

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

SCOTT DAVIES

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

Paradigmes et sociologie de l'éducation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

À l'origine des divergences entre ces théories

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

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

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

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

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

Les recherches orthodoxes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Immanentisme

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

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

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