de classes moyennes était devenu synonyme de secteur tertiaire, il y a eu un assez large accord quant aux couches sociales qui pouvaient être recensées dans cette catégorie. Une terminologie spécifique a aussi émergé pour les désigner, celle de la "service class". Celle-ci concerne l'équivalent de nos cadres et professions intellectuelles supérieures et professions intermédiaires, à l'exclusion des employés.

Pour Renner (1953), qui utilisa la notion pour la première fois en Autriche dans les années 1930, les membres de la service class, qui ne sont ni des capitalistes car ils ne possèdent pas les moyens de production, ni des ouvriers car ils ne vendent pas leur force de travail, ne sont pas engagés dans une "relation salariale" avec le capital mais dans une "relation contractuelle" pour laquelle un salaire les récompense. Il s'agit d'un "contrat de service", fondé sur une délégation d'autorité. Le terme est resté peu usité jusqu'à ce que Goldthorpe le réactualise dans les années 1970. Depuis, il semble que la notion soit devenue incontournable pour tous les travaux traitant de la stratification sociale, mais aussi du changement social en général et des courants de sensibilités les plus diverses, des néo-weberiens aux néo-marxistes, l'ont réinvestie. Dans la diversité de la littérature sur la question, on retiendra trois tendances significatives.

L'approche statistique stratificationniste

C'est en effet dans le cadre de travaux sur la stratification sociale en général et sur la mobilité en particulier que Goldthorpe a été amené à retenir cette terminologie. Pour lui, "the service class is the class of professional, administrative and managerial employees" (Goldthorpe 1982), caractérisée en premier par la spécificité de son statut occupationnel. Ce n'est tant la nature du travail qu'exercent ses membres qui les particularise, car celle-ci peut être très variée, mais la façon dont celui-ci est rémunéré, dans le présent comme dans l'avenir. Dans "la service class, les salariés accomplissent des services pour les organisations qui les emploient, en échange de compensations qui prennent la forme, non seulement de rétribution du travail accompli à travers un salaire et diverses gratifications, mais comportent aussi d'importants éléments concernant l'avenir comme par exemple des hausses de salaires selon une grille pré-établie, l'assurance de la sécurité dans l'emploi comme dans les droits de pensions au moment de la retraite, et par-dessus tout des opportunités de carrières bien définies." (Erikson & Goldthorpe 1992, 362).

Ce type de définition implique que l'unité de base soit non pas l'individu dans sa position de travail, mais le ménage, la famille. À travers ce statut occupationnel, les membres de la service class partagent une expérience commune. Pour cet auteur, ses membres, en tant que salariés, n'appartiennent pas à la classe capitaliste ou à la classe dirigeante ("ruling class"). Ils sont cependant dans une relation d'ambivalence par rapport à leurs employeurs, car les conditions de leur rémunération et leur déroulement de carrière, les distinguent aussi, et bien nettement, des simples employés.

Étant donnée sa croissance rapide dans la structure sociale au cours des décennies de l'après-guerre, la service class se trouve structurellement marquée par une dimension spécifique, celle de la mobilité sociale ascendante. La mobilité sociale représente pour Goldthorpe une "force causale" (causal power). La service class, au sens large, qui est passée de 5 % de la population active dans la première moitié du XX^e siècle, à 25 % dans les années 1980 et à plus de 30 % dans les années 1990, est encore hétérogène. Pour des raisons mécaniques, cette classe a dû recruter dans les autres classes sociales.

Cet auteur rappelle que depuis les années 1970, on a pu constater que "la capacité de la 'service class' comme collectivité à maintenir ses avantages par rapport aux membres des autres classes, a été remarquable". Il ajoute que l'on trouve les mêmes configurations dans les autres "sociétés avancées" et que ceci est une "indication" pour comprendre la montée des inégalités dans ces mêmes sociétés. (Goldthorpe 1995). La service class est, au bout du compte, plutôt conservatrice. Ayant beaucoup de privilèges à défendre, elle a peu de raisons de s'allier politiquement à la classe ouvrière ainsi que les théoriciens de la "new class" l'avaient clamé.

L'approche historique : de l'invention à l'extension d'une classe sociale

Abercrombie & Urry (1983) ont repris le travail de spécification du concept, travail qui a été poursuivi et approfondi par Lash & Urry (1987) dans un ouvrage intitulé *The End of Organised Capitalism* dont une longue partie est consacrée à l'histoire de l'émergence de cette service class et à son rôle au sein des économies et sociétés occidentales. Un des traits du "capitalisme organisé" a été la croissance de catégories occupationnelles situées entre les possesseurs de capital et les possesseurs de leur seule force de travail.

C'est en étudiant la façon dont le capitalisme s'est développé, au début du XX^e siècle aux États-Unis, à partir de la montée en puissance du "management scientifique", qu'ils ont élaboré leur thèse. "La 'service class' s'est développée comme troisième force, émergeant des interstices, 'en dehors' de la relation entre capital et travail" (163). L'apparition de cette classe n'était pas inscrite dans une pure logique d'accumulation capitaliste ou d'impératifs

technologiques. Elle avait beaucoup plus à voir, nous disent-ils, “avec les rapports sociaux entre le capital et le travail dans des sociétés particulières, sans devoir pour autant être réduite à ce rapport social (...). Au tournant du siècle est apparu aux États-Unis quelque chose comme une lutte de classe entre les capitalistes traditionnels et les tenants du ‘management moderne’. Et ce furent les seconds qui l’emportèrent (...). On a vu apparaître, dans la plupart des entreprises américaines, de complexes bureaucraties d’encadrement dans la foulée desquelles les postes de cols blancs se multiplièrent. Ce processus entraîna à son tour le développement de toute une série d’institutions interdépendantes dans des secteurs tels l’enseignement, la santé, le droit etc. (...) Ainsi, avant la première guerre mondiale, la ‘service class’ s’est développée et étendue par elle-même, entre le capital et le travail, constituant une sorte de morceau ou de troisième force de la société américaine. (...). Paradoxalement la société considérée comme la plus capitaliste a développé la première ce type de troisième force, indépendante des deux pôles traditionnels du capitalisme” (193-194, traduction de C. Bidou-Zachariassen).

Contrairement à Goldthorpe, qui voyait la service class plutôt conservatrice, ces auteurs estiment qu’elle a été à la base de “nouveaux mouvements sociaux”, non directement articulés sur des relations de production, ainsi que de la montée d’une sensibilité culturelle qu’ils qualifient de “postmoderniste”. Ils insistent sur le fait que la service class a développé des styles de vie et valeurs propres. La vision du monde ainsi que le capital culturel spécifique dont les membres de la service class sont devenus les détenteurs privilégiés, ont même été à la base de la mise en œuvre de stratégies professionnelles et de la création des métiers nouveaux, participant par là à leur expansion en tant que classe.

L’approche en termes de structure de capitaux

L’ouvrage de Savage, Barlow, Dickens & Fielding (1992) intitulé, *Property, bureaucracy and culture, middle-class formation in contemporary Britain*, propose pour sa part une étude de l’ensemble de la “middle class”, c’est-à-dire les nouvelles classes moyennes plus la petite bourgeoisie (les indépendants), dans une perspective comparative, à travers leur vie hors-travail. Leur approche était fondée sur la structure des capitaux possédés par chaque fraction de cette classe. Chacune est en possession d’un type particulier de capital. Ils rappellent qu’ils utilisent là une conceptualisation inspirée de Bourdieu, mais outre les deux types de capitaux auxquels se réfère ce dernier, le capital économique et le capital culturel, ils proposent d’en prendre un troisième en compte, le capital “d’organisation”. Il s’agit de celui qu’acquiert un individu qui travaille dans une entreprise, une administration et qui faisant carrière au sein de cette organisation y capitalise un certain nombre de ressources (infor-

mations, relations, etc.). La particularité de ce type de capital est de n'être valable qu'au sein même de l'organisation dans laquelle il a été acquis. Cette notion de capital d'organisation a été empruntée à Wright (1989).

La question centrale qu'ils posent alors est la suivante: assistera-t-on à un processus d'unification d'une assez large *service class* ou plutôt à la constitution de trois "middle classes" distinctes, correspondant aux trois types de capitaux référencés? Durant la dernière période, celle du passage au postfordisme, les nouvelles entreprises ont allégé leurs bureaucraties et ont eu de plus en plus recours à des services de compétences spécialisées externalisés par rapport à l'ancienne organisation. À travers cette évolution, on perçoit une montée en valeur du capital culturel ou éducationnel et une perte simultanée de celle du capital d'organisation. On assiste aussi à un déclin de la promotion interne des cadres d'entreprises, aux dépens de la promotion par les diplômes, inflexion qui engage aussi une perte de valeur du capital d'organisation au profit du capital culturel.

Le thème de la "gentrification" est assez longuement développé, comme il l'est dans de nombreux autres travaux sur les classes moyennes que nous n'avons pas la possibilité d'analyser en détail ici (Butler & Savage 1995). En "gentrifiant" d'anciens quartiers ouvriers dévalorisés, en général proches des centres-ville, les nouvelles classes moyennes, et plus particulièrement celles qui ont du capital culturel, les valorisent de toutes pièces, non seulement en réhabilitant le bâti mais en s'y regroupant et en rendant ces quartiers socialement attractifs, par le fait même d'y venir résider. Le capital culturel, qui était déjà un type de capital plus durable que le capital d'organisation, se trouve aussi conforté par le développement de la propriété et de la valeur de celle-ci parmi ces couches sociales. Ces deux types de capitaux, culturel et économique, sont aussi plus facilement transmissibles d'une génération à l'autre que le capital d'organisation. Les femmes sont considérées également comme des acteurs sociaux de premier plan dans le processus de gentrification. Les ménages dans lesquels les femmes travaillent, caractéristique en cours de généralisation dans la *service class*, recherchent des résidences plus centrales, entraînant par là des dynamiques de gentrification.

Les auteurs laissent à penser au bout du compte que les forces tendant à structurer les "nouvelles classes moyennes" —terme qu'ils disent préférer finalement à celui de "*service class*"— en un vaste milieu social, sont les plus prégnantes. Ainsi les "professionnels" et les managers, bien que les premiers soient plus dotés que les seconds en capital culturel, ont tendance à se constituer en milieux de vie, fonctionnant ainsi pour soi, à travers un jeu subtil de reconversion et de renforcement entre les différents types de capitaux.

Comme on le voit le thème de l'éducation intervient constamment dans les travaux britanniques sur la *service class* ou la *new middle class*. Les emplois de la *service class*, et particulièrement ceux des "professionnels",

requièrent du capital scolaire. Les enfants des membres de la service class, les statistiques le prouvent, ont les meilleures chances de réussite scolaire. Les écoles, notamment les écoles privées, ont en tant que milieux de vie, un effet unificateur des différentes composantes de la service class.

Conclusion

Dans les années récentes, il est intéressant de voir à nouveau une tendance inverse se marquer dans les littératures sociologiques britannique et française. En Grande-Bretagne plus encore qu'en France la question de l'émergence de la post-modernité marque les débats. C'est ainsi que des auteurs comme Lash & Urry (1994), les plus affirmés dans leur lecture de la société en termes de classes, vont estimer que le processus de "dé-traditionalisation" et la montée concomitante de l'individualisation, sont achevés, consacrant le changement de période. Dans la nouvelle configuration sociale de la "modernisation réflexive", les structures sociales n'intègrent plus les individus comme elles le faisaient auparavant. On est désormais face à des individus, conçus comme un "self-monitoring agency", qui choisissent eux-mêmes leurs façons d'être. Même si les approches classistes du changement social n'ont pas complètement disparu du paysage sociologique britannique force est de constater que ces théories d'inspiration "postmoderne" (Beck, Giddens & Lash 1994), y ont acquis une audience majeure, bien au-delà de la sphère académique (Giddens, un de ses plus prolifiques représentants, est un proche conseiller de Tony Blair).

En France par contre, après la période d'éclipse que l'on a analysée plus haut, l'époque est, semble-t-il, à un certain "retour des classes" (pour utiliser la formule de Chauvel 2001). Cette tendance avait déjà été engagée depuis quelques années dans une prise de conscience progressive de la persistance ou même de la montée des inégalités liées à l'appartenance sociale (Bihl & Pfefferkorn 1999). On peut penser que ce "retour des classes", dont témoignent déjà des colloques et publications récentes (Espaces Marx 2003, Bouffartigue 2004) s'accompagnera d'une reprise du travail sur la thématique des classes moyennes et d'une construction conceptuelle à leur propos.

Bibliographie

- ABERCROMBIE N & URRY J. 1983 *Capital, labour and the middle classes*, London, George Allen and Unwin
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. & MALEMORT J. 1974 *La petite bourgeoisie en France*, Paris, Maspéro

- BECK U., GIDDENS A. & LASH S. (eds.) 1994 *Reflexive modernization, politics, tradition and aesthetics in the modern social order*, Cambridge, Polity Press
- BENGUIGI G., MONTJARDET D. 1978 *La Fonction d'encadrement*, Paris, La Documentation française
- BOLTANSKI L. 1982 *Les Cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Minuit
- BIDOU C. 1984 *Les aventuriers du quotidien, essai sur les nouvelles classes moyennes*, Paris, PUF
- BIDOU C., DAGNAUD M., DURIEZ B., ION J., MEHL D., PINÇON-CHARLOT M. & TRICART J.-P. 1983 *Les couches moyennes salariées, mosaïque sociologique*, Rapport pour le ministère de l'équipement et du logement
- BIDOU C., DAGNAUD M., DURIEZ B., ION J., MEHL D., PINÇON-CHARLOT M. & TRICART J.-P. 1985 *Les classes moyennes salariées*, Rapport pour le ministère de la recherche
- BIDOU-ZACHARIASEN C. 1994 "Rénovation urbaine et stratégies familiales, une étude de cas", *Sociétés contemporaines*, 17, 11-27
- BIDOU-ZACHARIASEN C. 2000 "À propos de la *service class* : les classes moyennes dans la sociologie britannique", *Revue française de sociologie*, 41-4, 777-796
- BIHR A., PFEFFERKORN R. 1999 *Déchiffrer les inégalités*, Paris, Syros
- BOUFFARTIGUE P. 2000 *Sociologie des cadres*, Paris, La Découverte, collection Repères
- BOUFFARTIGUE P. 2004 *Le retour des classes sociales, inégalités, dominations, conflits*, Paris, La Dispute
- BUTLER T. & SAVAGE M. (eds.) 1995 *Social change and the middle classes*, London, UCL Press
- CHAUVEL L. 2001 "Le retour des classes", *Revue de l'OFCE*, 79, 315-359
- ESPACES MARX 2003 *Classes sociales, retour ou renouveau?* Paris, Éd. Syllepse
- DAGNAUD M. 1981 "La classe d'alternative', Réflexions sur les acteurs du changement social dans les sociétés modernes", *Sociologie du Travail*, 4, 384-404
- DIRN L. 1990 et 1998 *La Société Française en tendances*, Paris, PUF
- EHRENREICH B. & J. 1977, "The professional managerial class", *Radical America*, mars-avril et mai-juin.
- ERIKSON R. GOLDTHORPE J. 1992 *The constant flux, a study of class mobility in industrial societies*, Oxford, Clarendon Press
- FITOUSSI J. P., ROSANVALLON P. 1996 *Le nouvel âge des inégalités*, Paris, Seuil
- GOLDTHORPE J. 1982 On the service class: its formation and future, in Giddens A., McKenzie G. (eds) *Social class and the division of labour*, Cambridge University Press
- GOLDTHORPE J. 1995 The service class revisited, in Butler et Savage (eds)
- GOULDNER A. W. (1979) *The future of intellectuals and the rise of the new class*, London, Macmillan Press
- GRUNBERG G. & SWEISGUTH E. 1983 "Le virage à gauche des couches moyennes salariées, in Lavau G., Grunberg G. & Mayer N. *L'Univers politique des classes moyennes*, Paris, FNSP, 351-372
- LASH S. & URRY J. 1987 *The End of organised capitalism*, The University of Wisconsin Press
- LASH S., URRY J. 1994 *Economy of signs and spaces*, London, Sage Public
- MALLET S. 1969 *La nouvelle classe ouvrière*, Paris, Seuil
- MENDRAS H. 1980 *La Sagesse et le désordre : France 1980*, Paris, Gallimard

- MENDRAS H. (avec la collaboration de DUBOYS-FRESNEY L.) 1988 [1994] *La seconde révolution française : 1965-1984*, Paris, Gallimard
- RENNER K. 1953 (traduction anglaise 1978) The service class, in Bottomore T., Goode P. (eds) *Austro Marxism*, Oxford University Press
- ROSANVALLON P. 1995 *La nouvelle question sociale*, Paris, Seuil
- SWEISGUTH E. 1983 "Les salariés moyens sont-ils des petits bourgeois?", *Revue Française de Sociologie*, XXIV-4, 679-704
- TOURAINÉ A. 1969 *La Société postindustrielle*, Paris, Gonthier
- TOURAINÉ A. 1991 Face à l'exclusion, in *Citoyenneté et urbanité*, Paris, Éditions Esprit
- POULANTZAS N. 1974 *Les Classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui*, Paris, Seuil
- SAVAGE M., BARLOW J., DICKENS P. & FIELDING T. 1992 *Property, bureaucracy and culture, middle class formation in contemporary Britain*, London, Routledge
- WRIGHT E. O. 1989 *The Debate on classes*, London, Verso

Les classes moyennes et la ségrégation urbaine

MARCO OBERTI & EDMOND PRÉTECEILLE

Institut d'Études Politiques et Observatoire Sociologique du Changement

27, rue Saint-Guillaume

75337 Paris cedex 07

<http://osc.sciences-po.fr/>

Si les dimensions spatiales étaient présentes dans l'étude des classes moyennes en France durant la période des années 1960 au début des années 1980 (Chamboredon & Lemaire 1970, Pinçon 1982, Dagnaud & Mehl 1982, Bidou & al. 1983, Bidou 1984, Chalvon-Demersay 1984, Benoit-Guilbot 1986), elles ont par la suite, à l'exception de quelques travaux (Grafmeyer 1991, Authier 1993, 2002), été moins prises en compte alors qu'elles sont devenues centrales dans les travaux sur les classes supérieures et surtout les classes populaires. Dans la mesure où la visibilité spatiale de ces dernières était non seulement plus forte, mais aussi plus imbriquée dans les débats sur la question sociale, les logiques de ségrégation sont en effet devenues des thèmes majeurs dans l'étude des classes populaires.

On observe ainsi un changement significatif dans le passage des années 1970 —où les nouvelles classes moyennes sont un enjeu de débat central, politique, culturel et urbain— aux années 1990 où progressivement la dualisation et l'exclusion dominant le débat, avec une focalisation sur les banlieues, les quartiers en difficulté et aussi, directement ou indirectement, sur l'immigration. La question du rapport des classes populaires aux classes moyennes résidant encore dans ces quartiers est certes souvent évoquée dans ces travaux, mais soit pour expliquer en partie le processus de disqualification de ces espaces et des populations y résidant, soit pour mettre en évidence des tensions entre catégories sociales. En revanche, les relations sociospatiales entre les classes moyennes d'une part et, d'autre part, tant les classes supérieures que les classes populaires ne résidant pas dans les quartiers d'habitat social stigmatisés, ont été peu étudiées. Or les situations de coprésence de ces

classes caractérisent la structure et l'évolution d'une partie majoritaire de la métropole parisienne.

Il nous est donc apparu nécessaire de reprendre non seulement les travaux ayant pris les classes moyennes urbaines comme objet d'étude mais aussi les principaux schèmes théoriques mobilisés sur cette question afin de les confronter à des recherches empiriques menées récemment sur la métropole parisienne. Notons que la dimension ethno-raciale n'est pas traitée ici bien qu'elle recoupe celle des inégalités et des classes et complexifie les hiérarchies et les inégalités professionnelles en produisant des logiques de discrimination spécifiques.

L'analyse localisée des classes moyennes en France : quelques recherches significatives

Le programme du CNRS "Observation comparée du changement social" lancé à la fin des années 1970 (*Cahiers de l'Observation du changement social* 1982) comportait un volet sur l'analyse localisée des classes sociales, particulièrement des classes moyennes. Le nombre important de terrains d'enquête permettait d'intégrer à la fois des quartiers de grandes villes (Paris, Lyon, Marseille), du périurbain (Cergy-Pontoise) et des villes, petites et moyennes (Martigues, Manosque, etc.). L'une des hypothèses fortes reposait sur la pertinence du local comme lieu d'agencement concret des rapports sociaux. La comparaison des localités mettait ainsi en évidence le poids du local (vie et acteurs politiques, tissu associatif, mode d'urbanisation, culture et tradition locales) dans la façon dont les groupes sociaux cohabitaient et se mettaient en scène, tout en faisant ressortir des caractéristiques communes à certaines classes sociales. Un intérêt particulier fut accordé aux classes moyennes salariées qui partout, alors, apparaissaient comme des acteurs de premier ordre dans l'organisation de la vie sociale. Dans les petites villes, elles donnaient le ton et occupaient le pouvoir local (Laborie & Vergès 1986). L'investissement associatif et le développement des activités culturelles et sportives étaient des sphères privilégiées d'investissement de ces groupes sociaux pour être reconnus par les autres. Cependant, dans ces petites villes, les questions de ségrégation n'ont jamais été centrales.

Dans les quartiers des grandes villes (le XIV^e arrondissement à Paris ou la Croix-Rousse à Lyon), la problématique était aussi celle de l'identité locale et du "pouvoir résidentiel des couches moyennes". Quelles étaient dans ces environnements plus diversifiés, les stratégies de construction de l'identité locale de ces couches ? L'un des axes était de considérer que le champ résidentiel était pertinent pour les saisir. Dans les petites villes, le local, incarné par le quartier, constituait le lieu privilégié d'expression politique et culturelle de

ces classes moyennes urbaines plutôt diplômées. Cette quête identitaire donnait lieu à un investissement associatif, produisant quasiment une situation de monopole marquée par une ségrégation sociale très forte au sein de ces associations (Benoit-Guilbot 1986).

Dans son étude du quartier Daguerre dans le XIV^e arrondissement de Paris, Chalvon-Demersay (1984) montre comment des arrivants (jeunes de 25-35 ans "héritiers de 1968", d'un niveau culturel élevé, exerçant des professions intellectuelles ou para-intellectuelles dans le champ du savoir ou de la culture) investissent un quartier qu'ils valorisent pour sa diversité sociale et son inter-connaissance. Pour exister dans cet espace social et local (se construire une identité de classe dans un espace où elle n'est pas dominée), cette nouvelle population a besoin de l'ancienne (ouvriers, artisans, commerçants), tout en craignant l'arrivée de cadres supérieurs attirés par la nouvelle image du quartier, qui risquent de le "dénaturer" et surtout de le rendre moins accessible aux couches intellectuelles intermédiaires. Ces classes moyennes ont besoin d'en attirer d'autres, mais pas trop pour maintenir l'idéal du village (l'expérience quotidienne de la différence). C'est donc un rapport particulier qui se crée entre ces classes moyennes urbaines, liées au monde de l'art, de la culture et du spectacle, et les jeunes cadres supérieurs mieux dotés en capital économique. Les premières apparaissent comme les pionnières, celles qui ont investi et largement contribué à donner une image attractive du quartier. Elles ont souvent participé à la création des nouveaux lieux (salle de spectacle, bars, etc.) et à la rénovation du bâti, éléments qui (avec la localisation) rendent ensuite ces espaces très attractifs. Le deuxième groupe, les jeunes cadres du privé, à plus haut niveau de revenu, apparaît surtout comme celui des consommateurs de culture (et d'une image), susceptibles de fragiliser la position des premiers. C'est ainsi sur un rapport subtil et fragile, mettant en jeu d'un côté les classes populaires originelles et de l'autre les classes supérieures à la recherche de quartiers branchés, que repose la présence des "couches moyennes des arts et de la culture".

Cette valorisation de la mixité "bien dosée" est également mise en évidence par Bidou (1984) dans un travail sur les classes moyennes salariées autour du marché d'Aligre dans le XII^e arrondissement de Paris et dans le périurbain de Blois, Brest et Montpellier. Le mélange social, associé à l'authenticité de la vie sociale, est "l'élément qui alimente la vision positive que l'on a du quartier". Lorsque cette vie sociale est trop homogène, elle apparaît artificielle. Le quartier constitue ainsi pour ces catégories sociales un espace de communication privilégié et se construit comme un rapport mythique à l'espace. L'auteur rappelle cependant que cette valorisation de la mixité ne fonctionne jamais autant que lorsqu'elle reste en faveur des classes moyennes.

Les classes moyennes dans les transformations urbaines récentes

Différentes interprétations ont été proposées pour relier les transformations des structures sociales des villes à la place qu'y occupent les classes moyennes. Trois d'entre elles sont centrales dans le champ de la sociologie urbaine: la dualisation sociale et spatiale propre aux grandes métropoles, la gentrification, la sécession et le repli. Deux autres thèses, la moyennisation d'une part, la domination, les classements et distinctions de classes d'autre part, quoique moins présentes dans le champ urbain, méritent d'être discutées du point de vue de leurs implications quant à la cohabitation des classes moyennes avec les autres classes en ville. Ces différentes lectures ne sont pas exclusives les unes des autres, de nombreux auteurs articulent plusieurs de ces registres.

Dualisation, globalisation, exclusion

La thèse de la dualisation a été développée depuis une vingtaine d'années au moins. En France, elle est restée dans un premier temps implicite, la thèse de l'exclusion sociale et spatiale (les quartiers de relégation des pauvres opposés au reste de la ville) énonçant l'idée d'un écart croissant mais disant peu de la ville "inclusive". Aux États-Unis, où le réinvestissement urbain des élites a pris des formes spectaculaires depuis les années 1980, y compris sur le plan symbolique avec l'architecture postmoderne des nouveaux hôtels, bureaux, immeubles résidentiels et lieux culturels de prestige, elle a donné lieu à de nombreuses publications. L'une des plus explicites est *Dual City* (Castells & Mollenkopf 1991), qui cependant nuance dès l'introduction la thèse du titre —mais la précaution a moins marqué que le titre. Cette thèse a été reprise et amplifiée par Sassen dans *The Global City* (1991) qui a l'avantage de proposer une explication théorique forte à l'hypothèse de la dualisation. Selon elle, celle-ci serait la conséquence, sociale et spatiale, de la transformation de la structure de la main-d'œuvre et du marché du travail opérée par la nouvelle économie globale concentrée dans quelques grandes métropoles. Centrée sur les activités financières et les services avancés aux entreprises, elle produirait la dualisation sociale par la croissance, d'un côté du groupe des cadres très diplômés et très bien payés ("professionnels") et, de l'autre, d'un prolétariat tertiaire, sous-qualifié et sous-payé, au service des précédents dans les entreprises et dans la consommation personnelle. Sassen avance en corollaire l'idée du déclin de la classe moyenne, qui découlerait du recul de l'économie industrielle fordiste dont elle aurait été un produit. Quant à la dualisation spatiale, elle résulterait de la valorisation de certains espaces centraux par les entreprises et les ménages les plus riches, provoquant

le départ de tous les autres par la hausse considérable des prix fonciers et la concentration symétrique des pauvres dans les espaces délaissés.

Les travaux récents que nous avons conduits sur les transformations des structures sociales localisées en Île-de-France (Préteceille 2003) montrent que cette thèse n'y est pas vérifiée pour la dualisation sociale. Loin de diminuer, les catégories moyennes ont en effet progressé encore entre 1990 et 1999 ainsi d'ailleurs que les catégories supérieures, alors que les catégories populaires diminuaient au total —les employés restant à peu près stables et les ouvriers reculant nettement. L'analyse des transformations de l'économie francilienne entre 1982 et 1990 avait déjà montré que, si les fonctions économiques liées à la globalisation étaient les plus dynamiques en termes d'évolution de l'emploi, elles ne représentaient qu'une partie très minoritaire de l'économie de la métropole (Préteceille 1995). La divergence entre l'évolution francilienne et le modèle de la ville globale découle donc d'une part de la surestimation du poids de l'économie censée caractériser ledit modèle —activités financières et services avancés aux entreprises— et, d'autre part, d'une caractérisation trop unilatérale par Sassen des modifications de l'organisation du travail censées produire le déclin des classes moyennes.

À partir d'un autre cheminement, quelques sociologues (Dubet, Lapeyronnie, Martuccelli) rejoignent l'idée de la dualisation sociospatiale en mettant l'accent sur la difficulté de la société française à constituer encore une société nationale à haut niveau d'intégration et sur son glissement vers une "société de ségrégation" (Lapeyronnie 1993). Son cadre national, porté par l'État-nation, les institutions, la culture, l'économie serait fortement fragilisé et différencié selon les territoires et les groupes sociaux. La visibilité physique, mais aussi sociale, politique et médiatique, des quartiers en difficulté situés pour une large part dans les banlieues des plus grandes villes françaises serait la traduction urbaine de ce processus profond de désorganisation sociale. Le parallèle avec les thèses sur la dualisation repose sur l'idée d'un "décrochement" de la partie la plus fragile des classes populaires et de leur relégation dans des "quartiers d'exil". Dubet & Martuccelli (1998) parlent d'ailleurs de "classes moyennes pauvres" pour qualifier les habitants des quartiers de la politique de la ville et montrer à la fois l'affaiblissement de la culture ouvrière traditionnelle et l'adhésion à la culture de masse des classes moyennes comme modèle sinon comme pratique. La frustration est parfois d'autant plus vive que la cohabitation avec des couches sociales précaires leur rappelle au quotidien la fragilité de leur propre situation. Ce mélange social est alors source d'inquiétude et la protection contre la peur de la déchéance conduit à un repli sur la sphère privée ou encore au départ pour ceux qui le peuvent.

