

Alain Léger

Pour une sociologie non fataliste

Note de synthèse présentée

pour l'habilitation à diriger des recherches

UFR de Sciences de l'Éducation

Université Paris V— René Descartes

1993

Sommaire

| | |
|--|------------|
| Travaux présentés | 5 |
| Autres travaux (non présentés pour l'habilitation)..... | 8 |
| Introduction | 11 |
| Chapitre I. — A la recherche des paradigmes perdus | 21 |
| 1) Mon héritage | 23 |
| 2) Les limites de l'héritage..... | 31 |
| Le rôle des enseignants | 35 |
| Acteurs et structures..... | 45 |
| Le retour de la structure ? | 53 |
| 3) Que reste-t-il de mes amours sociologiques ?..... | 56 |
| Chapitre II. — La reproduction existe, je l'ai rencontrée | 61 |
| 1) Comment on fabrique de la démocratisation scolaire | 67 |
| 2) Un état transitoire du système : mes propres résultats | 77 |
| 3) L'augmentation des inégalités | 89 |
| 4) Et pourtant, aucun fatalisme..... | 98 |
| Chapitre III. — Unité d'approche et diversité des méthodes..... | 117 |
| Distance à l'objet et objectivisme méthodologique | 120 |
| L'idéologie des statistiques..... | 125 |
| Chapitre IV. — Perspectives de recherche | 131 |
| Les élèves étrangers en cycle aménagé | 131 |
| Public et privé : nouvelles perspectives | 136 |
| L'efficacité des enseignants..... | 138 |
| Projet de formation doctorale | 145 |
| Conclusion | 147 |
| Bibliographie des travaux cités | 151 |
| Index des auteurs et noms propres | 161 |
| Index conceptuel | 163 |

Travaux présentés ¹

1) Ouvrages

- LÉGER, Alain. *Enseignants du secondaire*. (préface de Viviane ISAMBERT-JAMATI). Paris, PUF (coll. « L'Éducateur », 88), 1983, 256 p.
- LÉGER, Alain, TRIPIER, Maryse. *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridiens-Klincksieck (coll. « Réponses sociologiques »), 1988 (1^{ère} éd. : 1986), 207 p.
- LANGOUËT, Gabriel & LÉGER, Alain. *Public ou privé : trajectoires et réussites scolaires*. (postface de Claude LELIÈVRE), La Garenne-Colombes, Éditions de l'Espace européen-Éditions Publidix, 1991, 188 p.

2) Chapitres d'ouvrages collectifs

- HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès & LÉGER, Alain. « Nouvelles perspectives dans l'étude des rapports entre l'école et le milieu local », in Éric PLAISANCE (Éd.) : *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris, Éditions du CNRS, 1985, 17-24.
- LÉGER, Alain. « Être social et positions socio-politiques des professeurs », in *Classes et catégories sociales : aspects de la recherche*. Roubaix, EDIRES, 1985, 199-206.
- LÉGER, Alain. « L'école inquiète les parents », in Minelle VERDIÉ (Éd.) : *L'état de la France et de ses habitants*. Paris, La découverte, 1987, 14-17.
- LANGOUËT, Gabriel & LÉGER, Alain. « Trajectoires scolaires et recours au secteur privé », in P. PERRENOUD & C. MONTANDON (Éds) : *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne, Réalités sociales, 1988, 302-328.

¹ Ces travaux sont joints dans une annexe séparée du présent dossier.

Travaux présentés

- LÉGER, Alain. « Participer ou objectiver ? », in Claude SEIBEL (Éd.) : *Recherches impliquées, recherches actions : le cas de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck, 1988.
- LANGOUËT, Gabriel & LÉGER, Alain. « Enseignement public, enseignement privé », in *L'établissement, politique nationale ou stratégie locale ? Actes du colloque*, Paris, AECSE, 1990, 237-243.
- LÉGER, Alain. « L'école et la réussite de tous », in *Révolution par l'intelligence* (tome II : Au cœur des mutations). Paris, Messidor, 1991, 79-90.
- LÉGER (Alain). « Les stratégies des familles et le choix des établissements ». in MARCOU (G.), COSTA (J.-P.), DURAND-PRINBORGNE (C.) : *La décision dans l'éducation nationale*. Lille : Presses universitaires de Lille, 1992, 165-186.

3) Articles de revues à comité de lecture

- LÉGER, Alain. Les déterminants sociaux des carrières enseignantes. *Revue française de Sociologie*, XXII, 4, octobre-décembre 1981, 549-574.
- LÉGER, Alain. Les stratégies de carrière des enseignants. *Société Française*, 2, janvier-mars 1982, 30-35.
- LÉGER, Alain & TRIPIER, Maryse. Échec scolaire et cohabitation multi-ethnique. *Société Française*, 9, octobre-décembre 1983, 12-18.
- LÉGER, Alain. A quel type social d'élèves vont les préférences des professeurs ? *Bulletin de Psychologie*, XXXVII, 366, juillet-août 1984, 749-756.
- LANGOUËT, Gabriel & LÉGER, Alain. Parcours scolaires et transferts public-privé. *Société française*, 22, janvier-mars 1987, 42-50.
- LÉGER, Alain. Enseignement public et enseignement privé : idées fausses et réalités (1^{ère} partie : Recours au privé et stratégies). *Société Française*, 36, juillet-septembre 1990, 46-58.
- LÉGER, Alain. Enseignement public et enseignement privé : idées fausses et réalités (2^{ème} partie : L'efficacité des deux secteurs). *Société Française*, 37, octobre-décembre 1990, 40-53.

4) Autre communication (non publiée)

LÉGER, Alain. « Enseignement public et enseignement privé : quelle efficacité, quelles évolutions ? ». Communication au VII^{ème} Congrès mondial d'Éducation comparée, Montréal, 1989, 60 p.

5) Rapport

LÉGER, Alain & TRIPIER, Maryse. « Échec scolaire et cohabitation multi-ethnique dans un quartier populaire : les Grésillons ». Rapport de recherche, Paris, CRESF, 1984 (1^{er} tirage : 1983), 248 p. + annexes.

© Alain Léger, 2000

L'auteur autorise la copie du présent document dans les conditions suivantes :

l'exemplaire téléchargé ne doit faire l'objet d'aucune nouvelle copie.

Il ne peut être tiré sur papier qu'en un seul et unique exemplaire.

Il ne peut être utilisé que pour un usage privé, à des fins de lecture personnelle, ou pour l'enseignement et la recherche.

Toute autre reproduction, diffusion et usage public,

à des fins commerciales ou non,

même à titre gratuit, reste interdite

sans le consentement écrit de l'auteur ou de ses ayants droit.

Autres travaux (non présentés pour l'habilitation)

- LÉGER, Alain. Algorithmes d'enseignement et formation de l'esprit logique. *Cahiers pédagogiques*, n° 142, février 1975.
- LÉGER, Alain. *Situation et position sociale des professeurs en France*. Thèse de III^{ème} cycle en Sciences de l'Éducation, sous la direction de V. ISAMBERT-JAMATI. Paris, Université René Descartes, 1980, 315 p. + annexes.
- LÉGER, Alain. L'approche sociologique de l'échec scolaire : état des travaux et tendances actuelles. *Société Française*, 9, octobre-décembre 1983, 62-64.
- LÉGER, Alain. Les enseignants d'une ZEP *Dialogue*, n° 40, mars-avril 1984.
- DURAND, Annick & LÉGER, Alain. *Les novateurs en pédagogie*. Paris, juillet 1984. dactylographié, 186 p.
- LÉGER, Alain. *Le Suicide* de DURKHEIM : mode d'emploi. Note de lecture sur l'ouvrage de C. BAUDELLOT et R. ESTABLET : « Durkheim et le suicide, PUF, 1984 ». *Société Française*, 14, janvier-mars 1985.
- LÉGER, Alain. « Quels enseignants pour les classes populaires ? ». Communication au colloque « Classes populaires et pédagogies ». Rouen, Université de Haute-Normandie, 14-16 mars 1985.
- LÉGER, Alain. Innover = démocratiser ? Note de lecture sur l'ouvrage de G. LANGOUËT : « Suffit-il d'innover ?, PUF, 1985 ». *Société Française*, 15, avril-juin 1985, 52-53.
- LÉGER, Alain. Note de lecture sur le rapport du COLLÈGE DE FRANCE : « Propositions sur l'enseignement de l'avenir, 1985 ». *Revue Française de Pédagogie*, 74, janvier-mars 1986.
- LÉGER, Alain. « L'école privée est-elle la plus démocratique ? Un essai d'évaluation sociologique des deux systèmes d'enseignement. » Premières analyses en vue du colloque franco-brésilien. Document de travail à diffusion restreinte (non publié). 13 juillet 1987, 19 p.

- LANGOUËT, Gabriel & LÉGER, Alain. « Enseignement public et enseignement privé : quelle efficacité ? ». Communication au colloque « Les collèges en changement depuis dix ans : Analyses sociologiques », Paris, INRP, mars 1988.
- LANGOUËT, Gabriel & LÉGER, Alain. Les sciences de l'éducation : regard historique et perspectives (coll. « *Conférences* »). Pointe-à-Pitre, Publications de l'Université Antilles-Guyane, avril 1988, 22 p.
- CHAPOULIE, Jean-Michel, LÉGER, Alain, TRIPIER, Maryse. Table ronde : le métier des enseignants. *Projet*, 214, novembre-décembre 1988, 35-44.
- LANGOUËT, Gabriel & LÉGER, Alain. « Enseignement public et enseignement privé ». Communication aux journées scientifiques de l'UFR de Sciences de l'éducation. Paris, Université René Descartes, 11-12 septembre 1989.
- LÉGER, Alain & PERRENOUD, Philippe. L'évaluation : enjeux et déterminants sociaux. *Bulletin de l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Éducation*, 6, nov. 1989, 19-31.
- LÉGER, Alain. L'esprit du système. Note de lecture sur l'ouvrage de V. ISAMBERT-JAMATI : « Les savoirs scolaires, éd. universitaires, 1990 ». *L'École et la Nation*, 411, septembre 1990.
- LÉGER, Alain. La machine élitiste. *Le Nouvel Observateur*, 1351, 27 septembre 1990.
- LÉGER, Alain. Analyse critique de l'ouvrage de C. BAUDELLOT et R. ESTABLET : *Le niveau monte*, Seuil, 1990. *L'année sociologique*, 42, 1992, 456-459.
- LÉGER (Alain). « Le choix des établissements et les stratégies des familles ». in DEBARD, Éliane & HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès (coord.) : *École et espace urbain*. Lyon : CRDP, mars 1993, 97-110.
- LÉGER, Alain. Quelle démocratisation ? à paraître dans *Société Française* en 1993.
- LÉGER, Alain. « L'unité dialectique des approches quantitative et qualitative : quelques aspects d'une complémentarité conflictuelle ». Communication prévue au colloque « Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation » organisé par l'AISLF, Paris, INRP, 25-27 mai 1993.

Introduction

En sociologie, un itinéraire de recherche est toujours la résultante de multiples facteurs : les paradigmes dominants et l'état des connaissances à un moment donné, la curiosité du chercheur et son équation idéologique, c'est-à-dire sa façon personnelle de se situer par rapport à « l'air du temps », l'existence de ces « faits polémiques » chers à BACHELARD qui ne cadrent pas les modèles explicatifs habituels, enfin les opportunités de recherche rencontrées au hasard des terrains et des demandes institutionnelles, sont les principales forces qui modèlent et infléchissent ce parcours. L'originalité d'une démarche de recherche, qui est volontiers présentée dans le langage de la coupure épistémologique, voire de la « table rase », se construit en réalité au moins autant sur des continuités théoriques et des filiations, parfois multiples, que sur des ruptures radicales. Elle renvoie donc en premier lieu aux recherches empiriques et aux théories existantes, qu'elles soient antérieures ou contemporaines. C'est pourquoi je vais commencer par rappeler rapidement quelques analyses principales afin de mieux situer ma propre démarche (chapitre I).

D'autre part, un itinéraire de recherche, même chez un chercheur encore jeune, est lui-même en constante évolution. On peut y déceler des inflexions, des changements d'objet et de méthodes. Pourtant, cet éclectisme et cette diversité ne s'apparentent pas nécessairement à un mouvement brownien qui pousserait de façon aléatoire le chercheur dans des directions totalement imprévisibles. Il est au contraire frappant de constater

Introduction

que cette diversité recouvre une profonde unité et que je n'ai peut-être eu, en fin de compte, qu'une idée dominante de recherche, par-delà la grande variété des lieux et moyens d'enquête, des thèmes et des objets étudiés. Prenant des objets aussi divers que les professeurs du secondaire, l'échec scolaire dans la ZEP de Gennevilliers, ou les transferts entre enseignement public et enseignement privé, c'est en réalité, d'un certain point de vue, toujours la même recherche que j'approfondissais, toujours la même quête que je poursuivais. En témoignent notamment les continuités conceptuelles et thématiques qui structurent l'ensemble de mes recherches et que je développerai au chapitre III. Notons seulement pour l'instant des parentés — non voulues et même, en grande partie, non conscientes jusqu'à ce jour — qui amènent un thème à rebondir d'une recherche à l'autre. C'est le cas, par exemple, des « stratégies d'évitement », étudiées tout d'abord chez les professeurs à l'égard des lycées populaires, puis dans la ZEP de la part des enseignants mais aussi des familles, puis enfin chez les « transfuges » de l'enseignement public ou privé. C'est le cas également de « l'effet établissement » ou de « l'effet secteur » étudiés tantôt au niveau local, tantôt pour la France entière dans mes deux derniers ouvrages.

Mes projets de recherche et de formation doctorale eux-mêmes, que je présenterai au chapitre IV, s'inscrivent dans une continuité thématique avec plusieurs de mes recherches antérieures. S'agit-il d'étudier la réussite des élèves étrangers en cycle aménagé de collège ? Avec d'autres méthodes et sur un autre terrain, je resterai néanmoins dans un domaine familier, guère éloigné des préoccupations qui étaient les miennes quand j'ai enquêté une année entière dans la ZEP multi-ethnique de Gennevilliers. S'agit-il de la

poursuite de nos travaux sur l'enseignement public et privé ? Après l'analyse des effets de structure, il paraît maintenant intéressant d'appréhender plus finement les stratégies d'acteurs telles qu'elles sont décrites par les intéressés, et telles qu'elles peuvent être objectivées par le chercheur. S'agit-il enfin d'étudier l'efficacité des enseignants du secondaire ? J'améliorerai ainsi ma connaissance d'un groupe social auquel j'ai consacré plusieurs autres travaux, en même temps que j'affinerai ma connaissance des processus par lesquelles l'école produit l'échec ou la réussite, et mes analyses sur le caractère non fatal de cet échec.

En fin de compte, il me semble avoir pris comme unique objet de recherche la relation conflictuelle qui oppose les différentes classes sociales à l'école et autour de l'école — les enseignants étant eux-mêmes des protagonistes situés socialement dans ces luttes, et non des arbitres impartiaux et neutres comme ils se l'imaginent parfois. Et chacun de mes travaux peut alors apparaître comme une facette de cet ensemble, ou une étude de cas illustrant un aspect de ce thème unificateur.

En revanche, pour ce qui est des méthodes d'investigation, mes recherches se caractérisent par la plus complète diversité. Non seulement par goût ludique de toucher à tout, mais surtout parce que, le plus souvent, un aller et retour entre différents instruments, entre différents niveaux d'analyse, devient un impératif secrété par la recherche elle-même. Il en va ainsi des rebondissements du niveau macrosociologique au niveau local et vice versa, ou des complémentarités entre approche quantitative et interprétation plus qualitative. Le chapitre III ne se contentera donc pas d'énumérer, mais tentera surtout de justifier les méthodes et les instruments utilisés :

Introduction

questionnaires standardisés fermés ou plus ouverts, entretiens semi-directifs, utilisation de données existantes, élaboration de typologies, analyse de contenu de textes, exploitation de fichiers ou d'états administratifs, etc. Et, dans ce foisonnement, je tenterai de trouver le fil directeur qui, de recherche « sauvage » en recherche commanditée — en passant par les tentations éphémères de la recherche action — m'a conduit à m'approprier ces différentes approches, sans oublier une mention spéciale pour l'outil informatique sans lequel, peut-être à tort, je n'imaginerais même plus de travailler à présent.

Ma conclusion sera donc très claire : un complet éclectisme dans les méthodes, mais une profonde unité dans les concepts et les théories de référence. Cette unité n'interdisant pas, bien au contraire, une certaine souplesse par rapport aux rigidités dogmatiques des systèmes s'offrant sur le marché de l'interprétation sociologique.

