



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

MARIE DURU-BELLAT
Université de Bourgogne,
IREDU-CNRS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Une variété de résultats qui conduit à invoquer un acteur situé

La réussite est sensible au contexte...

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

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

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

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

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

La réussite ne suffit pas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

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