Pour la dualisation spatiale, nos résultats sur l'évolution des quartiers de la métropole parisienne entre 1990 et 1999 —utilisant le découpage en IRIS, quartiers d'environ 2000 habitants— montrent une tendance à la bipolarisa-

tion, au sens où l'on observe une distance sociale croissante entre des espaces supérieurs devenant plus supérieurs et certains espaces populaires devenant plus populaires (Préteceille 2003, chap. IV). Mais cette bipolarisation n'est pas une dualisation car les espaces moyens et mélangés gardent un poids important et la majorité des IRIS des espaces populaires voient un glissement de leur profil, léger ou plus accentué, vers les statuts moins populaires. L'idée du décrochement des quartiers en difficulté est donc vérifiée pour une partie d'entre eux, mais avec des nuances importantes puisque la majorité des espaces des classes populaires évolue différemment et que l'évolution du profil de ceux qui se prolétarisent n'est pas tout à fait celle des modèles théoriques, comme on le verra.

Sur les rapports entre ces "classes moyennes pauvres" et les autres classes moyennes plus intégrées (enseignants, travailleurs sociaux, professions paramédicales, professions intermédiaires des collectivités locales, etc.) ne résidant pas dans ces espaces relégués, ces auteurs parlent d'un "colonialisme interne". Cette notion, un peu forte, est mobilisée pour indiquer à la fois le degré de grande dépendance des populations de ces quartiers à l'égard de l'aide sociale, qui se traduit par la présence de professionnels du travail social au sens large, mais aussi la maîtrise des "véritables intérêts" des habitants par des professionnels qui vivent pour la plupart ailleurs. Étant donné l'importance de l'aide sociale dans ces quartiers et la superposition des dispositifs liés à la politique de la ville, ce point est loin d'être marginal pour qualifier la relation d'une partie de la population précaire avec cette frange des classes moyennes. Dans la mesure où leur vie sociale (école, consommation, loisirs, etc.) est ailleurs, leur relation aux classes populaires tient à ce rapport qui, sans être de pure domination, engage une forme de dépendance en plaçant la personne en situation de demandeur ou bénéficiaire. C'est dans les interactions concrètes dans les lieux d'accueil ou au guichet des établissements publics que cette rencontre se tend parfois. Pourtant, c'est le personnel le moins qualifié (les employés administratifs) qui assure ces tâches, c'est-à-dire ceux ayant la moindre distance sociale objective avec le public qu'ils accueillent (Siblot 2002). Ce point est une piste à creuser dans la recherche. En termes de relations entre les classes sociales et de perceptions, que produisent les espaces caractérisés par le maintien des professions intermédiaires du secteur public dans des quartiers plutôt populaires? Les différences de profil se traduisent-elles par des systèmes relationnels différents? Quels sont les impacts sur la vie locale et le rapport aux services publics?

La gentrification ou la conquête urbaine des classes moyennes

La gentrification désigne l'appropriation par les classes moyennes-supérieures d'espaces urbains originellement populaires bénéficiant d'atouts en

termes de localisation, de possibilités de rénovation du bâti, d'image, etc. qui, sous l'effet de processus multiples (destructions d'habitat insalubre, investissements privés, changements de politiques publiques, dynamiques du marché immobilier, stratégies des ménages mieux dotés, etc.), contribuent à changer le profil de la population, le tissu urbain, la vie associative, au détriment des classes populaires. Par cette notion, il s'agit d'expliquer la transformation de nombreux quartiers populaires centraux en quartiers dits branchés avec une présence importante de classes moyennes supérieures dotées d'un fort capital culturel. Ce processus est censé rendre compte de la disparition progressive des classes populaires, de plus en plus dominées à la fois sur le plan économique (montée en flèche de l'immobilier) mais aussi sur le plan culturel et politique (vie de quartier, associations, défense des intérêts, école, commerce, etc.).

Cette notion, proposée par Glass (1963) pour rendre compte des transformations de Londres, a connu un grand succès auprès des sociologues et géographes urbains anglais et américains depuis les années 1980 (Smith & Williams 1986, Zukin 1988, Butler & Savage 1995, Smith 1996, Hamnett 2003). Comme dans les travaux français plus récents (Bidou 1997, 2003), l'accent a été mis sur la particularité du profil des arrivants, surtout sur leur niveau de diplôme et la valorisation d'un mode de vie alternatif s'opposant à celui d'autres couches moyennes s'installant en banlieue. Ces aspects leur permettent d'exister dans leur différence à la fois avec les classes bourgeoises et moyennes supérieures des quartiers résidentiels, mais aussi avec les classes populaires des quartiers les plus stigmatisés.

Les caractéristiques urbaines de ces espaces sont privilégiées (urbanisme, logements, catégories populaires diversifiées) et imbriquées dans un mode de vie où la culture, les arts, la création, les dimensions symboliques sont essentiels (Zukin 1988). Selon la même logique que celle décrite par Chalvon-Demersay, la vie associative et les pratiques de consommation finissent par exclure la population originelle. Zukin a également insisté sur les transformations de la demande (changements sociodémographiques et contraintes économiques fortes dans l'accès aux banlieues plus huppées).

D'autres auteurs (Logan & Molotch 1987, Smith 1996) insistent davantage sur l'importance et les stratégies des producteurs de la ville (alors que les précédentes se situent plutôt du côté des consommateurs) qui ont vu dans la gentrification une opportunité formidable de spéculation en lien avec des transformations structurelles de l'économie, retrouvant là des analyses développées antérieurement en France à propos de la rénovation urbaine (Godard & al. 1973, Duclos 1973).

Dans la sociologie anglaise et américaine, l'insistance sur la gentrification tient au changement profond d'attitude imputé à une partie des classes supérieures et moyennes-supérieures vis-à-vis du centre ville. Le modèle

américain est celui de la suburbanisation des élites, abandonnant le centre aux affaires et aux taudis des quartiers pauvres. La gentrification marque un réinvestissement pratique et symbolique des espaces centraux par une partie des élites revalorisant leur usage résidentiel et de loisir, les classes moyennes étant elles-mêmes prises dans ce mouvement de balancier du fait du comportement d'imitation des classes supérieures qui leur est imputé.

Cette thèse, surtout dans sa première version a été peu à peu reprise et appliquée à l'analyse des métropoles de l'Europe continentale. Le contexte est pourtant a priori différent, puisque, dans ces cas, les espaces centraux n'ont jamais cessé d'être valorisés et habités par les classes supérieures —qui explique le succès plus tardif et plus modéré de la thèse de la gentrification en Europe continentale. Faut-il aujourd'hui en faire un axe majeur de l'analyse de la transformation des villes françaises, comme nous y invite Donzelot (2004) ?

Une première démarche consiste à vérifier l'ampleur du processus. Assiste-t-on à une transformation significative et relativement systématique des quartiers populaires les mieux situés, qui verraient leur caractère populaire disparaître à la faveur de l'installation massive de classes moyennes supérieures et diplômées ? Quelle est l'ampleur de ces changements ?

Nos travaux récents (Préteceille 2003) permettent d'évaluer l'intensité et l'importance de ce changement social urbain. Sur les 2636 IRIS qui étaient classés type populaire ouvrier en 1990, 500, près d'un cinquième, ont connu une évolution marquée par la forte croissance du poids des catégories supérieures. Il semble donc bien qu'un processus de gentrification soit à l'œuvre avec une ampleur non négligeable. Quatre nuances doivent cependant être apportées. En premier lieu, une partie seulement de ces quartiers populaires sont centraux. En second lieu, les cas de croissance des catégories supérieures sont plus nombreux sur l'ensemble des quartiers centraux de types supérieurs et moyens. En troisième lieu, le faible poids de départ des catégories supérieures dans les types populaires fait que son augmentation notable ne signifie pas nécessairement une forte progression en effectifs : seule une partie de ces quartiers populaires est marquée par une importante progression absolue des catégories supérieures. Enfin, ce sont surtout les cadres administratifs et commerciaux d'entreprise et les ingénieurs qui sont responsables de la progression des catégories supérieures, ce qui est assez différent du modèle théorique de la gentrification où l'étape de conquête est effectuée plutôt par les catégories d'artistes et d'intellectuels, les cadres d'entreprise ne prenant le relais, avec les promoteurs immobiliers, que dans un second temps.

Il faudra donc une analyse plus fine pour distinguer les cas qui relèvent du modèle de ceux qui dépendraient d'une conquête par des catégories supérieures distinctes des "gentrifieurs". Il faudra aussi étudier les types de pratiques et rapports sociaux qui se développent dans ces quartiers où les travaux

anglais comme ceux de Butler & Robson (2003) ont montré une certaine diversité.

La sécession et le repli: la mise à distance des classes populaires

Les travaux de Wilson (1987) sur l'appauvrissement des ghettos noirs américains ont contribué à impulser des études sur les logiques de distanciation et de concentration spatiales des classes sociales, de la pauvreté et des groupes ethniques. L'auteur insiste sur l'impact des transformations du marché du travail liées à la désindustrialisation au cours des années 1970, qui s'est traduite par une perte considérable d'emplois ouvriers. La population noire a été particulièrement touchée alors qu'elle peu bénéficié du développement des emplois plus qualifiés dans le tertiaire. Mais Wilson insiste autant sur les processus de déségrégation qui ont permis aux classes moyennes noires de quitter les ghettos. Ce départ aurait contribué à vider les ghettos des ressources sociales accessibles aux résidents, amplifiant leur paupérisation et leur stigmatisation, condensées dans l'émergence d'une "underclass" identifiée aux noirs pauvres des ghettos.

En France, les nombreux travaux sur les processus d'exclusion et de relégation urbaine ont mis en évidence des processus en partie semblables —paupérisation des quartiers populaires du fait de la forte montée du chômage ouvrier résultant des restructurations économiques engagées dès les années 1970, départ des classes moyennes dû à la recherche d'une amélioration de leur statut résidentiel, par passage de la location HLM à l'accession à la propriété— et en partie distincts, le départ étant considéré comme amplifié par les clivages ethno-raciaux. Ces analyses ont été synthétisées et durcies par Donzelot (1999) et Jaillet (1999) dans leur thèse de la "sécession" des classes moyennes, celles-ci s'orientant selon eux non seulement vers une fuite des quartiers d'habitat social, mais aussi des stratégies de plus en plus privées et individualistes dans le rapport à l'espace public et à l'État-providence. Ce processus de distanciation renforcée serait donc le résultat d'une stratégie délibérée des classes moyennes, qui, dans un souci de protection de leurs positions fragilisées (diplôme, chances de mobilité sociale pour les enfants, cadre de vie), verraient de plus en plus la cohabitation avec les classes les plus populaires comme un facteur défavorable à leur réussite sociale, voire au maintien de leur statut.

La traduction sociospatiale de cette évolution devrait être l'accroissement du caractère très populaire des quartiers où se trouvent les grands ensembles et parallèlement la concentration dans d'autres espaces de classes moyennes en fuite. Or nos analyses empiriques sur la métropole parisienne ne confirment pas vraiment cette thèse pour l'évolution d'ensemble; les indices de ségrégation des professions intermédiaires ont diminué, ce qui traduit une

plus grande diffusion spatiale au contraire de l'hypothèse de leur regroupement à l'écart. Parmi les catégories socioprofessionnelles supérieures, seules deux ont vu leur indice de ségrégation progresser: les cadres d'entreprise et les ingénieurs, non les catégories plus intellectuelles et/ou liées au secteur public, qui comptent une part majeure de membres assimilables aux classes moyennes (Préteceille 2003, 83-86).

Si l'on affine l'analyse en considérant l'évolution des indices de dissimilarité qui mesurent l'écart de distribution spatiale entre deux catégories (Oberti & Préteceille 2003, partie 2), ces résultats sont confirmés pour une part, modifiés pour une autre. La similitude de distribution résidentielle des professions intermédiaires et des employés, déjà très forte en 1990, s'est renforcée dans la majorité des cas. Quant à la proximité résidentielle entre les professions intermédiaires et les ouvriers, elle a connu des évolutions plus disparates que l'on résumera par un éloignement modéré. Pour les cadres et professions intellectuelles supérieures, on observe deux évolutions distinctes: d'un côté, pour les professions libérales, cadres d'entreprise et ingénieurs, les indices de dissimilarité augmentent, souvent très fortement, avec toutes les catégories d'employés et d'ouvriers; de l'autre, pour les cadres de la fonction publique et les professeurs, on trouve des cas d'augmentation modérée et de recul modérés. Les professions de l'information, des arts et du spectacle sont un peu entre les deux, avec des augmentations modérées mais systématiques des indices de dissimilarité avec les ouvriers et une forte augmentation de celui avec les personnels des services directs aux particuliers.

Les seules catégories pour lesquelles il y a un fort mouvement d'éloignement des classes populaires sont donc les plus nettement supérieures par le revenu et la position hiérarchique dans la division du travail, les professions libérales, cadres d'entreprise et ingénieurs, et les plus liées à l'entreprise privée. Il y a des mouvements plus disparates, d'éloignement modéré ou de rapprochement modéré avec les diverses catégories populaires, pour les professions intermédiaires et les plus moyennes des catégories supérieures.

Si l'on passe de l'analyse des indices globaux à celle de l'évolution des profils socioprofessionnels des espaces locaux (Préteceille 2003, 93-102), on trouve un groupe d'évolutions locales, déjà signalé, qui correspond au cas de quartiers populaires accentuant leur prolétarianisation par la plus forte progression du poids des précaires et des chômeurs ouvriers et employés, des personnels des services directs aux particuliers. C'est ce groupe qui devrait, selon le modèle théorique, être le plus affecté par la sécession des classes moyennes. Or dans les trois types de ce groupe, on constate que les cadres administratifs et commerciaux des entreprises et les ingénieurs sont les deux catégories de cadres dont le poids recule nettement partout, alors qu'il recule modérément voire augmente un peu pour les autres. Pour les professions intermédiaires, on observe aussi un recul systématique et assez fort du poids des professions

intermédiaires administratives et commerciales des entreprises, des techniciens et des contremaîtres, des instituteurs; par contre, le poids des professions intermédiaires de la santé et du travail social augmente un peu, celui des professions intermédiaires de la fonction publique ne recule sensiblement que dans un type sur trois.

Dans ces espaces où la prolétarianisation est la plus accentuée, il y a donc recul sensible des catégories moyennes liées aux entreprises, ainsi que des catégories supérieures des entreprises; alors que les catégories moyennes et supérieures plutôt liées au secteur public au sens large se maintiennent ou reculent peu. Pour ces espaces, le phénomène observé est donc assez différent du modèle de la sécession des classes moyennes. C'est celui d'un recul des effectifs de toutes les catégories de salariés ayant un emploi stable, non compensé par la forte croissance des chômeurs et des précaires. Les effectifs des salariés des entreprises, des cadres aux employés, chutent le plus. Seuls les instituteurs se rapprochent du modèle, mais ils ne sont qu'un élément de l'ensemble.

Dans ce débat, la définition précise des catégories impliquées est fondamentale, surtout en parallèle avec la situation américaine. Là-bas, le processus de fuite des classes moyennes blanches (*white flight*) vers la grande banlieue, motivé d'abord par le racisme et le désir d'échapper à la cohabitation résidentielle et scolaire ("*busing*" aurait accéléré le mouvement vers des banlieues extérieures à l'agglomération centrale pour échapper à la déségrégation scolaire) puis, plus récemment, par des préoccupations sécuritaires, est souvent relié dans les travaux américains récents à la constitution de nouveaux "ghettos" de classes moyennes, les "*gated communities*". Les dynamiques urbaines de Los Angeles sont souvent citées comme emblématiques (Davis 1990, Le Goix 2002). Il s'agit d'une classe moyenne, au sens américain du terme, correspondant en termes de revenu et de niveau de vie plutôt à des cadres moyens-supérieurs en France. Les coûts d'installation dans ce genre de résidences fermées sont considérables puisqu'au prix de l'immobilier s'ajoutent les services d'entretien et de protection (Davis 1990). Le souci sécuritaire s'y traduit par l'enclavement spatial et suppose une grande sélectivité sociale.

La situation semble bien différente en France. D'une part, il est certes possible de trouver des espaces résidentiels se rapprochant des "*gated communities*" américaines dans certaines banlieues chic (Ouest parisien surtout, Toulouse), concentrant des cadres supérieurs du privé, des professions libérales et des chefs d'entreprises dans des lieux fermés et protégés. Mais le phénomène n'a pas une grande ampleur et, en aucun cas, les classes moyennes fuyant les quartiers populaires n'ont les moyens de s'y installer. D'autre part, le profil social de la grande banlieue est très différent de celui des "*suburbs*": nos analyses montrent que la majorité des espaces pavillonnaires de la grande

banlieue, contrairement au modèle américain, sont habités surtout par les ménages d'employés, d'ouvriers et de contremaîtres.

La moyennisation ou la diffusion du mode de vie des classes moyennes

La forte croissance des classes moyennes et l'amélioration du niveau de vie des classes populaires au cours de l'après-guerre ont suscité de nombreux débats sociologiques sur les conséquences qu'il fallait en tirer en termes de modification de la morphologie sociale des sociétés capitalistes. Certains, comme Mills (1966), ont plutôt conclu à un changement sans modification des polarités opposant les travailleurs —cols blancs ou bleus— aux capitalistes. D'autres, comme Dahrendorf (1972), y ont plutôt vu l'avènement de nouvelles configurations. L'éventuel embourgeoisement des ouvriers par la consommation a été exploré par Goldthorpe (1972). En France, Mendras (1988) a développé cette analyse à partir de deux idées principales. D'abord, l'idée que les clivages et les distinctions de classes en termes de revenu, de consommation, d'éducation, se sont réduits, contribuant à former une constellation centrale, "moyenne", où certes des différences subsistent mais ne fonctionnent plus comme des marqueurs culturels et identitaires puissants. Une sorte de culture commune dominante tendrait ainsi à s'imposer, rendant encore plus exotique à la fois ce qui reste de "très bourgeois, voire aristocratique" vers le haut, ou relevant de la culture populaire traditionnelle vers le bas. Deuxième idée, ce sont les classes moyennes qui, fortes de leur capital culturel et d'un certain niveau de vie, de leur diffusion et de leur implication dans la société, entre autres dans les tâches d'encadrement et de formation, donnent le ton et contribuent à moyenniser la société contemporaine.

Mendras distingue cette constellation centrale, d'un côté, d'une élite économique, politique et administrative —au sommet de la hiérarchie des revenus et du pouvoir, qui, outre les grands patrons et les grandes professions libérales, comprend les grands corps d'État— et, de l'autre, d'une constellation populaire regroupant ouvriers, employés, mais aussi contremaîtres et techniciens moyennement qualifiés —qui a perdu en importance numérique et culturelle sous l'effet de la moindre influence du mouvement ouvrier et de ses institutions.

Cette constellation centrale comporte deux ensembles sociaux. Le premier regroupe les cadres, plutôt supérieurs, qui restent caractérisés par des diplômes et des revenus supérieurs. Ils sont aussi très liés à des carrières professionnelles et des responsabilités. Cet ensemble correspond assez bien à la "service class" telle qu'elle est définie dans de nombreux travaux anglo-saxons (Bidou-Zachariassen 2000). Ce que les Anglais ou les Américains nomment la classe moyenne correspond aux franges supérieures des classes moyennes

françaises voire à une partie de la classe dirigeante. Bien que de plus en plus éloigné de la culture bourgeoise traditionnelle par l'assouplissement des rites et codes familiaux et sexuels, la moindre formalité dans la sociabilité, cet ensemble se distingue d'une autre galaxie, constituée des instituteurs, professeurs, personnels des services médico-sociaux et culturels, cadres administratifs et moyens. Lequel groupe représente le véritable "noyau innovateur", dont le militantisme local est un élément essentiel. Ces "militants moraux" irriguent le tissu social d'associations qui leur permettent d'encadrer la société le plus souvent en référence à une idéologie de gauche. C'est dans le domaine des mœurs et de la culture que leur influence se fait sentir, contribuant à créer un mode de vie "moyen".

Quelle est la traduction spatiale de cette thèse ? Assiste-t-on à une moyennisation des espaces urbains ? C'est-à-dire, à l'opposé de la thèse précédente, à une atténuation de l'inscription dans l'espace des différences de classes ? Voit-on se développer des espaces "moyens" ou mélangeant les classes moyennes avec les autres classes ? Ou peut-on dire que cette capacité d'innovation et de diffusion des pratiques et des représentations sociales des classes moyennes ne passe pas nécessairement par plus de proximité physique et de mixité ? Les travaux sur l'Île-de-France donnent certains éléments de réponse qui, parfois, contestent la lecture de Mendras, parfois la valident partiellement : il n'y a pas d'atténuation de l'inscription spatiale des différences de classes, puisque la polarisation se renforce et qu'elle reste définie par l'opposition entre classes supérieures et ouvriers ; mais il y a bien expansion d'espaces moyens mélangeant les classes moyennes avec les autres.

Existe-t-il par ailleurs une expression territoriale à l'émergence du groupe innovant de cadres moyens et des professions intermédiaires du secteur public ? Ce groupe tend-il à se rapprocher des cadres supérieurs et des professions libérales ou, au contraire, assiste-t-on à une distanciation au moins spatiale des deux groupes ?

Là aussi les réponses sont nuancées. Il y a effectivement rapprochement, en termes résidentiels, entre la partie la plus moyenne et la plus liée au secteur public des cadres, et les professions intermédiaires ; par contre, le groupe des cadres d'entreprise et des ingénieurs a tendu à s'éloigner de cette constellation moyenne et à se rapprocher des chefs d'entreprise et des professions libérales, éléments centraux des localisations résidentielles typiques des classes supérieures. Mais ces grandes évolutions doivent être affinées, sociologiquement et spatialement, car on observe des regroupements ou éloignements différents entre catégories suivant les espaces —espaces parisiens, proche banlieue, banlieue plus éloignée— qui peuvent aussi correspondre à des compositions internes différentes des catégories suivant les localisations. À titre d'exemple, les professeurs résidant dans le VI^e arrondissement y côtoient des cadres de la fonction publique, des cadres d'entreprise, des professions libérales. Ceux

qui résident en Seine-Saint-Denis y côtoient d'autres catégories. Ce ne sont certainement pas les mêmes professeurs, en termes de statut (universitaires ou enseignants du secondaire), d'origine et de trajectoire sociale, malgré leur classement dans la même catégorie socioprofessionnelle.

Reste enfin à explorer l'évolution des dynamiques sociologiques de transformation des modes de vie, qui font que ces galaxies se rapprochent ou s'éloignent, qui valident ou non l'hypothèse de la capacité d'innovation de la galaxie moyenne-publique. Cette hypothèse a été développée dans les années 1970 dans la vision des nouvelles classes moyennes comme animatrices de scènes politiques locales, de nouvelles politiques culturelles, etc., mais elle n'a plus été reprise: par épuisement de cette capacité d'innovation, par déplacement de cette galaxie? L'enjeu est pourtant de taille dans la compréhension des processus locaux d'intégration sociale.

La traduction spatiale des classements et des distinctions de classes: la logique de la domination sociale

La sociologie de Bourdieu n'a pas été sans effets sur la façon de considérer l'espace dans l'analyse des structures sociales. Dès ses premiers travaux sur la maison kabyle, il a montré comment celle-ci peut être interprétée comme la traduction spatiale des structures et des dimensions symboliques de la différenciation sociale (Bourdieu 1980, annexe). Inscrit dans l'espace physique (la maison, le quartier, la ville, l'agglomération, etc.), l'espace social, lui-même hiérarchisé, révèle ses structures. C'est bien parce que l'espace physique, particulièrement urbain, contribue à marquer des différences entre les groupes sociaux, mais aussi parce qu'il permet une mise à distance spatiale et symbolique des autres, qu'il participe de l'exercice du pouvoir. La capacité à dominer l'espace est essentielle et détermine des "profits de localisation" (Bourdieu 1993, 164). L'articulation entre espace social et espace urbain a surtout été développée du point de vue de la valeur symbolique des lieux associée à leurs caractéristiques sociales, à commencer par celles de leurs habitants. Bourdieu lui-même s'est attaché dans son travail collectif (1993) à repérer les effets de lieu en termes de stigmatisation et de relégation.

C'est aussi par son travail sur les distinctions que Bourdieu a contribué à influencer des sociologues travaillant sur les classes sociales urbaines. En montrant les différences de pratiques et de représentations liées au capital économique, social et culturel, des divers groupes sociaux, il a incité des chercheurs à préciser les différenciations à l'œuvre dans l'espace urbain: les pratiques scolaires, les pratiques culturelles, les types de sociabilité, les stratégies de reproduction, etc. On peut citer à titre d'exemple les travaux de Pinçon-Charlot & Pinçon (1989) sur la bourgeoisie qui intègrent parfaitement les deux dimensions indiquées. En même temps et, parfois paradoxale-

ment, l'emphase mise sur la domination sociale des classes fortement dotées en capital économique et/ou culturel conduit à une vision dépendance, pour ne pas dire de soumission des classes moyennes ou populaires, au point parfois quelles apparaissent dans ces analyses comme dénuées de toute capacité d'innovation ou de redéfinition de leur place dans la société.

Les travaux de Bourdieu ont également inspiré des chercheurs d'autres pays, comme l'Allemagne où la théorie de l'habitus et de la distinction a été mobilisée par plusieurs chercheurs dont Dangschat (2003) pour définir des milieux sociaux homogènes quant aux styles de vie urbains et caractériser les rapports de coprésence résidentielle de milieux différents —l'accent étant mis sur les rapports entre classes moyennes et milieux populaires. En Grande-Bretagne, Butler (2003) ou Savage, dans sa recherche en cours sur "lifestyles and social integration", partent de la théorie de l'habitus pour caractériser les pratiques et les représentations sociales des classes moyennes, en mettant l'accent surtout sur les stratégies de reproduction sociale mobilisées dans les quartiers gentrifiés ou en voie de gentrification. Ils insistent sur les formes de conquête et d'organisation de certains espaces urbains cohérentes avec les ressources (les capitaux) nécessaires à la reproduction de ces classes. Des logiques de protection des conditions de reproduction du capital scolaire apparaissent, à travers un rapport très stratégique à l'offre scolaire locale. Des travaux français sur les classes moyennes tendent à mettre en évidence des phénomènes du même ordre (van Zanten 2001, Oberti 2004).

La sociologie de Bourdieu conduit logiquement à une vision très hiérarchisée de l'espace urbain comme reflet, certes déformé des structures sociales. La logique des champs, de leur conflit, celle de la domination, de la reproduction et de la distinction sociales, seraient au cœur des dynamiques de transformations des villes. C'est en se référant à ces mécanismes, pouvoir et rapports sociaux dans les différents champs et logiques de reproduction sociale de chacune des classes, que l'espace urbain, dans sa hiérarchie et ses différences, deviendrait intelligible.

Les résultats de nos analyses sur la différenciation sociale de l'espace urbain ne confirment ni n'infirmement cette lecture de la structuration du social dans l'espace. Si la hiérarchie des espaces mise en évidence par notre typologie socioprofessionnelle est plutôt convergente, il s'agit d'une hiérarchie de situations: se traduit-elle en relations hiérarchisées de domination entre catégories et entre espaces, c'est une autre question à laquelle l'analyse statistique de la distribution des catégories ne permet pas de répondre.

Le caractère multidimensionnel de la division sociale de l'espace qui ressort de la construction de la typologie est également assez convergent avec l'idée de la diversité des champs et types de capitaux organisant la hiérarchie sociale. Cependant, si l'espace urbain est hiérarchisé, c'est d'abord une hiérarchie d'espaces mélangés. Si les logiques de spécialisation sociale des terri-

toires sont nettement affirmées, cette spécialisation reste relative. Elle l'est déjà pour les catégories supérieures, pour lesquelles par exemple la différence entre les quartiers de la bourgeoisie plutôt intellectuelle ou plutôt d'entreprise relève plus de nuances dans les pondérations que d'une opposition de profil. Elle l'est beaucoup plus encore pour les catégories moyennes dont la distribution spatiale est une des moins polarisées, les catégories moyennes étant présentes dans tous les types d'espaces, pas seulement dans les espaces moyens.

Conclusion

La confrontation des théories dominantes à l'analyse de la place des classes moyennes dans les métropoles montre clairement la difficulté à réduire les processus en cours à une seule tendance, qu'il s'agisse de la gentrification, de la dualisation, de la moyennisation ou de la correspondance entre espace et statut social. Si certains éléments valident en partie quelques-uns de ces modèles interprétatifs, les tendances en cours ne se réduisent à aucun d'entre eux. L'hétérogénéité et la complexité des configurations locales et des tendances d'évolution sont des éléments incontournables de l'analyse de la structure sociospatiale des grandes métropoles et de la place qu'y occupent les classes moyennes.

Cette complexité, qui semble brouiller les lectures traditionnelles, plus schématiques, de la division de classe de l'espace, est un des arguments mobilisés par les interprétations postmodernes de la ville. Celles-ci récusent l'idée d'une forte structuration des identités sociales par la situation et les hiérarchies socio-économiques, tout comme celle d'une organisation territoriale résidentielle stable de ces identités. L'accent est mis sur la fluidité, sur l'individualisation, sur le choix variable dans le temps d'identités et de lieux par les individus. Dans ces lectures, la question de la ségrégation et de ses effets en termes d'inégalités et d'organisation territorialisée des rapports sociaux se dissout, la mobilité spatiale se substituant à l'ancrage territorial, la lecture des flux d'individus se substituant à celle des structures sociales urbaines (Urry 1999).