Bien sûr, un tel découpage est à la fois académique et artificiel, et n'a de raison d'être que pour clarifier l'exposé : dans le vécu de la recherche, concepts, méthodes et théories s'interpénètrent. Mais ce vécu, on le sait, est lui-même, par bien des aspects, trompeur. Il y a toujours quelque « illusion biographique » à tenter de dégager la logique d'un itinéraire, laquelle ne se fonde, en fin de compte, que sur le sentiment intuitif du *self* et de l'identité personnelle, ce qui constitue, somme toute, un argument bien mince, surtout aux yeux d'autrui. Plutôt que d'enfermer cet itinéraire dans le vase clos d'une logique interne qui serait fort subjective et sujette à caution, j'ai donc préféré me demander en quoi il s'inscrivait dans une logique externe,

celle de la production des connaissances, celle de l'évolution des interprétations sociologiques contemporaines.

Ce faisant, il me fallait alors tenter de dégager ce que je considère comme étant le « noyau dur » des progrès de notre discipline. Exercice difficile, dans la mesure où il s'agit de s'engager sur le terrain découvert de la théorie pure et d'abandonner le relatif confort des recherches empiriques où je m'étais mû jusqu'ici : leur côté clos et achevé, leurs certitudes sans doute limitées mais étayées par une méthodologie probante, avaient quelque chose de rassurant. Il aurait été, me semble-t-il, plus facile de m'en tenir à un exposé classique de mes résultats de recherche, chacun d'entre eux se rapportant à une hypothèse : la justification interne était donc plus aisée à établir. Mais cela aurait été aussi d'un faible intérêt, puisque ces recherches ont été publiées et que leur contenu comme leurs justifications sont supposés être déjà connus.

L'une des difficultés vient du fait que les théories renvoient, plus ou moins directement, aux luttes sociales et aux conflits entre classes, et qu'en choisir une c'est, en quelque sorte, choisir son camp. Il est donc tentant de trouver refuge dans l'hyper-empirisme, ou dans l'une des formes de cet œcuménisme distingué qui salue d'un coup de chapeau les différents auteurs, qui multiplie force références, voire révérences, pour finalement les renvoyer dos à dos — le fin du fin consistant à ne jamais choisir et à planer au-dessus de la mêlée, en se faisant passer pour un observateur impartial. De telles attitudes sont à la fois conformes à la tradition universitaire, à son illusion d'autonomie vis-à-vis du mouvement social, et à l'habitus du chercheur, qui doit à sa position intermédiaire (ni bourgeois, ni

Introduction

prolétaire) ces postures mentales « assises entre deux chaises ». Ce qui le conduit à des gesticulations sans doute inconfortables, mais dans lesquelles il trouve aussi, avec une délectation sans cesse renouvelée, la preuve de son objectivité et la confirmation que *prendre parti c'est être de parti pris*. Pour ma part, sans chercher à cacher que je suis un pur produit de cette tradition et que je reproduis dans mes pratiques cet habitus, j'ai préféré malgré tout un autre type d'inconfort, celui qui consiste à s'engager, donc à choisir son camp. Et, tant qu'à faire, pour que le jeu en vaille la chandelle et soit stimulant, autant ne pas choisir le camp gagnant, autrement dit le camp des dominants.

Dans le chapitre II, j'ai donc tenté cette entreprise — en partie impossible, car toujours partielle et inachevée — qui consiste à justifier une théorie par des résultats empiriques et, vice versa, à justifier les résultats empiriques par la théorie. Convaincu que le paradigme de la reproduction constitue le noyau central des progrès de l'interprétation sociologique contemporaine, et conscient de ce qu'il a apporté à ma propre démarche, j'ai voulu, en quelque sorte, mettre la théorie à l'épreuve de quelques faits, près de 30 ans après sa naissance, dans une conjoncture où le discours dominant tend à remettre en cause ce paradigme, soit au nom d'une prétendue démocratisation qui serait, sinon achevée, du moins en bonne voie de l'être, soit au nom d'une exaltation libérale de l'initiative individuelle des acteurs, qui passe sous silence les inégalités ou les considère comme fatales. C'était, bien sûr, une gageure en quelques dizaines de pages. Gageure aussi, sans doute, que de vouloir démontrer des postulats, qui, comme chacun sait, sont non démontrables.

Car la reproduction, comme toute autre théorie, se fonde sur des postulats, à commencer par celui qui veut que l'éducation, l'« *action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale* » de DURKHEIM (1922), ait un effet quelconque sur l'enfant, et notamment celui de « *susciter et de développer (chez lui) un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* ». Mais si l'on veut éviter au postulat d'être un simple acte de foi, il faut régulièrement le mettre à l'épreuve des faits, non pas avec l'ambition de le prouver mais, plus modestement, pour tester sa résistance. La sociologie en effet, dont le principal mérite social me semble être de mener la chasse aux idées reçues, ne peut pour elle-même admettre aucun dogme qui resterait révélé une fois pour toutes. Or, après avoir été « *revisités* », les théories de la reproduction me semblent globalement bien résister à cette nouvelle mise à l'épreuve et continuer à « *tenir la route* ».

Mais il me fallait aussi être attentif à tout ce que ces thèses peuvent contenir d'interprétations mécanistes, fatalistes et anhistoriques. Si elles permettent de mieux comprendre comment se pérennise une structure de domination, ce progrès s'accompagnerait d'un recul s'il devait s'agir de laisser croire à une éternité et donc à une fatalité de la domination, et d'interdire, par là même, de penser le changement social. Ma position à leur égard est donc de chercher à les dialectiser, en introduisant — ou en réintroduisant — dans le modèle, la contradiction, les luttes, les antagonismes générés par la division sociale. Et cela, en m'efforçant constamment de ne pas

Introduction

jeter le bébé avec l'eau du bain, c'est-à-dire de ne pas perdre en chemin les acquis et les progrès théoriques qu'elles ont apporté.

C'est pourquoi tout nouveau progrès théorique ne peut provenir, selon moi, que d'un renforcement de l'interprétation conflictualiste, trop souvent sous-estimée. « *S'il n'est de science que du caché, la science de la société est par soi critique* », constataient déjà BOURDIEU et PASSERON (1970). Mais c'est encore trop peu de dire qu'elle est simplement critique, car la critique peut conduire à un fatalisme désabusé et résigné et, par là même, conforter l'ordre des choses qu'elle critique. Il ne suffit donc pas de s'en tenir à la révélation partielle de ce qui est caché, en se contentant de mettre en lumière les inégalités, les exclusions et les oppressions, d'un simple point de vue humanitaire ou misérabiliste. Il s'agit aussi de déterrer ce que TOURAINE (1978) appelle « *la moitié enterrée, cachée des rapports sociaux* », en faisant « *appel, d'abord, à ce qui est dominé et soumis à l'ordre, à ce qui proteste et qui est exclu* ». C'est dans la découverte des sources de la contradiction, potentiellement explosive, sur laquelle se fonde un ordre de domination, que la sociologie peut prétendre saisir la totalité du caché, en même temps qu'elle peut donner des clefs pour saisir l'historicité.

Chemin faisant, j'ai cru pouvoir dégager un double mouvement dans l'évolution des problématiques sociologiques : progrès dans la découverte progressive des lois du fonctionnement social qui s'imposent aux individus, recul en raison des interprétations fatalistes qui les accompagnent, chaque nouveau fatalisme venant en chasser un autre plus ancien.

C'est ici sans doute que l'on pourrait le mieux démontrer en quoi l'objectivité n'est pas incompatible avec le militantisme, si du moins l'on ne prend pas le militantisme dans le sens étroit de défense bornée d'un parti politique, mais dans son sens large d'engagement pour le progrès. En ce sens, je dirai même qu'il n'y a d'objectivité *que* militante. Et, de ce point de vue, la lutte contre les interprétations fatalistes constitue bien un progrès scientifique, parce qu'il s'agit indissolublement d'une orientation sociale progressiste, qui redonne à la science, souvent confisquée par les dominants, sa vocation d'instrument œuvrant pour la libération de l'humanité, en commençant par sa composante majoritaire la plus asservie.

Visée progressiste également que celle qui rend les hommes maîtres de leur histoire, non pas certes pour céder à la naïveté impatiente du « tout est toujours possible tout de suite », mais pour montrer qu'à travers les déterminismes qui les contraignent, rien n'est jamais acquis définitivement, comme rien n'est jamais joué d'avance. Car les dominés sont toujours des dominants en puissance, s'ils connaissent la force qu'ils doivent à leur nombre et la faiblesse qu'ils doivent à leurs désunions et à leur sentiment d'impuissance. La seule permanence constatable dans le monde social est donc celle de son changement, quand bien même, souvent, ce changement n'a d'autre fonction que de perpétuer et de pérenniser la permanence d'un état ancien, tout en la masquant.

Ce sont des leçons capitales, leçons de science et leçons politiques, que j'ai retenues d'un certain nombre de travaux sociologiques, en particulier ceux de Viviane ISAMBERT-JAMATI, dont le livre le plus récent s'achève sur cette phrase qui me paraît résumer tout le programme de la

Introduction

sociologie de l'éducation : « *pour mieux saisir aussi bien les limites de l'illusion pédagogique que celles du fatalisme sociologique* » (1990).

En fin de compte, c'est bien dans ce double mouvement que s'inscrit, à mes yeux, mon propre itinéraire de recherche : tenter d'avancer en découvrant les déterminants sociaux et en défendant les acquis de l'objectivisme, mais aussi tenter de ne pas reculer en menant une lutte résolue contre tous les fatalismes.

CHAPITRE I. — A la recherche des paradigmes perdus ²

Force est de constater qu'il n'y a pas, à l'heure actuelle, une sociologie mais des sociologies. Certains auteurs parlent même de crise de la sociologie (BOUDON, 1969 ; GOULDNER, 1970 ; TOURAINE, 1984 ; CAILLÉ, 1985 ; DANDURAND & OLLIVIER, 1987). Nous vivons en effet le temps des mutations : celui de la remise en cause des paradigmes longtemps dominants, celui de l'écroulement des grands systèmes théoriques et interprétatifs.

Dans une optique résolument optimiste, on peut y voir le témoignage de la vitalité d'une science encore jeune : si l'on prend un critère purement institutionnel, la sociologie universitaire française, bien que fondée il y a plus d'un siècle, ne s'autonomise complètement qu'en 1966, par la création de diplômes spécifiques qui échappent à la mainmise de la philosophie. Ainsi, les bouleversements actuels relèveraient à la fois d'une crise de croissance et, en quelque sorte, d'une démocratisation des pratiques de recherche : fini le temps des « savants », des grands penseurs et des théoriciens géniaux — mais finalement plus philosophes que scientifiques et donc quelque peu suspects —, place aux jeunes chercheurs qui accumulent les données empiriques et font œuvre utile en délaissant l'interprétation du

² L'expression « paradigmes perdus » est empruntée au sociologue de l'éducation canadien Pierre DANDURAND.

A la recherche des paradigmes perdus

monde au profit de sa connaissance, sans prétention à l'universalité et à la globalisation des savoirs ainsi constitués.

Mais, dans un langage plus catastrophique, on pourrait aussi penser que cette crise ressemble plus à une agonie qu'à une maladie infantile. Elle serait alors signe que les sciences sociales ont désormais perdu leur vertu critique et messianique. Signe que leur vocation contestataire a finalement été étouffée par l'*establishment*. Signe qu'elles ont cessé de concevoir et de promouvoir une société meilleure parce qu'elles ne trouvent plus rien à redire, pour l'essentiel, à la société actuelle. Dans cette optique, la sociologie ne saurait être, dans le meilleur des cas, que prestataire de services pour le compte des dirigeants d'une société qui n'a plus rien à dire sur elle-même et n'ose plus se penser, parce qu'elle n'ose plus penser sa fin — ce qui pourrait d'ailleurs être en soi un bon indice permettant de prophétiser que cette fin est proche.

Voilà dans quel contexte idéologique et épistémologique tourmenté — celui des dix dernières années — j'ai fait mes premières armes d'apprenti chercheur en sociologie de l'éducation, lorsque j'ai soutenu ma thèse de troisième cycle sur les enseignants du secondaire (LÉGER, 1980). Je n'avais certes pas la prétention de vouloir inventer un nouveau système. Mais je ne pouvais pas pour autant me résigner à n'être qu'un humble O.S. de la production des connaissances renonçant à toute ambition interprétative. En d'autres termes, face à des débats insolubles et stériles — tels que celui qui tourne autour de l'opposition scolastique de « l'acteur » et des « structures » — je pensais que le moyen de sortir de l'impasse conceptuelle ne sera pas fourni par la réflexion philosophique mais par le déve-

loppement des recherches empiriques. Et, en même temps, ce refus du théoricisme ne signifiait pas pour moi refus de la théorie : il n'était pas question de se réfugier dans le recours à un empirisme scientiste et naïf, qui est toujours le recours à une théorie informulée et non maîtrisée. Dans les théories sociologiques et les modèles explicatifs existants, il fallait donc choisir, quitte à compléter les « vides » ou à infléchir, voire rectifier, des analyses erronées. Et, plus fondamentalement encore, il fallait choisir une conception et une pratique de la sociologie elle-même, face à des dérives qui me semblaient dangereuses. Je voudrais ici retracer mon itinéraire intellectuel et expliciter ces choix.

1) Mon héritage

Après la longue éclipse consécutive à la disparition de DURKHEIM, la sociologie de l'éducation se reconstitue en France, et combien brillamment, vers la fin des années 60, sous l'impulsion de travaux particulièrement connus comme ceux de BOURDIEU et PASSERON, BAUDELLOT et ESTABLET, BOUDON ou encore Viviane ISAMBERT-JAMATI. Je n'entreprendrai pas ici de dresser le bilan exhaustif de ce que ces auteurs ont apporté à la connaissance du système éducatif, ni de brosser un panorama complet des évolutions de problématique. Plusieurs études bibliographiques présentent de telles synthèses, parmi lesquelles on peut citer, dans la période récente, celles de DANDURAND & OLLIVIER, (1987), DURU-BELLAT & HENRIOT-VAN ZANTEN (1992), FORQUIN (1979, 1982, 1983, 1984 et 1989), HENRIOT-VAN ZANTEN (1983 et 1991), ISAMBERT-JAMATI (1972), LÉGER (1986 : chap. 1, et 1991), PATY (1987), PERRENOUD (1985),

A la recherche des paradigmes perdus

PLAISANCE (1989), TROTTIER (1987), ainsi que le rapport CARRAZ (ISAMBERT-JAMATI, 1983) ou encore un ouvrage collectif tel que *L'État des sciences sociales* (1988)³. Je me bornerai simplement à esquisser, à grands traits, quelques évolutions significatives. Encore cette esquisse sera-t-elle très subjective puisque c'est à travers le prisme déformant de mon propre itinéraire que j'envisagerai les choses. Je me limiterai donc à restituer ici les paradigmes dominants et les cadres théoriques qui ont marqué ma démarche personnelle et alimenté ma réflexion. En quelque sorte, il s'agit pour moi de présenter et de résumer l'héritage dont mes recherches ont bénéficié.

Pour BOURDIEU et PASSERON, le système scolaire est un mécanisme de socialisation qui reproduit les normes des classes dominantes. Cette « reproduction » (1970) remplit en même temps une fonction interne de reproduction culturelle et une fonction externe de reproduction sociale. Car les différentes classes sociales ne sont pas à égalité devant cette fonction normative de l'école. Chacune est dotée d'un « habitus » de classe, qui est, comme le précise DURKHEIM (1938, pp. 37-38), « *une certaine attitude de l'âme, un certain habitus de notre être moral* », c'est-à-dire un ensemble d'attitudes, de valeurs, et surtout de dispositions à penser, à sentir et à agir d'une certaine façon devant une situation nouvelle. Cet habitus, ces dispositions acquises dans le milieu d'origine, varient donc sensiblement selon les

³ Cette énumération de références ne signifie pas que tous ces travaux soient à mettre exactement sur le même plan quant à leur importance : certains sont de véritables recherches sur des recherches, d'autres s'apparentent plus à une simple compilation. Mais tous nous ont été utiles à une étape ou à une autre de notre itinéraire.

classes sociales. Or le système scolaire choisit de privilégier un habitus de classe parmi d'autres, celui des classes dominantes, pour en faire la norme des comportements scolaires. Ce choix est arbitraire, au sens où il n'y a pas de supériorité intrinsèque de ce modèle culturel sur les autres. Les agents du système scolaire inculquent donc un arbitraire culturel qui produit un capital culturel prêt à être investi et à fructifier en termes de position dans la hiérarchie sociale. Mais ce capital culturel ne profite qu'aux « héritiers » (1964), c'est-à-dire aux enfants issus de la bourgeoisie, qui sont prédisposés, de par leur habitus de classe, à pouvoir l'intérioriser. Les autres, c'est-à-dire les enfants des classes populaires et, à un degré bien moindre ceux des « classes moyennes » ou « intermédiaires », sont relégués dans des sections dévalorisées. Sur eux s'exerce une violence symbolique, autrement dit l'inculcation d'une culture arbitraire, qui n'est pas la leur mais celle de ceux qui détiennent le pouvoir, pouvoir qui est lui-même arbitraire, au sens de non nécessaire. Cette violence est symbolique en ce sens que la domination s'exerce « en douceur », qu'elle revêt la forme de la persuasion et de l'inculcation idéologique plus que celle de la coercition, de la contrainte et de la répression. En résumé, le travail de sélection de l'école opère le tri suivant : aux héritiers, le capital culturel et les positions sociales dominantes, quant aux autres, l'enjeu est de les persuader qu'ils sont indignes et incapables et qu'ils doivent se résigner aux positions subalternes, parce qu'ils ont démérité en ne se conformant pas aux modèles de l'excellence scolaire. L'école apparaît alors au service de certaines classes sociales et se voit de ce fait rangée, avec ALTHUSSER (1970), parmi les divers « appareils idéologiques d'État » qui ont pour fonction essentielle

A la recherche des paradigmes perdus

l'imposition idéologique et contribuent à la reproduction sociale des rapports de production.

