



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

JEAN-LOUIS DEROUET

Groupe d'études sociologiques

Institut National de Recherche Pédagogique,

29 rue d'Ulm,

75230 Paris cedex 5

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

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

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

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

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

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

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

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

La décentralisation et le cercle vicieux de la critique traditionnelle

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

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

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

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

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

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

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

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

Lutte pour l'égalité ou lutte contre l'exclusion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

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

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