L'importance des processus de mobilité sociale et spatiale est indiscutable, de même que celle des processus d'individualisation dans la transformation de nombre de pratiques sociales. Mais cette vision d'une société de flux d'individus hypermobiles dans l'espace comme dans les identités nous paraît excessive et inadéquate. L'intensité de la mobilité résidentielle comme de la mobilité quotidienne ne dissolvent nullement les structures de la différenciation sociale de l'espace très marquées et assez stables. Ce paradoxe apparent est explicable par le fait que les individus mobiles sont assez largement

remplacés dans un territoire résidentiel donné par des individus socialement semblables, du fait que le rapport des individus et des ménages à l'espace résidentiel est fortement structuré par des processus économiques (niveau de revenu, niveau des prix du logement, localisation des types d'emploi), urbains (structure des parcs de logement, équipements et services locaux, infrastructures et accessibilité) et symboliques (images plus ou moins valorisantes des quartiers), processus eux-mêmes assez stables. La mobilité sociale, si elle ne doit pas être négligée, est néanmoins limitée et structurée. Enfin la mobilité spatiale, tant dans sa dimension quotidienne que dans la mobilité résidentielle, est socialement inégale dans ses moyens, ses contraintes et les opportunités qu'elle ouvre. L'image enchantée des individus hypermobiles et choisissant des identités fluctuantes est une projection des pratiques d'un groupe limité de cadres supérieurs très internationalisés, à fort revenu et fort capital culturel. Ce n'est pas une représentation juste, nous semble-t-il, des classes moyennes pour lesquelles les contraintes de revenu, de temps, d'accès aux services sont beaucoup plus fortes, pour lesquelles aussi la construction des identités nous paraît davantage inscrite dans des relations sociales localisées, dans des rapports de proximité sociale plus grande aux classes populaires

Bibliographie

- AUTHIER J.-Y. (dir), 2002 *Du domicile à la ville : vivre en quartier ancien*, Paris, Anthropos
- AUTHIER J.-Y. 1993 *La vie des lieux. Un quartier du vieux Lyon au fil du temps*, Lyon, PUL
- BENOIT-GUILBOT O. 1986 Quartiers dortoirs, quartiers villages : constitutions d'images et enjeux de stratégies localisées, in *L'esprit des lieux. Localités et changement social en France*. Paris, CNRS, 127-158
- BIDOU C., Dagnaud M., Duriez B., Ion J. & Mehl D. 1983 *Les couches moyennes salariées, mosaïque sociologique*, Saint-Étienne, CRESAL
- BIDOU C. 1984 *Les aventuriers du quotidien. Essai sur les nouvelles classes moyennes*, Paris, PUF
- BIDOU C. (dir), 2003 *Retours en ville*, Paris, Descartes & Cie
- BIDOU-ZACHARIASEN C. 1997 "La prise en compte de l'effet de territoire' dans l'analyse des quartiers urbains", *Revue française de sociologie*, 38-1, 97-117
- BIDOU-ZACHARIASEN C. 2000 "À propos de la 'service class' : Les classes moyennes dans la sociologie britannique", *Revue française de sociologie*, 41-4, 777-796
- BOURDIEU P. (dir.) 1993 *La misère du monde*, Paris, Seuil
- BOURDIEU P. 1980 *Le sens pratique*, Paris, Minuit
- BUTLER T. & ROBSON G. 2003 *London Calling : the middle classes and the making of inner London*, Oxford, Berg
- BUTLER T. & SAVAGE M. 1995 *Social change and the middle classes*, Londres, UCL Press

- Cahiers de l'Observation du changement social* 1982 Paris, CNRS, XVIII volumes
- CHALVON-DEMERSAY S. 1984, *Le triangle du XIV^e, de nouveaux habitants dans un vieux quartier de Paris*, Paris, MSH
- CHAMBOREDON J.-C. & LEMAIRE M. 1970 "Proximité spatiale et distance sociale", *Revue Française de Sociologie*, XI, 3-33
- DAGNAUD M. & MEHL D. 1982 "Les classes moyennes, animatrices des nouvelles scènes politiques locales." *Sociologie du Sud-Est*, 33-34, 123-131
- DAHRENDORF R. 1972 *Classes et conflit de classes dans la société industrielle*, Paris, Mouton
- DANGSCHAT, J. & HAMEDINGER A. org. 2003 *Lebensstile, Soziale Milieus und Siedlungsstrukturen*. Hannover, ARL
- DAVIS M. 1990 *City of quartz: excavating the future in Los Angeles*, Londres, Verso, traduction française, 1997, Paris, La découverte
- DONZELOT J. 2004 "La ville à trois vitesses: relégation, périurbanisation, gentrification", *Esprit*, mars
- DONZELOT J. 1999 "La nouvelle question urbaine", *Esprit*, 258, 87-114
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1998 *Dans quelle société vivons-nous?*, Paris, Seuil
- DUCLOS D. 1973 *Propriété foncière et processus d'urbanisation. Deux opérations de rénovation urbaine à Paris entre 1958 et 1971*, Paris, Centre de Sociologie Urbaine
- GLASS R. 1963 *Introduction to London: aspects of change*, Londres, Centre for Urban Studies
- GODARD F. & al. 1973 *La rénovation urbaine à Paris: structure urbaine et logique de classe*. Paris, Mouton
- GOLDTHORPE J. H. 1972 *L'ouvrier de l'abondance*, Paris, Mouton
- GRAFMEYER Y. 1991 *Habiter Lyon. Milieux et quartiers du centre ville*, Lyon, Éditions du CNRS/PUL
- HAMNETT C. 2003 *Unequal City. London in the global arena*. Londres, Routledge
- JAILLET M.-C. 1999 "Peut-on parler de sécession urbaine à propos des villes européennes?", *Esprit*, 258, 145-167
- LABORIE J.-P. & VERGÈS P. 1986. Les petites villes dominées par les classes moyennes, in *L'esprit des lieux. Localités et changement social en France*. Paris, CNRS, 101-126
- LAPEYRONNIE D. 1993 *L'individu et les minorités. La France et la Grande-Bretagne face à leurs immigrés*, Paris, PUF
- LE GOIX R. 2002 "Les gated communities à Los Angeles", *Espace Géographique*, 4, 328-344
- LOGAN J. & MOLOTCH H. 1987 *Urban fortunes. Making place in the city*. Berkeley, University of California Press
- MENDRAS H. 1988 *La seconde révolution française*, Paris, Gallimard
- MILLS C. W. 1966 *Les cols blancs: essai sur les classes moyennes américaines*, Paris, Maspéro
- MOLLENKOPF J. H. & CASTELLS M. (dir.) 1991 *Dual City. Restructuring New York*. New York, Russell Sage Foundation
- OBERTI M. 2004 *Ségrégation urbaine et scolaire dans l'ouest parisien*, Paris, Observatoire Sociologique du Changement
- OBERTI M. & PRÉTECEILLE E. 2003 *Les classes moyennes dans la ségrégation sociale. Le cas de la métropole parisienne*. Paris, Observatoire Sociologique du Changement

- PINÇON M. 1982 *Cohabiter : groupes sociaux et modes de vie dans une cité HLM*, Paris, Plan construction
- PINÇON M. & PINÇON-CHARLOT M. 1989 *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil
- PRÉTECEILLE E. 1995 "Division sociale de l'espace et globalisation. Le cas de la métropole parisienne", *Sociétés Contemporaines*, 22-23, 33-67
- PRÉTECEILLE E. 2003 *La division sociale de l'espace francilien. Typologie socioprofessionnelle 1999 et transformations de l'espace résidentiel 1990-99*. Paris, Observatoire Sociologique du Changement FNSP-CNRS
- SASSEN S. 1991 *The global city. New York, London, Tokyo*, Princeton, Princeton University Press
- SIBLOT Y. 2002 "Relations employés/clientèle à la poste", *Sociétés contemporaines*, 47, 79-99
- SMITH N. & WILLIAMS P. (dir.) 1986 *Gentrification of the city*. London, Allen and Unwin
- SMITH N. 1996 *The New Urban Frontier. Gentrification and the Revanchist City*. London, Routledge
- URRY J. 1999 *Sociology Beyond Societies : Mobilities for the Twenty First Century*, Londres, Routledge
- van ZANTEN A. 2001 *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF
- WILSON W. J. 1987 *The truly disadvantaged : the inner city, the underclass and public policy*, Chicago, University of Chicago Press, traduction française, 1994, *Les oubliés de l'Amérique*, Paris, Desclée de Brouwer
- ZUKIN S. 1988 *Loft living. Culture and Capital in Urban Change*, Londres, Radius

Un “usager” insaisissable? Réflexion sur une modernisation mal ajustée du service public d’éducation

HÉLÈNE BUISSON-FENET

Laboratoire d’Économie et de Sociologie du Travail
35 avenue Jules Ferry
13129 Aix-en-Provence

Dans le mouvement de modernisation par l’usager qui caractérise l’évolution des organisations depuis une vingtaine d’années (Weller 1998a), la relation de service occupe une place centrale. D’abord au travers de la préoccupation politique dont elle fait précocement l’objet, expliquant l’attention portée par exemple à la fonction d’accueil du public. Ensuite dans l’intérêt sociologique renouvelé qu’elle suscite, mobilisant notamment le paradigme interactionniste dans l’observation des situations de face-à-face qu’autorise le dispositif du guichet (Dubois 1999).

Mais il est des administrations où la culture de l’intérêt général rend difficile le passage d’un référentiel de mission à une logique de relation de service. “L’amalgame opéré par la ‘relation de service’ écrase la spécificité des métiers relationnels de service public (éducation, soin, travail social...) par rapport aux services à finalité privée. (...) Ce qui est dénié dans la réduction de ces métiers à la prestation de service, c’est d’abord leur composante éthico-politique ou même plus essentiellement politique. (...) C’est aussi la dimension tierce, institutionnelle, qui serait censurée, dont on voit pourtant bien qu’elle résiste à la ‘socio-économie des services’, en ce qu’elle ne se laisse pas absorber dans un simple contrat (comme libre accord de volonté et d’échange) entre un prestataire et un consommateur”, remarque Demailly (1998, 21).

Pourtant, les politiques éducatives récentes ont tenté de considérer l’usager scolaire “par-delà le guichet”. Comment ont-elles procédé? La mise en cohérence de lectures croisées, entre sociologie de l’éducation, sociologie

des organisations et sciences politiques des politiques publiques, à l'origine d'une recherche en cours sur la figure de l'usager dans les politiques de modernisation éducatives, nous semble pouvoir fournir un apport critique au débat. Nous envisagerons successivement l'inscription des usagers dans l'organisation scolaire au travers de leur représentation, puis la prescription d'une nouvelle division du travail éducatif à leur égard. Une fois mises en évidence les limites de ces recompositions, nous tenterons d'étayer l'hypothèse suivante: si les politiques éducatives nationales manquent leur cible, c'est qu'elles refusent d'entendre la petite musique de la plainte et du défaut de justice que lui adressent, en priorité, les élèves et leurs familles.

Un usager difficile à placer

Comment faire entrer l'usager dans l'institution? Les limites du participatif

L'Éducation nationale, en France, constitue un cas exemplaire des ambiguïtés qu'une administration de service public peut produire lorsqu'il lui faut dessiner ses usagers. D'abord parce que deux catégories d'acteurs sont à l'œuvre: élèves et parents ne donnent pas à voir des intérêts systématiquement convergents en matière de scolarité et mettre "l'élève au centre", c'est parfois rappeler aux parents qu'ils doivent accepter de se placer à la périphérie. Ensuite, l'idée que l'activité de service se différencie de l'activité industrielle par la coproduction qu'elle engage (Gadrey 1991) est ici radicalisée: le contrat moral qui lie l'élève à l'enseignant mobilise une relation coopérative, reposant sur l'assentiment au travail de connaissance. Enfin, l'usager est soumis pour ce service public à un degré supérieur de contrainte et de dépendance: l'obligation légale que constitue la scolarisation jusqu'à seize ans se double du respect réglementaire de la sectorisation et d'une prescription pédagogique à travailler un programme national; en période de fort taux de chômage des jeunes, la nécessité de retarder l'insertion professionnelle provoque l'allongement de scolarités que des produits concurrents rares, chers et à l'efficacité incertaine (enseignement privé, formations à distance) n'attirent guère.

Si ambivalent soit-il, l'usager du service public d'éducation aurait dû bénéficier de la décentralisation du système éducatif et de ses effets sur la marge d'autonomie des établissements. C'est du moins ce que laisse entendre la loi d'orientation du 10 juillet 1989, dans laquelle les parents sont désignés comme les partenaires des enseignants au sein de la communauté éducative. La littérature sociologique montre toutefois que trois tendances différentes et éventuellement contradictoires se trouvent ici confondues: la volonté d'amé-

liorer la qualité de la relation avec les familles, en promouvant l'accueil et en facilitant l'accès à l'information (Henriot-van Zanten & Migeot-Alvorado 1992); la nécessité démocratique d'associer plus étroitement les parents au fonctionnement des établissements; enfin l'injonction faite aux familles des quartiers défavorisés à s'impliquer davantage dans la scolarité de leur progéniture (Glasman 1998).

Il nous semble pourtant qu'en-deçà des soupçons sociologiques portés sur l'ambivalence sociopolitique du partenaire parental, le souci bien présent dans l'esprit des textes de prendre en compte les usagers scolaires se heurte à des obstacles plus largement fonctionnels. Penchons-nous par exemple sur la question de la représentativité: les droits des parents bénéficient d'une reconnaissance croissante depuis 1968, puisqu'à compter de cette date, ils participent aux conseils d'administration et aux conseils de classe dans les collèges et lycées et que les lois de décentralisation (1985) et d'orientation (1989) ont élargi leurs prérogatives concernant le projet d'orientation de leur enfant et leur participation à la gestion des établissements. Leur rôle n'en est pas moins réduit à portion congrue dès l'origine, puisqu'ils ne pèsent que faiblement dans les deux instances décisionnelles que sont le conseil d'administration de l'établissement —deux représentants parents dans une instance composée en moyenne d'une quinzaine de personnes, présidée par le chef d'établissement, préparée en amont par une commission permanente— et le conseil de classe —situations particulières traitées hors de leur présence, réduction de leur rôle à une fonction d'enregistrement des résultats de l'évaluation. L'impact superficiel de ces droits formels sur le fonctionnement des établissements s'explique sans doute en partie par l'individualisme des attentes parentales: "chaque parent ayant une demande particulière à faire au nom de son enfant, tout regroupement est aléatoire et le travail de représentation de plus en plus contestable au fur et à mesure qu'il veut s'élever en généralité pour échapper aux demandes de la base, très liées aux situations" (Dutercq 2001, 112). Mais, a contrario, comment penser que les revendications singulières des délégués-parents puissent permettre de développer une cause collective si l'intégration de leurs droits se limite à la simple tolérance réglementaire de leur présence?

La représentation dans les instances des établissements n'est cependant pas la seule manière de prendre en compte l'usager scolaire. La tutelle peut aussi agir auprès des usagers directs, c'est-à-dire les élèves. La réforme des lycées engagée sous le ministère Allègre s'est inscrite dans cette perspective, à la fois par les mesures engagées —quatre millions de questionnaires envoyés aux enseignants et lycéens— et par le ton adopté —le ministre annonçant qu'il est "prêt à prendre la tête des manifestations" lycéennes de l'automne 1998 (*Monde de l'éducation*, 268, mars 1999). Susciter ainsi la demande sociale pose toutefois deux problèmes. En choisissant de contour-

ner l'arène des relations professionnelles pour un forum plus large, la tutelle risque d'abord de perdre toute crédibilité auprès de ses agents, dont les trajectoires socioprofessionnelles révèlent précisément l'effort pour se distinguer de la vox populi (Chapoulie 1987) et pour lesquels le droit des élèves désigne principalement un droit au savoir et, secondairement, un droit d'expression (Rayou 2000). En second lieu, l'institutionnalisation des attentes exprimées dans ces circonstances en déplace le contenu et en réduit la portée. Ainsi, la reconnaissance civique que réclamaient les lycéens à l'automne 1998 a été recomposée à la faveur du développement du thème de la "citoyenneté" et, par là, mêlée à la question de l'ordre scolaire et des incivilités qui lui portent atteinte. Au carrefour du projet pédagogique consistant à débattre en classe de questions "socialement vives", des attentes parentales à l'égard du contrôle des adolescents et des convoitises disciplinaires, le nouvel enseignement que constitue l'Éducation Civique, Juridique et Sociale révèle à son origine une mise en forme de type pédagogique des inquiétudes socioscolaires du moment. De même les Comités de Vie Lycéens ont souvent été initialement conçus par les administrations d'établissement comme une occasion pour le service local de la Vie Scolaire de capter "l'état d'esprit" des élèves.

Dans l'ordinaire des établissements, la question de l'usager relève donc plus souvent du contrôle des perturbations de l'ordre scolaire —non tant d'ailleurs au travers des incivilités dont il est potentiellement porteur, qu'au travers des exigences jugées excessives qu'il exprime. Car la figure libérale de l'usager que dessinent en creux les stratégies de contournement de la carte scolaire et, en plein, les arbitrages parentaux sur les hiérarchies internes aux établissements, désigne aussi une forme de nuisance: comme le fait remarquer Jobert (1992, 46), "Le perturbateur, l'ennemi, l'irresponsable, le citoyen titulaire de droits et son double le fraudeur, l'usager alibi de services à visée symbolique sont autant de figures possibles de l'usager du service public." À ce titre, l'idée d'un partenariat parental comme démarche à part entière de changement, plutôt que comme auxiliaire de la gouvernance scolaire locale, ne peut prendre corps que dans des situations où il s'agit de procéder à un lancement inaugural ou à un sauvetage d'urgence de la dynamique pédagogique: qu'on songe à la relance des Zones d'Éducation Prioritaires en 1991, couplant la réalisation des projets de zone avec les actions locales d'une politique de la ville en voie d'émergence (Glasman 1992a), ou au dialogue social dont se prévalent certains établissements où la direction interprète à la lettre le terme de "communauté éducative" (Robert 2002). Tout se passe comme si l'usager ne pouvait devenir un référentiel légitime de l'action éducative que lorsque des conditions de confiance largement imposées par les contraintes de la situation sont remplies.

Comment promouvoir une "culture de l'utilisateur"? Les limites d'une recomposition professionnelle prescrite

S'il y a bien, selon notre hypothèse, un glissement de référentiel des politiques éducatives depuis la logique de mission jusqu'à celle de relation de service, son efficacité ne se soutient ni de la reconnaissance d'une représentativité de l'utilisateur dans l'institution, ni de la satisfaction de ses préférences. En revanche, il semble depuis la seconde moitié des années 1980 se dessiner une reconfiguration lente de la division du travail dans les établissements, au travers de laquelle la prescription commune et floue de "l'élève au centre" vient à se diffracter sur les tâches de l'ensemble du personnel. D'un côté, l'émergence de deux nouvelles dimensions de l'ordre scolaire constituées par les activités socio-éducatives et le traitement social des "problèmes" des élèves (Masson 1999) a nécessité de redéfinir à la fois le rôle du conseiller principal d'éducation (Rémy, Serazin & Vitali 2000) et celui du chef d'établissement (Pelage 1996, 1998). En parallèle, la montée en charge des contraintes de coordination et de régulation territoriale dans le temps de travail des responsables d'établissement (politiques de bassin, de zones, de district (Dutercq 2000) et l'exigence conjointe d'une intégration des services (enseignement mais aussi suivi des absences, information sur l'orientation, dispositif de veille des ruptures scolaires...) a modifié la répartition des tâches professionnelles. Le professeur principal, choisi par un proviseur fortement sollicité dans son travail d'échange avec les collectivités territoriales, tient aujourd'hui un rôle névralgique dans la régulation interne des établissements.

Il ressort pourtant de cette recomposition professionnelle une série de limites à la reconnaissance de l'utilisateur scolaire de l'intérieur des établissements et des pratiques enseignantes. D'abord, la logique de service ne semble pas, loin s'en faut, s'être substituée à celle de flux: elle s'y est plutôt ajoutée; à l'égal des Caisses d'Allocations Familiales observées par Weller, "La bureaucratie ressemble bien souvent à un millefeuille au sein duquel on trouve différentes couches correspondant chacune à une logique de travail et d'ordonnement de la production, sans que la dernière n'élimine pour autant les précédentes." (1998b, 70). Les enseignants vivent des situations d'injonctions paradoxales où les contraintes de gestion des flux le disputent à la considération du bien de l'élève, quand ce n'est pas à son bon droit. Souvent, l'adaptation institutionnelle l'emporte sur l'adaptation à l'utilisateur et les professionnels de l'éducation orientent davantage leurs pratiques par rapport à celles des autres établissements concurrents qu'en fonction des demandes des familles (van Zanten 2000).

En deuxième lieu, le statut étalonne toujours la progression des carrières, même si les mobilités horizontales se nourrissent de l'appréciation des efforts qualitatifs. Dès lors, l'absence de reconnaissance statutaire des "compétences

de service” ne permet pas d'en faire valoir l'intérêt professionnel, y compris auprès des syndicats les plus promoteurs d'une évolution du métier. Le bénéfice de l'usager ne sort pas grandi des sentiments de doute et d'épuisement psychologique, associés à une autonomie prescrite, visant moins à revaloriser le travail enseignant en proposant des garanties collectives à de nouvelles compétences, qu'à convertir la fatigue pédagogique en une motivation socio-éducative faiblement outillée.

Enfin, le modèle de relation de service produit les risques conjoints d'un émiettement du droit et du développement de l'arbitraire. Observant le travail des agents des CAF face aux allocataires du Revenu Minimum d'Insertion, Astier rend compte des troubles cognitifs des agents, se demandant jusqu'où le traitement des dossiers doit et peut intégrer la singularité des situations réelles (Astier 1998); face aux guichetiers attribuant les pensions de retraite, Weller montre que les frontières entre l'extraction d'une information et l'empiétement sur la vie privée s'avèrent particulièrement floues (Weller 2002). Cette question des limites se pose aussi bien dans l'Éducation Nationale: les professeurs principaux, chargés d'engager “une observation et un dialogue continu avec l'élève” (Circulaire 93-087 du 21 janvier 1993) peuvent trouver ardu de produire une évaluation quand la prise en compte de l'identité globale des intéressés réduit ou déplace leurs attentes proprement pédagogiques (van Zanten 2002).

Une contradiction apparaît entre une conception universaliste du traitement d'usagers qui ont tous le même droit au savoir et une conception pragmatiste, associant la construction d'une équité sociale et scolaire à la prise en compte des singularités. La justice contextualisée qui découle de la personnalisation du service, fondée sur une éthique relationnelle, valorisant la compréhension des situations concrètes dans leur complexité, est un “art de l'interprétation des situations” (Ball & van Zanten 1998), qui peut aussi bien mobiliser des catégories de jugement discutables dans l'exercice d'une neutralité professionnelle, depuis le favoritisme jusqu'au ressentiment sexiste ou xénophobe: il n'y a qu'un pas de l'arbitrage des droits à l'arbitraire des traitements.

Que reste-t-il de l'usager à la lumière des politiques scolaires menées “en sa faveur”? Un artefact: celui que donnent à voir des instances de représentation qui tiennent davantage de la chambre d'enregistrement; celui que de rares consultations théâtralissent, au risque de la démagogie. Un prétexte: celui des administrations d'établissement lorsqu'il faut justifier de certains choix dans la régulation des flux; celui des services de formation ou d'inspection pour impulser de nouveaux modèles de professionnalité. La question n'est plus tant de savoir si, par l'entremise de ces prescriptions renouvelées, la figure de l'usager peut servir de cheval de Troie à un libéralisme éducatif rampant ou affiché. L'essentiel consiste à examiner dans quelle mesure il

est possible de discerner l'existence d'une demande sociale en faveur d'une démocratisation qualitative du système éducatif, et comment l'institution peut tenter d'en satisfaire les attentes.

De l'usager à la "demande sociale d'usages négociés"

La médiation, un dispositif d'évaluation de la demande sociale à l'égard de l'institution scolaire

Évaluer la demande sociale n'a rien d'évident; elle résulte d'un processus complexe et elle "ne saurait être réglée par quelques innovations marginales comme l'ouverture de bureaux d'accueil et de relations publiques, la consultation des associations patentées et le recours périodique aux sondages d'opinion." (Jobert 1992, 57). C'est pourquoi la mise en place dans l'Éducation nationale d'un service de médiation (Décret du 1er décembre 1998) peut apparaître comme une forme originale d'évaluation des usages sociaux de l'institution enseignante. Jacky Simon, le médiateur national, chargé d'une approche plus qualitative des relations entre l'institution scolaire et ses usagers, le précise dans son introduction au rapport de 1999: "la qualité d'un service public se juge et s'apprécie par rapport aux situations particulières, à son aptitude à les prendre en compte, à les traiter avec justice et équité." Ce dispositif a donc pour objectif de révéler "la demande forte d'examen individuel de la situation de chacun, qu'il s'agisse d'un élève, d'un parent ou d'un agent de l'éducation nationale." À égale distance entre une vision utilitariste et stratégique de l'administration scolaire et la reconnaissance de l'ordre moral supérieur de l'intérêt général, il y a place pour une posture intermédiaire où prime l'attente d'une "considération singulière".

Le recours à la médiation plutôt qu'au tribunal administratif révèle en soi que les usagers ne se comportent pas seulement en sujets de droit soucieux de leurs prérogatives, mais attendent des aménagements du service afin de voir reconnue la spécificité de leur situation. En éclairant la difficulté qu'éprouve le système éducatif à gérer la différence, les rapports du médiateur donnent à voir des usagers saisis par un sentiment d'injustice face à un service public dont ils regrettent l'incompréhension, le manque d'écoute et de dialogue, la faible capacité à proposer des solutions de rechange ou à construire des compromis —sans pour autant cesser d'y recourir.

Une attente de justice, jusqu'au cœur des stratégies

La notion de justice au regard de laquelle les usagers s'estiment maltraités reste floue et incertaine, glissant du sentiment individuel d'un manque de

considération à des formes de revendications plus proches du contentieux. Lorsqu'on classe les réclamations, elle renvoie à trois conceptions. La première concerne l'égalité des chances: dans le cas du handicap ou des difficultés familiales, les moyens de discrimination positive (donner plus à ceux qui ont moins —un aide-éducateur, une bourse...) permettent par principe d'aligner les élèves sur un même niveau de ressources, sans pénaliser les familles. La deuxième relève d'une justice commutative: si les familles acceptent de scolariser leurs enfants précoces dans l'enseignement public, participant ainsi au progrès d'une classe ou d'un établissement, c'est en échange d'un cursus abrégé et d'une pédagogie adaptée au cas de leur enfant. Il s'établit un "donnant-donnant" par lequel les familles font valoir ce qu'elles apportent au système éducatif, afin d'équilibrer l'échange. Le troisième type de justice renvoie en fait à l'équité de traitement: il s'agit de proportionner la réponse institutionnelle à la situation, par exemple d'ajuster la sanction aux actes d'un élève difficile.

Contrairement à l'analyse strictement utilitariste du consumérisme scolaire (Ballion 1982, Charlier 1993), les dossiers de médiation permettent de juger des attentes de l'utilisateur et de vérifier ce que Warin appelle son "individualisme modéré": l'expression légitime de ses intérêts réclame de l'utilisateur qu'il monte en généralité et renvoie "à des valeurs universelles censées cimenter la vie sociale et empêcher que les relations de service ne soient qu'un pur rapport de force" (Warin 1999). En matière scolaire, ces grandeurs susceptibles de soutenir une position commune par la pertinence morale et la cohérence normative qu'elles permettent d'afficher, sont la solidarité, la reconnaissance des différences ou la limitation de l'arbitraire. Leur évocation différencie dès lors l'utilisateur "en pratique" de la figure dépréciée du consommateur d'école, puisque "ce qui distingue alors les usagers-citoyens des clients, chez qui on retrouve la même capacité d'exprimer des conditions d'acceptabilité de l'échange, c'est que d'un côté, on se réfère au registre civique et on emprunte au langage de vertu, alors que de l'autre on agit sur le registre de l'intérêt personnel au moyen d'un langage d'ayant-droit visant à satisfaire au mieux des préférences personnelles." (Warin 1999, 108)

Gardons-nous bien néanmoins de céder dans le même mouvement à une conception angélique de l'utilisateur-citoyen. D'une part, c'est précisément l'exposition par les usagers de leur loyalisme (ce que le rapport du médiateur de l'Éducation nationale appelle "la bonne volonté") qui leur sert d'argument dans l'établissement d'un compromis susceptible de faire place à leurs intérêts. D'autre part, il faut bien reconnaître que l'appui sur des références éthiques a la solidité que les dispositifs collectifs lui confèrent. Appareillé d'un réseau associatif dynamique de parents, l'arbitrage individuel des coûts et des intérêts n'a d'autre choix que de s'imbriquer dans une conception supra-personnelle du bien public. Symétriquement les agents, outillés d'instruments

d'évaluation des effets de leurs pratiques ou de lieux de réflexion sur le sens à leur donner, ne pourraient pas longtemps en ignorer l'arrière-plan éthique. Si ces dispositifs peinent à s'établir ou en viennent à se fragiliser —pour des raisons techniques ou politiques— la place est vacante pour un rapport de force où la violence scolaire, conséquence attendue d'usages sociaux anormaux de l'institution, s'aggrave et s'enkyste d'une violence propre à l'école, celle que ses agents produisent dans l'ignorance parfois délibérée des principes moraux de leur action.

De l'équité institutionnelle à la civilité pédagogique

Les attentes de l'utilisateur scolaire ne s'évaluent pas seulement dans les termes du contentieux que les familles déposent ou de la médiation qu'elles mobilisent. Un second degré, clair-obscur, saisi difficilement par de rares enquêtes auprès des élèves, renvoie à cette "intimité collective" que constitue la relation pédagogique. C'est ici la nature des interactions face-à-face entre élèves et enseignants qu'une application sérieuse du modèle de relation de service nécessiterait d'interroger. Or les conclusions de recherches sur "l'expérience scolaire" (Grisay 1993, Dubet & Lapeyronnie 1996) ne laissent pas d'inquiéter. Elles s'accordent en effet sur le constat que les élèves se sentent, à partir du collège, de moins en moins soutenus par des enseignants peu disposés à les aider dans l'organisation de leur travail. Qu'il s'agisse des collégiens (Paty 1996) ou des lycéens (Dubet 1991, Felouzis 1994, Barrère 1997), on constate une dégradation tout au long du cursus scolaire de l'opinion des élèves sur la reconnaissance de leur statut d'acteurs par les adultes, sur la qualité de la formation reçue, enfin sur le type de relations avec les enseignants, qui la désignent d'abord comme confiante quand les élèves la ressentent comme indifférente. Dans le déroulement de leur scolarité, la distanciation croissante des relations enseignants-élèves expliquerait en partie la perte progressive du sens des apprentissages.