Les travaux de BOURDIEU et PASSERON dévoilent également l'arbitraire des sanctions, notations et jugements scolaires : plus que d'épreuves objectives, il s'agit en réalité d'un système de cooptation, d'un système de « reconnaissance », qui résulte d'un jeu subtil d'affinités entre les enseignants et certains de leurs élèves ou étudiants. A la fois juges et parties, les enseignants ne sélectionnent pas selon les mérites objectifs mais selon des critères implicites, ou invisibles, d'appartenance sociale les élèves les plus proches de leur propre milieu social. On peut même établir un modèle des critères du jugement professoral en faisant fonctionner une « machine à classer » qui, à partir d'une série d'origines sociales, donne automatiquement à la sortie le classement scolaire réel des élèves (BOURDIEU & SAINT-MARTIN, 1975). La sélection est alors un véritable système de « parrainage », mais un système méconnu à la fois par les sélectionneurs et par les sélectionnés, et d'autant plus efficace que sa véritable nature demeure ignorée.

Bien que d'inspiration théorique différente et se réclamant du marxisme, les travaux de BAUDELLOT et ESTABLET présentent des analyses assez convergentes. Pour ces auteurs, ce qui caractérise la société capitaliste c'est l'antagonisme des classes. De la même façon, ce qui caractérise « l'école capitaliste » (1971) c'est la division sociale. Sous couvert de l'égalité des chances, de la neutralité et du jugement objectif porté sur les mérites individuels, l'école dite unique divise très tôt, dès l'enseignement primaire (1975), les élèves selon leur appartenance sociale, et met en place

deux réseaux de scolarisation à recrutement social opposé destinés à reproduire la structure sociale et les rapports de production préexistants. C'est donc l'école qui crée la division, au moins tout autant qu'elle se borne à l'enregistrer.

On peut avoir du mal, plus de vingt ans après, à imaginer l'apport capital et la nouveauté de ces analyses. Beaucoup d'entre elles sont « tombées dans le domaine commun ». Pourtant, même s'il y eut des précurseurs d'ailleurs peu connus, il faut insister sur la rupture que constituaient ces travaux : rupture avec les représentations largement répandues à l'époque en milieu enseignant, chez les usagers de l'école, de même que chez les sociologues anglo-saxons. Et cette rupture intervenait sur plusieurs plans simultanément. Par rapport à l'idéologie expliquant les différences de réussite par les « dons » ou les aptitudes individuelles, par rapport aux explications psychologisantes voire médicalisantes de l'échec scolaire c'était l'apparition nouvelle des déterminants sociaux sur le devant de la scène. Cette découverte était d'ailleurs déjà largement présente, notons-le au passage, dans grande enquête de l'INED menée sous la direction de GIRARD (1970) au début des années 60.

Autre rupture encore, par rapport aux analyses culturalistes de la sociologie anglo-saxonne, que celle qui consistait à introduire une visée critique ou conflictualiste dans l'explication des inégalités sociales à l'école. Au lieu de penser la culture scolaire comme un modèle universel et une valeur suprême, et par conséquent au lieu de classer sur une échelle des valeurs les différents rapports sociaux à cette culture, il s'agissait de décrire l'école comme un lieu de conflits. On cessait d'expliquer l'échec des classes

A la recherche des paradigmes perdus

populaires par des manques supposés, par des déficits, par un hypothétique « handicap socioculturel », pour analyser les rapports de division sociale à l'école, d'exclusion, de relégation, ce qui incitait à des recherches nouvelles sur le rôle actif que joue l'école dans cet échec. Le courant conflictualiste était donc amené à analyser les modèles idéologiques, les valeurs et les normes en vigueur à l'école et à constater qu'ils renvoient à des rapports de domination de classe dans lesquels le système scolaire est impliqué. L'école ne saurait donc être neutre, quoi qu'en pensent de nombreux enseignants. Et, en prenant parti pour certaines façons d'être et de paraître, pour certains contenus enseignés, pour certaines méthodes d'exposition, pour certaines façons de penser, de voir et de dire — qui n'ont rien d'universel — elle choisit en réalité de favoriser certaines classes sociales au détriment d'autres, mais de façon honteuse et sans jamais le proclamer ouvertement.

Cette visée relativiste en matière de culture, qui a notamment été théorisée par le courant de la « nouvelle sociologie de l'éducation » en Angleterre, était à la fois très nouvelle face au dogmatisme ambiant et à l'ethnocentrisme des contenus enseignés à l'école, en même temps qu'elle a constitué un acquis pour toutes les sciences de l'homme. Cet apport essentiel que constitue le relativisme culturel enseigné par les sciences sociales s'est vu réaffirmé naguère par le rapport du Collège de France (1985) en ces termes : « *le seul fondement universel que l'on puisse donner à une culture réside dans la reconnaissance de la part d'arbitraire qu'elle doit à son historicité* ». En conséquence, le rapport nous invite à une « *attitude critique* » et à un « *relativisme attentif à la pluralité des modes de vie, des sagesses et des sensibilités culturelles* ». Même si, comme le remarque

FORQUIN (1989), ce relativisme — par définition — ne saurait être absolu, même si le débat est loin d'être clos sur l'étendue de cette « part » d'arbitraire, il reste que cette attitude me semble être un acquis en tant que négation d'une conception fixiste et non dialectique de la culture.

Notons au passage que ce relativisme, qui continue de scandaliser le sens commun, ne constitue pas réellement une nouveauté épistémologique puisqu'il est déjà présent chez DURKHEIM (1922), lorsqu'il affirme par exemple : « *L'éducation a infiniment varié selon les temps et selon les pays. (...) Il n'est, pour ainsi dire, pas de société où le système d'éducation ne présente un double aspect : il est, à la fois, un et multiple. Il est multiple. En effet, en un sens, on peut dire qu'il y a autant de sortes différentes d'éducation qu'il y a de milieux différents dans cette société. (...) Aujourd'hui encore, ne voyons-nous pas l'éducation varier avec les classes sociales, ou même avec les habitats ? Celle de la ville n'est pas celle de la campagne, celle du bourgeois n'est pas celle de l'ouvrier.* »

L'essentiel de l'héritage dont j'ai bénéficié pourrait alors se résumer par trois formules : **l'école reproduit, l'école divise, l'école est un lieu de conflits**. Comme toutes les formules, celles-ci présentent l'avantage de clarifier l'exposé en le résumant, mais courent le risque d'être réductrices en fonctionnant à la manière de slogans. C'est peut-être ce risque que n'ont pas évité les théories de la reproduction, victimes en quelque sorte de leur succès, et s'appauvrissant en contenu au fur et à mesure qu'elles se vulgarisaient.

A la recherche des paradigmes perdus

Si, comme je viens de le faire, on ne se contente pas de rester à la surface des notions, il faut tout d'abord constater que ce cadre théorique offre l'avantage de conserver l'essentiel des postulats de DURKHEIM (1894 et 1922). La rupture que je viens d'évoquer est donc en réalité une sorte de « retour aux sources ». Et, notamment, se voit réaffirmé le paradigme holistique affirmant que le tout (le social) n'est pas la simple somme de ses composants (les individus) mais qu'il est d'une nature différente. Cette spécificité du social par rapport à l'individuel implique à son tour deux conséquences : le social ne s'explique que par le social, et — tout au moins sur le long terme et en dernière instance — l'explication par les structures prime sur l'explication par les acteurs. Ainsi, les comportements individuels sont le résultat de coercitions et d'impositions effectuées par les structures sociales, elles-mêmes produites par l'histoire mais ne changeant le plus souvent qu'assez lentement, de sorte que l'on peut dégager des lois qui agissent sur les individus même s'ils n'en sont pas toujours conscients.

« Voilà donc des manières d'agir, de penser et de sentir qui présentent cette remarquable propriété qu'elles existent en dehors des consciences individuelles. (...) Non seulement ces types de conduite ou de pensée sont extérieurs à l'individu, mais ils sont doués d'une puissance impérative et coercitive en vertu de laquelle ils s'imposent à lui, qu'il le veuille ou non. » écrivait DURKHEIM en 1894. En deux phrases, il résume ainsi l'essentiel du paradigme fondateur de la sociologie. Il ne manquait plus que les concepts commodes de reproduction et de violence symbolique, (même s'ils ont pu, comme on vient de le voir, donner lieu à des interprétations réductrices)

pour condenser, en deux formules encore plus brèves, les postulats durkheimiens fondamentaux.

Je ne renie donc pas DURKHEIM, bien au contraire, ni ses continuateurs que sont, à leur manière, BOURDIEU et PASSERON, BAUDELLOT et ESTABLET ou Viviane ISAMBERT-JAMATI. D'autant que, grâce à ses successeurs, il s'agit aussi d'un DURKHEIM quelque peu vivifié par la dialectique de MARX, donc moins consensuel et plus conflictuel. Un DURKHEIM devenu plus critique face à la société et à l'école de son temps, et prenant en compte les contradictions sociales. Un DURKHEIM ayant découvert l'existence de la lutte des classes. Et cet héritage, je l'assume pleinement : il constitue, selon moi, ce que la sociologie française a produit de plus solide, de plus convaincant et de plus utile.

2) Les limites de l'héritage.

Cependant, les analyses que je viens d'exposer comportaient, elles aussi, certaines limites qui se sont révélées par la suite. Une avancée avait bien été faite face au fatalisme des « dons » et à celui du « handicap socioculturel ». Mais une autre sorte de fatalisme n'était-il pas en train de se mettre en place, un « fatalisme structuraliste », l'idée que le système scolaire fonctionne comme un appareil bien huilé d'où sont évacuées toutes les contradictions, qui produit et reproduit la division sociale, parce qu'il est fait pour cela, et sans que l'on voie clairement la possibilité d'une transformation de ses fonctions ? C'est le sens de la critique développée par SNYDERS (1976) lorsqu'il insiste sur le fait que la lutte des classes traverse aussi l'école.

A la recherche des paradigmes perdus

Au fond, les postulats de DURKHEIM n'avaient été complétés par ceux de MARX qu'en apparence seulement ou, tout au moins, superficiellement. Chez BOURDIEU et PASSERON, la lutte des classes se résume finalement à une lutte des classements. Et, dans les premiers ouvrages de BAUDELLOT et ESTABLET, elle ressemble à une rhétorique, ayant belle allure certes, mais quelque peu abstraite et figée, et sortie tout droit d'un petit livre rouge. Paradoxalement, l'évolution, le devenir, l'histoire — et donc la dialectique — sont encore moins présents, chez certains de ses successeurs, que chez DURKHEIM lui-même, même lorsqu'ils se réclament de MARX !

En effet, à l'opposé d'un matérialisme réducteur et anhistorique, MARX nous invite, dans sa troisième thèse sur Feuerbach, à ne pas oublier que l'histoire résulte de l'action humaine : « *La doctrine matérialiste qui veut que les hommes soient des produits des circonstances et de l'éducation, que, par conséquent, des hommes transformés soient des produits d'autres circonstances et d'une éducation modifiée, oublie que ce sont précisément les hommes qui transforment les circonstances et que l'éducateur a lui-même besoin d'être éduqué* » (1968, p. 32). Certes, l'objectivisme structuraliste offrait l'avantage de refuser radicalement les explications psychosociologiques et du même coup de « *récuser la naïveté des verdicts éthiques sur la bonne ou mauvaise volonté des agents* » (BOURDIEU & PASSERON, 1964). Mais il présentait aussi l'inconvénient de transformer les individus en « *automates réglés comme des horloges, selon des lois mécaniques qui leur échappent* » (BOURDIEU, 1987).

Or l'idée d'une reproduction sociale mécanique, entendue dans un sens quasi biologique, doit-elle être imputée à l'incompréhension des seuls

lecteurs et aux excès d'émules imprudents, ou était-elle déjà à l'œuvre dans les travaux fondateurs d'une sociologie de l'éducation en France ? On est obligé d'envisager cette deuxième hypothèse si l'on prend au mot, c'est-à-dire au pied de la lettre, certaines analyses telles que celle-ci : « *Aussi longtemps que rien ne vient troubler cette harmonie, le système peut en quelque sorte échapper à l'histoire en s'enfermant dans la production de ses reproducteurs comme dans un cycle de l'éternel retour* » (BOURDIEU & PASSERON, 1970, p. 236). Sans doute, les auteurs auraient-ils beau jeu de remarquer que l'imprudence de leur formulation hyperbolique est tempérée par des réserves prudentes qui mettent en garde vis-à-vis des métaphores et les tiennent à distance (« comme », « en quelque sorte »), si bien que le lecteur aurait tort de considérer la parabole de l'éternel retour comme un concept sociologique. D'autant que la phrase commence par cette restriction capitale : « aussi longtemps que rien ne vient troubler... ». Mais cette restriction, précisément, pose problème : en rejetant l'histoire dans une position d'extériorité par rapport au système, en la présentant comme un *deus ex machina* dont les interventions capricieuses peuvent perturber ou non, et de façon imprévisible, le fonctionnement en vase clos du système scolaire, on réaffirme certes, face à l'illusion pédagogique sans cesse renaissante d'une école « libératrice », que la révolution ne se fera pas par l'école. Mais on induit aussi une représentation fautive des rapports entre le système d'enseignement et la société globale : la richesse potentielle du concept d'*autonomie relative* se dissout alors dans une illusion simpliste d'autonomie absolue, laissant place par à-coups, et sans qu'on nous explique pourquoi, à une dépendance presque aussi absolue.

A la recherche des paradigmes perdus

Bien sûr, nul ne peut reprocher aux sociologues de ne pas faire œuvre d'historiens. Peu d'entre eux seraient à l'abri d'une telle critique, qui serait par ailleurs totalement injuste puisque parfaitement réversible, chaque science de l'homme et de la société pouvant alors rechercher la paille dans l'œil de son voisin. Mais il est vrai qu'une théorie de la reproduction qui ne contient pas, au moins implicitement, des éléments permettant de penser le changement social, et qui, même, par de nombreux aspects se présente comme anhistorique, laisse alors croire que l'histoire peut s'arrêter et apparaît donc comme une négation de l'histoire. L'une des forces de la théorie de la reproduction était de montrer, démonstrations statistiques à l'appui, que certains changements ne sont que des illusions de changement. Mais de là à conclure que tout changement est illusoire, il y a un gouffre qui ne saurait être franchi sans dommages théoriques. Il faut donc constater que le paradigme conflictualiste qui était l'une des composantes les plus fécondes des théories de la reproduction, a bien souvent été laissé au second plan, voire passé sous silence. Quoi qu'il en soit, ce danger « fonctionnaliste » et fixiste une fois perçu, on a tenté de l'éliminer et les recherches menées dans la dernière décennie ont toutes en commun de rompre avec le postulat fonctionnaliste. Non sans parfois certains excès en sens contraire.

En réaction à une approche globalisante qui décrit les hommes comme des agents d'un système dont le fonctionnement les dépasse et les contraint, s'est donc développé, comme le souligne Viviane ISAMBERT-JAMATI « *un retour à l'acteur, les hommes ayant prise sur leur histoire* ». Mais encore fallait-il que ce retour à l'acteur ne perdît pas en chemin les acquis essentiels obtenus dans la connaissance du fonctionnement social global. C'est la

leçon capitale que j'ai retenue des travaux et des enseignements de Viviane ISAMBERT-JAMATI.

Le rôle des enseignants

Pourquoi donc avoir choisi d'étudier les enseignants en France aujourd'hui ? En entamant mon itinéraire de chercheur, il m'a semblé qu'après les grands travaux des années 70 ayant refondé la sociologie de l'éducation en France, on connaissait bien — et, en tout cas, bien mieux — le fonctionnement global du système scolaire, son rôle dans la reproduction d'une société divisée en classes, la fonction ségrégative des structures et des filières mises en place, etc.

Pourtant, si elles ont été extrêmement fécondes, ces grandes études ne permettent pas à elles seules d'expliquer l'ensemble des processus de division sociale à l'école. Si l'on s'en tient à une interprétation étroite de ces travaux, on risque même, comme on l'a vu, de déboucher sur une vision finaliste ou fonctionnaliste du système scolaire : les structures se comportent comme des personnes douées d'une volonté immanente et fonctionnent mécaniquement au profit des classes dominantes. Dans cette optique, les enseignants ne sont que les agents d'un système qui les détermine totalement : leur étude peut, à la limite, sembler sans intérêt par rapport à celle du système global.