L'interprétation de l'enquête PISA 2000 (le "Program for International Student Assessment, évaluation internationale organisée par l'OCDE, est chargé de mesurer "l'aptitude à réaliser des tâches qui s'inscrivent dans des situations de vie réelle et qui mobilisent une compréhension de concepts fondamentaux". En 2000, il a mesuré les compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences naturelles dans 32 pays, avec l'écrit pour dominante.) jette d'ailleurs un pont entre les attitudes supposées des enseignants vis-à-vis de leurs élèves, et les compétences de ceux-ci: "par rapport aux pays du Commonwealth et aux pays scandinaves efficaces, la moindre réussite des élèves français s'explique sans doute moins (...) par l'organisation du système éducatif ou le comportement des élèves ou encore le désintérêt des parents, que par ceci que les enseignants exigent

moins de travail de leurs élèves, en même temps qu'ils les aident moins à progresser, qu'ils se soucient moins de leur bien-être, les écoutent moins, les traitent moins équitablement —ou plutôt que, en France, moins nombreux sont les élèves à trouver que leurs enseignants se comportent ainsi.” (Meuret 2003, 94 et 96)

Il en ressort que la représentation des élèves dans les instances de consultation des établissements ne suffit pas à saisir le registre de ce qu'ils nomment “leurs droits”. Définis mollement, le plus souvent en référence aux relations avec les enseignants dans la classe, ces droits interrogent le rapport de domination symbolique de l'adulte sur le mineur. Merle (2001) souligne ainsi la prédominance d'une perspective “syndicale” : avoir de “bons profs” et faire valoir leur droit à l'ignorance, bénéficier d'une “égalité de traitement” au moyen d'une notation juste, être écoutés et reconnus comme acteurs à part entière de l'organisation des apprentissages, autant de revendications qui concernent au premier chef les conditions de travail. C'est pourquoi “les élèves ont acquis des droits (d'expression, de publication et d'association), mais dans le quotidien de l'institution éducative, ces droits sont principalement extérieurs à l'organisation du temps d'apprentissage stricto sensu qui occupe la majeure partie du temps de l'élève. Autrement dit, ces droits s'arrêtent, pour l'essentiel, à la porte de la classe.” (104) Prendre en compte le régime de justice que les usagers mobilisent dans leur rapport au service éducatif nécessiterait donc de considérer par quels vecteurs une évolution endogène du rôle pédagogique est possible qui, à côté de la culture scolaire, fasse une place digne de ce nom à la relation civique.

Conclusion

La rhétorique de l'utilisateur perfuse désormais les discours sur la nécessaire modernisation du système éducatif. La représentativité des parents au conseil d'administration d'établissement, la reconnaissance du droit des élèves à s'exprimer, se réunir et publier, sont autant de développements concrets d'une approche compréhensive et participationniste à l'égard d'une relation éducative attirée par l'idéal de “coproduction”.

À y regarder de plus près cependant, la “priorité du juste sur le bien” et de la “concertation entre fonctionnaires et usagers” sur “les impératifs catégoriques que sont les principes traditionnels du service public en France” (Warin 1997) ne se suffit pas d'être décrétée, même avec constance, pour advenir. Produire avec les usagers scolaires non seulement une considération réciproque, mais une définition du légitime, à l'intersection de la reconnaissance des situations singulières concrètes et d'une intégration collective de ces différences : voilà ce vers quoi devrait tendre une modernisation

politique, plutôt que gestionnaire, du service public d'éducation. Saura-t-on mettre en place, et à temps, les modalités pratiques d'une civilité partagée, consciente de la nécessité d'éviter les dérives d'une excessive individualisation des droits ?

Bibliographie

- ASTIER I. 1998 *Le souci d'insertion*. Paris, Desclée de Brouwer
- BALL S. & VAN ZANTEN A. 1998. "Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques". *Éducation et Sociétés*, 1, 47-71
- BALLION R. 1982 *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock
- BARRÈRE A. 1997 *Les lycéens au travail*, Paris, PUF
- BOURQUELOT L. 2000 *La décentralisation éducative. Visite de chantiers*, Paris, INRP
- CHAPOULIE J.-M. 1987 *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme
- CHARLIER J.-E. (dir) 1993 *École et marché*. Bruxelles, De Bœck Université
- DEMAILLY L. 1998 "Les métiers relationnels de service public: approche gestionnaire, approche politique". *Lien social et politiques*, automne, 17-24
- DUBET F. 1991. *Les lycéens*, Paris, Seuil
- DUBET F. & LAPEYRONNIE D. 1996 *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- DUBOIS V. 1999 *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*. Paris, Economica
- DUTERCQ Y. 2000 *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, Paris, PUF
- DUTERCQ Y. 2001 "Les parents d'élèves: entre absence et consommation". *Revue française de pédagogie*, 134, 111-121
- FÉLOUZIS G. 1994 "Le "bon prof": la construction de l'autorité dans les lycées." *Sociologie du travail*, 3, 361-376
- GADREY J. 1991 Le service n'est pas un produit: quelques implications pour l'analyse économique et pour la gestion. Actes du colloque "À quoi servent les usagers", 16-18 janvier, Paris, in *La relation de service dans le secteur public*, Plan urbain-RATP-DRI, tome 4
- GLASMAN D. 1998 "Quelques interrogations sur le mot d'ordre d'implication des familles dans l'école". *Dossiers Éducation et formations*, 101, 31-37
- GROSPIRON M.-F & VAN ZANTEN A. 2002 Les carrières enseignantes: fuite, adaptation et développement professionnel, in van Zanten A., Grosiron M.-F., Kherroubi M. & Robert A. D. *Quand l'école se mobilise*, Paris, La Dispute
- HENRIOT-van ZANTEN A. 1990 *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon, PUL
- JOBERT B. 1989 "Évaluer la demande sociale". *Projet*, 220, 51-57
- JOBERT B. 1992 Usagers et agents du service public: propositions pour l'approche d'un système complexe, in Chauvière M & Godbout J. (dir) *Les usagers entre marché et citoyenneté*, L'Harmattan
- MASSON P. 1999 *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990*, Paris, PUF

- MERLE P. 2001 "Les droits des élèves. Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative". *Revue française de sociologie*, 42, 81-115
- MEURET D. 2003 "Pourquoi les jeunes Français ont-ils à 15 ans des compétences inférieures à celles des jeunes d'autres pays?" *Revue française de pédagogie*, 42, 89-104
- PELAGE A. 1996 *Devenir professeur: de la transformation du modèle professionnel aux logiques d'accès à la fonction de direction*, Thèse de doctorat de sociologie, UVSQ
- PELAGE A. 1998 "Des chefs d'établissement pédagogues?", *Société française*, 10 (60), 4-13
- RAPPORTS DU MÉDIATEUR DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000, 2001, 2002 et 2003), Paris Ministère de l'Éducation Nationale
- RAYOU P. 2000 Un vilain petit canard, in Derouet J.-L. *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, De Boeck
- REMY R., SERAZIN P. & VITALI C. 2000 *Les conseillers principaux d'éducation*, Paris, PUF
- ROBERT A.D. 2002 Refaire du sens et du centre en périphérie, in van Zanten A., Grosperon M.-F., Kherroubi M. & Robert A. D. *Quand l'école se mobilise*, Paris, La Dispute
- van ZANTEN A. 2000 Un libéralisme sans frontières?, in van Zanten A. *L'école, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- WARIN P. 1997 Les services publics: modernisation, découverte de l'usager et conversion libérale, in WARIN P. *Quelle modernisation des services publics*, Paris, La Découverte
- WARIN P. 1999 La citoyenneté au guichet: quelques éléments de définition et de discussion, in Decreton S. *Service public et lien social*, Paris, L'Harmattan
- WELLER J.-M. 1998a "La modernisation des services publics par l'usager: une revue de la littérature (1986-1997)", *Sociologie du Travail*, 3, 365-392
- WELLER J.-M. 1998b "Abuse-t-on de la notion de relation de service? À propos de la modernisation des administrations." *Éducation permanente*, 137, 9-21
- WELLER J.-M. 2002 La relation de service et l'indifférence morale de l'agent public. L'épreuve de l'arbitraire, in *La relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergologie*, Séminaire de Paris 1, 14-18 mai 2001, Paris, Octares

La réforme de l'éducation en Italie : un exemple de gouvernance ?

ANDREA M. MACCARINI

Dipartimento di Sociologia

Università di Padova

via san Canziano, 8 35122 Padova, Italie

andrea.maccarini@unipd.it

Quelle gouvernance pour quelle éducation ?

Le système éducatif italien, après de longues années de pragmatisme et d'immobilité sceptique (Donati 1991), semble marquer un tournant : dans une période relativement brève une réforme de l'organisation et des cycles universitaires (qui sera bientôt complétée par une réforme du statut juridique des professeurs) et une réforme de l'école ont été promulguées et sont en train d'être réalisées.

Un consensus silencieux

Peut-on vraiment parler d'un tournant ? Et dans quelle direction ? D'après certains commentateurs, il s'agit d'interventions catastrophiques, qui marquent le déclin de l'instruction et de l'éducation en Italie ; d'autres affirment — tout au contraire — qu'il s'agit de changements positifs qui poussent l'Italie vers le développement d'un système éducatif plus moderne (quoi qu'on veuille dire avec cet adjectif). Les deux positions sont compréhensibles en tant qu'expressions de la polémique politique caractérisant la vie du pays. Toutefois, malgré les apparences, il vaut mieux se dégager du temps présent et prendre un peu de recul : il faut rappeler qu'il y a un accord transversal et — au-delà des polémiques banales et des maniérismes électoraux — pratiquement unanime dans la classe politique italienne autour des idées directrices de ces réformes. Comme l'a observé Michele Salvati, le processus politique qui a conduit à élaborer et à accomplir l'ensemble des réformes sur l'école et l'université constitue — dans une situation où l'Italie est politiquement et culturellement divisée sur presque tout — un exemple de coopération et de travail en synergie. Le ministre Moratti a suivi dans ses grandes lignes et avec peu de changements les travaux des minis-

tres précédents, développant et accomplissant des réformes dont l'architecture était déjà conçue bien avant lui. Qu'elles soient bonnes ou mauvaises, il y a accord de toutes les forces politiques du pays et, dans une certaine mesure, accord —au moins indifférence— de l'opinion publique. Les efforts des médias pour construire ce thème en question publique et lui donner une dimension dramatique ont été eux aussi faibles, voire désespérés. Le débat public est, en effet, indigent et, à côté de quelques bagarres syndicalo-corporatistes, ne porte pas de propositions alternatives. On peut bien sûr s'interroger —surtout à propos de l'Université— sur cette curieuse unanimité politique italienne, sur ce qu'elle révèle, sur ce qu'elle cache; se demander si elle n'est pas sous certains aspects plus dangereuse qu'un possible désaccord. Mais on doit la constater.

La mise en œuvre de la réforme étant —surtout pour l'école— dans une phase tout à fait préliminaire, aucune recherche systématique ne donnant une vision d'ensemble de la situation, il est difficile d'en avancer une interprétation générale d'autant qu'elle est abordée ici sous un seul angle, le modèle de régulation qu'elle prévoit. Cet article propose donc une description analytique du modèle amorcé par le projet de réforme de l'école récemment voté en Italie et pose une question principale quel modèle de régulation a-t-on choisi et pourquoi? Cette question n'a de sens sociologique que si l'on explicite le point de vue à partir duquel on la pose et l'intérêt théorique général qu'elle vise.

Autour du mot-concept “gouvernance”

Ce terme est de plus en plus employé pour décrire la dynamique des systèmes et des politiques éducatives en Europe. Son importance comme perspective analytique pour les systèmes éducatifs européens est soulignée de manière particulièrement incisive par Derouet (2003). Un panorama des diverses positions théoriques figure aussi dans un travail antérieur (Maccarini 2003c). Qu'est-ce qu'on entend précisément par “gouvernance”? Pour les sciences sociales, on peut se référer à Tronca (2003) sur lequel je me suis appuyé pour expliciter des types de gouvernance, en relation avec divers sous-systèmes sociaux. Ce concept renvoie donc à trois définitions.

En général, on peut parler de gouvernance pour analyser les opérations exécutées par les autorités politiques en modulant structures et processus socio-économiques (Mayntz 1999). Dans ce sens, le mot sert à focaliser l'attention sur le processus de gouvernement, indiquant donc l'action de gouverner, le pilotage politique saisi dans sa dynamique, son style et ses procédures (formelles et informelles). Il s'agit là de la guidance ou conduite politique.

Dans un autre sens, le concept vise à définir un certain style de gouvernement, bien déterminé, caractérisé par un haut degré de coopération entre

État et acteurs non étatiques dans des réseaux de décision publics/privés. La distinction importante est là: entre un nouveau type de coordination, de style délibératif, et le pur contrôle hiérarchique. Gouvernance signifie donc une façon de résoudre collectivement les problèmes, en dehors des règles délibératives, hiérarchiques ou des stratégies économiques individuelles. Ce modèle de décision implique la coopération et la coordination réciproques entre acteurs institutionnels et non institutionnels, politiques et non politiques. À son tour, cette imbrication complique les choses en atténuant la distinction public/privé.

Il y a enfin un sens plus général encore, non limité à la sphère du politique, qui indique "des modalités distinctes de coordination des actions individuelles, saisies comme formes primaires de construction de l'ordre social" (Mayntz 1999, 4, cité par Tronca, 2003). Il s'agit là de formes de coordination différant soit de la hiérarchie, soit du marché, qui renvoient à n'importe quelle forme d'action collective, y compris par des organisations ou des associations non politiques.

Ces définitions ont en commun la référence à la dimension de processus, c'est-à-dire le fait de se concentrer sur la forme et la dynamique de l'action gouvernementale, de la régulation, de la coordination des ressources et des actions dans un but collectif. Les nuances entre elles reflètent bien sûr les diverses conceptions des analyses qu'elles doivent servir. C'est davantage la deuxième définition que la première qui sera utilisée ici pour concentrer l'attention à la fois sur la dynamique propre d'une action gouvernementale, sur les réseaux d'acteurs et sur la forme des relations qui les lient les uns aux autres dans le système éducatif. Quant à la troisième, le champ empirique traité ici comprend bien sûr l'État comme acteur considérable, mais s'il est lié à des acteurs issus du marché et de la société civile le domaine n'est pas "dépolitisé" et ne se limite pas à une vague référence à une quelconque forme de coordination de l'action sociale.

Le discours sur la gouvernance émerge dans les situations qui ne comportent pas de forte hiérarchie mais un lien faible entre les membres impliqués dans le processus de régulation. La gouvernance représente donc une forme de mise en place, souple et décentrée, des politiques et non une chaîne de commandement de type bureaucratique.

Dans ce sens, un système éducatif peut être vu comme un réseau de politiques publiques et donc comme un lieu spécifique de gouvernance dans la mesure où les relations qui se dégagent entre les acteurs sont de ce type. Naturellement, un concept pareil implique en soi une approche fixant l'attention soit sur les acteurs qui prennent part au jeu de la régulation, soit, surtout, sur les processus de coordination, c'est-à-dire sur la nature des relations dans laquelle ils s'inscrivent.

De l'utilité du concept

Tout cela éclaire l'utilité de ce concept pour analyser des systèmes éducatifs dans les sociétés européennes contemporaines. Partout, l'évolution des politiques éducatives porte à construire des réseaux de régulation et de projets qui ne peuvent plus se fonder sur une conception a priori de l'éducation comme un "bien public" défini d'en haut et qui, pourtant, cherchent à ne pas perdre le sens de sa propre unité à travers les systèmes éducatifs nationaux. Cette démarche produit des formes de coordination de l'action entre acteurs individuels et collectifs, politiques ou non, et entre organisations et subjectivités sociales diverses, qui doivent apprendre à négocier leurs conflits, à mettre en relation intérêts et identités, à échanger des ressources, à partager normes et projets; bref, à travailler ensemble et à produire ensemble le bien "éducation" d'une manière nouvelle.

Il s'agit donc d'un domaine souvent caractérisé par un haut degré de décentralisation et par une substantielle fragmentation, soit du processus de décision, soit de la mise en place des politiques. C'est un secteur qui témoigne d'une progressive complexification des échelles de gouvernement, d'une croissante fragmentation des intérêts et qui implique une communication et une négociation continues. Quand on analyse ce domaine à partir du concept de gouvernance, on exprime l'idée fondamentale d'une sphère de politiques complexe et polycentrique.

Ces éléments permettent de saisir le rapport entre le concept de gouvernance, plus généralement la perspective des modèles de régulation, et le défi de l'éducation dans l'Europe du XXI^e siècle. L'éducation représente un lieu de gouvernance (dans le sens choisi) sur le plan des nécessités de régulation, justement parce qu'on sait qu'elle est entrée dans un "univers à justification multiple" (Derouet 1991, 2000). Le problème général de la mission éducative, des matrices symboliques par lesquelles l'éducation est traduite et formulée dans les sociétés européennes, est le problème central qui constitue l'horizon de cet essai sur la dimension de la régulation et lui donne sens en dernière analyse.

Le problème de la régulation s'alimente de cette question de fond dont on peut tirer aussi un critère général d'évaluation (dans un sens sociologique): est-ce que les systèmes éducatifs dans les divers pays d'Europe assument une régulation "par gouvernance" ou non? S'ils le font, comment et avec quels effets probables? Ce sont là des questions dont l'importance n'apparaît et auxquelles il n'est possible de répondre sensément que si on comprend à quelles formules et à quelles conceptions plus générales de l'éducation les modèles de régulation sont liés. Ils peuvent les entraver ou les encourager, de toute façon ils en sont l'expression. Mettre l'éducation sous le signe de la gouvernance aide-t-il les systèmes éducatifs à accroître leur autonomie,

leur efficacité, leur légitimité? Quelles sont parmi les références possibles du discours public de légitimation de l'éducation —l'égalité des chances, l'efficacité, l'insertion dans une communauté civique, l'individualisation de l'éducation et d'autres encore— celles qui sont assumées en fonction du modèle de régulation employé pour le fonctionnement du système éducatif? Enfin, dans quel sens le modèle de régulation influence-t-il ce qu'on peut attendre des écoles et autres agences éducatives?

Je ne donnerai pas ici de réponse générale ni même comparatiste, je m'en tiendrai à un point de vue sur le cas italien défini par les récentes réformes du ministère de Letizia Moratti. Même si je considère comme négatif le fait que les experts et l'opinion publique accordent —du moins en Italie— moins d'attention à l'Université qu'à l'école, qui n'est pas pour autant assez prise en compte comme on le verra, j'examine ici la réforme de l'école et non celle de l'Université qui exigerait un développement législatif et sociologique particulier.

Réseaux sociaux et types de gouvernance

Le choix du prisme

Quel instrument employer comme “prisme” pour l'analyse de la régulation dans la réforme de l'école italienne? Empiriquement, il y a plusieurs types et modèles de gouvernance et il existe plusieurs façons de saisir, classer et évaluer ces modèles. Trois types idéaux de gouvernance peuvent être distingués:

- la gouvernance d'un corps bureaucratique;
- la gouvernance d'un marché;
- la gouvernance d'une société civile autonome qui agit par projets.

Tous les trois portent sur un domaine où les nœuds s'auto-agencent entre organisations dans un réseau social, sans qu'aucun d'eux ne soit légitime à gouverner de façon centralisée. C'est-à-dire qu'ils impliquent le développement d'un certain degré d'autonomie du réseau social qui se régule ainsi. Cependant, ils se différencient par le type de réseau, par la configuration qu'ils lui donnent, les implications qu'ils supposent.

a) Un premier type se réalise par la décentralisation et/ou la rationalisation des fonctions dans une organisation très formalisée et complexe, de manière à en alléger les procédures et donc à en baisser les coûts par l'amélioration de son efficacité et de son efficience.

Dans cette perspective, la décentralisation peut adopter un critère fonctionnel (redistribuer les compétences par départements administratifs res-

pensables pour un ou plusieurs degrés ou pour des fonctions éducatives) ou un critère territorial (déconcentrer l'organisation en zones géographiques ou politico-administratives) ou encore une combinaison des deux. Il s'agit là d'une différenciation interne au système politique ou bien du dégagement autonome de références par le système éducatif en tant que réalité administrative. C'est seulement dans ce sens qu'on peut parler d'autonomie. Une régulation de ce genre peut bien sûr résoudre quelques problèmes d'efficience et d'efficacité en améliorant les performances du système. Pourtant, il est difficile de concevoir qu'elle puisse intégrer des logiques et des principes de légitimation différents dans un seul cadre d'organisation et de régulation, tout en favorisant la coopération.

b) On parle aussi de gouvernance pour se référer à la régulation qui est nécessaire aux marchés économiques, au sens libéral. Dans ce cas, il s'agit d'institutionnaliser quelques normes procédurales, laissées (le plus possible) à la capacité d'autorégulation des entreprises et des sujets économiques eux-mêmes, tout en recourant à des contrôles hétéronomes —comme le sont ceux des “autorités” spécialisées dans le traitement de certaines questions— en cas de “faillite”. Le but de cette forme de régulation est d'éliminer les obstacles qui pourraient gêner le fonctionnement spontané du système ou réduire son efficience; par exemple, la constitution de monopoles ou bien l'abus de positions dominantes peut engendrer une augmentation des prix, gêner l'innovation, ralentir la capacité d'adaptation du système à des objectifs changeants, etc. En d'autres termes, un minimum de régulation est utile au marché pour continuer à produire de manière efficiente les biens privés que la société attend de lui. Dans ce cas, l'autonomie du système signifie que les pouvoirs et les responsabilités gestionnaires et financières sont transférés aux individus en tant que personnes privées, avec le minimum indispensable de contrôles ex-post sur le cours de leur action. Dans cette optique, l'autonomie correspond à la privatisation du système éducatif.

c) La gouvernance de réseaux dans la société civile implique un type de coordination particulier, qui favorise l'émergence de projets et de pactes “civils” (éducatifs, dans notre cas) entre sujets porteurs d'intérêts et d'identités différents. Le caractère très problématique de cette formulation ne doit pas être dissimulé. Il résulte de la densité sémantique de la référence au “civil”. Sans éclairer ce point à fond ici, par “civil” j'entends un style d'action qui accorde liberté et responsabilité aux acteurs, dans une reconnaissance réciproque de l'humanité de chacun et de sa contribution à un “bien commun” situé au-delà des sujets de l'interaction (Donati & Colozzi 2001). Les réseaux sociaux de ce genre partagent avec les réseaux marchands l'attention à la capacité d'encourager l'innovation, de s'adapter rapidement à des objectifs changeants et à des processus qui se modifient très rapidement. Ils valorisent aussi l'objectif de maintenir les diversités culturelles, de promouvoir la péné-

tration des idées au-delà des barrières socioculturelles et d'activer des relations interpersonnelles fondées sur l'égalité. Il s'agit donc de "compétences" (au sens cognitif, symbolique et normatif évoqué par Boltanski & Thévenot, 1991) qu'on ne saurait réduire au code propre du système économique et à la production de biens privés. Ce type de réseaux se dote de formes d'autorégulation face à leur autonomie de choix de structures et de procédures d'intervention. Ces réseaux produisent des "biens relationnels collectifs" ou secondaires (Donati 2000) ou polycontextuels ou tertiaires (Maccarini 1999) tout en maintenant —en même temps— les spécificités culturelles des acteurs qui les composent et en favorisant la construction d'une action commune qui respecte des valeurs considérées comme universelles par tous.

La capacité interne de décision n'est dans ce cas ni une compétence de type bureaucratique et centraliste, ni pluraliste et stratégique, mais plutôt "situationnelle". Elle comporte un système de régulation décentré, c'est-à-dire polycéphale, segmenté, constitué d'éléments relativement autosuffisants en matière d'organisation avec entre eux des connexions horizontales et un leadership diffus et interchangeable selon les besoins et les objectifs collectivement visés. Le système valorise, de plus, la construction de valeurs partagées entre les participants. Ces réseaux sont composés de sujets sociaux de type associatif ou civil et ce modèle de gouvernance est souvent appliqué à leur analyse. On en trouve un exemple dans la recherche exposée par Donati & Prandini (2003) sur le Forum des associations de familles en Italie dont j'utilise —comme je l'ai déjà dit— les considérations formulées par Luigi Tronca. Les concepts de réseaux polycéphales, horizontaux, de leadership éclaté, qu'il élabore à partir de la théorie de Hine (1977) lui sont empruntés même si le contexte du système éducatif est différent et plus complexe que celui d'une organisation non-gouvernementale, bien qu'il s'agisse d'une "association d'associations".

Quel modèle de gouvernance concerne l'Italie?

Le modèle pris comme référence montre que la gouvernance d'un système éducatif est compatible à la fois avec une approche économique libérale (privatisation), avec une rationalisation interne de la bureaucratie scolaire et politico-administrative (différenciation interne), soit enfin avec une approche qu'on pourrait qualifier de "communautarisme civil". Les considérations qui précèdent constituent un schème utile pour l'analyse en permettant de poser des questions éclairantes et de tirer quelques conclusions.

Quand on dit que la régulation des systèmes éducatifs en Europe est mise de plus en plus "sous le signe" de la gouvernance, quand on analyse la réforme de l'école en Italie pour comprendre si cette tendance concerne aussi ce pays, il faut préciser de quel type de gouvernance on parle. Lequel des trois

modèles ou quelle combinaison entre ces modèles est en train de s'accomplir en Italie? Et, par conséquent, quels sont ses effets les plus probables? Dans quelle direction l'éducation en Italie ira-t-elle et son système éducatif sera-t-il en position de répondre aux défis qu'il doit affronter? Par exemple: dans quel sens le tirera la forme de régulation autonome qu'il est en train de réaliser, dans quelle mesure et selon quelles modalités ouvrira-t-il les frontières de ce système à la coopération par projets avec les communautés, les familles, le territoire, la société civile, le monde du travail?

L'hypothèse de cette analyse est que le système éducatif italien pourra relever le défi de sa régulation s'il parvient à se rapprocher du troisième modèle (le type "civil") de gouvernance. Impossible de détailler ici explication et démonstration qui renvoient nécessairement à une vision plus générale de l'évolution des sociétés complexes et du rôle de l'autonomie sociale dans leur régulation (Maccarini 1999). Une exploration des caractéristiques et des possibilités d'un ordre social "autonome" dans les sociétés complexes, dans les domaines de la citoyenneté, des politiques sociales et éducatives, de la théorie politique est à entreprendre. Cette hypothèse implique un paradigme d'interprétation des politiques sociales et éducatives lui-même général. Une régulation orientée vers "l'autonomie civile" me paraît correspondre aux besoins et aux caractéristiques d'un univers éducatif à justification multiple, tel qu'il apparaît à l'horizon des sociétés européennes au début du XXI^e siècle. C'est la raison principale pour laquelle il me semble intéressant de poursuivre dans cette direction.

Cette étude pour l'Italie doit se concentrer sur certaines dimensions centrales:

- le dispositif par lequel le système éducatif extrait, organise et gère les ressources humaines, matérielles et financières dont il a besoin pour ses finalités déclarées;
- le processus de décision par rapport aux nœuds du réseau dans lequel il se déroule et au type de relations entre ces nœuds;
- la structure organisationnelle: quelles sont les relations entre les différentes échelles, les différentes compétences pour l'intégration du système et la coordination des actions éducatives?
- le principe de légitimation de référence pour le modèle de régulation prévu.

Un point crucial, qui traverse toutes les dimensions, concerne naturellement la distinction entre la concentration et la déconcentration. Le système peut être organisé sous une forme plus ou moins concentrée ou déconcentrée, il peut aussi combiner ces deux options d'une manière plus ou moins efficace.

3. La réforme de l'école en Italie : histoire analytique

Les caractéristiques du modèle de régulation proposé

Toujours en privilégiant l'étude du modèle de régulation, il s'agit de comprendre, à travers l'organisation des ressources, la localisation et la forme des compétences de décision, la structure interne et les principes de légitimation, quelles combinaisons de concentration/déconcentration sont en voie de se réaliser et de quelle manière se crée le nouveau modèle.

Un parcours juridique complexe

La réforme de l'école a été présentée —de façon critique ou enthousiaste— comme la réforme “de l'autonomie, du choix et de la qualité”. Mais quel sens ces termes prennent-ils quand on analyse les objectifs de la réforme et de quelle manière se traduisent-ils dans un modèle de régulation cohérent ? Pour répondre à ces questions, il est d'abord nécessaire de retracer l'itinéraire juridique de la réforme. Il a suivi deux parcours parallèles.

Le premier commence avec la loi 537/1993. Restée sans suite, elle a cependant avancé des principes essentiels qui, repris, ont inspiré les textes postérieurs. Concrètement, la première loi importante est la loi Bassanini (loi 59/1997) qui a institué un principe d'autonomie applicable à toute administration publique, centrale ou périphérique. Vient ensuite le Décret du Président de la République (DPR) 275/1999 (pris sous le ministère de l'Instruction de M. Berlinguer et la présidence du conseil de Massimo d'Alema), qui définit les conditions de mise en œuvre du principe d'autonomie des institutions scolaires instauré par la loi Bassanini. On arrive enfin à la loi 53/2003 (sous le ministère de Mme Moratti et la présidence du conseil de Silvio Berlusconi), la “legge delega”, qui fixe au gouvernement le cadre des décrets d'application qu'il peut prendre. Cette loi réalise une véritable réforme de l'école selon les principes d'autonomie ratifiés par les actes législatifs précédents. On peut se demander si cette démarche résulte d'une véritable continuité ou si —derrière une rhétorique de la cohérence— il y a discontinuité réelle. La polémique politique part de là mais, franchement, pour ce qui est de la régulation, on constate bien plus de continuité que de “trahison”. Quelques décrets d'application sont déjà opératoires (comme le décret 59/4 février 2004), d'autres sont en cours d'élaboration.