J'ai donc cherché, dès mes premiers travaux (LÉGER, 1981, 1982, 1983 et 1984), à éviter une conception aussi réductrice. Mais je ne voulais pas pour autant tomber dans un excès inverse et faire de l'enseignant le

A la recherche des paradigmes perdus

centre du système, le « moteur premier » de la division sociale à l'école. Si l'on s'en tient à l'attitude de recherche et que l'on écarte les conclusions, une telle conception m'aurait ramené aux postulats de certains courants de la recherche en éducation (comme l'ethnologie de l'éducation aux États-Unis ou l'interactionnisme symbolique) qui se fondent sur des études microsociologiques menées à l'échelle de la classe, ou même d'un sous-groupe encore plus restreint, et décrivent l'enseignant non comme un agent mais comme un acteur disposant d'une autonomie d'autant plus grande que l'on a délibérément écarté du champ de la recherche l'ensemble des déterminants sociaux extérieurs à la situation observée. Cette seconde optique me paraissait encore moins satisfaisante que la première, mais la confrontation des deux montrait qu'il y avait certainement à apprendre dans l'étude sociologique des enseignants, de leurs comportements et attitudes, du rôle qu'ils jouent, en bref dans les fonctions sociales qu'ils exercent quotidiennement.

Or les études sociologiques consacrées aux enseignants étaient rares et anciennes. Il m'a semblé indispensable d'en mener qui soient actualisées par leur objet et surtout renouvelées par leurs cadres théoriques. Notamment, adopter le paradigme conflictualiste amenait nécessairement à poser la question — évacuée par la plupart des études antérieures — de la neutralité sociale des maîtres.

Je me heurtais ici à des difficultés spécifiques, que j'ai déjà détaillées par ailleurs (LÉGER, 1985). Aux difficultés qui tiennent à la constitution d'un nouveau champ du savoir, s'ajoutait celle de mettre en question une tradition de pensée séculaire qui exalte les maîtres d'écoles et les crédite *a*

priori de toutes les vertus démocratiques. Or, tenir pour assurée — avant même tout examen — la propension supposée des enseignants à œuvrer pour une démocratisation de l'enseignement, me semblait relever d'une connivence implicite qui lie spontanément le sociologue à ses « semblables de classe » que sont les enseignants. Que cette tradition de pensée ait également imprégné de larges fractions des classes populaires et les organisations qui les représentent, ne me paraissait pas pour autant conférer aux enseignants un label démocratique irréfutable, ni constituer une preuve indubitable de l'existence d'une communauté d'intérêts entre eux et les plus démunis. Plus tard, nous avons étudié, à l'échelle locale d'une ZEP, le rôle spécifique joué par la petite bourgeoisie intellectuelle dans une commune ouvrière, en analysant les alliances et les conflits d'hégémonie qui ont pour lieu et enjeu le monopole exercé par les enseignants sur l'école (LÉGER & TRIPIER, 1986).

Il fallait donc s'en prendre au tabou des fonctions sociales exercées par l'enseignant, et adopter, dans cette étude, une attitude de recul sans complaisance vis-à-vis des stéréotypes, des idées reçues et des images autojustificatives que ce groupe social cherche à donner de lui-même. Une telle attitude méthodologique, sur laquelle je reviendrai au chapitre III, m'a toujours semblé très importante : il s'agit de la distance que le chercheur doit maintenir vis-à-vis de son objet d'étude, distance qui lui est donnée spontanément lorsqu'il étudie des groupes socialement éloignés de lui, tels que les ouvriers, mais qui est d'autant plus importante à acquérir, et difficile, que son objet est une catégorie très proche. Comme nous l'avons analysé par ailleurs (HENRIOT-VAN ZANTEN & LÉGER, 1985), je m'oppo-

A la recherche des paradigmes perdus

sais de ce point de vue à nombre d'études américaines sur les enseignants où les chercheurs restent si proches du discours des acteurs qu'ils reprennent à leur compte les éléments essentiels de ce discours, en se bornant à l'explicitier un peu mieux, peut-être, que les intéressés n'auraient pu le faire.

Enfin, la difficulté essentielle de l'approche que j'élaborais consistait à appréhender les multiples contradictions qui traversent la fonction enseignante et renvoient, en dernière analyse, à une situation de classe elle-même contradictoire. Comment comprendre à la fois l'esprit de corps qui unit les enseignants et, dans le même temps, les divisions qui séparent les différentes catégories de personnel — selon le statut ou la discipline enseignée, par exemple — ou encore les clivages selon l'origine sociale et l'idéologie ? Comment expliquer cette réalité contradictoire, et en tout cas complexe, qui fait souvent coexister, chez les mêmes individus, une orientation politique fortement ancrée à gauche, avec des représentations et des pratiques pédagogiques s'avérant, à leur insu, élitistes et révélant une adhésion profonde aux valeurs du système scolaire ainsi qu'à ses fonctions sociales ? Mon ambition était d'effectuer un repérage détaillé de ces contradictions, puis de les interpréter et d'en trouver les principes d'organisation (LÉGER, 1983). J'y reviendrai au chapitre III.

Pour affronter cet ensemble de difficultés, mes principaux points d'appui dans cette direction nouvelle que je voulais emprunter étaient de deux types. D'abord, l'étude capitale que Viviane ISAMBERT-JAMATI avait faite — à partir des discours de distribution des prix recueillis sur une durée d'un siècle — de la variation des objectifs et des finalités assignés par les professeurs à leur enseignement (1970). Déjà intéressante en soi,

cette variation devenait intelligible lorsqu'on la confrontait aux évolutions historiques et aux changements institutionnels intervenus. J'en ai retenu un enseignement directement utilisable dans ma propre voie de recherche : outre la relativité historique des contenus enseignés, apparaissait en pleine lumière la dépendance du pédagogique par rapport au social, à travers l'évolution même du discours des acteurs. Et c'est cette dernière question que j'entendais approfondir par d'autres moyens.

Mon second point d'appui était constitué par toutes les données existantes sur l'origine: sociale élevée des enseignants (et plus encore des femmes enseignantes), sur la profession exercée par leurs conjoints, ou sur le devenir professionnel de leurs enfants. Toutes les enquêtes ⁴ indiquent, en France comme à l'étranger, une reproduction, sans risques notables d'ouvriérisation, de lignées homogènes d'enseignants et de cadres. Quoi qu'ils en pensent ou disent, on peut en conclure que professeurs et instituteurs n'ont sans doute jamais été aussi distants socialement qu'aujourd'hui des élèves d'origine populaire. En réalité, l'enseignant « fils du peuple » a toujours été un mythe : au début du siècle, la proportion des professeurs d'origine ouvrière n'était guère plus élevée qu'aujourd'hui. Et le « fantasme du déclassement » se manifestait déjà au siècle dernier : Antoine PROST (1970) remarque que les enseignants, à toutes les époques, n'ont jamais cessé de se plaindre de la dégradation de leur condition et en conclut qu'il s'agit là d'un trait constitutif de leur mentalité collective. Pour

⁴ Voir sur ce point l'analyse que j'ai effectuée, à partir d'un inventaire de dix-sept enquêtes antérieures, dans le chapitre II « L'être social des enseignants » (notamment pp. 55 à 68) du livre *Enseignants du secondaire* (LÉGER, 1983).

A la recherche des paradigmes perdus

ma part, je pense que la fonction de ce mythe collectif a été, et continue à être, de résister à la concurrence interne à la petite bourgeoisie, entendue ici comme classe sociale ni exploiteuse ni exploitée, mais tirant une fraction variable de ses revenus d'une *rétrocession de plus-value* (cf. BAUDELLOT, ESTABLET & MALEMORT, 1975).

Aujourd'hui en tout cas, cette élévation de l'origine sociale continue d'être sensible notamment chez les instituteurs, comme en témoignent par exemple les enquêtes d'Ida BERGER menées à près de 20 ans d'intervalle (1964 et 1979), les études de Frédéric CHARLES (1988) sur des générations successives de normaliens parisiens, celles de Jean-Michel CHAPOULIE (1987), ou encore les comparaisons que j'ai moi-même effectuées sur les enquêtes FQP 1970 et 1985 (INSEE, 1974 et 1988).

Aller plus loin dans l'analyse sociologique des enseignants, c'était observer en particulier comment ces origines et cette situation sociale engendrent des types de représentation spécifiques, des modèles et des critères de jugement particuliers, des comportements pédagogiques, politiques et sociaux déterminés. Si une telle démonstration était relativement facile à faire, et peu originale, en matière de choix syndicaux ou d'opinions politiques, elle l'était déjà plus quant à la dépendance des choix pédagogiques par rapport au social, mais elle était proprement scandaleuse, du moins aux yeux des intéressés, lorsqu'il s'est agi de passer au crible leurs stratégies de carrière, leurs choix d'établissements — c'est-à-dire ce qu'ils vivent comme relevant du domaine privé des « convenances personnelles » —, pour révéler que ces comportements se donnant à voir comme les plus *individuels* étaient, eux aussi, socialement déterminés et signifiaient

l'évitement des publics populaires et la recherche des élèves « bourgeois » (LÉGER, 1981).

Aller plus loin dans la connaissance des enseignants, c'était aussi rompre avec le postulat de l'acteur rationnel qui fait toujours ce qu'il dit, dit toujours ce qu'il fait et sait toujours pourquoi il le fait. Car cette vision métaphysique d'individus cohérents et sans contradictions, toujours conscients et rationnels, suppose nécessairement une société elle-même harmonieuse et non contradictoire. Or l'un et l'autre postulats sont également faux, au vu des données empiriques.

Une telle approche a été, me semble-t-il, extrêmement féconde. Si l'on cite quelques exemples de recherches menées sur cet acteur essentiel qu'est l'enseignant, on peut voir à travers une multiplicité de travaux récents que l'analyse sociologique a accumulé de nombreux éléments affinant la connaissance du rôle de l'enseignant, de ses fonctions, de ses représentations et de ses pratiques pédagogiques. Et la synthèse de ces résultats amène à une vision plus nuancée, remettant en question certains stéréotypes sur l'idée d'un « corps » enseignant qui serait homogène, qu'on le voie sous les traits de progressistes soucieux d'égalité des chances ou au contraire comme agents reproducteurs du système au service des classes dominantes.

On sait maintenant que l'enseignant, au niveau de ses comportements de carrière, recherche les publics bourgeois et fuit les établissements populaires (LÉGER, 1981, 1982, 1983 et 1984). On sait qu'il a tendance, du

A la recherche des paradigmes perdus

moins quand il est instituteur ⁵, à valoriser en classe les interventions des enfants issus des classes moyennes (SIROTA, 1988), qu'il manifeste plus d'attrance pour les enfants de cadres et plus de répugnance pour les enfants d'origine ouvrière, même à réussite scolaire identique (ZIMMERMAN, 1978), ce qui retentit d'ailleurs sur ses comportements de notation et d'évaluation (PERRENOUD, 1984 ; LÉGER & PERRENOUD, 1989). J'ai montré, on le sait, que la variation dans les attitudes et les pratiques reste, en dernière analyse, secondaire au regard de l'unité profonde que constitue l'adhésion commune aux valeurs de l'école — y compris à la sélection qu'elle opère — que seule une petite minorité remet en cause. L'attachement aux critères de la réussite et au mode de fonctionnement actuel de l'école, le mythe positiviste d'une vérité universelle et indépendante des conflits de classes, l'idéologie du service public et son corollaire l'indifférence pratique à la division sociale, continuent de cimenter ce qu'on peut appeler l'unité idéologique du corps enseignant ⁶, à condition de montrer en même temps que cette unité n'a rien d'une uniformité. En témoigne notamment l'attitude constante de neutralisation des débats politiques en

⁵ Je fais ici explicitement l'hypothèse que la même étude, menée sur des professeurs du secondaire, conduirait peut-être à un constat légèrement différent, la valorisation s'opérant alors au profit des enfants de cadres supérieurs et professions libérales. Cela ne remet nullement en cause les résultats de SIROTA, mais vise seulement à les replacer dans un cadre plus large (la reconnaissance de ses pairs, de ses semblables de classe). Mais, bien sûr, cette hypothèse reste à démontrer.

⁶ Ceci n'est sans doute pas valable pour les enseignants de LP : Lucie TANGUY (1991b) nous montre qu'ils ont perdu la foi dans leur institution, et que leur crise d'identité est le signe d'un état d'anomie du système d'enseignement technique et professionnel.

classe relatée par les professeurs eux-mêmes. Par-delà les variations du degré de modernisme de telle ou telle pratique, une visée commune semble poursuivie par tous : sous couvert d'esprit critique, l'enseignant valorise constamment les positions du *juste milieu* situées à égale distance de tous les extrémismes, et incite systématiquement à la réconciliation des points de vue antagonistes dans une perspective centriste reconnue ou méconnue (LÉGER, 1983). On sait également qu'il poursuit, à travers les exercices faits en classe, une visée de réconciliation sociale. Ainsi, l'étude des activités d'éveil organisées par les instituteurs à l'école élémentaire montre comment la même visée de pacification sociale reste poursuivie à travers des modalités différentes selon l'origine sociale des élèves : absence de référence à l'exploitation et de critique sociale dans les quartiers ouvriers, discours plus critique dans les quartiers bourgeois, en bref une tendance commune à « *moraliser les bourgeois sans révolter les ouvriers* » (ISAMBERT-JAMATI, 1984b). Il est alors facile de montrer que cette aspiration à l'arbitrage social et à la médiation entre les classes révèle toute sa dépendance envers une situation de classe à l'écart de la production et vécue comme intermédiaire (LÉGER, 1983).

Mais on sait également que les enseignants sont très divisés entre eux, que de nombreux clivages existent et que des groupes, qui peuvent être repérés à travers différentes typologies proposées par plusieurs chercheurs — par exemple, V. ISAMBERT-JAMATI (1984a) ou G. LANGOUËT (1985) —, visent à transformer par leurs pratiques en classe le rapport inégalitaire que l'école fait subir aux enfants d'origine populaire. Pour illustrer ce dernier point, j'évoquerai l'une de ces recherches avec plus de

A la recherche des paradigmes perdus

précision, parce qu'elle est sans doute exemplaire de cet effort nouveau pour saisir ce qui bouge et qui est susceptible de modifier ce rapport inégalitaire, parce qu'elle mesure les effets réels du type d'enseignant et du type de pratique pédagogique sur les résultats des élèves. Il s'agit d'une recherche de Viviane ISAMBERT-JAMATI (1990) menée sur des professeurs de français en classe de première qui vont être, dans un premier temps, regroupés selon leurs pratiques pédagogiques et qui, dans un deuxième temps, seront confrontés aux résultats obtenus par leurs propres élèves à l'épreuve anticipée de français au baccalauréat. Quatre types d'enseignants sont distingués selon le type de pédagogie qu'ils pratiquent, et l'on peut observer chez leurs élèves des écarts sociaux de réussite au baccalauréat sensiblement différents. Or les professeurs d'un de ces groupes, qui ont une visée particulièrement critique et mettent l'accent sur la démocratisation de l'enseignement, parviennent même à inverser le sens habituel des écarts : lorsqu'ils les ont eus pour professeurs, les enfants d'ouvriers et d'employés obtiennent de meilleurs résultats au baccalauréat que les enfants de cadres et professions libérales. Rare exemple d'une recherche qui montre non seulement que la réduction des écarts sociaux de réussite est possible, mais même que l'on peut renverser le mécanisme, présenté comme fatal, qui favorise toujours les favorisés. A condition toutefois de renoncer à l'illusion d'une pédagogie neutre et égale pour tous, et d'assumer ses choix en sachant qu'ils sont inévitables et que le refus de choisir masque en définitive le choix des élèves favorisés.

On voit que les notions d'efficacité du maître, de qualité de l'enseignement, de compétence pédagogique, notions très vagues et très discutées,

commencent à recevoir un début de clarification. Ce thème de l'efficacité du maître, sur lequel j'ai l'intention de travailler dans l'avenir, est d'ailleurs lié, sur le plan des orientations théoriques, à celui de l'efficacité des établissements et des structures scolaires, que j'aborderai plus loin en évoquant les recherches consacrées à « l'effet établissement » ou à « l'effet secteur ». Mais cette liaison elle-même pose un double problème : comment passe-t-on de l'efficacité du maître à celle de l'établissement ? Ou, d'une façon plus générale, comment passe-t-on de l'acteur à la structure ?

Acteurs et structures

Voilà donc comment, au plan des orientations générales, j'ai pratiqué mon propre « retour à l'acteur », pour reprendre l'expression de TOURAINE. Comme on le voit, cette démarche personnelle est en opposition, sur le plan des cadres théoriques, avec celles auxquelles s'applique d'ordinaire cette expression. Il s'agit pour moi de compléter des manques et, souvent, d'infléchir et de corriger des analyses trop mécanistes, telle celle qui attribue toute la responsabilité de l'état présent du système scolaire aux politiques gouvernementales, en oubliant le poids de l'histoire de l'institution et les résistances ouvertes ou larvées de tel ou tel groupe social. Ou encore, celle qui attribue la responsabilité de l'échec scolaire à l'élève lui-même ou à sa famille, en oubliant tout ce que cet échec doit aux structures scolaires, aux pratiques d'évaluation et d'orientation et à l'arbitraire des contenus enseignés. En bref, mon orientation pourrait être définie comme une *lutte contre tous les fatalismes*, contre toutes les interprétations réductrices et mécanistes, y compris celles pouvant découler du paradigme de la

A la recherche des paradigmes perdus

reproduction. Il ne s'agit donc, en aucune façon, de remettre en cause ce paradigme lui-même, puisque je tends au contraire à mieux l'étayer en l'affinant.