Le second concerne la réforme constitutionnelle car la question des compétences en matière scolaire des Régions touche la réforme du chapitre V. La loi constitutionnelle n° 3, du 18 octobre 2001, a introduit dans l'article 117 de la Constitution italienne l'autonomie des institutions scolaires, l'élevant donc au rang de principe constitutionnel. Les compétences entre État, Régions, Provinces, Cités métropolitaines (l'équivalent des intercom-

municipalités d'agglomération en France) et Communes sont désormais réparties par ce texte. Très récemment, la loi dite de la "dévolution" a confirmé et augmenté les compétences régionales en matière scolaire. L'organisation scolaire est d'abord l'objet d'une législation concurrentielle (les Régions et l'État peuvent légiférer), puis de la compétence exclusive des Régions.

L'intégration de ces deux parcours législatifs est l'un des problèmes du système de régulation de la "nouvelle" école italienne. Sans entrer dans le détail de l'itinéraire juridique, une idée directrice s'affirme à travers cet itinéraire normatif. On observe en effet que :

- un système national d'instruction et de formation est institué. Désormais, sont définies comme "privées" les seules écoles qui —n'étant pas contractualisées ou légalement reconnues— ne garantissent pas le respect des standards de qualité exigés nationalement. Cette importante décision n'a pourtant conduit, pour l'instant, à aucun "déblocage" de la question —idéologiquement surchargée— du financement de l'école non-étatique, sauf des mesures assez partielles, décidées et mises en place par quelques Régions.
- le principe général de l'autonomie des institutions éducatives est établi, avec pour buts déclarés l'efficacité gestionnaire des écoles, l'efficacité de l'enseignement et son individualisation, dans le sens d'une attention personnalisée aux besoins de chaque élève. Concernant la construction du Soi par les pratiques éducatives et le rôle des traditions culturelles, si la loi parle de traditions locales et nationales et de la civilisation européenne, le décret 2004 cite comme finalités: accueillir et conserver les différences individuelles et encourager le développement de la personnalité (primaire, chapitre III, art. 5). Dans l'école secondaire du premier cycle on parle de capacité d'étude et d'interaction sociale et de connaissances "y compris en rapport avec la tradition culturelle et avec l'évolution sociale, culturelle et scientifique contemporaine" (chapitre IV, art. 1). Mais de quelle tradition culturelle parle-t-on ? Rien n'est dit là-dessus.
- l'école est divisée en deux cycles d'instruction: le premier comprend l'école primaire et l'école secondaire du premier cycle et dure huit ans au total; le second comprend l'école secondaire du second cycle et dure cinq ans. Cette approche est partiellement conservatrice car elle maintient l'école "moyenne", comme le veut la tradition des institutions scolaires italiennes. Elle semble d'ailleurs impliquer une diminution des filières en établissant des passages entre lycées et instituts de formation professionnelle. Une telle flexibilité dans la carrière scolaire des étudiants devrait pouvoir se réaliser par le système des crédits (unités capitalisables) pour calculer les niveaux atteints. L'intégration entre

école et travail est davantage présente que par le passé avec des parcours d'étude personnalisés.

- l'autonomie garantit aux institutions scolaires la répartition du total des heures et la dynamique de l'élaboration du plan d'offre formative (POF) comporte même la possibilité d'étendre l'offre formative et le choix des familles.
- un Institut national pour l'évaluation de l'instruction (Invalsi) est chargé d'évaluer, de manière uniforme et donc comparable à l'échelle nationale, la qualité de l'instruction donnée dans les divers établissements scolaires et zones géographiques et/ou politico-administratives.

Le partage des compétences des partenaires impliqués dans la régulation

Pour ce qui est de la régulation, quelles sont les lignes directrices par lesquelles la réforme met en place les finalités générales qui viennent d'être énumérées ?

L'identification des nœuds du réseau de gouvernance du système et des relations établies entre eux permet de repérer les partenaires impliqués : l'administration, les autorités locales, l'Invalsi, l'Indire (Institut national pour l'innovation et la recherche éducative) et les Irre (Institut régional pour la recherche éducative), les établissements scolaires et les cercles didactiques, les partenaires économiques et sociaux sur le territoire, les associations (familiales ou autres). L'administration se divise en organes centraux, bureaux scolaires régionaux et centres de services administratifs. Les autorités locales sont les régions, les provinces et les communes. L'Invalsi, l'Indire et les Irre propres à chaque région ne font pas seulement de la recherche, ils doivent aussi fournir des services tels que les cours de formation continue des enseignants nécessaires au développement de leur carrière.

Les compétences sont réparties par la loi 59/1997 (art. 1) : l'État doit établir l'organisation et les programmes scolaires, l'organisation générale de l'instruction et le statut juridique du personnel. Il maintient donc des fonctions générales et d'orientation. Les établissements obtiennent la personnalité juridique (art. 21.1) et, en principe, l'autonomie organisationnelle, didactique, gestionnaire et administrative. Aux Régions a été conférée la compétence de la programmation et de l'offre formative intégrée (instruction et formation professionnelle). Provinces et communes doivent pourvoir à la rationalisation du réseau des écoles et des structures organisationnelles, à la péréquation sociale et au contrôle des flux scolaires.

L'autonomie des établissements et ses limites

L'autonomie des établissements est fixée par le décret d'application (DPR 275/1999, entré en vigueur le 1^{er} septembre 2000). Elle est fonctionnelle (art. 1), didactique, organisationnelle, de recherche, d'expérimentation et de développement (chapitre II). La tâche d'organiser les activités éducatives et didactiques entre dans l'autonomie et la responsabilité de chaque institution scolaire —établissement, cercle didactique à l'école élémentaire ou encore réseau d'écoles qui peuvent se constituer ad hoc sur des projets particuliers, par exemple pour mieux répondre à la demande des familles, l'individualisation de la formation restant l'un des objectifs principaux. Chaque établissement fixe le calendrier scolaire et l'horaire des cours dans le cadre établi à l'échelle nationale. Le décret d'application (59/2004) pour l'école maternelle et la première période d'instruction (école primaire et école secondaire de premier degré), précise que l'horaire se répartit entre une quote-part nationale, qui devrait rester prédominante bien qu'elle ne soit pas encore quantifiée, une quote-part de compétence régionale (encore à définir) et une part réservée aux institutions scolaires autonomes (15 % du temps scolaire d'après le décret ministériel 234/2000 ce qui est une proportion plutôt réduite). Les écoles peuvent établir cette répartition dans une fourchette qui prévoit un minimum et un maximum, tout en tenant compte des préférences exprimées par les familles.

Les écoles ont aussi la possibilité de s'organiser en réseau (art. 7, DPR 275/1999) pour les activités et l'offre formatives ou les questions et compétences administratives. Les bilans restent bien sûr propres à chaque école et sous la responsabilité de ses dirigeants. Des accords sont même possibles avec des universités (publiques ou privées), des associations ou d'autres organismes, pour réaliser des projets spécifiques en rapport avec les objectifs éducatifs des institutions scolaires (art. 7, c. 8).

L'autonomie concerne aussi l'emploi des enseignants. Le chef d'établissement peut décider tel ou tel emploi, en respectant l'horaire national et la loi: par exemple, l'enseignant qui exerce la fonction de tuteur de la classe ne peut pas être employé pour moins de 18 heures hebdomadaires. Les dirigeants et les organismes collectifs des établissements ne peuvent pas décider du recrutement des enseignants ou influencer directement leur évaluation, qui reste de la compétence de l'administration centrale ce qui constitue une évidente limite à l'autonomie. Au point de vue didactique, l'autonomie concerne surtout le curriculum. Les objectifs généraux, les niveaux minima d'apprentissage, les disciplines étudiées, la structure de l'horaire (selon les quotes-parts décrites) et le total des heures d'enseignement restent établis par la loi nationale. Les objectifs et les niveaux d'apprentissage ne sont plus définis par des programmes ministériels, mais d'une manière plus "ouverte" par

des outils appelés “profil éducatif” et “indications nationales pour les plans personnalisés des études”. Les indications nationales explicitent les niveaux d'apprentissage au-dessous desquels on peut affirmer que le droit à l'instruction sanctionné par la constitution n'est plus garanti. Précisons que l'école primaire et le premier cycle du secondaire sont récemment devenus publics par le décret d'application 59/février 2004.

Dans ce cadre de référence se situe l'autonomie des institutions scolaires. C'est aux établissements de “compléter” et concrétiser une offre éducative par des plans personnalisés d'études, élaborés avec une attention pour les principales demandes des familles. Le POF est l'instrument formel de cette programmation. Il devrait préciser et faire connaître l'identité culturelle d'un établissement et les activités formatives concrètes qu'il offre. Élaboré par le collège des enseignants, qui recueille les indications du conseil d'établissement, le POF devrait permettre d'exprimer les besoins et les propositions des diverses composantes avec la médiation de l'organisme collégial de l'établissement : surtout le territoire et les familles. Il devait, entre autres, expliciter le réseau de relations que l'établissement entretient avec ses partenaires — institutionnels ou non— pour poursuivre ses buts formatifs. Il faut souligner que dans le projet de réforme la validation de ce réseau d'accords, de contrats et collaborations est toujours du ressort du directeur. Le POF est rendu public et remis aux familles au moment de l'inscription de l'élève ce qui limite son efficacité en termes d'orientation de leur choix et d'encouragement à la participation. Le POF est accompagné d'un programme annuel (PA), document préparé par le directeur et approuvé par le conseil d'institut qui contient le programme budgétaire et de gestion. Complémentaire du POF, il doit être cohérent et compatible avec la poursuite des buts affichés par le POF.

Chaque établissement est autonome dans l'innovation et l'expérimentation pédagogique et didactique. De ce point de vue, la réforme ne prévoit plus que chaque établissement soit autorisé a priori par le centre pour pouvoir conduire une expérimentation, ils peuvent agir désormais —dans le cadre des standards et des buts nationaux et dans le profil formatif relatif à chaque ordre scolaire— en pleine autonomie. Un rapport de “confiance” déplace donc les contrôles éventuels ex post (au cas où les résultats seraient négatifs du point de vue de l'apprentissage et de la formation), ce qu'exprime la lettre-circulaire ministérielle 194, 4/8/1999.

Le ministère de l'Instruction a aussi compétence pour évaluer la qualité de l'instruction donnée (avec l'aide de l'Invalsi). Cette évaluation s'applique seulement aux écoles de l'État et c'est la première fois en Italie qu'est institué un tel système national sur lequel il va falloir réfléchir. Les Irre et l'Indire vont offrir leurs services au ministère, aux établissements, voire aux enseignants, tout en développant une activité de recherche appliquée et en offrant une formation orientée vers la progression dans la carrière.

Des incertitudes persistent donc: les Régions vont-elles contribuer au financement des institutions scolaires, dans quelle mesure, selon quelles modalités? Jusqu'à présent, les fonds publics sont la seule source de financement. La redistribution des compétences du centre politique vers les institutions scolaires, les autorités régionales, etc., est à construire tout comme le nouvel équilibre des responsabilités entre les Régions et les établissements et risque d'être source de problèmes.

Le nouveau statut des directeurs

Dans le projet de réforme le rôle, l'identité des directeurs changent considérablement (loi 59/1997, art. 21, décret législatif 165/2001, art. 25). On pourrait presque affirmer que l'essentiel de l'autonomie des institutions scolaires repose sur les nouvelles responsabilités du directeur qui doit désormais: assurer la gestion de l'établissement, le représenter juridiquement, l'organiser dans l'efficacité et l'efficacités; être responsable de la coordination et de la valorisation de ses ressources humaines, de sa gestion financière et matérielle; répondre personnellement de l'évaluation des services; gérer les relations avec les syndicats, passer les accords avec d'autres organismes, veiller au lien avec l'administration scolaire périphérique (autorités régionales et mairies).

Pour se préparer à ce nouveau rôle, les chefs d'établissement des écoles non-étatiques se verront proposer des cours de formation par une institution, l'administration centrale ou régionale. L'encadrement des dirigeants se fait à l'échelle régionale, tandis que leur formation initiale et leur recrutement restent de la compétence ministérielle. Leurs résultats seront évalués par une commission dont l'administration scolaire régionale assure la présidence mais qui est composée d'experts qui peuvent ne pas être membres de l'administration.

Le dirigeant joue donc un rôle central dans le projet de réforme. Il devient "l'homme (plus souvent la femme) des réseaux", celui qui devra créer des réseaux de projets avec d'autres partenaires. Cela suppose des capacités de coopération, de communication, de leadership jusque-là presque inconnues des dirigeants actuels. Ils deviennent en outre les managers des ressources de leur établissement, les dépositaires de son identité et de son projet éducatif. Pivotal de la réforme, il est facile de prévoir son échec s'il n'assume pas ce nouveau rôle lors de la mise en place de la réforme.

Des inflexions sont-elles possibles?

Il est bien difficile d'avancer des choses sensées à propos d'une réforme qui vient d'être approuvée sans être encore mise en place. Sans recherches sociologiques sérieuses sur ce domaine, seules quelques considérations pré-

lables, tirées de données partielles et insuffisantes, peuvent être émises sur deux aspects centraux, l'autonomie organisationnelle et didactique et sur les opinions des enseignants face à la réforme.

Le POF sera-t-il l'instrument privilégié des établissements ?

Le POF est clairement, dans les intentions du législateur, l'outil autour duquel l'identité culturelle d'un établissement scolaire devrait se construire et se consolider en distinguant sa proposition éducative de celle des autres. Pour cela, il devrait être un projet partagé, élaboré de façon coopérative en impliquant tous les intéressés: les professionnels de l'éducation (enseignants et dirigeants), les familles et, dans le secondaire, les élèves. L'offre formative est donc conçue comme une ouverture de l'école aux codes et aux besoins de tous ceux qui sont co-impliqués dans l'éducation pensée comme un projet commun et un "bien relationnel" (pour une formulation théorique compatible avec le sens donné ici au concept, voir Donati 2000, Donati 1991, chap 3).

En même temps, le POF pourrait devenir, s'il est bien communiqué avant l'inscription, un instrument utile d'orientation des familles parmi les propositions de formation existantes. Amorçant un "cercle vertueux" en contribuant à réunir les familles dans des établissements dont elles partagent le projet, il favoriserait d'autant la réussite de ces projets améliorant ainsi la qualité de la formation donnée et reçue. Le POF est une des clefs de la réforme mais conduit-il pour autant à une autonomie "par projets et compétences" (Boltanski & Thévenot 1991)? La question reste posée.

La réalité empirique est aujourd'hui moins positive, même avec toute la prudence méthodologique nécessaire. Le POF paraît généralement rédigé comme un acte administratif (accompli de mauvais gré), conçu et construit comme une réalité purement interne, monopole du corps enseignant et des dirigeants, pour faire bien dans le bilan. Cet état de fait résulte à la fois de l'actuelle définition des organes collégiaux, incapables d'ouvrir la dynamique de l'établissement à d'autres compétences, intérêts et identités et des conceptions bureaucratiques des enseignants et dirigeants (qui ne vont pas changer rapidement), qui sont exécuteurs plus qu'inventifs, jaloux de leur compétence exclusive face aux familles.

Le mode d'élaboration du POF est cohérent avec sa diffusion. Le donner aux familles quand elles inscrivent leur enfant dans un établissement donné signifie qu'il s'agit d'un simple "acte de transparence administrative", une "communication de service" à des gens dont on n'attend pas qu'ils puissent choisir et s'orienter ailleurs. Sous cet angle, la loi de réforme est insuffisante. Elle ne satisfait que l'exigence de transparence, d'information à la clientèle provoquée par la rencontre des cultures administrative, bureaucratique et marchande et ne remplit pas ses propres visées d'autonomie.

Le seul point qui paraît bien fonctionner est le “programme annuel”, puisque les données Invalsi montrent que le 52 % des établissements ont modifié leur bilan et que plusieurs ont saisi cette opportunité pour demander des ressources supplémentaires.

***Quel partenariat, quel engagement des personnels
d'éducation espérer ?***

Les réseaux qu'on voudrait encourager entre établissements et avec d'autres organismes présents sur le même territoire ont du mal à émerger. Les liens des écoles entre elles et avec leur environnement —entreprises, familles et associations de parents, associations diverses, etc.— sont pour l'instant assez faibles, encore gérés de façon institutionnelle. L'analyse des besoins qui fonde les POF est bien limitée. L'uniformité perdure...

Comment les enseignants accueillent-ils la réforme ? Les données de l'Invalsi actuellement disponibles (Eurispes 2003) montrent que, au-delà des polémiques et des protestations passagères, l'accueil serait assez bon et la faveur croissante. Cependant, les données sont plus contradictoires que ce qu'on voudrait faire croire et une recherche semblable menée par l'Irre de la Région de Vénétie est actuellement en cours dont les résultats, connus prochainement, permettront peut-être de dépasser les contradictions qui apparaissent déjà. Dans le rapport Eurispes (2003) sur l'école en Italie, les résultats sont présentés comme indiquant un accord majoritaire du corps enseignant avec la réforme Moratti. Il faut sans doute être beaucoup plus nuancé. L'accueil est positif sur les normes qui prévoient le développement des relations avec le territoire et les autorités locales, l'autonomie organisationnelle et didactique, la flexibilité curriculaire. Beaucoup d'autres aspects, cependant, sont fort peu approuvés : le nouveau rôle des dirigeants, la nouvelle figure de l'enseignant, l'évaluation, l'éventuelle réduction du nombre des établissements scolaires, l'élimination des administrations provinciales des études (*provveditorati agli studi*) et leur remplacement par des directions régionales, la territorialisation du curriculum (c'est-à-dire la quote-part de programmation des contenus attribuée aux Régions). Tout cela annonce des problèmes entre les nouveaux établissements autonomes et les autorités régionales qui sont probablement perçues comme des “substitutés” de l'État, moins légitimes et potentiellement plus dangereux pour l'unité et l'universalité de l'éducation nationale.

La gouvernance de l'école italienne entre bureaucratie étatique et "cité par projets"

Peut-on dire que le système éducatif italien est en train de s'orienter vers une régulation par gouvernance? Et, si c'est le cas, quelle forme de gouvernance prévaut? Choix, qualité, autonomie sont les mots-clefs de cette réforme mais s'inscrivent-ils dans un paradigme marchand, bureaucratique ou bien communautaire-civil?

Le changement du système éducatif

La réforme Moratti change l'identité du système éducatif italien en entérinant qu'il est l'expression "de la République" et non "de l'État". "République" revêt en Italie un sens différent de celui qu'il a en France. Le concept de "République" désigne l'ensemble de la vie civile dans sa complexité et ses articulations, internes et externes, avec le système politique à toutes les échelles territoriales mais aussi avec les associations et la société civile en général. Les conséquences de ce changement de dénomination sont très importantes: les écoles indépendantes intègrent le service public. Toutes les écoles, celles de l'État, celles de la société civile dans ses multiples expressions (communautaires, locales, confessionnelles, culturelles) en font désormais partie et s'y coordonnent. La réforme donne d'ailleurs pour but au processus d'instruction et de formation, l'acquisition de compétences tout en valorisant les traditions nationales "locales" et la civilisation européenne. De ce point de vue, la réforme poursuit la logique de décentralisation et de localisation introduite par la loi Bassanini (1997). Les traditions locales retrouvent leur légitimité après toute une phase de l'histoire où elles étaient considérées comme dangereuses pour l'unité de l'État. Il s'agit d'affirmer à la fois que la société italienne exprime encore un projet unitaire autour de l'éducation, de ses buts et ses contenus et que ce projet ne représente qu'un des éléments qui contribuent à la définition de l'État. La réforme veut exprimer une volonté d'ouverture des institutions scolaires à leur environnement —institutions, territoire, familles, société civile— dont elles ont été si longtemps séparées. Elle manifeste aussi une forte focalisation sur l'individualisation du processus éducatif, vis-à-vis des familles et des élèves du point de vue des apprentissages, du cursus, du tutorat, etc.

Une telle réorientation implique diverses interventions: la redistribution des compétences, des relations innovantes entre partenaires, la maîtrise de leur autonomie par l'école (offre éducative particularisée, partenariat local, gestion matérielle et humaine innovante, etc.) et par les communautés locales (horaires aménagés, contenus d'enseignement, évaluation, etc.).

Le système devrait donc prendre la forme d'un réseau dans lequel l'État définit à l'échelle nationale les fins essentielles de l'éducation, les apprentissages nécessaires pour que le droit à l'instruction soit garanti, laissant aux établissements et aux communautés locales la tâche de concevoir concrètement une offre diversifiée, élaborée dans une dynamique impliquant les familles dont la liberté de choix serait accrue alors même que la qualité générale de l'instruction et de la formation s'améliorerait. La responsabilité de l'État sera de construire le cadre de référence général dans lequel les pratiques, les pactes éducatifs autonomes se dérouleront, de leur créer un contexte favorable, structurel et culturel.

Rien de tout cela n'aura lieu sans une évolution de la formation à la gestion des ressources humaines et matérielles. Rien ne sera possible non plus sans les moyens financiers nécessaires à relever le défi.

Quelles logiques d'action ?

L'intention de la réforme est visiblement d'encourager le passage d'une régulation centralisée et bureaucratique de l'éducation à une régulation autonome, fondée sur la capacité des écoles —de chaque établissement avec ses enseignants et ses dirigeants— à utiliser leur liberté pour construire des réseaux éducatifs recouvrant de vraies communautés éducatives. En encourageant plutôt l'ouverture de l'école vers la société civile, la réforme serait donc très éloignée de logiques marchandes et l'importante ouverture au monde professionnel n'implique pas plus une privatisation que l'affirmation de la logique de l'entreprise dans le monde scolaire.

Pourtant, cette autonomie venue d'en haut laisse perplexe sur des points essentiels. La liberté de choix reste théorique dans la mesure où le système éducatif "de la République" n'a pour l'instant aucune réalité économique : il n'y a pratiquement aucun financement public des écoles non-étatiques. Dans ces conditions, la "parité" et la liberté de choix des familles restent limitées. Il est, en outre, vraiment ardu pour les familles de "choisir" entre diverses propositions éducatives, même entre écoles de l'État. Non seulement l'uniformité persiste mais les établissements rechignent à faire du POF un outil d'information. Ils ont tendance à le rendre public quand il est trop tard pour changer d'école, à rester dans une logique bureaucratique. "Vous saurez ce que vous devez savoir" est une phrase typique de chef d'établissement s'adressant aux familles en début d'année scolaire. Le plus étonnant est que les parents trouvent cela normal. L'école italienne, comme beaucoup d'autres est bureaucratisée et il faudra du temps pour la changer, le plus grave est sans doute que personne ne croit qu'il sera facile de garantir aux familles un rôle actif et bien conçu dans la vie scolaire. La réforme n'a pas même essayé de changer le fonctionnement des organes collégiaux.

Deuxième raison d'être perplexe, la faible ampleur de l'autonomie garantie par la réforme. D'un côté, elle risque de reproduire le centre à la périphérie, les relations Régions-écoles copiant les relations État-écoles ce qui ne change pas grand-chose mais impose aux écoles une autorité moins légitime, moins bien tolérée que celle de l'État, plus sensible aux influences électorales. La territorialisation du curriculum n'est pas nécessairement négative mais elle ne suffit pas à réaliser l'autonomie du système éducatif. Territorialisation et autonomie sont deux problèmes distincts. Par ailleurs, l'autonomie la logique du "projet" n'entrent pas en profondeur dans l'identité de l'école. Le personnel reste soumis à l'administration centrale: son recrutement, son déroulement de carrière dépendent toujours et encore de l'État. L'autonomie dans la gestion des ressources humaines se réduit donc à la gestion des horaires des enseignants, en restant dans le cadre du contrat et des obligations juridiques établis à l'échelle nationale. Il sera donc impossible, entre autres, à un chef d'établissement de construire une équipe cohérente pour un projet éducatif donné.

Troisième cause de perplexité, rien n'est dit d'une possible sélection des inscriptions des élèves. Elle n'existe que pour les écoles non-étatiques dotées d'un certain profil culturel et reste, même dans ce cas sérieusement limitée. Par exemple, si ces écoles peuvent exiger que les familles et/ou les élèves partagent l'approche générale de l'établissement, elles ne peuvent rien imposer de confessionnel ou de culturellement caractérisé dans les activités qui ne sont pas strictement curriculaires. L'expression claire d'une ligne cohérente et complète, des formes de sélection et les contreponds opportuns seraient sûrement préférables à une sélection de fait qu'on ne peut pas contrôler. Elle faciliterait l'évaluation du projet. Si les dirigeants sont les seuls à être évalués sur la base des résultats de l'établissement tout en ayant peu de marges de manœuvre, il est peu probable qu'ils s'assument la responsabilité de POF ambitieux et innovants. Tout cela encourage la persistance de l'uniformité.

L'autonomie financière aussi est décevante. Elle se réduit à la gestion des ressources reçues —et à la possibilité d'en demander plus si besoin est— mais la source reste exclusivement l'État. La capacité à construire un projet n'a aucun effet ni sur les fonds reçus, ni sur les carrières des enseignants, ni sur les effectifs puisque les familles ne sont ni informées ni en état de déplacer leurs choix d'une école à une autre. Le bouche à oreille reste la principale voie d'information des familles sur le niveau supposé des établissements, la sévérité ou le laxisme qui y règnent. Rien d'étonnant à ce que ce type de connaissance informelle engendre exclusion et inégalités. ni donc leur faillite en base au choix des familles. Malgré l'intention des réformateurs, la capacité à construire un projet semble pour l'instant une option, un supplément dont ne dépendent ni la grandeur ni le déclin d'une école, ni de conséquence sérieuse

pour personne en dehors des élèves et de leurs familles. Conclusion: il n'y aura pas d'autonomie réelle sans vrais projets, sans compétences reconnues.

Quant à la qualité, si la création de l'Invalsi est sans autre positive pour développer un système national d'évaluation de la qualité de l'instruction, il faudra ensuite étudier les indicateurs et les méthodes choisis pour l'évaluation. Les élèves et leurs familles auront-ils un rôle dans l'évaluation? Comment rendra-t-on publics les résultats? Toutes les écoles du système national intégré seront-elles évaluées ou seulement les écoles de l'État? Et au-delà de la mesure de la qualité, certes intéressante en soi, comment améliorera-t-on la qualité? Les outils concrets paraissent manquer pour promouvoir la qualité et pour ajuster là les choses où c'est nécessaire.

Tant d'inachèvement, de questions en suspens laisse perplexe.

Conclusion

La réforme cherche visiblement un dosage équilibré entre les codes symboliques, les structures et les processus typiques de la gouvernance d'un corps bureaucratique et ceux d'un réseau social et inter-organisationnel autonome, valorisant l'autonomie civile. Les limites, les insuffisances soulignées ici portent à conclure que la régulation du système éducatif italien reste pour l'instant orientée vers une approche bureaucratique et politico-administrative. Sur la moyenne durée il s'agit plus d'une différenciation interne que d'une ouverture à la société civile. En même temps, en termes de légitimité et sur la longue durée, une porte s'est ouverte vers des développements de grand intérêt si les mesures adéquates sont prises: organisation, pouvoirs et responsabilités réelles de gestion et d'administration des ressources.

Les conditions d'un consensus de la classe politique et du pays en faveur d'une régulation de l'éducation par la gouvernance d'un réseau civil autonome ne sont pas réunies aujourd'hui. Il faut donc constater que si la question de la légitimation et des finalités essentielles sont celles qui suscitent le discours le plus innovant dans le projet de réforme ce sont aussi celles qui auraient le moins de légitimité si jamais la réforme venait à être vraiment appliquée.

Quelles perspectives? D'abord, toute éventuelle réforme devrait définir avec plus de précision le rapport entre les formes organisationnelle et territoriale de l'autonomie scolaire. L'urgence est pour l'instant de redéfinir les compétences des directions scolaires régionales par rapport aux nouvelles compétences des Régions.

Deuxièmement, l'impulsion vers l'ouverture du système et l'innovation doit se renforcer grâce à une détermination plus claire des responsabilités et des pouvoirs. Si on veut vraiment promouvoir un système d'instruction et de formation qui fonctionne comme un réseau de projets et de compétences,

il faut donner aux dirigeants et aux familles de vraies armes en matière de liberté de choix, de projet, d'évaluation. Les projets, pour être authentiques, doivent "faire la différence" et chacun doit s'y adapter. Cela ne signifie pas qu'il faut faire une réforme "contre" quelqu'un et en tout premier lieu contre les enseignants, mais qu'il faut au contraire valoriser fortement leur professionnalisme, toucher leur identité de professionnels, avant de parler de leurs compétences disciplinaires, pédagogiques ou didactiques. Ce n'est que par un ensemble complexe d'interventions qu'on évitera la tendance atavique des écoles italiennes à fonctionner comme des unités d'exécution.

L'importance accordée à la distinction public/privé, à l'opposition centralisation/décentralisation —bien qu'elles permettent toujours des analyses intéressantes— recule. La solution des dilemmes prégnants passe par le développement d'un type de régulation compatible avec une autonomie qui change la légitimation et la mission même du système éducatif. Sans cela, il ne sortira pas de son auto-référentialité de système.