Mais pour nombre d'études, au contraire, l'acteur, qu'il s'agisse de l'élève, de sa famille ou de l'enseignant, est plutôt défini comme un individu libre, mettant en œuvre des stratégies pour l'obtention de telle ou telle position sociale ou scolaire valorisée. Et le système social n'est en fin de compte que l'agrégation, la conjonction ou l'interaction de cet ensemble de « stratégies » individuelles convergentes ou, le plus souvent, concurrentes. Les références à la théorie des jeux (VON NEUMANN & MORGENSTERN, 1944) sont très claires, et l'image du joueur qui calcule ses coups pour gagner la partie est fréquente. Non moins fréquente est la référence aux théories libérales de l'*homo œconomicus* qui, pour chaque décision, se livre à un calcul coût/efficacité et évalue rationnellement la rentabilité de chacune des solutions qui s'offrent. Qu'il s'agisse des décisions de poursuivre ses études, du choix de telle section, du choix d'un établissement scolaire, les hommes sont alors décrits comme des « consommateurs d'école » qui, face à la variété des produits qui leur sont offerts sur le « marché » scolaire, peuvent comparer les prix et les services rendus et choisir librement le meilleur rapport qualité/prix. On pourrait citer ici BOUDON (1973), BALLION (1982), CROZIER et FRIEDBERG (1977), ainsi que d'autres encore.

On voit la fécondité heuristique de telles analyses s'il s'agissait seulement de mieux connaître la marge d'initiative laissée aux individus et aux groupes, et de dépasser le modèle trop mécaniste d'un individu entièrement

conditionné par les « structures ». Mais on voit également le risque d'une régression à un modèle explicatif individualisant, le danger d'un retour à des explications pré-sociologiques et finalement pré-scientifiques, s'il s'agit d'occulter les déterminants sociaux, d'oublier l'analyse de la division sociale qui vient d'être rappelée. Car les hommes ne sont pas également libres d'avoir des stratégies scolaires et sociales, ils ne sont pas plus à égalité devant la « consommation » des biens scolaires qu'ils ne le sont dans l'usage des autres biens et des autres services. D'autre part, sous le couvert d'une apologie de la liberté des acteurs, c'est en réalité plutôt à un appauvrissement de la notion que nous assistons, les libertés du citoyen se réduisant à celles du consommateur. Dès lors, si l'on reconnaît seulement aux parents la liberté de *changer d'école* et non pas celle, fondamentale, de *changer l'école*, il devient clair que l'analyse sociologique a évacué toute la dimension des luttes scolaires qui n'ont ni un caractère consumériste, ni un caractère individualiste. Car les grèves, occupations d'écoles, luttes pour l'ouverture de classes, ne rentrent pas dans le schéma réducteur du calcul coût/efficacité. Ne fait-on pas alors l'apologie de l'intérêt individuel pour mieux occulter les intérêts collectifs, les intérêts de classe ? Et ne serait-ce pas, en réalité, le social qui a disparu de l'analyse ?

D'autant que ces luttes sont un simple exemple qui, manifestement, ne cadre pas avec l'approche individualiste, consensuelle et conservatrice. Mais je considère en outre qu'elles sont la partie visible de l'iceberg, ou, si l'on préfère, la manifestation la plus évidente et d'ailleurs la plus médiatisée des rapports conflictuels : si elles peuvent constituer un objet d'étude intéressant en soi, j'ai préféré pour ma part me consacrer à la partie cachée,

A la recherche des paradigmes perdus

c'est-à-dire aux manifestations souterraines du conflit. Or, ni l'un ni l'autre de ces deux aspects du monde social ne peuvent trouver leur place dans les interprétations de type consumériste.

Il me semble donc que la sociologie perdrait beaucoup si elle devait se réduire à un économisme sommaire et désuet : même si de telles analyses, de par leur simplicité, se prêtent facilement aux modélisations et à l'application de formules mathématiques qui « font science » grâce à leur apparence sophistiquée, elles n'en demeurent pas moins simplistes au plan théorique, conservatrices au plan de l'action, et fréquemment démenties au plan empirique. Je reviendrai, au chapitre II, sur ce débat et notamment à propos des implications théoriques des notions de stratégie et d'intérêts de classe.

Bornons-nous pour l'instant à remarquer qu'il semble y avoir un premier paradoxe : la sociologie classique s'était constituée par opposition à l'utilitarisme primitif de l'économie politique qui se fondait sur le *self-interest* d'Adam SMITH, et qui consistait à dire, en substance : « il n'y a qu'une chose, c'est le *marché* et le marché est éternel, car ce qui crée le marché c'est l'intérêt individuel qui est lui même éternel, universel, voire naturel ». Or précisément, la sociologie était venue pour dire, en quelque sorte : « non, le tout de la société ne se réduit pas au marché, c'est-à-dire aux seules relations calculatrices que les individus entretiennent entre eux et avec les choses » (CLAVAL, 1980). La leçon a-t-elle été entendue ? On peut remarquer, en tout cas, que la réflexion moderne sur l'économie a depuis longtemps abandonné ses postulats initiaux, en partie peut-être sous l'influence de la sociologie, mais aussi parce que l'existence d'énormes multinationales capitalistes et l'intervention permanente de l'État dans

toutes les sphères de l'activité humaine, apportent un démenti sans cesse renouvelé à une conception mettant l'acteur individuel au centre des décisions économiques. Même le néolibéralisme le plus extrême, s'il s'aventure parfois à dénoncer le « trop d'État »⁷, ne pousse pas la liberté de pensée jusqu'à s'en prendre aux trusts financiers et industriels. Dans une société qui s'apparente de plus en plus à une vaste « société anonyme », puisque ce sont ces dernières qui y font la loi, que pèse alors l'individu ? Il est donc paradoxal que, précisément à un moment où l'on pourrait croire que le problème du primat de la structure sur l'acteur individuel est, dans les faits, réglé au détriment de ce dernier, la conception inverse redevienne à la mode chez certains sociologues !

On pourrait citer à ce propos Alain CAILLÉ (1981 et 1988), qui dans une vigoureuse démonstration au titre polémique — « De l'inutilité des sciences sociales utilitaristes⁸ » — montre que l'*homo sociologicus* de BOUDON ou l'*homo strategicus* de CROZIER ne sont que les doublets de l'*homo æconomicus* classique, à peine rendu un peu plus complexe par la prise en compte de quelques contradictions et de tel ou tel « effet pervers ». On pourrait même ajouter avec BOURDIEU qu'ils ne sont finalement « que l'universalisation de l'*homo capitalisticus*, (...) l'universalisation incons-

⁷ En parfaite contradiction d'ailleurs de la théorie et de la pratique, puisque, pour prendre un exemple dans le système scolaire, les politiques libérales dans le passé ont eu pour effet la « mise en système » et la centralisation de l'enseignement, comme le montre parfaitement Claude LELIÈVRE (Considérations Historiques, Postface de *Public ou privé ?*, *op. cit.*)

⁸ in *L'état des sciences sociales*, La Découverte, 1988.

A la recherche des paradigmes perdus

ciente de l'intérêt qu'engendre et suppose l'économie capitaliste » (1988, p. 33-34). Mais relisons plutôt DURKHEIM (1894) : « *Une explication purement psychologique des faits sociaux ne peut donc manquer de laisser échapper tout ce qu'ils ont de spécifique, c'est-à-dire de social* ». N'est-ce pas précisément recourir à une « explication purement psychologique », que de réduire et d'atomiser le social en une multitude de particules individuelles mues par l'intérêt, le calcul coût/bénéfice et les stratégies d'acteurs rationnels ?

Il me semble, en tout cas, que la dérive actuelle de la sociologie de l'acteur évolue vers une « sociologie de l'existence » (CRESPI, 1992) sans consistance scientifique, qui va même parfois jusqu'à réhabiliter « l'intuition comme approche syncrétique de la réalité sociale » (FOURASTIÉ, 1992). A ce stade de déliquescence, il ne s'agit plus d'une opposition stimulante entre paradigmes concurrents, mais de la dissolution pure et simple de tout cadre de référence théorique. On peut alors légitimement se demander si une telle dérive n'est qu'un avatar accidentel ou, au contraire, si elle constitue l'aboutissement nécessaire de la logique individualiste qui soutend les sociologies de l'acteur.

Il est à noter également que, pour une part, cet oubli des déterminants sociaux globaux a été parfois facilité par la floraison d'études microsociologiques, par la mode des études biographiques ou des histoires de vie, par la découverte récente du « milieu local » par la sociologie de l'éducation française (HENRIOT-VAN ZANTEN & LÉGER, 1985 ; HENRIOT-VAN ZANTEN, 1990 ; DURU-BELLAT & HENRIOT-VAN ZANTEN, 1992). Certes l'immersion dans le « local », dans le particulier, voire dans l'histoire individuelle,

peut présenter un risque d'occultation du système social global. Mais ce risque n'est pas inévitable. Et, selon moi, il ne tient pas essentiellement aux méthodes et aux champs d'investigation, mais aux cadres théoriques d'analyse. Dans une telle optique, les approches macro et microsociologiques ne s'opposent pas nécessairement : elles peuvent être complémentaires et s'enrichir mutuellement, débat sur lequel je reviendrai au chapitre III.

Enfin, le second paradoxe que nous offre le thème du retour à l'acteur, du moins dans sa version conservatrice, c'est son refus de l'attitude radicale ou critique qui caractérisait les courants dominants de la sociologie des années 1965-75, et cela précisément au moment où la conjoncture économique, politique et sociale donne, dans la réalité, une grande validité prédictive et une éclatante confirmation *a posteriori* aux analyses les plus critiques des sociologues les plus radicaux ! Certes, on ne s'étonnera pas que la sociologie soit dans « l'air du temps », et l'air du temps, celui qui nous est distillé à profusion, est à la résignation, à l'acceptation fataliste de vingt années de crise et de leurs conséquences présentées comme « naturelles », c'est-à-dire la liquidation de toutes les avancées sociales conquises par les luttes antérieures. Fini le temps des illusions réformistes sur la possibilité d'amender un tant soit peu le système capitaliste, de l'améliorer, d'éviter son taux de chômage croissant et ses crises cycliques analysées par MARX, d'obtenir progressivement une égalité des chances, et d'inciter à une évolution pour mieux éviter la révolution. Et voici revenu le temps des soupes populaires et de la pauvreté galopante que l'on ne cherche ni à combattre ni même à cacher : l'inégalité est au contraire une donnée sociale présentée comme universelle, incontournable et inévitable. Que la sociolo-

A la recherche des paradigmes perdus

gie fonctionne alors comme théorisation savante des idéologies ambiantes prêchant la résignation, l'individualisme et le « chacun pour soi » ne surprendra sans doute personne. Mais au moment où — par une ironie de l'histoire ou une ruse de la raison hégélienne — presque tout le monde avait fini par croire que MARX était, cette fois, vraiment mort, n'est-il pas étonnant de voir s'étaler quotidiennement, ne serait-ce qu'en lisant la presse et sans même aller chercher la misère au fin fond des banlieues désespérées, de voir sous nos yeux la confirmation de la validité des analyses marxistes fondamentales — un moment reprises puis hélas oubliées par la sociologie — sur les rapports sociaux inhérents à la société capitaliste et marchande ?

Et si les courants critiques nourrissaient parfois quelque illusion sur la capacité immédiate de mobilisation et de transformation de l'ordre social chez les dominés (ce qui ne préjuge d'ailleurs en rien de leur capacité ou incapacité future), cela peut apparaître, sans doute, comme une erreur d'analyse pour un lecteur du début des années 90. Mais c'est, me semble-t-il, une erreur bénigne, sauf à penser que la sociologie est une futurologie qui vaut plus par ses prévisions ou ses prophéties que par l'objectivation des rapports sociaux existants. Personne ne peut sans doute prédire, et le sociologue pas plus que quiconque, si les explosions majeures sont pour demain ou pour après-demain. Mais si l'on veut bien se donner la peine de dresser le bilan de la victoire apparente du capitalisme triomphant en cette fin de siècle, on y trouvera une série de symptômes qui permettent d'expliquer les bouleversements du passé : crise économique, politique, sociale et morale, famine endémique touchant une partie croissante de l'humanité,

accumulation du chômage, des exclusions et de la pauvreté aux portes de nos villes, crise des nationalités, multiplication des conflits armés, anomie croissante des États et de leur système de représentation politique, y compris à l'intérieur de la communauté européenne... La liste pourrait s'allonger et se clore sur ce constat : le capitalisme existe, certes, mais il serait très hasardeux d'affirmer qu'il se porte bien. Or, sur ce plan, les analyses critiques n'ont pris aucune ride en presque trente ans d'existence et me semblent même plus utiles que jamais à la compréhension des sociétés contemporaines. C'est dire aussi l'inutilité scientifique des analyses conservatrices, utilitaristes et individualistes, qui n'a d'égale que leur utilité idéologique et politique pour la défense de l'ordre établi.

Le retour de la structure ?

Si ces tendances régressives sont présentes dans une part non négligeable des travaux récents, elles sont loin de concerner la majorité des recherches actuelles, et c'est plutôt dans ce second ensemble que je puiserai à présent quelques exemples de résultats, parmi bien d'autres qui auraient pu être cités. Nombre de travaux récents réactualisent la question des fonctions du système scolaire. Le système éducatif a-t-il réalisé les objectifs démocratiques qu'il ne cesse de proclamer, ou continue-t-il de servir les intérêts des groupes sociaux dominants ? C'est avec un intérêt particulier, en tant que sociologue, que je vois cette problématique reprise par d'autres disciplines, comme c'est le cas avec l'historien Antoine PROST (1986) dans son livre « l'enseignement s'est-il démocratisé ? ». Cette analyse de la croissance massive des effectifs de l'enseignement secondaire depuis la

A la recherche des paradigmes perdus

guerre, combinée à une certaine unification des structures d'enseignement, permet-elle de parler de démocratisation ? Oui, au niveau de l'accès en classe de sixième, non, si l'on considère les niveaux ultérieurs et principalement la terminale. Globalement, les enfants d'ouvriers accèdent en proportion accrue au second cycle des lycées, mais depuis 1967 on peut constater une baisse de leur représentation dans les sections valorisées, en terminale C notamment, où ils retrouvent pratiquement la place qu'ils occupaient au lendemain de la guerre. La création de nouvelles filières technologiques conçues comme des filières de relégation a permis à la fois ce mouvement contradictoire d'augmentation du taux global d'accès en terminale, et de diminution du recrutement populaire des sections d'élite. On rejoint là une démonstration qui est faite également par de nombreux autres travaux sociologiques : il ne faut pas confondre démocratisation et « démographisation », c'est-à-dire que la croissance des effectifs à un niveau ne signifie pas réduction des inégalités de réussite.

Tout se passe comme si la structure scolaire inégalitaire incorporait les processus d'égalisation dans une forme transformée d'inégalités. C'est ce que montre également PASSERON (1982) lorsqu'il étudie le processus d'inflation des diplômes et montre que les classes populaires et « moyennes » ont vu leurs efforts de scolarisation payés en monnaie dévaluée par la mise en place de scolarités au rabais. De la même façon, ESTABLET (1987) pose la question de la rentabilité de l'école. Il compare les grandes enquêtes longitudinales de l'INED et celles du Ministère de l'Éducation nationale et conclut à une stabilité de fonctionnement de l'appareil éducatif sur une période de onze ans. Pour l'essentiel, la division de l'école en deux réseaux

de scolarisation reste bien confirmée : l'enseignement primaire « profile » et le secondaire « dégraisse ». Dans ce mécanisme de sélection des élites qui a globalement peu changé, le retard scolaire devient un facteur d'élimination ou de relégation encore plus fort qu'auparavant, et surtout le retard pris à l'école primaire. On sait d'ailleurs par d'autres études que le redoublement à ce niveau et notamment le redoublement du cours préparatoire est déterminant pour les chances de poursuite des études : 93% des élèves redoublant le CP n'iront pas en seconde. Il a même été démontré que le redoublement du CP engendrait une stagnation, voire une diminution des performances qui a été qualifiée de « désapprentissage », par rapport à des élèves de même niveau scolaire n'ayant pas redoublé (SEIBEL, 1984). Bref, l'enseignement secondaire est devenu plus accueillant envers les élèves à l'âge normal, mais plus rigoureux avec les élèves en retard qui sont, par ailleurs, issus des classes populaires. Là aussi, on peut constater que le système scolaire ne s'est pas démocratisé et que les évolutions constatées vont dans le sens de la reproduction sociale. Cette fonction de tri social reste inchangée mais l'évolution des critères de tri montre bien qu'il y a un processus actif mis en œuvre et créé par l'école, et non un simple enregistrement d'inégalités qui seraient extérieures et préexistantes.

J'évoquais plus haut le « retour à l'acteur » s'accompagnant d'une critique du fonctionnalisme. On pourrait tout aussi bien dire, au vu des travaux récents qui viennent d'être cités, qu'il y a un nouveau retour de balancier vers des études globalisantes, mais qui ont toutefois bénéficié de ces critiques et visent à affiner les cadres théoriques de la reproduction en se débarrassant de l'aspect mécaniste des premiers grands travaux.

3) Que reste-t-il de mes amours sociologiques ?

Malgré ces confirmations importantes, il demeure que l'offensive du néolibéralisme contre le paradigme de la reproduction a marqué des points dans la période récente, et semble même avoir ébranlé dans leurs convictions certains auteurs qui se réclamaient pourtant jusqu'à présent d'une visée plus critique. Ainsi Bernard CHARLOT écrit-il : « *Parce qu'elles s'enferment dans les logiques anciennes, celle de la gratuité culturelle ou celle des deux réseaux, les théories de la reproduction passent à côté des ruptures essentielles des années 60. (...) Ce qui est le plus remarquable, à l'époque où BAUDELOT et ESTABLET écrivent, ce n'est pas qu'il y ait deux réseaux, c'est au contraire que ces deux réseaux soient en train de se brouiller et qu'apparaissent de multiples formes intermédiaires, qui correspondent aux différents échelons de la division du travail. (...) Or, même si l'on s'en tient à un examen historique superficiel, il apparaît immédiatement qu'une chose au moins a changé : les apparences.* » (1987, p. 176-178).

Il me semble pourtant que les théoriciens de la reproduction ne disaient finalement rien d'autre : les apparences ont changé, mais la division demeure. Et lorsque les réformes mises en place se bornent, pour reprendre la formule de CHERKAOUI (1989), à mettre « *hors la loi la sélection visible* », n'est-ce pas le rôle des sciences sociales, et leur seul mérite, que de secouer les certitudes faciles fondées sur l'apparence, et basées sur l'illusion d'une visibilité *immédiate* du social, qui est censé livrer tous ses secrets lors d'un simple *examen superficiel* ? Quant à la question de savoir s'il existe deux ou trois, ou — pourquoi pas — quatre réseaux de

scolarisation, elle est certes importante. Mais moins importante toutefois que celle de l'existence même de la division sociale à l'école (en correspondance avec celle du dehors), au-delà des brouillages et des camouflages idéologiques sous lesquels elle se dissimule. Et finalement, bien qu'elle semble brandie comme une réfutation des théories de la reproduction, cette question des formes intermédiaires en reprend implicitement les thèmes essentiels, mais de façon brouillée et confuse, pour ne pas dire honteuse.

Cependant, je reconnais volontiers que j'ai moi-même fini par être troublé devant ces attaques convergentes et répétées. Quoi de plus condamnable, en effet, que de s'enfermer dans les logiques anciennes et d'être aveugle aux changements, voire aux ruptures essentielles ! Et lorsque le conservatisme le plus rétrograde se pare du masque du modernisme et de la nouveauté, il ne suffit pas de le démasquer pour se sentir soi-même à l'abri d'une attitude sclérosée et de modes de pensée archaïques. Tout invite au contraire à devenir un « nouveau sociologue », depuis les discours à la mode sur la modernité (déjà remplacée par la « postmodernité »⁹, en attendant une posture encore plus moderne), jusqu'aux sirènes de l'ambition qui suggèrent de mettre à bas les anciennes conceptions pour produire une théorie personnelle propre à séduire une opinion en quête de nouveautés.

Et, plus fondamentalement encore, l'attitude scientifique en elle-même incite au doute et à la remise en cause permanente des systèmes de pensée les plus éprouvés. En outre, peut-être plus que les autres disciplines, les

⁹ Cf. par exemple le numéro spécial « Postmodernité » de la revue *Sociétés*, n° 35, 1992.

A la recherche des paradigmes perdus

sciences de la société sont prises dans ce tourbillon autocritique puisque leur objet est lui-même mouvant : les sociétés ne cessent de changer, et presque à vue d'œil. Or le temps dévolu à une recherche scientifique est infiniment plus long que les temps sociaux qui scandent l'actualité, et donne toujours au sociologue le sentiment d'arriver après la bataille ou de s'être trompé d'une guerre. Par exemple, lorsque j'ai commencé avec Gabriel LANGOUËT notre recherche sur l'enseignement public et privé en 1986 — soit deux ans après les grandes manifestations rassemblant un million de personnes à Paris et Versailles en faveur de l'enseignement privé — pour en faire paraître les résultats complets seulement en 1991, on pouvait croire que l'objet de ce travail n'avait déjà plus qu'un intérêt d'ordre historique, et qu'à ce titre il ne nous apprendrait guère sur la société et l'école d'aujourd'hui. Sans doute cette crainte n'était, en l'occurrence, pas fondée.

Mais, puisque cette recherche m'amenait à travailler sur les trajectoires scolaires d'un échantillon considérable, c'était aussi l'occasion de faire le point sur quelques doutes qui avaient surgi dans la période récente, l'occasion d'une remise en question des analyses traditionnelles de l'école. Ces dernières, comme on le sait :

— ont largement décrit l'école comme dominée par un pouvoir d'État centralisateur, monolithique et omnipotent ;

— ont abondamment analysé les effets de structure et l'ensemble des déterminations qui pèsent sur les agents du système, qu'il s'agisse des enseignants, des élèves ou des familles.

De tels schémas s'adaptaient assez bien à une période historique où s'achevait la « mise en système » de l'enseignement public comme de l'enseignement privé. Ils ont, en outre, été particulièrement féconds et ont permis de découvrir de nombreuses lois de fonctionnement, de mieux connaître les fonctions sociales du système, et notamment les déterminants sociaux et scolaires de l'échec. Mais ces schémas peuvent aussi, de toute évidence, apparaître comme simplificateurs. Quatre axes de contestation leur sont fréquemment opposés :

— D'abord, que gardent-ils de leur pouvoir explicatif dans une conjoncture de décentralisation, où l'on exalte à présent les vertus de l'autonomie des établissements, la liberté de choix des familles, la différenciation pédagogique, la désectorisation, l'initiative locale, les projets d'établissements, etc. ? Cette « *mort lente de l'État-nation éducateur* » pour reprendre le titre d'un chapitre d'ouvrage récent (LELIÈVRE & NIQUE, 1993), n'a-t-elle pas nécessairement des effets démocratiques en rapprochant l'école des citoyens ?

— Ensuite, les limites du pouvoir étatique sont évidentes, si l'on songe par exemple que le 1^{er} septennat de MITTERRAND nous a fourni, en l'espace de deux ans seulement, deux exemples éclatants d'échec en matière de politique scolaire ayant entraîné le retrait des projets gouvernementaux et la démission des ministres concernés, comme en témoignent conjointement les manifestations de 1984 en faveur de l'école privée et contre le projet SAVARY, et celles de 1986 contre le projet DEVAQUET ¹⁰.

¹⁰ La juxtaposition des deux manifestations et des deux projets de réformes, rapprochés rapidement au détour d'une même phrase, n'a pas pour but de laisser supposer une quel-

A la recherche des paradigmes perdus

— En outre, s'il est vrai que ces deux exemples ont été particulièrement visibles et médiatisés, il en est pourtant beaucoup d'autres, plus cachés et souterrains, qui amènent bien des décisions politiques à rester lettre morte ou simple pétition de principe. C'est ainsi que la création du collège unique et l'abolition officielle des filières en 1975, ont été sans cesse contournées depuis cette époque par les stratégies des familles, et notamment celles de milieu aisé, grâce à l'appui de constantes complicités à l'intérieur de l'institution. Du côté des enseignants, on pourrait également citer de nombreux exemples de stratégies autonomes contournant ou contrariant les politiques publiques. Donnons-en une seule illustration : le décalage important qui sépare les instructions officielles et les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le contexte de la classe, comme en témoignent plusieurs études ¹¹ (ISAMBERT-JAMATI, 1990).

— Enfin, que restera-t-il de la fonction reproductrice de l'école si l'on parvient vers l'an 2000 à amener 80% d'une génération au niveau du baccalauréat, puisque tel est l'objectif inscrit dans la loi d'orientation de 1989 et repris par cinq ministres de l'Éducation différents qui se sont succédé depuis SAVARY ?

conque identité ou similarité entre ces deux événements et entre les deux politiques menées. Ni les revendications des manifestants, ni les projets gouvernementaux, ni l'attitude des pouvoirs publics devant l'événement (de nombreux blessés chez les jeunes en 1986 et la mort de Malik Oussekine des suites de la « correction » infligée par les forces de « l'ordre ») ne sont comparables. L'un des rares points communs que l'on peut sans doute leur trouver est bien de témoigner du poids des luttes scolaires et, dans certaines circonstances, de la force des acteurs face au pouvoir d'État.

¹¹ Bornons-nous à citer sur ce point l'ouvrage de Viviane ISAMBERT-JAMATI : *Les savoirs scolaires*, Paris, Éditions universitaires, 1990.

CHAPITRE II. — La reproduction existe, je l'ai rencontrée

Je voulais donc voir si l'école avait fondamentalement changé depuis 20 ans, hormis dans ses apparences. C'est pourquoi, à l'occasion de cette recherche, pour illustrer un cours de licence portant sur la thèse des « deux réseaux de scolarisation » de BAUDELOT & ESTABLET, mais aussi pour tirer au clair mes propres doutes qui grandissaient, j'ai moi-même travaillé sur des données plus récentes que les leurs, afin d'actualiser leurs analyses et d'éprouver la validité de la théorie plus de vingt ans après sa naissance. Ainsi, j'ai traité sur les ordinateurs de l'INSEE les cheminements des 37 437 élèves du Panel 1972-73-74 suivis par le Ministère de l'Éducation nationale depuis leur entrée en 6^{ème} jusqu'à leur sortie de l'enseignement secondaire (donc jusqu'en 1985 pour ceux qui ont mis le plus de temps pour effectuer ce parcours). Nous en donnons quelques aperçus dans notre dernier ouvrage (LANGOUËT & LÉGER, 1991), mais ceux-ci sont principalement structurés par la comparaison public/privé. Or, il me semble utile de sortir de cette comparaison pour présenter ici une analyse à la fois plus globale et plus complète.

Avant d'exposer les principaux résultats de ce travail, commençons par quelques remarques d'ordre méthodologique. Comme toutes les fois où il s'agit d'un objet de recherche et non d'un objectif d'action ou de gestion du quotidien, c'est en effet l'analyse longitudinale qui s'avère la méthode la plus fiable, les coupes transversales étant entachées de multiples biais et illusions d'optique. Pour prendre une comparaison, les statistiques

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

transversales sont aux statistiques longitudinales ce que la photographie est au cinéma. Allez donc chercher à connaître le mouvement de chaque fourmi à partir d'instantanés pris, une fois par an, dans une fourmilière !

Ainsi, les évaluations faites à l'heure actuelle par le Ministère de l'Éducation nationale sur la part d'une génération accédant en classe de terminale ou obtenant le baccalauréat laissent songeur par leur caractère hautement approximatif, puisqu'elles se fondent sur des données transversales : si l'on connaît le nombre d'élèves scolarisés et de baccalauréats délivrés une année donnée, ainsi que le nombre des naissances intervenues dix-sept ans auparavant, la mise en relation de ces deux données supposées connues avec précision n'est pourtant pas de l'ordre de l'évidence. En effet, l'éventail des âges et des cursus scolaires est très large (entre 16 ans et 20 ans pour la majorité des élèves, voire plus pour les candidats libres au baccalauréat, ou moins pour une petite minorité précoce), de sorte qu'il est difficile de maîtriser complètement la complexité et la durée très inégale des chemine-ments parcourus et de les rapporter de façon sûre à des générations bien identifiées. D'autre part, les flux migratoires et les taux de décès font évoluer l'effectif des générations de référence, c'est pourquoi on se base sur l'estimation d'une population scolarisable évaluée et réévaluée périodiquement par l'INSEE à partir des recensements. On le voit, dans le meilleur des cas, la coupe transversale ne permet qu'une estimation dont on ignore le degré de fiabilité. Le « taux d'accès annuel », même lorsqu'il est décomposé en taux élémentaires d'accès par classe d'âge, ne pourra donc jamais rivaliser avec les taux d'accès calculés sur des cohortes.

Mais il ne suffit pas de dire que la statistique officielle comporte une marge d'erreur dans ses estimations, il faut ajouter qu'elle produit systématiquement de la surscolarisation. Ainsi, les taux de scolarisation calculés par les services statistiques ministériels présentent cette curiosité de dépasser en permanence les 100% pour certaines tranches d'âge. Par exemple, les tableaux publiés chaque année par la DEP donnent la population de chaque tranche d'âge entre 4 et 11 ans comme scolarisée à 100%¹². En réalité, cela est quelque peu inexact, comme le précise parfois une petite note et comme on peut le calculer à partir des effectifs : par exemple, en 1986-87, la population scolarisable âgée de 5 ans est de 790 706 élèves, et la population du même âge scolarisée par le seul MEN est de 810 163 élèves, soit un taux de 102,5%, ramené à 100% pour des raisons tout à fait compréhensibles. Avant l'âge de 4 ans ou à partir de 12 ans, on ne rencontre pas de tels dépassements, soit parce que la population est insuffisamment scolarisée, soit parce qu'elle est plus fortement prise en charge par des structures ne dépendant pas du MEN. Mais, pour que l'erreur n'excède pas 2,5%, il faudrait que le MEN scolarise à lui tout seul la totalité de la population âgée de 4 à 11 ans. Or puisqu'il y a d'autres enfants, ceux dont les dossiers ignorent l'âge, ceux qui sont dans le privé hors contrat, ou dans les structures relevant du Ministère de la Santé ou de l'Agriculture (ou même, on peut le supposer, échappant à toute scolarisation), cela signifie alors que le dépassement est bien supérieur à cet écart de 2,5% établi dans l'exemple cité.

¹² Par exemple, nous l'avons systématiquement vérifié pour les éditions allant de 1985 à 1988 de l'ouvrage *Repères et références statistiques*, ainsi que dans l'édition 1990 (page 19 ou 21 selon les éditions). Mais cela concerne également d'autres livraisons.

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

On peut certes penser que c'est la statistique de la population scolarisable fournie par l'INSEE qui est inexacte. Et elle a certainement elle aussi, comme toute évaluation, sa marge d'erreur. Mais remarquons aussitôt que cette erreur ne doit pas nécessairement se retrancher mais peut au contraire venir s'ajouter à l'écart constaté, et que cette hypothèse ne garantit donc nullement que le dépassement ne soit pas encore supérieur à celui observé. En réalité, si l'approximation de l'INSEE peut être contestée, le comptage effectué par le MEN doit l'être également. L'un des biais qu'il faut notamment souligner est celui qui consiste à compter deux fois le même élève lorsqu'il a pris deux inscriptions dans des établissements différents la même année, ou passé deux diplômes différents (baccalauréats de séries différentes par exemple, ou brevet de technicien plus baccalauréat), sans parler des bilans d'effectifs artificiellement surestimés par certains établissements ¹³. Mais, sans doute, ces biais réels, quoique importants et préoccupants quant à la fidélité de l'information, n'auraient que peu d'incidence sur sa validité s'ils restaient constants d'une période à l'autre. Il me faudra donc démontrer que certains biais ne sont pas toujours constants.

¹³ Il faut à ce propos évoquer une source d'erreur difficilement chiffrable qui résulte de politiques locales menées par certains établissements. Par exemple, tel chef d'établissement peut avoir intérêt, pour éviter des suppressions de postes ou des fermetures de classes, à présenter des bilans d'effectifs légèrement « gonflés » (grâce aux inscriptions non confirmées, aux élèves ayant quitté l'établissement, voire à des inscriptions fictives). Tout le monde connaît des cas où l'on ajoute 2, voire 5 élèves fictifs à une classe de 25. Mais évidemment personne ne peut affirmer que ces cas soient généralisables, et encore moins estimer ce qu'une telle pratique induirait comme distorsions des statistiques nationales, si elle s'avérait avoir quelque généralité.

Si l'on envisage, en outre, une source d'incertitude supplémentaire tenant à l'évolution de la définition du baccalauréat, qui rend aléatoire toute comparaison historique (peut-on légitimement inclure le bac professionnel, qui n'a aucun débouché vers l'enseignement supérieur, dans le total du baccalauréat défini pour les périodes antérieures comme le premier grade de l'enseignement supérieur ?), on voit qu'il est permis de douter de l'optimisme de certaines statistiques publiées dans la période récente. Remarquons d'ailleurs au passage avec BAUDELLOT et ESTABLET (1990) que la définition du baccalauréat est sujette non seulement à des évolutions dans le temps mais de surcroît, pour une même période, à des fluctuations qui n'ont rien d'aléatoire et dépendent du type de démonstration que la statistique officielle souhaite faire : ratissant très large lorsqu'il s'agit de chanter un hymne à la démocratisation, la catégorie baccalauréat se rétrécit comme une peau de chagrin lorsqu'il s'agit de confronter le « niveau » respectif des élèves de chaque pays dans les comparaisons internationales de prestige ¹⁴. Ainsi, dans ce type de comparaison, les élèves de niveau bac sont essentiellement ceux des terminales C et D, et encore en excluant les DOM-TOM !