On peut espérer que dirigeants et enseignants, sur la longue durée changeront de culture de l'administration scolaire. S'ils n'en donnent pas de signes tangibles pour l'instant, leur formation professionnelle va jouer un rôle essentiel pour qu'au moins quelques-unes des finalités de la réforme se réalisent. Pourtant, c'est surtout la culture des familles qui doit changer. Elles n'ont jamais été habituées à l'idée de pouvoir "choisir", et souvent ne se posent pas la question. Les familles italiennes ont la possibilité d'interpréter cette réforme comme un petit ajustement administratif, qui leur permettra de gagner un minimum de pouvoir pour demander aux structures scolaires un horaire un peu plus favorable ou une heure hebdomadaire d'une certaine activité. Elles pourraient aussi commencer à intérioriser l'idée d'être des protagonistes de l'éducation de leurs enfants. La réforme n'offre pas beaucoup dans ce sens mais elle ouvre des pistes prometteuses.

Face à la complexité, la régulation n'est pas encore à la hauteur des finalités déclarées de la réforme. Elle doit être l'objet de bien plus d'attention et de valorisation, si on veut que la diversité socioculturelle de la société italienne trouve un espace de citoyenneté dans le système éducatif, que l'éducation contribue —même "sans grandeur"— au développement d'une citoyenneté européenne qui évite les approches purement juridiques et les replis sur le localisme.

Bibliographie

- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- DEROUET J.-L. 1991 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié

- DEROUET J.-L. 2003 Organizzazione e saperi scolastici in un universo a giustificazione multipla: considerazioni sul caso francese, in Ribolzi L. & Maccarini A. (a cura di) 2003 *Scelta familiare e autonomia scolastica in Europa*, parte monografica, *Sociologia e politiche sociali*, 6-3, 63-83
- DEROUET J.-L. dir. 2000 *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, De Boeck
- DONATI P. 1991 *Teoria relazionale della società*, Milano, Angeli
- La cittadinanza societaria* 2000 Roma-Bari, Laterza
- DONATI P. & COLOZZI I. (a cura di) 2001 *Generare "il civile": nuove esperienze nella società italiana*, Bologna, Il Mulino
- Fondazione Liberal-Eurispes 2003 *Primo rapporto nazionale sulla scuola* 2003, Roma, Eurispes
- GLENN C. L. & DE GROOF J. 2002 *Finding the Right Balance. Freedom, Autonomy and Accountability in Éducation*, Utrecht, Lemma Publishers
- HINE V. 1977 "The Basic Paradigm of a Future Socio-Culture System", *World Issue*, 3, 34-69
- MACCARINI A. 1999 L'universale in rete: autonomia sociale e costituzione della società globalizzante, in Ribolzi L. & Maccarini A. (a cura di) 2003 *Scelta familiare e autonomia scolastica in Europa*, parte monografica, *Sociologia e politiche sociali*, 6-3
- MACCARINI A. 2003 Autonomie e patti sociali oltre la modernità, numero monografico, *Sociologia e politiche sociali*, a. 2, 2, *Lezioni di sociologia dell'educazione*, Padova, Cedam, 9-48
- MAYNTZ R. 1999 "La teoria della governance: sfide e prospettive", *Rivista Italiana di Scienza Politica*, a. XXIX-1, 3-21
- RIBOLZI L. & MACCARINI A. (a cura di) 2003 *Scelta familiare e autonomia scolastica in Europa*, parte monografica, *Sociologia e politiche sociali*, 6-3
- TRONCA L. 2003 La governance del Forum: tra partecipazione e centralità decisionale, in Donati P. & Prandini R. (a cura di), *Associare le associazioni familiari. Esperienze e prospettive del Forum*, Roma, Città Nuova

C

OMPTES RENDUS

KATHRYN ANDERSON-LEVITT (COORD.), 2003

Local Meanings, Global Schooling Anthropology and World Culture Theory
New York, Palgrave Macmillan, 263 pages

Cet ouvrage collectif s'interroge sur le rapport entre la globalisation de l'éducation et les cultures nationales ou locales, notamment à travers les réformes de l'enseignement. Alors que les modèles globaux sembleraient uniformiser les pratiques ou tout du moins les organiser, les politiques nationales ou locales d'éducation à travers le jeu des différents acteurs (politiques, enseignants, élèves, parents...) les reformulent en réintroduisant de la diversité selon les situations et leurs singularités. Dix études de cas menées sur l'ensemble des continents sont présentées avec des approches allant de la sociologie "néo-institutionnelle" à vocation universaliste à des démarches anthropologiques et historiques qui soulignent davantage la diversité culturelle et éducative.

La question principale que pose Anderson-Levitt est de savoir si les systèmes éducatifs dans le monde sont en train de s'éloigner de leurs origines européennes où s'ils vont converger vers un modèle unique. Même si nous pouvons penser que leurs origines ne sont pas exclusivement européennes, cette question permet de confronter d'une part, les approches institutionnelles qui écartent l'idée d'une source commune et avancent celle que les écoles convergent vers un modèle global simple et, d'autre part, les démarches comparatistes de nature ethnographique qui mettent en avant les diversités nationales, régionales, locales, les différences d'un établissement à l'autre, d'une salle de classe à l'autre.

Dans un monde où le mouvement des échanges –des personnes, des idées, de l'argent– est sans précédent, allons-nous créer une culture globale résultant d'une uniformisation croissante? Est-ce que nous engendrons de nouvelles cultures locales en réaction aux attaques de la globalisation? Est-ce que nous organisons la diversité d'une autre manière?

Anderson-Levitt a réuni dans cet ouvrage des contributions relatives aux politiques éducatives et plus précisément aux réformes de l'enseignement dans des pays de cultures différentes: Thaïlande, Afrique du Sud, Guinée, États-Unis, Chine, Tanzanie, Brésil, France, Israël.

Dans la première partie, trois chapitres présentent les réformes éducatives mises en place par les ministères de l'éducation dans les écoles locales. Jungck et Kajornsinn s'intéressent à la loi de 1999 sur l'Éducation nationale de Thaïlande qui prescrit l'introduction de la "sagesse locale" dans les curricula afin de contrer les effets pervers du modèle global d'instruction. Brook Napier examine la complexité des réformes éducatives en Afrique du Sud, du ministère national aux provinces, aux départements et dans les écoles locales, tout en subissant des influences internationales à chaque niveau. Anderson-Levitt et Bayero Diallo montrent comment, en Guinée, le mouvement pour une plus grande autonomie des enseignants –initié par les États-Unis et la Banque mondiale– est contesté dans les régions, travesti par les fonctionnaires

chargés de l'appliquer, refusé par les enseignants, mais pratiqué parfois inconsciemment dans la salle de classe.

La seconde partie explore dans ses quatre chapitres les situations locales, notamment l'accueil des réformes par les enseignants, les élèves et les parents. Hatch et Honig montrent qu'aux États-Unis dans un système éducatif décentralisé qui a favorisé les alternatives éducatives, il est pourtant très difficile de maintenir des écoles qui soient réellement différentes. En Chine, Ouyang s'intéresse à la mise en place d'une réforme "démocratisante" à travers la méthode communicative qui vise à favoriser la participation des élèves dans l'enseignement de l'anglais. Il dévoile que les modèles transnationaux restent emprunts des valeurs des pays d'origine, ce qui peut poser problème. Il montre ainsi comment et pourquoi les étudiants et les professeurs de l'un des instituts de formation des enseignants de langue les plus progressistes de Guandong n'ont pas accepté cette nouvelle méthode présentée par des professeurs étrangers invités pour cela. Stambach étudie les réactions des parents d'élèves en Tanzanie suite à la présentation d'un programme de langue anglaise dans les écoles primaires par des missionnaires américains en 1999. En montrant comment un programme simple peut être interprété de différentes manières, il présente un cadre qui rend compte du développement simultané de la diversité culturelle et de l'homogénéité institutionnelle dans le champ de l'éducation de base. Rosen examine les significations locales du "choix" dans une ville des États-Unis en montrant comment un groupe de parents s'est approprié le vocabulaire transnational du néo-libéralisme afin de contester l'autonomie des enseignants pour adopter un nouveau programme de mathématiques. Elle se risque à indiquer que ce type de conflit pourrait prendre des dimensions plus larges, nationales ou internationales.

Dans la troisième partie de l'ouvrage, les trois derniers chapitres traitent des réformes qui sont extérieures ou qui dépassent le système de globalisation. Ainsi, Bartlett

s'intéresse-t-il aux modèles de production du savoir dans les programmes brésiliens d'alphabétisation des adultes. Alors que le modèle d'efficacité de la Banque mondiale et des autres bailleurs de fonds suppose que cette éducation serait un investissement dans de futurs producteurs, plaçant ainsi l'éducation au service de l'économie, l'éducation populaire des ONG et de l'Église catholique, utilisant le modèle alternatif de Freire, considère les programmes d'alphabétisation comme une force libératrice des populations défavorisées. Reed-Danahay démontre que la réforme visant à accroître la dimension transnationale des fonctionnaires gouvernementaux, des enseignants et des étudiants dans l'Union européenne forme plutôt des citoyens des États-nations que des acteurs européens ou internationaux. Ce serait parce qu'ils répondent par des identités régionales et nationales que cette initiative de politique transnationale n'a pas d'effets globaux et uniformes. Segal-Levit indique comment la culture de l'éducation scientifique qui existait en URSS avait été diffusée dans les écoles israéliennes, tout d'abord d'une manière informelle par les enseignants russes de l'immigration, puis plus tard par son intégration officielle dans les programmes d'enseignement nationaux. Cela aurait conduit à l'avènement d'un système hybride basé sur l'unique expérience des immigrés tout en étant adapté au contexte israélien.

En conclusion, Ramirez examine la théorie "néo-institutionnelle" en indiquant les similitudes entre son argumentation globale et l'approche anthropologique.

Les regards croisés dans cet ouvrage nous permettent –à partir des singularités de chaque terrain– de relativiser certaines théories mais aussi de les confronter et parfois de les dépasser.

Les sociologues de la théorie "néo-institutionnelle" ou de la "culture mondiale" indiquent que les sources de la scolarisation sont multiples et que les écoles ont tendance à devenir semblables. Ce modèle culturel correspondrait alors à celui de l'État-nation moderne tel qu'il s'est construit en Europe puis diffusé dans les autres

pays après la seconde guerre mondiale. Ce serait donc progressivement durant le XX^e siècle par le biais de réformes successives de leurs systèmes scolaires que les écoles vont converger vers un modèle commun. Ainsi, les programmes de l'enseignement élémentaire seraient devenus semblables des années 1920 aux années 1980 et les objectifs des programmes scolaires nationaux de 1955 à 1965. Ces partisans de la convergence pensent que les États-nations seraient culturellement construits ou 'imaginés' et non pas résultant des luttes des classes et des rapports sociaux de production. Ce qui importe n'est pas tant que le modèle global soit le meilleur moyen pour construire une nation ou ses écoles, mais que les acteurs le perçoivent comme tel. Le changement serait donc dû à l'imitation et favoriserait l'isomorphisme ou la similitude à travers les nations d'un certain nombre d'éléments du système scolaire, comme le droit à l'éducation, l'instruction des filles, les politiques éducatives contre la discrimination. D'autres éléments du modèle global se rapportent aux formes et aux pratiques, comme la massification de l'enseignement primaire, l'établissement d'une autorité centrale d'éducation, le principe de la salle de classe, la mixité, l'éducation religieuse ou la morale, l'éducation professionnelle ou pratique, l'hygiène. Nous pouvons remarquer que les théoriciens de la globalisation culturelle ne vont pas souvent dans les salles de classe et que les explications qu'ils proposent pour justifier les tendances qu'ils présentent sont limitées.

Cela n'est généralement pas le cas des anthropologues qui s'intéressent au comparatisme et qui ont souligné les différences culturelles dans les systèmes scolaires nationaux. Par exemple, ils ont pu montrer que si les colonisateurs avaient pu introduire dans l'enseignement les valeurs de leurs pays, les écoles allaient progressivement devenir le véhicule idéologique des cultures nationales, les acteurs locaux les transformant pour refléter les réalités locales, même si cela se passe souvent bien après les indépendances. Les anthropolo-

gues, les historiens, les chercheurs qui s'intéressent à l'éducation comparée et à ce qui se passe dans les classes se sont plutôt attachés à relever les divergences.

Anderson-Levitt préconise de rapprocher et de confronter les deux méthodes qui, prises individuellement, comportent des lacunes. Les études de cas présentées dans cet ouvrage relèvent de l'anthropologie et du comparatisme tout en essayant de prendre en compte les modèles des théoriciens de la globalisation. Elles permettent de lever le voile sur ce qui se produit dans les écoles et les ministères de l'éducation et de le mettre en perspective avec les réformes proposées par les agences internationales. Ainsi, les méthodes ethnographiques permettent de montrer qu'à l'intérieur des écoles, des ministères, mais aussi des "réformateurs de la globalité" comme l'UNESCO ou la Banque mondiale, les politiques sont bien moins homogènes que ce que la théorie de la culture de la globalisation pourrait impliquer. Les enseignants et les autres acteurs locaux résistent parfois et transforment presque toujours les modèles qui leur sont imposés.

Les théoriciens "néo-institutionnels" sous-estiment le pouvoir hégémonique des agences internationales et confondent parfois la coercition avec l'adoption volontaire. Les anthropologues de l'éducation quant à eux, orientant leur recherche sur les populations de pays et n'ont généralement pas le recul que la vision globale peut fournir en indiquant les modèles qui affectent les enseignants dans les situations locales.

Les réformes présentées par les théoriciens de la globalisation se produisent dans de plus en plus de pays, comme la massification de l'enseignement qui touche maintenant les niveaux du secondaire et du supérieur, mais aussi la scolarisation des enfants de moins de six ans; c'est également le cas du renforcement de l'utilisation des langues locales dans l'enseignement.

Les approches des théoriciens de la globalisation peuvent se présenter comme un cadre général, mais qui nécessiterait d'être validé ou invalidé sur le plan local.

Ainsi, selon Anderson-Levitt, alors que certains pays semblent adhérer au mouvement de standardisation des théoriciens de la globalisation, les études ethnographiques contredisent ces tendances en mettant en exergue des dynamiques de décentralisation dans les mêmes pays. Il semblerait que cette décentralisation soit favorisée par l'impact des réformes néo-libérales qui peuvent alors transformer l'enseignement en "service marchand" offrant des choix. Ces deux approches permettent également de mettre en évidence une professionnalisation du métier d'enseignant (approche globale), mais aussi une tendance à l'autonomisation et à l'augmentation du pouvoir des enseignants (approche locale). La pédagogie centrée sur l'apprenant, la participation des élèves et la démocratisation de la classe sont des tendances générales qui peuvent être vérifiées par des études ethnographiques dans un certain nombre de pays, mais elles sont loin d'être généralisées, comme en attestent les pratiques et les réformes locales relevées par les ethnologues.

Les normes de la globalisation ne prennent pas les mêmes significations selon les

contextes locaux et sont alors retravaillées en fonction des subjectivités collectives, des rapports de force et des situations. En abordant simultanément les deux perspectives, Anderson-Levitt nous invite ainsi à reconnaître l'existence de modèles communs d'éducation, d'un ensemble de valeurs culturelles partagées relatives à l'éducation, mais également de modèles alternatifs qui peuvent en découler et parfois remettre en question les premiers.

Les différentes contributions à cet ouvrage et leur mise en cohérence par rapport à une problématique commune sont appréciables, d'autant plus qu'elles sont traversées par cette dualité du global et du singulier, de l'uniformisation et de la diversité, de la standardisation et de la décentralisation. Elles ouvrent un nouveau champ de questionnement qui pourrait être davantage travaillé, sous d'autres angles et donner lieu à de nouvelles publications et à leur confrontation.

Olivier MEUNIER
Institut National
de Recherche Pédagogique

MICHÈLE KAIL ET MICHEL FAYOL, 2003
Les sciences cognitives et l'école
2003, Paris, Presses Universitaires de France, 497 pages

Cet ouvrage collectif de 497 pages ne comprend pas moins de dix chapitres dont huit au moins sont les résumés consistants de vastes notes de synthèse produites à l'initiative de l'ACI "École et Sciences Cognitives". Ces textes sont regroupés en trois parties d'inégale importance, intitulés "Des gènes aux fonctions", "Apprentissages : dimensions interactives", "Apprentissages : savoirs et savoir-faire scientifiques". L'ambition est grande, à la mesure du panorama que le titre annonce, comme le montre cette citation d'une trop brève introduction : "...au cœur de l'Action École et Sciences cognitives est définie une mission centrale : celle de tisser une nouvelle alliance entre les disciplines concernées par l'étude des processus de développement de l'enfant, les mécanismes de l'apprentissage, les modalités d'acquisition et de transmission des savoirs et les disciplines". La suite cependant révèle les conditions de construction de cette alliance : "Il s'agit donc de construire les interfaces entre pratiques pédagogiques et recherche fondamentale en sciences cognitives." Les dix notes sont rédigées par dix-sept auteurs principaux dont la compétence est reconnue ; ces auteurs se sont entourés de soixante-trois coauteurs et consultants qui font autorité dans leurs domaines respectifs. On peut donc suivre les éditeurs lorsqu'ils parlent de cognition et les premiers chapitres de l'ouvrage montrent comment le cadre des sciences cognitives est fécond pour l'étude du développement ; mais dans le cas de l'apprentissage dirigé par un enseignement, conséquence d'un processus d'étude, l'affirmation selon laquelle les sciences cognitives seraient les sciences fondamentales pour l'abord du problème des apprentissages scolaires n'est pas interrogée.

Les dix chapitres rassemblés ici proposent des éléments de référence qui

constituent un apport tout à fait original : les auteurs énoncent et référencent les résultats importants dans chacun des domaines d'investigation qu'ils décrivent. Cette note de lecture ne tentera pas pour chacun d'eux, de rendre compte de la manière dont le problème de fond est abordé ni d'exposer le contenu qui fait l'intérêt propre de la contribution collective qu'il propose. Disons simplement que si l'on veut bien mettre de côté la critique de fond que je développerai plus loin – elle est la conséquence d'un titre bien trop ambitieux et ne peut être opposée aux auteurs – on peut s'instruire et tirer un profit évident d'une étude attentive de l'ouvrage : il faut donc remercier les divers auteurs et leurs éditeurs pour l'effort remarquable dont témoignent *Les sciences cognitives et l'école*.

Une lecture profitable supposera toutefois que le lecteur mette au travail les éléments de savoir qu'il trouve ici rassemblés et qu'il construise pour lui-même une synthèse adaptée au problème qu'il cherche à résoudre : il faudra, selon le mot de Bachelard, qu'il "repassse" le cours de sciences cognitives que donne cet ouvrage ou, selon la conception de Descartes, qu'il se forme, à l'aide des connaissances accumulées ici, une intuition personnelle sur laquelle fonder son progrès propre. L'essentiel du travail nécessaire à un usage des informations rassemblées dans la première partie appartient en effet au lecteur, parce que l'alliance annoncée en introduction demeure trop souvent formelle ; seule la fin de l'ouvrage permet d'approcher d'un peu plus près les phénomènes scolaires, dans des approches relatives à la transmission de savoirs constitués identifiés dans leurs propriétés cognitives et sociales. L'ordinaire des mathématiques y est réduit aux entiers (l'arithmétique), le français ou l'édu-

cation physique et sportive n'y figurent pas, seules les sciences y sont présentes, dans les problèmes qui se posent lors de leur première rencontre. La transmission des savoirs justifie l'existence des écoles depuis deux siècles, mais il semble que ces objets ne relèvent pas des approches cognitives, sans doute parce que les phénomènes dont ils relèvent appartiennent à une cognition collective hors de portée de sciences dont l'épistémologie suppose que la cognition est située tout entière dans le cerveau et le corps de chacun. Cela produit un phénomène qui peut se voir dans l'énoncé même du projet: si le cognitif est de l'ordre des sciences fondamentales relatives aux sujets, comment pourrait-il y avoir une science de l'organisation des écoles et de l'enseignement: la pédagogie peut, au mieux, être une pratique éclairée. Hélas! Ces pratiques que l'on qualifie donc de pédagogiques pour dire que leur objet leur est inaccessible, comment s'outilleraient-elles d'une science qui n'a même pas, parmi ses objets, les élèves – les personnes qui étudient et dont la pratique pose des problèmes tellement loin du champ des sciences cognitives qu'elle n'y est pas même nommée bien qu'il y ait un nom reconnu pour ce que les élèves font, à l'école: ils étudient, pour apprendre! Permettre ou, mieux, organiser l'étude est l'enjeu des écoles, qui sont indispensables parce qu'il existe des savoirs qu'on ne peut apprendre sans les étudier. Ainsi, les professeurs enseignent (ils désignent les savoirs à étudier) et ils collaborent avec d'autres professions pour organiser l'étude. La position scientifique qui détermine la ligne générale du projet fait que cette question n'est abordée que sous un titre étonnamment neutre "Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction", qui n'omet rien moins que de nommer les élèves, le savoir, l'étude et ses conditions: trois des objets des "situations d'interaction" scolaires, qui interviennent sans doute dans les stratégies de l'enseignant parce qu'ils caractérisent les situations principales où le professeur interagit en tant que tel.

"Pluridisciplinaire par nature, l'étude du développement et de l'apprentissage

trouve dans les sciences cognitives un cadre particulièrement fécond" peut-on lire dans l'introduction, page 2 toujours. L'ouvrage démontre que c'est bien le cas, mais il ne convainc pas dans celui des apprentissages scolaires. L'impossibilité de penser les problèmes de l'école en d'autres termes que celui d'interfaçage a produit parfois, jusque chez les auteurs les mieux avertis, des interdictions de penser dont l'anthropologue Mary Douglas a donné des exemples dans *How institutions think* (1986) et dont la philosophe Nanine Charbonnel a rendu compte dans *La tâche aveugle* (1995). Ainsi par exemple, page 337, dans le chapitre "Savoirs et savoir-faire arithmétiques et leurs déficiences", on peut lire: "Si on s'intéresse aux apprentissages scolaires, il est impossible de négliger la situation dans laquelle est plongé l'élève: dans une classe, avec un instituteur, à l'école." Mais c'est pour apprendre aussitôt que "des travaux récents tentent de rétablir un contact entre le monde scolaire et le monde 'de tous les jours'...", ce qui, n'en doutons pas, redonne toute leur validité aux travaux sur les apprentissages scolaires qui sont conduits en dehors des écoles (leurs références font d'ailleurs immédiatement retour) et conduit à omettre les travaux didactiques sur ces questions.

On constate dès lors comment un concept pour désigner à la fois le lieu du problème et les réalisations qui le résolvent en pratique manque trop souvent à cet ouvrage: professeurs et élèves se rencontrent dans les écoles, à propos des savoirs. École, présent dans le titre, a disparu dans plus de la moitié des textes proposés: dans ces conditions en effet, comment voir que certains apprentissages ne sont réalisés que si un enseignement est assuré, que la plupart des personnes qui étudient les savoirs correspondants les apprennent sans que la science fondamentale de la cognition s'y intéresse jamais. Les savoirs n'y figurent que dans leur dimension de pratique sans moyens techniques.

Pour conclure, nous avons donc là un ouvrage de référence remarquable, parce qu'il fait un état des lieux sur ce que l'on

sait de l'école, depuis les sciences cognitives. Il sera une référence essentielle pour les chercheurs, qui y trouveront une description large et fiable d'un domaine scientifique et une description actuelle du champ que définissait naguère la psychologie. Les praticiens en revanche n'y chercheront pas

les résultats leur permettant de répondre aux questions qu'ils rencontrent.

Alain MERCIER
Unité mixte de recherche ADEF
Université de Provence, INRP, IUFM
d'Aix-Marseille

GILLES MOREAU (COORD.), 2002

Les patrons, l'État et la formation des jeunes
Paris, La Dispute, 242 pages

SIMON WUHL, 2002

L'égalité. Nouveaux débats. Rawls, Walzer
PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 360 pages

Les questions de formation et d'insertion professionnelle sont aujourd'hui fortement débattues dans l'espace public, à l'heure où une idéologie de la modernisation sociale sert de référence aux politiques visant à individualiser les relations professionnelles et la formation des salariés, à développer la flexibilité et la mobilité du salariat, à intégrer les moins qualifiés tout en diversifiant les modalités de reconnaissance et de certification des compétences dans le travail. Pour penser cette complexité, il est nécessaire d'adopter une position réflexive visant à situer ces transformations dans un mouvement de long terme et à pointer les contradictions et les problèmes de justice posés par la pression de l'idéologie libérale et la remise en cause d'un principe d'égalité des droits économiques et sociaux. C'est à cette réflexion que nous invitent respectivement le livre coordonné par Gilles Moreau qui dresse un état des lieux de la formation professionnelle des jeunes et celui de Simon Wuhl qui interroge les modèles de justice sur lesquels s'appuient les politiques publiques lorsqu'elles cherchent à intégrer les populations les moins qualifiées dans une visée d'égalité.

Dans le premier ouvrage réunissant historiens, sociologues et juristes spécialistes de la formation professionnelle, le but consiste à retracer les rapports complexes et souvent conflictuels entre l'école et l'entreprise, une rivalité entretenue par la vague des réformes successives ayant marqué l'institutionnalisation des acteurs et des diplômés de l'enseignement technique et professionnel ainsi que les développements de l'apprentissage et de l'alternance. Le second livre se veut plus prospectif et

plus analytique, puisque l'auteur se consacre à un examen minutieux et critique des conceptions de la justice de Rawls, en mettant le modèle du philosophe à l'épreuve des conditions de la redistribution sociale et des politiques d'insertion en France au cours des années 1990. Cette réflexion sur la justice et l'égalité s'étend ensuite à des questions concernant la participation et l'exercice de la citoyenneté des catégories sociales les plus démunies.

L'hostilité du patronat et des pouvoirs publics locaux à une réglementation de la formation professionnelle n'est pas nouvelle. En prenant l'exemple de la ville de Nantes, le premier texte dans la première partie du livre coordonné par Moreau pointe les résistances ayant accompagné la mise en œuvre de la loi Astier et retardé d'autant le développement de l'apprentissage. De la même manière, il a fallu du temps pour stabiliser et donner une place à l'enseignement technique, mais cette reconnaissance, légitime aujourd'hui, contraste avec la perte d'identité des enseignements techniques et professionnels liée la décomposition des réseaux de solidarité et de proximité dans lesquels s'entretenaient une même morale du travail et une même culture technique. Comme le montrent aussi d'autres auteurs, cette évolution est renforcée par un progressif démantèlement du système national des diplômes, au profit de certifications élaborées par les branches professionnelles, sous l'action d'organisations patronales attachées à remettre en cause le monopole de l'État, à défendre les thèses libérales de la "compétence" et de "l'employabilité" et à transformer les rapports entre le monde de la formation et celui de la production.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée aux politiques de formation professionnelle mises en place par l'État au cours des dernières décennies. C'est sous son action que, dans les années 1950, s'engage "la bataille pour la productivité" dont le Plan constitua l'instrument privilégié en même temps que fut instituée une nouvelle articulation de la formation à l'emploi, proposant de nouvelles nomenclatures, une nouvelle hiérarchie des qualifications et mobilisant l'expertise de professionnels, de militants, de sociologues et de statisticiens. La création du bac pro a consacré une réforme ministérielle bouleversant singulièrement le paysage de l'enseignement technique et professionnel qui, tout en se fixant des objectifs d'élévation du niveau de qualification et de lutte contre le chômage des jeunes, sut quand même résister à la pression des organisations professionnelles et de l'opinion publique. Malgré cela, l'État n'a pas réussi à empêcher certaines dérives dans l'apprentissage, contribuant à nier la spécificité des qualifications ouvrières au nom d'une plus grande flexibilité, alors qu'il s'est trouvé lui-même progressivement confronté à des demandes conjoncturelles et diversifiées des entreprises empêchant une approche cohérente et intégrée de l'offre de formation.

Les dernières parties du livre abordent les questions de l'alternance, de l'apprentissage et de l'insertion aujourd'hui au centre des préoccupations de l'action publique. Si l'enjeu de l'alternance est bien l'insertion des jeunes et leur professionnalisation, alors que des chercheurs en sciences de l'éducation ont montré l'intérêt de nouveaux dispositifs pédagogiques visant à mieux intégrer l'expérience professionnelle et à mieux tenir compte des situations de travail, il demeure des formes variées de socialisation professionnelle, plus ou moins instituées et stabilisées, qui possèdent finalement peu d'effets sur l'intégration des jeunes dans les entreprises. Ces nouveaux dispositifs, présents aussi dans les entreprises publiques, contribuent en revanche à obscurcir les règles de la sélection et les critères de recru-

tement, en organisant de nouvelles procédures de contrôle de la main-d'œuvre. De plus, les garanties de reconnaissance de la qualification attachées à l'obtention d'un diplôme ont tendance à disparaître du fait de l'émergence de nouvelles grilles de classification de l'emploi, d'un jeu de concurrence entre les titres professionnels, et d'une différenciation sociale plus grande au sein du groupe ouvrier. Cette dévalorisation sociale des ouvriers s'accompagne de graves désillusions pour les élèves issus des bacs professionnels lorsqu'ils poursuivent des études dans l'enseignement supérieur, ce qui entretient chez eux un sentiment de relégation et d'exclusion.

Prenant acte de la montée de l'exclusion et de l'appauvrissement des plus démunis, Wuhl, dans une autre direction, cherche à confronter les modèles de justice, construits dans la sphère de la philosophie politique, aux enjeux pratiques caractérisant l'orientation des politiques publiques françaises, notamment les politiques d'insertion, lorsqu'elles sont confrontées à une vulnérabilité et une désaffiliation croissante de populations fragilisées. Au travers d'importants développements, l'auteur prend au sérieux la problématique de Rawls lorsqu'il vise à articuler des exigences de justice et d'efficacité économique, c'est-à-dire à concilier une règle de juste répartition des avantages socio-économiques et une neutralisation des inégalités liées à des différences d'origine sociale. Wuhl montre ainsi que "la discrimination positive" mis en œuvre dans les politiques sociales en France depuis les années 1980 ne reprend que partiellement les principes de Rawls, tout simplement parce que le philosophe n'entendait pas limiter sa réflexion à la question de la redistribution mais l'étendait aux possibilités d'une action sur les mécanismes mêmes de l'inégalité des chances. Dans le cas français, la prise en compte de cette seconde dimension aurait nécessité de la part des pouvoirs publics une politique structurelle favorisant l'exercice de réelles conditions de justice.