Enfin, lorsqu'à cet ensemble d'imprécisions s'ajoutent les incertitudes de la classification par CSP ¹⁵ et de son évolution dans le temps, il semble plus prudent de ne tabler que sur des résultats longitudinaux.

¹⁴ BAUDELLOT & ESTABLET, *Le niveau monte*, Paris, Seuil, 1990, page 104.

¹⁵ Dans les études statistiques émanant du Ministère, le classement des élèves par origine socioprofessionnelle est malheureusement sujet à caution : effectué par des non spécialistes (souvent les chefs d'établissement) selon les principes fluctuants de la sociologie spontanée, il est difficilement comparable aux données publiées par l'INSEE

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

Il faut donc souligner les limites inhérentes à toute comparaison dans le temps et dans l'espace, critique dont certains aspects ont été rappelés récemment de façon tout à fait pertinente à propos de la notion de démocratisation (DURU-BELLAT & MINGAT, 1992). Si les critères de référence changent avec le temps (et c'est presque toujours le cas), alors que mesure-t-on : l'évolution d'un phénomène ou l'évolution de la mesure ? Bien sûr, il me semble que cette critique ne doit pas être poussée à l'excès et conduire à un agnosticisme qui décréterait le monde social inconnaisable. Mais un tel danger est loin de menacer les statistiques officielles qui sont généralement auréolées d'une neutralité rarement remise en question, créditées d'une fiabilité à toute épreuve, et qui courent donc plus que les autres le risque de s'assoupir sur de naïves certitudes, en oubliant tout ce qu'un résultat doit à ses modes de construction. Or, si l'on admet qu'une mesure déficiente est préférable à l'absence de mesure, ce ne peut être qu'à condition d'en connaître les limites et d'en relativiser les interprétations.

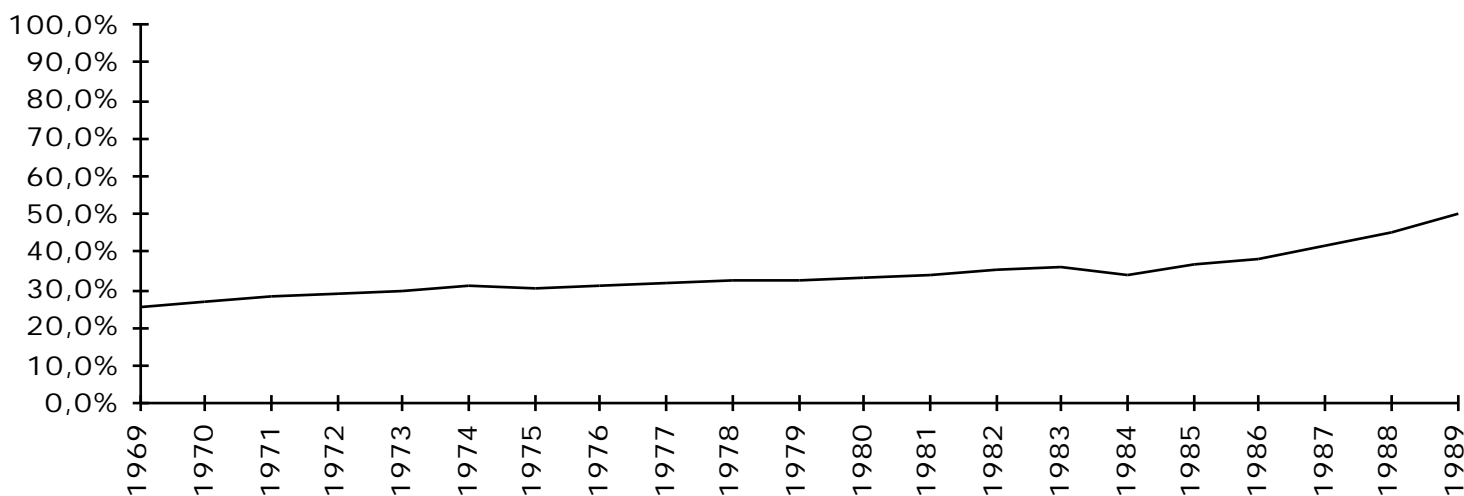
En définitive, je voudrais montrer ici, à partir de quelques exemples, que l'augmentation des taux de scolarisation a été, dans la dernière période, certainement moindre que celle annoncée officiellement, et que, dans la recherche d'une meilleure fidélité, les indicateurs longitudinaux ont une incontestable supériorité sur les indicateurs transversaux. Ce qui éclairera, mais ne réglera pas la question de fond, sur laquelle il me faudra revenir ensuite : où en est la « reproduction », où en est la « démocratisation » ?

(par exemple, les chômeurs, qui pourtant font partie de la population active, semblent rangés dans une catégorie fourre-tout en compagnie des parents décédés ou non responsables et des inactifs, au lieu de l'être dans leur catégorie d'origine).

1) Comment on fabrique de la démocratisation scolaire

Une illustration intéressante de cet écart entre les méthodes transversale et longitudinale est involontairement fournie par un document statistique publié par le Ministère (DEP, 1990). A la page 123, est présenté un graphique reflétant l'évolution du taux d'accès annuel au niveau du baccalauréat. Muni d'un papier millimétré, j'ai pu retrouver les pourcentages ayant permis d'élaborer ce graphique, que je restitue ci-dessous (Figure 1) :

Figure 1.— Évolution du taux d'accès annuel « au niveau » du baccalauréat

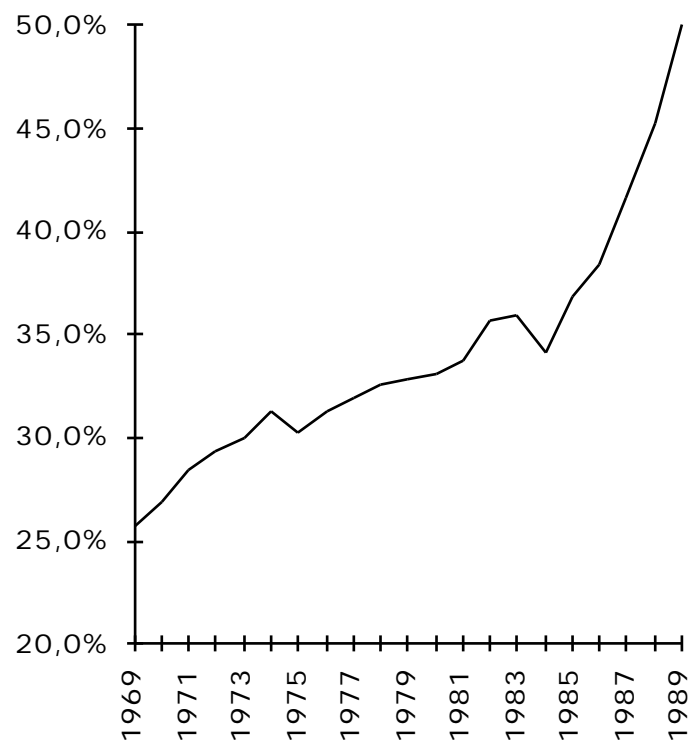


On voit donc se dessiner une évolution sensible sur 20 ans, mais qui peut sembler encore trop douce et trop peu parlante dans la représentation graphique que j'ai construite. Les auteurs du graphique publié par la DEP ont préféré, pour leur part, procéder à une contraction horizontale de l'axe des abscisses en réduisant la longue durée des 20 ans à une échelle très courte, et ont, par ailleurs, obtenu une expansion verticale en limitant l'axe

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

des ordonnées aux tranches comprises entre 20 et 50%. Le graphique publié, beaucoup plus impressionnant pour le lecteur non averti, se présente alors, dans le document original, à peu près comme ceci (Figure 2) :

Figure 2.— Évolution du taux d'accès annuel « au niveau » du baccalauréat



Utilisant cet exemple pour la formation méthodologique des étudiants, je sais d'expérience que l'effet produit par ces deux figures est différent. Qui sait même si les chercheurs, pourtant plus habitués à la critique méthodologique et à la relativisation des mesures, ne se laissent pas parfois influencer, à leur corps défendant ? Car, si influence il y a, la vraie question méthodologique n'est pas de se demander, comme le font spontanément les étudiants, s'il y a manipulation, mais de savoir si l'un des deux graphiques est plus « vrai » que l'autre, ou s'il faut les rejeter tous les deux.

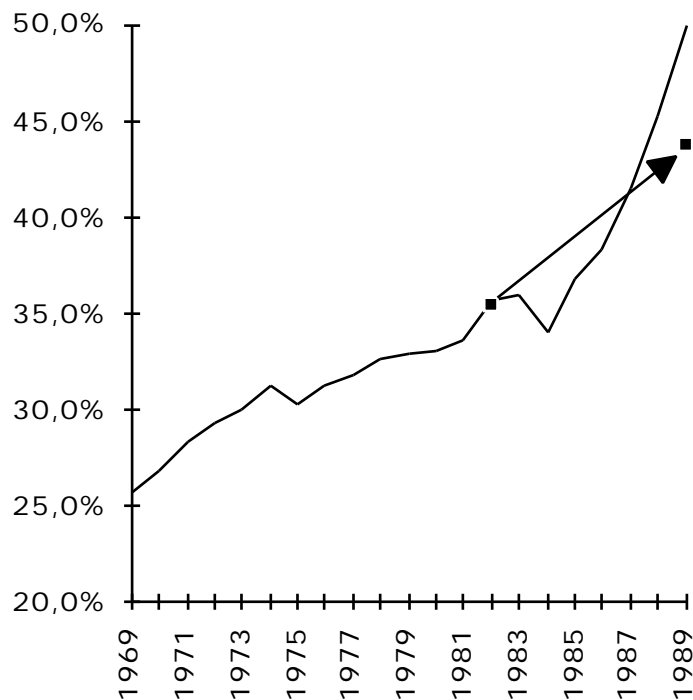
Or, la réponse à donner est ici très claire. Comme il n'y a pas d'étalon standard pour construire l'échelle des axes, on pourrait laisser libre chacun de faire ce qui lui plaît, mais alors ce serait accepter que les représentations graphiques ressemblent à ces miroirs déformants qui rendent à volonté obèse ou squelettique et transforment les nains en géants, ou vice versa. Ce serait révoltant pour l'esprit et dangereux pour la crédibilité de la recherche. Il y a donc tout lieu d'en tirer une règle méthodologique simple : de même qu'un pourcentage, de par son caractère relatif, ne devrait jamais être donné sans l'effectif de référence, de même une représentation graphique, qui est doublement relative puisqu'elle l'est dans ses deux dimensions, ne convient que dans une optique comparative (comparaison d'au moins deux variables, deux types de mesures, deux évolutions, qui alors sont prises en compte non pour leur valeur absolue mais pour leurs différences relatives), et, de surcroît, ne devrait jamais, elle non plus, être présentée sans les données qui l'étayent.

Mais laissons de côté les pièges inhérents à la présentation graphique de données qui sont, en fin de compte, les mêmes. Ces questions ne sont pas sans importance, du moins pour qui se préoccupe des usages sociaux d'un résultat de recherche, et de l'éducation critique du public à qui s'adresse l'information. Cependant elles ne constituent pas l'objet principal de ma démonstration. Là où le bât blesse, c'est lorsque l'on confronte ce graphique aux données longitudinales (présentées, sans graphique, à la page 153 du même ouvrage) qui sont issues de la comparaison des panels 1973 et 1980 au bout de neuf ans. Il s'agit alors du taux d'accès *réel* en terminale de deux générations d'élèves scolarisés en 6^{ème} neuf ans auparavant (donc à porter

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

au crédit des années 1982 et 1989, même si, pour une part, ces élèves sont arrivés en terminale au bout de sept ou huit ans, au lieu de neuf). Ces taux sont respectivement de 35,4% et de 43,7%. Bien qu'il n'entre pas dans mes intentions d'établir une courbe à partir de deux mesures isolées, je les reporte néanmoins sur le graphique publié par la DEP, à seule fin de comparaison (Figure 3).

Figure 3.— Comparaison du taux d'accès annuel et du taux d'accès d'une cohorte « au niveau » du baccalauréat



Si les deux indices ne se contredisent pas en ce sens qu'ils établissent l'un et l'autre une importante augmentation des flux, on voit cependant que, rapportée à une mesure réelle et longitudinale, et non à une estimation faite à partir d'instantanés transversaux, l'évolution constatée par le même service statistique est, d'une part, inférieure (43,7% au lieu des 50% annoncés

triomphalement en 1989, même si le triomphalisme a fait encore mieux depuis lors ¹⁶), et semble d'autre part plus continue, puisque disparaît la brutale accélération qui se serait amorcée à partir de 1985 sous l'impulsion des ministres que l'on sait ¹⁷.

Avant de tirer des conclusions de cette confrontation, il faut bien sûr se poser la question de la légitimité de l'opération entreprise. La principale question qui apparaît est celle de l'année de référence : cela pose évidemment problème dans les études longitudinales, puisqu'elles cumulent des résultats pouvant s'échelonner sur plusieurs années (ce qui donne justement

¹⁶ Les dernières estimations publiées par la DEP (1992) font état de 60,6% d'une génération atteignant le niveau bac en 1991-92. Avec des indicateurs aussi optimistes, il est maintenant à craindre que l'on dépasse les 100% avant la fin du siècle, tout comme on a depuis longtemps dépassé les 100% de scolarisation en maternelle et dans l'élémentaire...!

¹⁷ Cette considération peut sembler présenter un intérêt plus politique que sociologique, si elle conduit à se demander à quelles considérations et à quels intérêts obéissent les statistiques produites par la DEP. Je préciserai que dans mon esprit, il ne s'agit pas de faire de déplaisants procès d'intention, mais beaucoup plus légitimement de se demander quelle est la neutralité sociale des statistiques officielles. Si des indices officiels tels que celui de la hausse des prix ou du taux de chômage sont parfois l'objet d'un vif débat social, c'est qu'apparaissent en pleine lumière les *enjeux politiques et idéologiques*, et — point encore plus sensible — les *enjeux économiques et sociaux*, qui se cachent derrière la prétendue neutralité de la statistique administrative. Dans le cas présent, il faut voir que la question du bilan imputable à dix années d'action d'un pouvoir socialiste ne peut pas être tranchée par les indicateurs conjoncturels. Quant à l'indicateur longitudinal, il permettrait seulement de constater que, pour la génération entrée en 6^{ème} en 1980 et suivie jusqu'en 1989, on n'observe aucune accélération de la tendance antérieure, si du moins il était légitime d'établir une tendance à partir de deux observations et si la tendance antérieure était mesurée par des indicateurs pertinents.

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

toute sa précision et son intérêt à l'information apportée). Or, on peut contester, dans ces conditions, le choix de 1989 (fin du suivi), plutôt que 1987 (premières obtentions du bac par les non redoublants du secondaire) ou 1988 (position médiane dans l'échelonnement chronologique). Mais il me semble que les autres choix n'offriraient pas l'avantage d'être moins contestables et seraient, sans doute même, encore plus sujets à caution (le cumul *a posteriori* me paraît moins redoutable à justifier que le cumul par anticipation qui serait pratiqué si l'on optait pour une date antérieure). De plus, sans résoudre ce problème théorique, les autres choix ne résoudraient pas non plus le problème posé par la non concordance des deux séries de mesures, longitudinale et transversale : voudrait-on rapprocher les deux mesures dans le cas panel 1980, cela ne ferait que les éloigner là où elles coïncident, c'est-à-dire dans le cas du panel 1973.

En fait, seule une contestation radicale du principe même de la comparaison serait la position théoriquement la plus sûre. Une telle attitude conduirait alors à refuser de faire figurer sur un même graphique chronologique, ou dans tout autre type de comparaison, des séries longitudinales définies uniquement par leur date de départ et n'ayant pas de date finale fixe (au sens d'identique pour tous les sujets, car celle que nous avons est bien une date finale fixe mais elle signifie seulement la fin de l'observation), et des mesures transversales qui, elles, n'ont par définition ni début ni fin, mais mélangent les générations tout en les estimant de façon approximative. Or une telle position ne serait finalement pas très éloignée de celle que je défends, et elle serait encore plus impitoyable à l'égard des statistiques transversales : si l'on ne peut pas comparer les deux mesures, c'est-à-

dire relativiser l'une à partir des résultats de l'autre, il ne reste alors qu'une solution : abandonner l'étude du taux d'accès par la méthode transversale.

Car ce qu'il faut surtout retenir, me semble-t-il, de cette confrontation des deux méthodes, outre l'écart des résultats, c'est que cet écart n'est pas stable dans le temps. En effet, pour 1982 (fin du suivi du panel 1973) l'écart constaté est presque nul (-0,3%, ce qui peut d'ailleurs en partie résulter d'une erreur d'arrondi liée à la finesse toute relative de la méthode que j'ai utilisée : retranscription du pourcentage absent à partir du graphique et d'un papier millimétré). Mais pour 1989, pas d'erreur possible : le pourcentage de 50%, d'ailleurs donné en chiffres dans le document original, correspond bien à un écart de 6,3 points.