Après avoir passé en revue les réactions critiques aux thèses du philosophe

américain, Wuhl entreprend à son tour de formuler plusieurs objections en partant d'une clarification des débats et des orientations caractérisant l'application des principes de justice aux politiques sociales. Pour Rawls, seules des transformations structurelles inscrites dans le fonctionnement des institutions et mettant en jeu plusieurs politiques de régulation égalitaires permettent de satisfaire à des critères de justice. Or, le principe de discrimination positive, lorsqu'il prend la forme de compensation ex post par des mesures d'assistance qui visent à atténuer les effets des inégalités ne peut remplir ces conditions. Parmi une multitude d'exemples, Wuhl prend celui des recrutements d'enseignants sur un territoire. D'après lui, il est vain de vouloir éliminer le facteur "social" de la discrimination sans une réorientation de la structure du savoir à transmettre, une reconnaissance de la pluralité des formes d'intelligence et une meilleure prise en compte des connaissances pratiques des acteurs. Il ne s'agit donc pas de rechercher une plus grande efficacité économique ou sociale mais de respecter une juste égalité des chances sur les plans du contenu et de l'évaluation de l'enseignement transmis par l'école. Or, l'inégalité d'accès des chances au métier d'enseignant en fonction de l'origine sociale vient se cumuler avec un mode fondamentalement inégalitaire de sélection sociale par le savoir. C'est pourquoi, d'après Wuhl, la seule façon de se conformer à des principes de justice consiste à mettre en œuvre des transformations sur la nature des savoirs permettant de fonder et de légitimer la distribution des positions sociales, ainsi qu'une politique de recrutement préférentiel en fonction de l'origine sociale s'accompagnant prioritairement d'une réduction des situations de grande précarité et d'exclusion.

Trop souvent, poursuit l'auteur, le principe de discrimination positive sert de point d'appui à la justification d'un nouveau compromis social axé sur des critères d'efficacité économique de l'intervention publique, comme l'illustre le rapport de Minc "La France de l'an 2000". Mais le

remplacement d'une conception de la "justice comme égalité" par une conception de la "justice comme équité", alors qu'il entretient la confusion sur la construction rawlsienne, paraît très discutable dans sa prétention à subordonner la sphère de justice à l'impératif économique. En effet, d'après les principes rawlsiens, la satisfaction des critères de justice doit s'appuyer sur des actions publiques limitant les dysfonctionnements économiques sources de l'injustice sociale, notamment lorsqu'ils sont liés à la répartition des revenus et du patrimoine ou encore aux relations de travail. Le philosophe américain donne priorité au principe de justice sur celui d'efficacité, le système le plus juste étant celui qui permet de réduire les inégalités entre les mieux lotis et les plus mal lotis, sans pour autant que l'action de la redistribution ne se réduise aux seules couches inférieures du salariat. Dans le même esprit, les politiques d'insertion, comme les politiques de redistribution, ne sauraient se satisfaire d'une action unique en faveur de l'intégration des moins qualifiés. Là aussi, l'adoption des principes rawlsiens invite à des mesures plus structurelles de l'action publique, et non à une réduction purement instrumentale des procédures mises en œuvre. Or, comme le fait remarquer Simon Wuhl, l'absence de débats locaux et la centration excessive de l'action publique sur des méthodes d'évaluation des performances ont pour effet d'ignorer largement les facteurs structurels de l'injustice.

Après avoir montré que la théorie rawlsienne, lorsqu'elle est considérée dans son intégralité, offre des perspectives au maintien d'une conception solidariste de la protection et de la redistribution sociale, sans que celle-là ne se réduise à des questions d'efficacité économique, Simon Wuhl entend prouver que le modèle théorique de Rawls ne parvient pas à justifier l'intervention directe et durable des citoyens dans les affaires de la cité, parce qu'il considère l'action publique comme relevant d'abord de techniques, de règles, ou de critères de justice. Or, dans la dernière partie de son livre, l'auteur s'attache à défendre une autre

thèse, en plaidant pour une meilleure reconnaissance sociale des individus et pour la prise en compte d'une égalité complexe susceptible de redonner une légitimité aux politiques publiques. En mobilisant les travaux de Michael Walzer et en pointant leurs limites, il parvient à les situer dans les débats de philosophie politique caractérisant le monde anglo-saxon mais à interroger aussi le modèle français d'intégration républicaine. À la suite du philosophe américain, Simon Wuhl en appelle à une justice sociale qui ne se réduise pas à la meilleure distribution possible d'un seul "bien social", comme le revenu monétaire, mais qui tienne compte de l'existence d'une multiplicité de "sphères" d'attribution des biens sociaux, ceux-ci obéissant eux-mêmes à une multiplicité de critères distributifs. La philosophie de l'égalité complexe stipule que la société doit répondre à la diversité des intérêts, des formes d'expression, des qualités et des compétences des personnes, en évitant d'uniformiser une hiérarchie sociale autour de la distribution d'un "bien social" dominant. Cela nécessite une citoyenneté plus active des exclus ainsi que la mise en œuvre d'une démocratie délibérative autorisant le plein exercice des droits des personnes. Ce pluralisme politique, s'il remet en cause le modèle républicain, en appelle aussi, contrairement aux théories libérales, à l'intervention de l'État pour consolider les références collectives et soutenir les individus

les plus dominés en renforçant leur place dans la société civile et dans les institutions publiques.

En partant d'une analyse très serrée et érudite des différences conceptions de la justice sur lesquelles s'appuient l'action publique, le livre de Wuhl ouvre d'innombrables pistes de réflexions aux sociologues qui s'intéressent aux questions de l'égalité et de l'équité dans les domaines de l'insertion, de l'éducation, de la formation ou du travail. D'une profondeur et d'une rigueur exemplaire, l'ouvrage contribue à une réflexion sur des questions difficiles qui, grâce au travail pédagogique de l'auteur, sont rendus accessibles à la compréhension des non-spécialistes. Dans une autre perspective, le livre coordonné par Gilles Moreau offre un panorama extrêmement riche et diversifié des transformations du champ de la formation professionnelle des jeunes. Là aussi, il faut se réjouir de la qualité des contributions qui éclairent, chacune à sa manière, des réalités souvent occultées par le discours idéologique ambiant. Indiscutablement, ces deux livres font avancer la réflexion sociologique et soulignent l'importance des dimensions collectives de la solidarité nécessaire au maintien de la cohésion sociale.

Romuald NORMAND
UMR Éducation & Politiques,
INRP-Université Lumière Lyon 2

CONSTANTIN XYPAS DIR., 2003

Les citoyennetés scolaires

Paris, Collection Éducation et formation, PUF, 325 pages

HERVÉ CELLIER, 2003

Une éducation civique à la démocratie

Paris, Collection Éducation et Formation, PUF, 138 pages

Alors que la formation du citoyen constitue un des principaux objectifs de l'école, elle se trouve aujourd'hui très souvent réduite, dans la pratique, à un simple supplément d'âme. De plus, l'actualité des phénomènes d'incivilités et de violence scolaire contribue à une dilution de la notion de citoyenneté prioritairement envisagée comme un moyen de prévention des violences et des problèmes de comportement. Aussi Xypas a-t-il perçu l'utilité de redéfinir l'essence même de la citoyenneté, notamment en s'interrogeant sur ses différents aspects et enjeux ainsi que sur les formes qu'elle peut revêtir au sein même du cadre scolaire, de l'école primaire au secondaire. La préface signée par Meirieu donne d'emblée le ton : l'éducation à la citoyenneté y est examinée comme un défi pour l'école et les éducateurs. Les différents collaborateurs de l'ouvrage dirigé par Xypas s'accordent donc sur la nécessité de former les élèves à la citoyenneté et sur la responsabilité de l'école dans ce domaine. Cet ouvrage a pour mission de comprendre comment l'école peut éduquer les jeunes à la citoyenneté, en particulier dans un contexte où se multiplient les comportements antisociaux.

Trois grands axes structurent l'organisation de cet ouvrage collectif : les caractéristiques et l'évolution de la citoyenneté ; l'expérience des élèves en matière de citoyenneté ; des exemples pratiques ou susceptibles d'inspirer la pratique dans le domaine scolaire. L'ouvrage est plus précisément découpé en quatre grandes parties. La première est consacrée à une approche historique très éclairante de Del Pup. À travers l'émergence du concept

de citoyenneté dans l'Antiquité et son évolution jusqu'aux sociétés contemporaines, l'auteur revisite des notions clés telles que l'État, la nation, le citoyen. La seconde partie, elle, décrit l'expérience des acteurs et attribue une large place au point de vue des élèves. À l'aide d'extraits d'entretiens, Hérou et Rayou font état des tensions qui traversent l'expérience des élèves en matière de citoyenneté et montrent que celle-ci est jugée décevante par une majorité d'élèves. Rayou énonce parfaitement bien les raisons qui conduisent les lycéens à un faible engagement, notamment lorsqu'il évoque la faiblesse des ressources de protestation mises à la disposition des élèves. Des exemples issus d'expériences pédagogiques accompagnées de témoignages d'enseignants constituent la troisième partie de l'ouvrage. En ce sens, cet ouvrage est susceptible d'intéresser un large public de formateurs et d'enseignants à l'affût de pistes de travail et de modalités d'innovations. On y suit par exemple la mise en place d'une co-construction des règles par une institutrice en classe de maternelle ou encore des méandres moins connus de l'éducation à la citoyenneté comme le développement de l'autonomie des enfants (en lien avec les relations sociales) dans le cadre d'une association de soutien scolaire. Certaines de ces expériences s'appuient largement sur les travaux des psychosociologues (Kohlberg, Piaget) relatifs au sens de la morale chez les enfants et proposent ainsi d'adapter la formation à l'âge et au développement moral de l'enfant. Il est aussi question d'expériences particulières comme l'auto-école ou le lycée autogéré qui apparaissent un peu comme des modèles du genre mais

qui, somme toute, permettent de tirer un certain nombre d'enseignements pour les écoles confrontées à de grandes difficultés sociales. Au-delà de leur aspect modélisant, ces quelques exemples doivent surtout être lus comme des supports à l'innovation pouvant varier en fonction du contexte d'enseignement. On se rend compte aussi qu'ils sont le résultat d'un certain "bricolage" personnel qui se transforme en fonction des besoins des élèves, de leur milieu social et de leur âge. Un des mérites de cet ouvrage est d'ailleurs d'insister sur la progressivité de l'éducation en rapport avec l'âge des formés (de la maternelle au lycée). La personnalité du chef d'établissement n'est, elle, pas évoquée mais on peut cependant supposer que la variable "établissement" participe également de ce travail d'éducation. Enfin, en dépit de l'intérêt et de l'originalité de ces récits, on peut néanmoins regretter la quasi absence d'expériences faites dans des collèges et lycées ordinaires, lesquels représentent les situations les plus fréquentes. La quatrième et dernière partie, rédigée par Xypas, revient sur les critères et les dimensions de la citoyenneté identifiés tout au long de l'ouvrage. Bien plus qu'une conclusion, cette partie finale permet de dégager des indicateurs stables de l'éducation à la citoyenneté.

Compte tenu de la richesse et de l'aspect multiforme de cet ouvrage, nous ne pouvons en commenter la totalité. Aussi nous arrêterons-nous sur la deuxième partie de l'ouvrage dans la mesure où elle aborde un thème tout à fait fondamental pour l'expérience scolaire : le sentiment d'injustice et le sens de la justice chez les élèves. Dans son enquête, Hélou montre bien l'existence d'un décalage entre les exigences de justice des élèves et la pratique : l'enfermement dans leur statut de "petit", d'éternel dominé, l'impossible reconnaissance de leur plainte, l'arbitraire du pouvoir de l'enseignant sont autant d'obstacles à l'exercice d'une juste réciprocité. Ces nombreuses frustrations entraînent des conséquences désastreuses sur les élèves car la non-résolution des conflits fait

place à différentes formes de résistance et de stratégies allant de la distanciation au décrochage scolaire. Cependant, l'auteur ne nous dit rien sur les principes de justice qui sont à l'origine de ce sentiment d'injustice. Par exemple, les principes de justice défendus par les élèves sont-ils les mêmes que ceux qui caractérisent le système scolaire actuel ? Les résultats de cette enquête mériteraient sans doute d'être affinés et prolongés, notamment à l'aide de variables tels que le niveau scolaire (via l'origine sociale), l'âge, le sexe et l'origine ethnique des élèves. De plus, la typologie des injustices (101) pourrait être retravaillée à la lumière des "sphères" de justice (Walzer 1997) : en effet, le domaine des jugements scolaires et celui de la vie commune ne semblent pas faire appel aux mêmes registres de justice (Dubet 1999). Par ailleurs, si la référence à Hirschman reste éclairante, elle ne doit pas masquer l'existence d'une cohabitation très forte entre sentiment d'injustice et sentiment de culpabilité, entraînant une souffrance intériorisée, ni faire oublier l'explosion ponctuelle de violences entre élèves et enseignants.

En fait, ces différents articles s'articulent autour d'une réflexion centrale sur la manière d'envisager l'élève comme citoyen. La pluralité des points de vue et des propos montre combien l'éducation et l'exercice de la citoyenneté sont un outil de subjectivation, une ressource utile pour les élèves face à l'injustice, aux inégalités et aux risques d'arbitraire inhérents à la relation pédagogique. Cet ouvrage s'engage ainsi très justement pour une reconnaissance de la parole et de la plainte des élèves qu'il considère comme une condition au "vivre ensemble" et à la prévention de la violence scolaire.

Ce qui fait l'originalité de cet ouvrage est qu'il peut être lu à deux niveaux : premièrement, il repose sur des recherches et des analyses critiques mettant en avant les limites et les insuffisances de l'éducation en matière de citoyenneté dans le système scolaire actuel. Deuxièmement, il offre une série de témoignages relatifs à des expériences de formation à la citoyenneté fruc-

tueuses et potentiellement généralisables. L'intérêt de l'ouvrage réside donc dans l'articulation entre la recherche et l'action (les pratiques). Même si en réalité ces "regards croisés" ne dialoguent pas directement, ils viennent enrichir la connaissance du thème abordé et font de cette lecture un outil de réflexion aussi bien à l'usage de professionnels de l'éducation-formation en quête d'outils pédagogiques que de chercheurs en éducation. Enfin, tout le mérite de ce travail est bien sûr d'intégrer le point de vue des élèves sur l'exercice de leur citoyenneté au sein du système scolaire et de considérer ces derniers comme des acteurs à part entière, capables d'exercer un jugement critique.

On peut malgré tout relever un certain nombre de manques : l'analyse de la citoyenneté scolaire n'est pas suffisamment resituée dans le modèle scolaire actuel ; or les caractéristiques de l'école de masse sont à l'origine d'un certain nombre de tensions et de difficultés auxquels les acteurs scolaires sont aujourd'hui confrontés. Ainsi, l'analyse des citoyennetés scolaires gagnerait à être rapportée à un cadre de réflexion plus générale, sans doute plus "macro". Par ailleurs, si la notion d'autorité est abordée, elle n'est jamais mise en lien avec celle de pouvoir alors que leur relation interroge la fonctionnement et la légitimité même de la relation pédagogique et qu'elle permet d'analyser bon nombre d'injustices ressenties en son sein par les élèves. Même si les conclusions finales sur la fonction socialisatrice de l'école semblent un peu rapides (en réalité l'école continue de socialiser les élèves mais plus selon un modèle unique), elles insistent néanmoins sur la nécessité d'établir la démocratie ainsi qu'un espace de critique dans le cadre scolaire. Ces quelques remarques n'enlèvent en rien l'intérêt général de l'ouvrage : les auteurs décrivent bien la complexité et les multiples dimensions du concept de citoyenneté sans s'éloigner du projet initial et nous font prendre conscience de l'écart entre le discours et la pratique.

L'ouvrage de Cellier, lui, propose une réflexion plus unifiée sur la citoyenneté

à l'école ; il relève d'ailleurs plus de l'essai que de l'analyse sociologique présente dans le précédent ouvrage. En dépit d'une forme différente, il présente toutefois un certain nombre de points communs avec l'ouvrage dirigé par Xypas. Tout d'abord, au-delà du thème de la citoyenneté, ces deux ouvrages posent les fondements d'une réflexion sur l'école comme instance de socialisation, sur les moyens dont elle dispose, sur les limites de sa fonction de socialisation (idée d'une sociabilité par les copains, impression que "la vie est ailleurs"). Ensuite, les deux ouvrages sont traversés par une seule et même question, celle du "comment éduquer à la citoyenneté" dans le cadre scolaire. Même s'ils y répondent différemment, les auteurs en font essentiellement une affaire de pédagogie, c'est-à-dire une question de pratique qui vise nécessairement à faire grandir les élèves. Un même souci les anime : tenter de dépasser la pédagogie du discours afin d'interroger les pratiques au sein même des établissements scolaires. Cellier propose une analyse approfondie de l'état de l'éducation civique à l'école aujourd'hui et élabore des propositions pour la renforcer, dans le sens d'une pédagogie de l'acte.

L'ouvrage se divise en sept chapitres. Afin de marquer son opposition à l'idée d'une citoyenneté perçue comme rempart à la violence scolaire, l'auteur met au centre de son ouvrage le concept de "démocratie d'apprentissage". Ce fil conducteur lui permet de tisser des liens avec des notions fondamentales en éducation tels que le droit, l'éthique, l'autorité et l'apprentissage. Le premier chapitre, tout comme chez Xypas, rappelle la pérennité de l'exigence de la morale en éducation. D'Érasme à Condorcet, la volonté de modifier les comportements à travers la moralisation demeure un point fort de l'instruction. L'auteur retrace cet historique pour mieux saisir les nouveaux enjeux de l'éducation civique dans la société contemporaine. En effet, depuis les années 1960, la montée de l'individualisme et l'injonction à l'autonomie modifient le

sens de l'éducation civique à l'école et obligent à penser le lien entre autonomie et exigences collectives. Dans le deuxième chapitre, l'auteur montre de quelle façon l'éducation civique a été construite comme un enseignement scolaire. En s'appuyant sur les textes officiels, Cellier parvient à saisir l'évolution de l'enseignement de l'éducation civique à travers trois périodes distinctes : on voit ainsi que le terme de "morale" a été progressivement remplacé par "éducation à la citoyenneté" entendue comme éducation au jugement. Dans les textes récents, l'auteur relève par ailleurs plusieurs contradictions : si ces textes précisent largement les attitudes des maîtres en matière d'éducation civique (engagement civique du maître ; école reconnue comme une communauté éducative), ils ne font toujours pas référence à un véritable espace de citoyenneté scolaire pour les élèves, en terme de participation. En parallèle, l'auteur s'arrête sur l'évolution de la représentation de l'enfant d'avant 1968, où l'élève n'était qu'une "cire molle", à aujourd'hui, où ce dernier est perçu comme un enfant "à risque" auquel on doit enseigner les règles sociales. Le chapitre 3 s'attarde sur la notion de démocratie participative. Dès cet instant, l'auteur prend position et défend l'idée d'une citoyenneté liée à la représentation et à une conscience démocratique. La question du pouvoir des enseignants est analysée comme étant à l'origine d'un difficile apprentissage chez les élèves à la démocratie et complète ainsi l'ouvrage de Xypas. Le chapitre 6 est consacré à la mise en place d'une démocratie d'apprentissage pour les élèves, sur le modèle des écoles coopératives, laquelle doit être comprise comme un lieu d'apprentissage de la démocratie et non comme une reproduction à l'identique de la démocratie vécue par les adultes dans la société civile. Il s'agit ainsi de travailler au partage et à l'exercice d'une autorité collective, dans le but de relations pacifiées. Pour Cellier, la mise en pratique doit donc permettre de dépasser l'énonciation des principes. Dans les chapitres 4 et 5, l'auteur introduit une

distinction entre vertus et valeurs et montre que l'éducation civique renvoie aussi à des valeurs et à divers domaines de savoirs tels que la formation des bonnes habitudes, le sens de la justice, etc. Cellier est particulièrement convaincant lorsqu'il explique que l'expérience de la démocratie dans la vie scolaire préfigure l'engagement futur des jeunes dans la vie sociale. Dans le dernier chapitre (7), une réflexion est entamée sur les conditions pour devenir et former un élève sujet. L'auteur lie la problématique de l'enfant citoyen aux caractéristiques de l'école démocratique de masse. Celle-ci génère des frustrations et du sentiment d'injustice et participe ainsi à la production des incivilités et des violences chez les élèves. De plus, elle fait porter aux individus la responsabilité de leur propre échec et individualise l'expérience scolaire. Aussi, dans ce contexte, la reconnaissance des droits des enfants doit favoriser une pédagogie du projet visant à transformer les élèves en acteurs sociaux capables de construire leur savoir et leur engagement, d'où la nécessité de créer des instances de négociations collectives au sein des classes et des écoles (réalisation de projets, conseils d'enfants, médiation par les élèves).

Selon Cellier, l'éducation civique se caractérise donc par deux formes distinctes de pédagogies : la pédagogie du discours, c'est-à-dire la connaissance de la République, et la pédagogie de l'acte qui repose sur la pratique de la démocratie, laquelle fait aujourd'hui l'objet d'une demande de plus en plus forte dans le cadre scolaire. En ce sens, le propos de Cellier va plus loin que celui énoncé au départ : c'est bien à travers la construction d'une démocratie d'apprentissage que les violences seront réduites (résolution des conflits, dialogue au sein de la relation pédagogique, mise en place d'une réciprocité), de même que le pouvoir de l'enseignant légitimé et le rapport au savoir et le sens de l'école réaffirmés. Par l'introduction du concept de démocratie d'apprentissage, l'auteur aborde des questions souvent traitées de façon trop abstraite,

Comptes rendus

Les citoyennetés scolaires

Une éducation civique à la démocratie

sous l'angle des seuls principes. Il montre l'exigence liée à l'enseignement de l'éducation civique et mesure l'écart entre les exigences éthiques et morales et les faits.

L'un et l'autre de ces ouvrages font finalement appel à l'innovation pédagogique, à l'engagement des enseignants et à une nécessaire remise en cause d'un système

scolaire qui repose encore trop sur une vision unilatérale et réductrice de la place de l'enfant dans la construction d'une justice et d'une citoyenneté scolaires.

Valérie CAILLET
IUFM de Versailles
LAPSAC-CADIS

MICHÈLE KAIL ET MICHEL FAYOL, 2003
Les sciences cognitives et l'école
2003, Paris, Presses Universitaires de France, 497 pages

Cet ouvrage collectif de 497 pages ne comprend pas moins de dix chapitres dont huit au moins sont les résumés consistants de vastes notes de synthèse produites à l'initiative de l'ACI "École et Sciences Cognitives". Ces textes sont regroupés en trois parties d'inégale importance, intitulés "Des gènes aux fonctions", "Apprentissages : dimensions interactives", "Apprentissages : savoirs et savoir-faire scientifiques". L'ambition est grande, à la mesure du panorama que le titre annonce, comme le montre cette citation d'une trop brève introduction : "...au cœur de l'Action École et Sciences cognitives est définie une mission centrale : celle de tisser une nouvelle alliance entre les disciplines concernées par l'étude des processus de développement de l'enfant, les mécanismes de l'apprentissage, les modalités d'acquisition et de transmission des savoirs et les disciplines". La suite cependant révèle les conditions de construction de cette alliance : "Il s'agit donc de construire les interfaces entre pratiques pédagogiques et recherche fondamentale en sciences cognitives." Les dix notes sont rédigées par dix-sept auteurs principaux dont la compétence est reconnue ; ces auteurs se sont entourés de soixante-trois coauteurs et consultants qui font autorité dans leurs domaines respectifs. On peut donc suivre les éditeurs lorsqu'ils parlent de cognition et les premiers chapitres de l'ouvrage montrent comment le cadre des sciences cognitives est fécond pour l'étude du développement ; mais dans le cas de l'apprentissage dirigé par un enseignement, conséquence d'un processus d'étude, l'affirmation selon laquelle les sciences cognitives seraient les sciences fondamentales pour l'abord du problème des apprentissages scolaires n'est pas interrogée.

Les dix chapitres rassemblés ici proposent des éléments de référence qui

constituent un apport tout à fait original : les auteurs énoncent et référencent les résultats importants dans chacun des domaines d'investigation qu'ils décrivent. Cette note de lecture ne tentera pas pour chacun d'eux, de rendre compte de la manière dont le problème de fond est abordé ni d'exposer le contenu qui fait l'intérêt propre de la contribution collective qu'il propose. Disons simplement que si l'on veut bien mettre de côté la critique de fond que je développerai plus loin – elle est la conséquence d'un titre bien trop ambitieux et ne peut être opposée aux auteurs – on peut s'instruire et tirer un profit évident d'une étude attentive de l'ouvrage : il faut donc remercier les divers auteurs et leurs éditeurs pour l'effort remarquable dont témoignent *Les sciences cognitives et l'école*.

Une lecture profitable supposera toutefois que le lecteur mette au travail les éléments de savoir qu'il trouve ici rassemblés et qu'il construise pour lui-même une synthèse adaptée au problème qu'il cherche à résoudre : il faudra, selon le mot de Bachelard, qu'il "repasse" le cours de sciences cognitives que donne cet ouvrage ou, selon la conception de Descartes, qu'il se forme, à l'aide des connaissances accumulées ici, une intuition personnelle sur laquelle fonder son progrès propre. L'essentiel du travail nécessaire à un usage des informations rassemblées dans la première partie appartient en effet au lecteur, parce que l'alliance annoncée en introduction demeure trop souvent formelle ; seule la fin de l'ouvrage permet d'approcher d'un peu plus près les phénomènes scolaires, dans des approches relatives à la transmission de savoirs constitués identifiés dans leurs propriétés cognitives et sociales. L'ordinaire des mathématiques y est réduit aux entiers (l'arithmétique), le français ou l'édu-

cation physique et sportive n'y figurent pas, seules les sciences y sont présentes, dans les problèmes qui se posent lors de leur première rencontre. La transmission des savoirs justifie l'existence des écoles depuis deux siècles, mais il semble que ces objets ne relèvent pas des approches cognitives, sans doute parce que les phénomènes dont ils relèvent appartiennent à une cognition collective hors de portée de sciences dont l'épistémologie suppose que la cognition est située tout entière dans le cerveau et le corps de chacun. Cela produit un phénomène qui peut se voir dans l'énoncé même du projet: si le cognitif est de l'ordre des sciences fondamentales relatives aux sujets, comment pourrait-il y avoir une science de l'organisation des écoles et de l'enseignement: la pédagogie peut, au mieux, être une pratique éclairée. Hélas! Ces pratiques que l'on qualifie donc de pédagogiques pour dire que leur objet leur est inaccessible, comment s'outilleraient-elles d'une science qui n'a même pas, parmi ses objets, les élèves – les personnes qui étudient et dont la pratique pose des problèmes tellement loin du champ des sciences cognitives qu'elle n'y est pas même nommée bien qu'il y ait un nom reconnu pour ce que les élèves font, à l'école: ils étudient, pour apprendre! Permettre ou, mieux, organiser l'étude est l'enjeu des écoles, qui sont indispensables parce qu'il existe des savoirs qu'on ne peut apprendre sans les étudier. Ainsi, les professeurs enseignent (ils désignent les savoirs à étudier) et ils collaborent avec d'autres professions pour organiser l'étude. La position scientifique qui détermine la ligne générale du projet fait que cette question n'est abordée que sous un titre étonnamment neutre "Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction", qui n'omet rien moins que de nommer les élèves, le savoir, l'étude et ses conditions: trois des objets des "situations d'interaction" scolaires, qui interviennent sans doute dans les stratégies de l'enseignant parce qu'ils caractérisent les situations principales où le professeur interagit en tant que tel.

"Pluridisciplinaire par nature, l'étude du développement et de l'apprentissage

trouve dans les sciences cognitives un cadre particulièrement fécond" peut-on lire dans l'introduction, page 2 toujours. L'ouvrage démontre que c'est bien le cas, mais il ne convainc pas dans celui des apprentissages scolaires. L'impossibilité de penser les problèmes de l'école en d'autres termes que celui d'interfaçage a produit parfois, jusque chez les auteurs les mieux avertis, des interdictions de penser dont l'anthropologue Mary Douglas a donné des exemples dans *How institutions think* (1986) et dont la philosophe Nanine Charbonnel a rendu compte dans *La tâche aveugle* (1995). Ainsi par exemple, page 337, dans le chapitre "Savoirs et savoir-faire arithmétiques et leurs déficiences", on peut lire: "Si on s'intéresse aux apprentissages scolaires, il est impossible de négliger la situation dans laquelle est plongé l'élève: dans une classe, avec un instituteur, à l'école." Mais c'est pour apprendre aussitôt que "des travaux récents tentent de rétablir un contact entre le monde scolaire et le monde 'de tous les jours'...", ce qui, n'en doutons pas, redonne toute leur validité aux travaux sur les apprentissages scolaires qui sont conduits en dehors des écoles (leurs références font d'ailleurs immédiatement retour) et conduit à omettre les travaux didactiques sur ces questions.

On constate dès lors comment un concept pour désigner à la fois le lieu du problème et les réalisations qui le résolvent en pratique manque trop souvent à cet ouvrage: professeurs et élèves se rencontrent dans les écoles, à propos des savoirs. École, présent dans le titre, a disparu dans plus de la moitié des textes proposés: dans ces conditions en effet, comment voir que certains apprentissages ne sont réalisés que si un enseignement est assuré, que la plupart des personnes qui étudient les savoirs correspondants les apprennent sans que la science fondamentale de la cognition s'y intéresse jamais. Les savoirs n'y figurent que dans leur dimension de pratique sans moyens techniques.

Pour conclure, nous avons donc là un ouvrage de référence remarquable, parce qu'il fait un état des lieux sur ce que l'on

sait de l'école, depuis les sciences cognitives. Il sera une référence essentielle pour les chercheurs, qui y trouveront une description large et fiable d'un domaine scientifique et une description actuelle du champ que définissait naguère la psychologie. Les praticiens en revanche n'y chercheront pas

les résultats leur permettant de répondre aux questions qu'ils rencontrent.

Alain MERCIER
Unité mixte de recherche ADEF
Université de Provence, INRP, IUFM
d'Aix-Marseille

GILLES MOREAU (COORD.), 2002

Les patrons, l'État et la formation des jeunes
Paris, La Dispute, 242 pages

SIMON WUHL, 2002

L'égalité. Nouveaux débats. Rawls, Walzer
PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 360 pages

Les questions de formation et d'insertion professionnelle sont aujourd'hui fortement débattues dans l'espace public, à l'heure où une idéologie de la modernisation sociale sert de référence aux politiques visant à individualiser les relations professionnelles et la formation des salariés, à développer la flexibilité et la mobilité du salariat, à intégrer les moins qualifiés tout en diversifiant les modalités de reconnaissance et de certification des compétences dans le travail. Pour penser cette complexité, il est nécessaire d'adopter une position réflexive visant à situer ces transformations dans un mouvement de long terme et à pointer les contradictions et les problèmes de justice posés par la pression de l'idéologie libérale et la remise en cause d'un principe d'égalité des droits économiques et sociaux. C'est à cette réflexion que nous invitent respectivement le livre coordonné par Gilles Moreau qui dresse un état des lieux de la formation professionnelle des jeunes et celui de Simon Wuhl qui interroge les modèles de justice sur lesquels s'appuient les politiques publiques lorsqu'elles cherchent à intégrer les populations les moins qualifiées dans une visée d'égalité.

Dans le premier ouvrage réunissant historiens, sociologues et juristes spécialistes de la formation professionnelle, le but consiste à retracer les rapports complexes et souvent conflictuels entre l'école et l'entreprise, une rivalité entretenue par la vague des réformes successives ayant marqué l'institutionnalisation des acteurs et des diplômés de l'enseignement technique et professionnel ainsi que les développements de l'apprentissage et de l'alternance. Le second livre se veut plus prospectif et

plus analytique, puisque l'auteur se consacre à un examen minutieux et critique des conceptions de la justice de Rawls, en mettant le modèle du philosophe à l'épreuve des conditions de la redistribution sociale et des politiques d'insertion en France au cours des années 1990. Cette réflexion sur la justice et l'égalité s'étend ensuite à des questions concernant la participation et l'exercice de la citoyenneté des catégories sociales les plus démunies.

L'hostilité du patronat et des pouvoirs publics locaux à une réglementation de la formation professionnelle n'est pas nouvelle. En prenant l'exemple de la ville de Nantes, le premier texte dans la première partie du livre coordonné par Moreau pointe les résistances ayant accompagné la mise en œuvre de la loi Astier et retardé d'autant le développement de l'apprentissage. De la même manière, il a fallu du temps pour stabiliser et donner une place à l'enseignement technique, mais cette reconnaissance, légitime aujourd'hui, contraste avec la perte d'identité des enseignements techniques et professionnels liée la décomposition des réseaux de solidarité et de proximité dans lesquels s'entretenaient une même morale du travail et une même culture technique. Comme le montrent aussi d'autres auteurs, cette évolution est renforcée par un progressif démantèlement du système national des diplômes, au profit de certifications élaborées par les branches professionnelles, sous l'action d'organisations patronales attachées à remettre en cause le monopole de l'État, à défendre les thèses libérales de la "compétence" et de "l'employabilité" et à transformer les rapports entre le monde de la formation et celui de la production.

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée aux politiques de formation professionnelle mises en place par l'État au cours des dernières décennies. C'est sous son action que, dans les années 1950, s'engage "la bataille pour la productivité" dont le Plan constitua l'instrument privilégié en même temps que fut instituée une nouvelle articulation de la formation à l'emploi, proposant de nouvelles nomenclatures, une nouvelle hiérarchie des qualifications et mobilisant l'expertise de professionnels, de militants, de sociologues et de statisticiens. La création du bac pro a consacré une réforme ministérielle bouleversant singulièrement le paysage de l'enseignement technique et professionnel qui, tout en se fixant des objectifs d'élévation du niveau de qualification et de lutte contre le chômage des jeunes, sut quand même résister à la pression des organisations professionnelles et de l'opinion publique. Malgré cela, l'État n'a pas réussi à empêcher certaines dérives dans l'apprentissage, contribuant à nier la spécificité des qualifications ouvrières au nom d'une plus grande flexibilité, alors qu'il s'est trouvé lui-même progressivement confronté à des demandes conjoncturelles et diversifiées des entreprises empêchant une approche cohérente et intégrée de l'offre de formation.

Les dernières parties du livre abordent les questions de l'alternance, de l'apprentissage et de l'insertion aujourd'hui au centre des préoccupations de l'action publique. Si l'enjeu de l'alternance est bien l'insertion des jeunes et leur professionnalisation, alors que des chercheurs en sciences de l'éducation ont montré l'intérêt de nouveaux dispositifs pédagogiques visant à mieux intégrer l'expérience professionnelle et à mieux tenir compte des situations de travail, il demeure des formes variées de socialisation professionnelle, plus ou moins instituées et stabilisées, qui possèdent finalement peu d'effets sur l'intégration des jeunes dans les entreprises. Ces nouveaux dispositifs, présents aussi dans les entreprises publiques, contribuent en revanche à obscurcir les règles de la sélection et les critères de recru-

tement, en organisant de nouvelles procédures de contrôle de la main-d'œuvre. De plus, les garanties de reconnaissance de la qualification attachées à l'obtention d'un diplôme ont tendance à disparaître du fait de l'émergence de nouvelles grilles de classification de l'emploi, d'un jeu de concurrence entre les titres professionnels, et d'une différenciation sociale plus grande au sein du groupe ouvrier. Cette dévalorisation sociale des ouvriers s'accompagne de graves désillusions pour les élèves issus des bacs professionnels lorsqu'ils poursuivent des études dans l'enseignement supérieur, ce qui entretient chez eux un sentiment de relégation et d'exclusion.

Prenant acte de la montée de l'exclusion et de l'appauvrissement des plus démunis, Wuhl, dans une autre direction, cherche à confronter les modèles de justice, construits dans la sphère de la philosophie politique, aux enjeux pratiques caractérisant l'orientation des politiques publiques françaises, notamment les politiques d'insertion, lorsqu'elles sont confrontées à une vulnérabilité et une désaffiliation croissante de populations fragilisées. Au travers d'importants développements, l'auteur prend au sérieux la problématique de Rawls lorsqu'il vise à articuler des exigences de justice et d'efficacité économique, c'est-à-dire à concilier une règle de juste répartition des avantages socio-économiques et une neutralisation des inégalités liées à des différences d'origine sociale. Wuhl montre ainsi que "la discrimination positive" mis en œuvre dans les politiques sociales en France depuis les années 1980 ne reprend que partiellement les principes de Rawls, tout simplement parce que le philosophe n'entendait pas limiter sa réflexion à la question de la redistribution mais l'étendait aux possibilités d'une action sur les mécanismes mêmes de l'inégalité des chances. Dans le cas français, la prise en compte de cette seconde dimension aurait nécessité de la part des pouvoirs publics une politique structurelle favorisant l'exercice de réelles conditions de justice.

Après avoir passé en revue les réactions critiques aux thèses du philosophe

américain, Wuhl entreprend à son tour de formuler plusieurs objections en partant d'une clarification des débats et des orientations caractérisant l'application des principes de justice aux politiques sociales. Pour Rawls, seules des transformations structurelles inscrites dans le fonctionnement des institutions et mettant en jeu plusieurs politiques de régulation égalitaires permettent de satisfaire à des critères de justice. Or, le principe de discrimination positive, lorsqu'il prend la forme de compensation ex post par des mesures d'assistance qui visent à atténuer les effets des inégalités ne peut remplir ces conditions. Parmi une multitude d'exemples, Wuhl prend celui des recrutements d'enseignants sur un territoire. D'après lui, il est vain de vouloir éliminer le facteur "social" de la discrimination sans une réorientation de la structure du savoir à transmettre, une reconnaissance de la pluralité des formes d'intelligence et une meilleure prise en compte des connaissances pratiques des acteurs. Il ne s'agit donc pas de rechercher une plus grande efficacité économique ou sociale mais de respecter une juste égalité des chances sur les plans du contenu et de l'évaluation de l'enseignement transmis par l'école. Or, l'inégalité d'accès des chances au métier d'enseignant en fonction de l'origine sociale vient se cumuler avec un mode fondamentalement inégalitaire de sélection sociale par le savoir. C'est pourquoi, d'après Wuhl, la seule façon de se conformer à des principes de justice consiste à mettre en œuvre des transformations sur la nature des savoirs permettant de fonder et de légitimer la distribution des positions sociales, ainsi qu'une politique de recrutement préférentiel en fonction de l'origine sociale s'accompagnant prioritairement d'une réduction des situations de grande précarité et d'exclusion.

Trop souvent, poursuit l'auteur, le principe de discrimination positive sert de point d'appui à la justification d'un nouveau compromis social axé sur des critères d'efficacité économique de l'intervention publique, comme l'illustre le rapport de Minc "La France de l'an 2000". Mais le

remplacement d'une conception de la "justice comme égalité" par une conception de la "justice comme équité", alors qu'il entretient la confusion sur la construction rawlsienne, paraît très discutable dans sa prétention à subordonner la sphère de justice à l'impératif économique. En effet, d'après les principes rawlsiens, la satisfaction des critères de justice doit s'appuyer sur des actions publiques limitant les dysfonctionnements économiques sources de l'injustice sociale, notamment lorsqu'ils sont liés à la répartition des revenus et du patrimoine ou encore aux relations de travail. Le philosophe américain donne priorité au principe de justice sur celui d'efficacité, le système le plus juste étant celui qui permet de réduire les inégalités entre les mieux lotis et les plus mal lotis, sans pour autant que l'action de la redistribution ne se réduise aux seules couches inférieures du salariat. Dans le même esprit, les politiques d'insertion, comme les politiques de redistribution, ne sauraient se satisfaire d'une action unique en faveur de l'intégration des moins qualifiés. Là aussi, l'adoption des principes rawlsiens invite à des mesures plus structurelles de l'action publique, et non à une réduction purement instrumentale des procédures mises en œuvre. Or, comme le fait remarquer Simon Wuhl, l'absence de débats locaux et la centration excessive de l'action publique sur des méthodes d'évaluation des performances ont pour effet d'ignorer largement les facteurs structurels de l'injustice.

Après avoir montré que la théorie rawlsienne, lorsqu'elle est considérée dans son intégralité, offre des perspectives au maintien d'une conception solidariste de la protection et de la redistribution sociale, sans que celle-là ne se réduise à des questions d'efficacité économique, Simon Wuhl entend prouver que le modèle théorique de Rawls ne parvient pas à justifier l'intervention directe et durable des citoyens dans les affaires de la cité, parce qu'il considère l'action publique comme relevant d'abord de techniques, de règles, ou de critères de justice. Or, dans la dernière partie de son livre, l'auteur s'attache à défendre une autre

thèse, en plaidant pour une meilleure reconnaissance sociale des individus et pour la prise en compte d'une égalité complexe susceptible de redonner une légitimité aux politiques publiques. En mobilisant les travaux de Michael Walzer et en pointant leurs limites, il parvient à les situer dans les débats de philosophie politique caractérisant le monde anglo-saxon mais à interroger aussi le modèle français d'intégration républicaine. À la suite du philosophe américain, Simon Wuhl en appelle à une justice sociale qui ne se réduise pas à la meilleure distribution possible d'un seul "bien social", comme le revenu monétaire, mais qui tienne compte de l'existence d'une multiplicité de "sphères" d'attribution des biens sociaux, ceux-ci obéissant eux-mêmes à une multiplicité de critères distributifs. La philosophie de l'égalité complexe stipule que la société doit répondre à la diversité des intérêts, des formes d'expression, des qualités et des compétences des personnes, en évitant d'uniformiser une hiérarchie sociale autour de la distribution d'un "bien social" dominant. Cela nécessite une citoyenneté plus active des exclus ainsi que la mise en œuvre d'une démocratie délibérative autorisant le plein exercice des droits des personnes. Ce pluralisme politique, s'il remet en cause le modèle républicain, en appelle aussi, contrairement aux théories libérales, à l'intervention de l'État pour consolider les références collectives et soutenir les individus

les plus dominés en renforçant leur place dans la société civile et dans les institutions publiques.

En partant d'une analyse très serrée et érudite des différences conceptions de la justice sur lesquelles s'appuient l'action publique, le livre de Wuhl ouvre d'innombrables pistes de réflexions aux sociologues qui s'intéressent aux questions de l'égalité et de l'équité dans les domaines de l'insertion, de l'éducation, de la formation ou du travail. D'une profondeur et d'une rigueur exemplaire, l'ouvrage contribue à une réflexion sur des questions difficiles qui, grâce au travail pédagogique de l'auteur, sont rendus accessibles à la compréhension des non-spécialistes. Dans une autre perspective, le livre coordonné par Gilles Moreau offre un panorama extrêmement riche et diversifié des transformations du champ de la formation professionnelle des jeunes. Là aussi, il faut se réjouir de la qualité des contributions qui éclairent, chacune à sa manière, des réalités souvent occultées par le discours idéologique ambiant. Indiscutablement, ces deux livres font avancer la réflexion sociologique et soulignent l'importance des dimensions collectives de la solidarité nécessaire au maintien de la cohésion sociale.

Romuald NORMAND
UMR Éducation & Politiques,
INRP-Université Lumière Lyon 2

CONSTANTIN XYPAS DIR., 2003

Les citoyennetés scolaires

Paris, Collection Éducation et formation, PUF, 325 pages

HERVÉ CELLIER, 2003

Une éducation civique à la démocratie

Paris, Collection Éducation et Formation, PUF, 138 pages

Alors que la formation du citoyen constitue un des principaux objectifs de l'école, elle se trouve aujourd'hui très souvent réduite, dans la pratique, à un simple supplément d'âme. De plus, l'actualité des phénomènes d'incivilités et de violence scolaire contribue à une dilution de la notion de citoyenneté prioritairement envisagée comme un moyen de prévention des violences et des problèmes de comportement. Aussi Xypas a-t-il perçu l'utilité de redéfinir l'essence même de la citoyenneté, notamment en s'interrogeant sur ses différents aspects et enjeux ainsi que sur les formes qu'elle peut revêtir au sein même du cadre scolaire, de l'école primaire au secondaire. La préface signée par Meirieu donne d'emblée le ton : l'éducation à la citoyenneté y est examinée comme un défi pour l'école et les éducateurs. Les différents collaborateurs de l'ouvrage dirigé par Xypas s'accordent donc sur la nécessité de former les élèves à la citoyenneté et sur la responsabilité de l'école dans ce domaine. Cet ouvrage a pour mission de comprendre comment l'école peut éduquer les jeunes à la citoyenneté, en particulier dans un contexte où se multiplient les comportements antisociaux.

Trois grands axes structurent l'organisation de cet ouvrage collectif : les caractéristiques et l'évolution de la citoyenneté ; l'expérience des élèves en matière de citoyenneté ; des exemples pratiques ou susceptibles d'inspirer la pratique dans le domaine scolaire. L'ouvrage est plus précisément découpé en quatre grandes parties. La première est consacrée à une approche historique très éclairante de Del Pup. À travers l'émergence du concept

de citoyenneté dans l'Antiquité et son évolution jusqu'aux sociétés contemporaines, l'auteur revisite des notions clés telles que l'État, la nation, le citoyen. La seconde partie, elle, décrit l'expérience des acteurs et attribue une large place au point de vue des élèves. À l'aide d'extraits d'entretiens, Hérou et Rayou font état des tensions qui traversent l'expérience des élèves en matière de citoyenneté et montrent que celle-ci est jugée décevante par une majorité d'élèves. Rayou énonce parfaitement bien les raisons qui conduisent les lycéens à un faible engagement, notamment lorsqu'il évoque la faiblesse des ressources de protestation mises à la disposition des élèves. Des exemples issus d'expériences pédagogiques accompagnées de témoignages d'enseignants constituent la troisième partie de l'ouvrage. En ce sens, cet ouvrage est susceptible d'intéresser un large public de formateurs et d'enseignants à l'affût de pistes de travail et de modalités d'innovations. On y suit par exemple la mise en place d'une co-construction des règles par une institutrice en classe de maternelle ou encore des méandres moins connus de l'éducation à la citoyenneté comme le développement de l'autonomie des enfants (en lien avec les relations sociales) dans le cadre d'une association de soutien scolaire. Certaines de ces expériences s'appuient largement sur les travaux des psychosociologues (Kohlberg, Piaget) relatifs au sens de la morale chez les enfants et proposent ainsi d'adapter la formation à l'âge et au développement moral de l'enfant. Il est aussi question d'expériences particulières comme l'auto-école ou le lycée autogéré qui apparaissent un peu comme des modèles du genre mais

qui, somme toute, permettent de tirer un certain nombre d'enseignements pour les écoles confrontées à de grandes difficultés sociales. Au-delà de leur aspect modélisant, ces quelques exemples doivent surtout être lus comme des supports à l'innovation pouvant varier en fonction du contexte d'enseignement. On se rend compte aussi qu'ils sont le résultat d'un certain "bricolage" personnel qui se transforme en fonction des besoins des élèves, de leur milieu social et de leur âge. Un des mérites de cet ouvrage est d'ailleurs d'insister sur la progressivité de l'éducation en rapport avec l'âge des formés (de la maternelle au lycée). La personnalité du chef d'établissement n'est, elle, pas évoquée mais on peut cependant supposer que la variable "établissement" participe également de ce travail d'éducation. Enfin, en dépit de l'intérêt et de l'originalité de ces récits, on peut néanmoins regretter la quasi absence d'expériences faites dans des collèges et lycées ordinaires, lesquels représentent les situations les plus fréquentes. La quatrième et dernière partie, rédigée par Xypas, revient sur les critères et les dimensions de la citoyenneté identifiés tout au long de l'ouvrage. Bien plus qu'une conclusion, cette partie finale permet de dégager des indicateurs stables de l'éducation à la citoyenneté.

Compte tenu de la richesse et de l'aspect multiforme de cet ouvrage, nous ne pouvons en commenter la totalité. Aussi nous arrêterons-nous sur la deuxième partie de l'ouvrage dans la mesure où elle aborde un thème tout à fait fondamental pour l'expérience scolaire : le sentiment d'injustice et le sens de la justice chez les élèves. Dans son enquête, Hérou montre bien l'existence d'un décalage entre les exigences de justice des élèves et la pratique : l'enfermement dans leur statut de "petit", d'éternel dominé, l'impossible reconnaissance de leur plainte, l'arbitraire du pouvoir de l'enseignant sont autant d'obstacles à l'exercice d'une juste réciprocité. Ces nombreuses frustrations entraînent des conséquences désastreuses sur les élèves car la non-résolution des conflits fait

place à différentes formes de résistance et de stratégies allant de la distanciation au décrochage scolaire. Cependant, l'auteur ne nous dit rien sur les principes de justice qui sont à l'origine de ce sentiment d'injustice. Par exemple, les principes de justice défendus par les élèves sont-ils les mêmes que ceux qui caractérisent le système scolaire actuel ? Les résultats de cette enquête mériteraient sans doute d'être affinés et prolongés, notamment à l'aide de variables tels que le niveau scolaire (via l'origine sociale), l'âge, le sexe et l'origine ethnique des élèves. De plus, la typologie des injustices (101) pourrait être retravaillée à la lumière des "sphères" de justice (Walzer 1997) : en effet, le domaine des jugements scolaires et celui de la vie commune ne semblent pas faire appel aux mêmes registres de justice (Dubet 1999). Par ailleurs, si la référence à Hirszman reste éclairante, elle ne doit pas masquer l'existence d'une cohabitation très forte entre sentiment d'injustice et sentiment de culpabilité, entraînant une souffrance intériorisée, ni faire oublier l'explosion ponctuelle de violences entre élèves et enseignants.

En fait, ces différents articles s'articulent autour d'une réflexion centrale sur la manière d'envisager l'élève comme citoyen. La pluralité des points de vue et des propos montre combien l'éducation et l'exercice de la citoyenneté sont un outil de subjectivation, une ressource utile pour les élèves face à l'injustice, aux inégalités et aux risques d'arbitraire inhérents à la relation pédagogique. Cet ouvrage s'engage ainsi très justement pour une reconnaissance de la parole et de la plainte des élèves qu'il considère comme une condition au "vivre ensemble" et à la prévention de la violence scolaire.

Ce qui fait l'originalité de cet ouvrage est qu'il peut être lu à deux niveaux : premièrement, il repose sur des recherches et des analyses critiques mettant en avant les limites et les insuffisances de l'éducation en matière de citoyenneté dans le système scolaire actuel. Deuxièmement, il offre une série de témoignages relatifs à des expériences de formation à la citoyenneté fruc-

tueuses et potentiellement généralisables. L'intérêt de l'ouvrage réside donc dans l'articulation entre la recherche et l'action (les pratiques). Même si en réalité ces "regards croisés" ne dialoguent pas directement, ils viennent enrichir la connaissance du thème abordé et font de cette lecture un outil de réflexion aussi bien à l'usage de professionnels de l'éducation-formation en quête d'outils pédagogiques que de chercheurs en éducation. Enfin, tout le mérite de ce travail est bien sûr d'intégrer le point de vue des élèves sur l'exercice de leur citoyenneté au sein du système scolaire et de considérer ces derniers comme des acteurs à part entière, capables d'exercer un jugement critique.

On peut malgré tout relever un certain nombre de manques : l'analyse de la citoyenneté scolaire n'est pas suffisamment resituée dans le modèle scolaire actuel ; or les caractéristiques de l'école de masse sont à l'origine d'un certain nombre de tensions et de difficultés auxquels les acteurs scolaires sont aujourd'hui confrontés. Ainsi, l'analyse des citoyennetés scolaires gagnerait à être rapportée à un cadre de réflexion plus générale, sans doute plus "macro". Par ailleurs, si la notion d'autorité est abordée, elle n'est jamais mise en lien avec celle de pouvoir alors que leur relation interroge la fonctionnement et la légitimité même de la relation pédagogique et qu'elle permet d'analyser bon nombre d'injustices ressenties en son sein par les élèves. Même si les conclusions finales sur la fonction socialisatrice de l'école semblent un peu rapides (en réalité l'école continue de socialiser les élèves mais plus selon un modèle unique), elles insistent néanmoins sur la nécessité d'établir la démocratie ainsi qu'un espace de critique dans le cadre scolaire. Ces quelques remarques n'enlèvent en rien l'intérêt général de l'ouvrage : les auteurs décrivent bien la complexité et les multiples dimensions du concept de citoyenneté sans s'éloigner du projet initial et nous font prendre conscience de l'écart entre le discours et la pratique.

L'ouvrage de Cellier, lui, propose une réflexion plus unifiée sur la citoyenneté

à l'école ; il relève d'ailleurs plus de l'essai que de l'analyse sociologique présente dans le précédent ouvrage. En dépit d'une forme différente, il présente toutefois un certain nombre de points communs avec l'ouvrage dirigé par Xypas. Tout d'abord, au-delà du thème de la citoyenneté, ces deux ouvrages posent les fondements d'une réflexion sur l'école comme instance de socialisation, sur les moyens dont elle dispose, sur les limites de sa fonction de socialisation (idée d'une sociabilité par les copains, impression que "la vie est ailleurs"). Ensuite, les deux ouvrages sont traversés par une seule et même question, celle du "comment éduquer à la citoyenneté" dans le cadre scolaire. Même s'ils y répondent différemment, les auteurs en font essentiellement une affaire de pédagogie, c'est-à-dire une question de pratique qui vise nécessairement à faire grandir les élèves. Un même souci les anime : tenter de dépasser la pédagogie du discours afin d'interroger les pratiques au sein même des établissements scolaires. Cellier propose une analyse approfondie de l'état de l'éducation civique à l'école aujourd'hui et élabore des propositions pour la renforcer, dans le sens d'une pédagogie de l'acte.

L'ouvrage se divise en sept chapitres. Afin de marquer son opposition à l'idée d'une citoyenneté perçue comme rempart à la violence scolaire, l'auteur met au centre de son ouvrage le concept de "démocratie d'apprentissage". Ce fil conducteur lui permet de tisser des liens avec des notions fondamentales en éducation tels que le droit, l'éthique, l'autorité et l'apprentissage. Le premier chapitre, tout comme chez Xypas, rappelle la pérennité de l'exigence de la morale en éducation. D'Érasme à Condorcet, la volonté de modifier les comportements à travers la moralisation demeure un point fort de l'instruction. L'auteur retrace cet historique pour mieux saisir les nouveaux enjeux de l'éducation civique dans la société contemporaine. En effet, depuis les années 1960, la montée de l'individualisme et l'injonction à l'autonomie modifient le

sens de l'éducation civique à l'école et obligent à penser le lien entre autonomie et exigences collectives. Dans le deuxième chapitre, l'auteur montre de quelle façon l'éducation civique a été construite comme un enseignement scolaire. En s'appuyant sur les textes officiels, Cellier parvient à saisir l'évolution de l'enseignement de l'éducation civique à travers trois périodes distinctes : on voit ainsi que le terme de "morale" a été progressivement remplacé par "éducation à la citoyenneté" entendue comme éducation au jugement. Dans les textes récents, l'auteur relève par ailleurs plusieurs contradictions : si ces textes précisent largement les attitudes des maîtres en matière d'éducation civique (engagement civique du maître ; école reconnue comme une communauté éducative), ils ne font toujours pas référence à un véritable espace de citoyenneté scolaire pour les élèves, en terme de participation. En parallèle, l'auteur s'arrête sur l'évolution de la représentation de l'enfant d'avant 1968, où l'élève n'était qu'une "cire molle", à aujourd'hui, où ce dernier est perçu comme un enfant "à risque" auquel on doit enseigner les règles sociales. Le chapitre 3 s'attarde sur la notion de démocratie participative. Dès cet instant, l'auteur prend position et défend l'idée d'une citoyenneté liée à la représentation et à une conscience démocratique. La question du pouvoir des enseignants est analysée comme étant à l'origine d'un difficile apprentissage chez les élèves à la démocratie et complète ainsi l'ouvrage de Xypas. Le chapitre 6 est consacré à la mise en place d'une démocratie d'apprentissage pour les élèves, sur le modèle des écoles coopératives, laquelle doit être comprise comme un lieu d'apprentissage de la démocratie et non comme une reproduction à l'identique de la démocratie vécue par les adultes dans la société civile. Il s'agit ainsi de travailler au partage et à l'exercice d'une autorité collective, dans le but de relations pacifiées. Pour Cellier, la mise en pratique doit donc permettre de dépasser l'énonciation des principes. Dans les chapitres 4 et 5, l'auteur introduit une

distinction entre vertus et valeurs et montre que l'éducation civique renvoie aussi à des valeurs et à divers domaines de savoirs tels que la formation des bonnes habitudes, le sens de la justice, etc. Cellier est particulièrement convaincant lorsqu'il explique que l'expérience de la démocratie dans la vie scolaire préfigure l'engagement futur des jeunes dans la vie sociale. Dans le dernier chapitre (7), une réflexion est entamée sur les conditions pour devenir et former un élève sujet. L'auteur lie la problématique de l'enfant citoyen aux caractéristiques de l'école démocratique de masse. Celle-ci génère des frustrations et du sentiment d'injustice et participe ainsi à la production des incivilités et des violences chez les élèves. De plus, elle fait porter aux individus la responsabilité de leur propre échec et individualise l'expérience scolaire. Aussi, dans ce contexte, la reconnaissance des droits des enfants doit favoriser une pédagogie du projet visant à transformer les élèves en acteurs sociaux capables de construire leur savoir et leur engagement, d'où la nécessité de créer des instances de négociations collectives au sein des classes et des écoles (réalisation de projets, conseils d'enfants, médiation par les élèves).

Selon Cellier, l'éducation civique se caractérise donc par deux formes distinctes de pédagogies : la pédagogie du discours, c'est-à-dire la connaissance de la République, et la pédagogie de l'acte qui repose sur la pratique de la démocratie, laquelle fait aujourd'hui l'objet d'une demande de plus en plus forte dans le cadre scolaire. En ce sens, le propos de Cellier va plus loin que celui énoncé au départ : c'est bien à travers la construction d'une démocratie d'apprentissage que les violences seront réduites (résolution des conflits, dialogue au sein de la relation pédagogique, mise en place d'une réciprocité), de même que le pouvoir de l'enseignant légitimé et le rapport au savoir et le sens de l'école réaffirmés. Par l'introduction du concept de démocratie d'apprentissage, l'auteur aborde des questions souvent traitées de façon trop abstraite,

Comptes rendus

Les citoyennetés scolaires

Une éducation civique à la démocratie

sous l'angle des seuls principes. Il montre l'exigence liée à l'enseignement de l'éducation civique et mesure l'écart entre les exigences éthiques et morales et les faits.

L'un et l'autre de ces ouvrages font finalement appel à l'innovation pédagogique, à l'engagement des enseignants et à une nécessaire remise en cause d'un système

scolaire qui repose encore trop sur une vision unilatérale et réductrice de la place de l'enfant dans la construction d'une justice et d'une citoyenneté scolaires.

Valérie CAILLET
IUFM de Versailles
LAPSAC-CADIS