Bien sûr, les données utilisées par la DEP ne sont pas, en elles-mêmes, fantaisistes ou trompeuses, malgré leur marge d'erreur. C'est surtout l'utilisation qui en est faite qui me paraît fort sujette à caution. En effet, les statistiques transversales calculées annuellement ont une grande utilité pour la gestion à court terme. Elles sont notamment irremplaçables lorsqu'il s'agit de prévoir les flux d'élèves et le nombre de places à ouvrir l'an prochain à tel niveau. Mais elles ne nous apprennent rien de précis sur la part d'une génération accédant « au niveau » du baccalauréat : or, c'est précisément pour une telle démonstration qu'elles ne cessent d'être utilisées, et sans le moindre commentaire de restriction. En fait, il suffit que le taux de redoublement augmente et que la rétention des élèves dans le système éducatif s'accroisse temporairement, pour que les indicateurs conjoncturels « explosent » alors que l'indicateur final ne sera nullement affecté par cette « fièvre ».

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

La seule méthode fiable et sûre, dans une perspective de connaissance et non d'action à court terme, est donc la méthode longitudinale. On le constate une fois de plus, après les fameux débats qui ont récemment agité les chercheurs de l'INED à propos du taux de fécondité des Françaises : l'indice de descendance finale (longitudinal) donne des résultats fort différents de l'indicateur conjoncturel (appelé aussi indice synthétique de fécondité ou somme des naissances réduites) qui est un indice transversal ¹⁸. Dans le cas considéré, les statistiques annuelles sont irremplaçables dès lors qu'il s'agit de prévoir à court terme les places devant être ouvertes en crèche. Mais ce sont de piètres outils de connaissance du taux réel de fécondité : c'est parce que les femmes ont désormais tendance à retarder la date de la première naissance que les indicateurs conjoncturels sont systématiquement déprimés, entraînant les lamentations du camp nataliste, alors que le bilan de descendance finale reste au-dessus du coefficient théorique de renouvellement des générations (LE BRAS, 1991).

Moi-même, j'ai pu développer, avec Gabriel LANGOUËT, un exemple frappant de ces disparités entre indicateurs dans notre dernier ouvrage : lorsqu'on calcule le taux d'utilisation du secteur privé d'enseignement en suivant la scolarité d'une génération d'élèves on obtient un résultat qui est plus que doublé (35,4% pour le panel 1972-73-74, et même plus de 37% dans le panel 1980) par rapport au taux d'utilisation conjoncturel calculé une année donnée, et qui est de l'ordre de 16 à 17% en moyenne, tous niveaux confondus (LANGOUËT & LÉGER, 1991). Ceci s'explique aisé-

¹⁸ Cf. les articles « Pourquoi l'INED a-t-il menti ? » parus dans la revue *Science et vie*, n° 874 et 877, juillet et octobre 1990.

ment par la forte proportion de « zappeurs » effectuant un transfert entre les deux secteurs : ces élèves, qui représentent pourtant 28% à 30% de la génération, sont de véritables usagers fantômes, dans la mesure où ils ne sont pas pris en compte par les statistiques annuelles, étant rangés par l'effet du hasard soit dans le public, soit dans le privé, selon le moment — tout à fait aléatoire — de leur cursus, où est effectué le recensement. Certes, dans une perspective de gestion, ces échanges entre les deux secteurs n'ont que peu d'intérêt (il est sans importance qu'il ne s'agisse pas des mêmes élèves, d'une année sur l'autre, tant que le volume global des places disponibles de part et d'autre reste à peu près constant), mais on voit aussi que la méthode des cohortes est infiniment supérieure aux études de stock dès qu'il s'agit de mesurer l'attachement des Français au double système de scolarisation et de comprendre, par exemple, les raisons qui ont poussé un million de personnes à manifester dans les rues en 1984 pour défendre l'enseignement privé.

Ceci dit, même dans les études de cohortes longitudinales et représentatives telles que les panels d'élèves, certains biais méthodologiques déforment quelque peu la généralisation que l'on peut faire à l'ensemble d'une génération d'élèves : par exemple, le fait que l'échantillon concerne uniquement la France métropolitaine et exclusivement des élèves entrés en 6^{ème} « normale », donc en excluant les DOM-TOM d'une part, et d'autre part les élèves envoyés en SES ou dans l'infinie variété des structures spéciales qui se succèdent — voire se superposent — d'une époque à l'autre, et dont

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

l'effectif est loin d'être négligeable, comme je l'indique en note ¹⁹. Ceci a pour effet d'amplifier les scolarités réussies. Pour être tout à fait honnête, il faut également signaler une erreur de sens contraire qui est toujours possible, même si elle est en pratique très réduite : l'impossibilité de suivre la scolarité de certains élèves qui avaient été inclus dans l'échantillon initial (par exemple, à la suite d'un départ à l'étranger).

Mais en outre, certaines erreurs de traitement informatique viennent parfois entacher la fiabilité des résultats : rien ne sert d'avoir à sa disposition la richesse d'un échantillon longitudinal si l'analyse se borne à faire la somme des événements réduits, c'est-à-dire à cumuler des coupes annuelles transversales sur cet échantillon, comme cela est fait par la DEP. Certes, la programmation informatique est moins complexe à réaliser dans ce cas, mais on retombe dans les biais que j'ai énoncés plus haut (par exemple, compter plusieurs fois les mêmes élèves, ou encore ne pas compter au départ les élèves inclus dans l'échantillon comme redoublants de la 6^{ème}

¹⁹ Outre les SES bien connues, les sigles que j'ai pu repérer à travers *Repères et références statistiques* (DEP, 1990) sont les suivants pour ce qui concerne le seul premier cycle : GCA (regroupant avec les SES, 114 398 élèves en 1988-89), EREA (12 294 élèves), SEGPA (dont j'ignore l'effectif), établissements relevant du Ministère de la Santé (86 767 élèves) et ceux relevant du Ministère de l'agriculture (42 715 élèves de premier cycle). Il est certain que tous ces élèves échappent à un échantillonnage fondé uniquement sur la classe de 6^{ème}. A quoi il faudrait ajouter sans doute une partie de ceux qui fréquentent les structures à mi-chemin entre l'enseignement spécial et l'enseignement professionnel : CPPN et CPA (968 000 élèves), CEP (l'effectif m'est inconnu) ou celles qui sont à mi-chemin entre l'enseignement professionnel et la vie active : CFA (221 459 élèves rien que pour le niveau CAP).

— et ils sont nombreux ²⁰ —, mais ne pas les exclure ensuite du total des baccalauréats obtenus, c'est-à-dire les placer au numérateur mais pas au dénominateur de la fraction calculant le taux de réussite). Ainsi s'explique sans doute le fait que mes propres tris informatiques du panel 1972-73-74, dont je suis sûr pour les avoir programmés personnellement de façon à avoir un résultat réellement longitudinal, donnent, comme on va le voir, des résultats inférieurs d'environ 8% à ceux publiés par la DEP — à partir du même échantillon — en terme de taux d'accès en terminale et de réussite au baccalauréat.

2) Un état transitoire du système : mes propres résultats

Ayant montré pourquoi le longitudinal est préférable à toute autre approche, je laisserai provisoirement de côté la question de l'évolution des taux d'accès, sur laquelle je reviendrai plus loin à partir de l'observation des trois cohortes suivies nationalement. Je vais donc m'arrêter sur une analyse plus précise de l'état du système à un moment donné, qui se situe environ 20 ans après les célèbres analyses des auteurs de *La reproduction*. Le tableau I présente alors le bilan scolaire d'ensemble, calculé par mes soins, de toute la génération rentrée en 6^{ème} en 1972, 1973 ou 1974.

²⁰ Ces élèves recrutés comme redoublants n'appartiennent pas aux 3 cohortes étudiées et doivent donc être éliminés des tris. Leur effectif n'est pas négligeable puisqu'ils sont au nombre de 2 015, c'est-à-dire qu'ils représenteraient une augmentation de 5,4% par rapport à l'échantillon normal. Mais l'erreur qui consisterait à les prendre en compte d'un bout à l'autre de l'analyse n'est rien en comparaison de celle qui consiste à les prendre en compte seulement à certaines phases du calcul.

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

Tableau I.— Retard et élimination des élèves entre la 6^{ème} et la terminale (Panel 1972-73-74 suivi sur 11 ans)

| Classes | Effectif à l'entrée | % d'élèves sans retard ²¹ à l'entrée | Passent en classe suivante ²² | Quittent le cycle long (en % de la 6 ^{ème}) ²³ | | Retard chez les élèves éliminés | |
|------------------------------|---------------------------------------|---|--|---|-------------|---|-------------|
| 6 ^{ème} | 37 437 | 52,5 | 36 115 | 1 322 | 3,5 | 1 217 | 92,1 |
| 5 ^{ème} | 36 115 | | 25 982 | 10 133 | 27,1 | 9 975 | 98,4 |
| 4 ^{ème} | 25 982 | 58,6 | 24 215 | 1 767 | 4,7 | 1 537 | 87,0 |
| 3 ^{ème} | 24 215 | | 15 220 | 8 995 | 24,0 | 6 953 | 77,3 |
| 2 ^{nde} | 15 220 | 65,3 | 13 113 | 2 107 | 5,6 | 1 592 | 75,6 |
| 1 ^{ère} | 13 113 | | 10 212 | 2 901 | 7,7 | 2 457 | 84,7 |
| TOTAL des éliminés : | | | | 27 225 | 72,7 | 23 786 | 87,4 |
| Accès en Terminale | | | | | | | |
| Effectif de 6 ^{ème} | Accès en terminale (effectif et taux) | | Effectif sans retard ²⁴ | Élèves sans retard, en pourcentage de la : terminale 6 ^{ème} | | Réussite au baccalauréat ²⁵ (effectif et taux) | |
| 37 437 | 10 212 | 27,3 | 5 966 | 58,4 | 15,9 | 8 479 | 22,7 |

²¹ Il s'agit ici de l'âge des élèves à leur première entrée dans la classe : les redoublements du niveau considéré ne sont donc pas pris en compte. Les élèves en avance tout comme ceux à « l'âge normal » sont inclus dans la catégorie « élèves sans retard ».

²² Tous les passages sont totalisés, avec ou sans redoublement.

²³ L'élimination du cycle long rassemble ici deux types de destinées : élimination sans diplômes vers la vie active (13 244 élèves) et orientation vers l'enseignement technique (13 921 élèves) qui peut permettre, mais pas toujours, l'acquisition d'une qualification.

²⁴ Il s'agit ici de l'âge des élèves à leur dernière terminale : cette catégorie inclut donc les redoublements éventuels de la terminale.

La première réflexion que peut susciter ce tableau concerne les normes scolaires relatives à l'âge des élèves. On peut en effet s'interroger sur la notion d'âge « normal » qui continue d'être le modèle en vigueur à l'école, quand on constate, à la lecture de la troisième colonne, que 47,5% de la population entrant en 6^{ème} n'est pas « normale » !

Cette même colonne présente ensuite une curiosité : on s'attendrait à voir le pourcentage d'âge « normal » diminuer régulièrement, ou, si l'on peut s'exprimer ainsi, la population devrait « vieillir », puisque tout le monde sait qu'il existe des redoublements mais qu'il n'y a pas de « saut de classe » dans le second degré. Or, c'est l'inverse qui se produit entre la 6^{ème} et la 2^{nde} : au lieu de « vieillir », la population « rajeunit », au sens où le pourcentage d'élèves en retard diminue régulièrement.

Bien sûr, cela est dû aux pratiques d'orientation qui conduisent à l'élimination massive des élèves en retard. Comme on le voit, 87,4% des élèves qui ne parviendront jamais en terminale sont en retard. Certes, il faut être attentif au fait que cette élimination prend deux formes qui ne sont pas du tout identiques : soit élimination vers la « vie active » (ce qui veut dire, souvent, vers la vie inactive, compte tenu du taux de chômage des non diplômés), soit élimination vers le cycle court et les LEP (c'est-à-dire vers une formation professionnelle plus ou moins qualifiante). Le destin n'est donc pas identique pour ces deux groupes d'élèves qui ont des effectifs très voisins : pour les premiers (13 244 élèves), il est sûr qu'ils sortent sans

²⁵ Toutes les obtentions du baccalauréat sont totalisées, quels que soient l'âge et l'année d'obtention.

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

qualification et sans diplôme. Quant aux autres (13 921 élèves), tout ce que je sais d'eux c'est qu'ils vont dans l'enseignement technique : certains d'entre eux, vraisemblablement, ne réussiront pas à y obtenir un diplôme ni même une qualification (distinction qu'il convient par ailleurs de ne pas oublier ²⁶), le taux de réussite au CAP étant, si l'on prend par exemple la session de 1988, de 62% ²⁷ (DEP, 1990).

Ainsi, 60% de la population entrée en 6^{ème} n'accède pas en seconde d'enseignement long : pour la génération des élèves suivie jusqu'en 1985, 27,3% seulement entrent en terminale et 72,7% n'y accéderont jamais. L'obtention du baccalauréat, quant à elle, ne concerne que 22,7% de la cohorte. Si l'on prend en considération le fait que la scolarité longue, incluant l'accès au niveau du baccalauréat, est volontiers présentée, notam-

²⁶ La distinction entre diplôme et qualification doit être maintenue pour ne pas oublier la faiblesse des taux de certification qui se dissimule parfois pudiquement derrière la notion globalisante de « niveau ». Ainsi, lorsqu'un ouvrage récent émanant de la DEP (*L'état de l'école*, 1992, p. 24), écrit sous le titre « 88% des jeunes quittent le système éducatif avec une qualification » le commentaire suivant : « en 1990, 88% des jeunes sont sortis du système éducatif avec un niveau au moins équivalent au CAP ou au BEP », il faut comprendre que nombre d'entre eux sont sortis l'année terminale de préparation de ces diplômes, *qu'ils les aient obtenus ou non*. Ceci est précisé dans une petite note, mais disparaît ensuite totalement dans l'usage social de ces statistiques, lorsqu'elles sont reprises par les médias, voire par certains chercheurs. C'est pourquoi Lucie TANGUY (1991a) a parfaitement raison de remarquer que si l'on voulait identifier « *les plus démunis* », il faudrait non pas les noyer dans la notion confuse de niveau mais, à l'inverse, cumuler « *ceux qui sortent sans qualification (98 300 en 1989) et ceux qui sortent du niveau V sans diplôme (105 000)* ».

²⁷ Source : DEP, *Repères et références statistiques*, édition 1990, p. 225.

ment chez les enseignants des collèges et lycées, comme la scolarité « normale », on remarquera aussitôt qu'à peine plus du quart des élèves sont « normaux » de ce point de vue.

D'autre part, comme le résume le tableau II, un quart également de la population totale reste à l'âge « normal » jusqu'à sa sortie du cycle long (quel que soit le moment de sa sortie). On voit alors que ce qui est « normal », en fait, c'est le retard.

On peut alors se demander combien d'élèves arrivent jusqu'au bout du cursus long sans avoir pris de retard, c'est-à-dire combien d'élèves sont « normaux » sur les deux plans (faire une scolarité normale complète et la faire en restant à l'âge normal) : on peut les compter dans le tableau I, ils sont 5 966 à n'avoir pas de retard sur les 10 212 qui entrent en terminale. Or, rapportés au 37 437 qui composaient l'effectif initial des classes de 6^{ème}, ces 5 966 élèves représentent 15,9% de la cohorte. Voilà un résultat qui ne dément guère les analyses anciennes de BAUDELLOT et ESTABLET : en 1985, il y a seulement 15,9% d'élèves normaux dans notre système scolaire ²⁸ !

²⁸ Cette analyse ne vise évidemment pas à démontrer qu'hormis les 15,9% d'heureux élus, tous les autres échouent. Elle tente seulement de confronter aux réalités la norme scolaire qui fonde les évaluations, et de montrer à travers quelles déperditions se réalise le piètre rendement du système scolaire (déperditions d'élèves qui constituent le véritable échec, et gaspillage de temps chez ceux qui *finissent par réussir* après redoublement). Voir, à ce propos, l'excellente analyse de Lucie Tanguy (1991b, notamment pp. 131-152) sur les normes pédagogiques.

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

Qu'en est-il à présent de ces cursus selon la catégorie socioprofessionnelle des élèves ? En raisonnant sur l'ensemble des élèves, sur des pourcentages *moyens* de retard ou d'élimination, nous avons certes l'image de ce qui se passe au niveau d'une génération de Français, l'image de l'élève moyen. Mais, bien sûr, l'élève moyen, pas plus que le Français moyen, n'existe nulle part, hormis dans les statistiques.

Observons donc la situation du retard selon la CSP. Le tableau II présente un bilan du retard à la sortie du cycle d'enseignement général pour l'ensemble de la génération étudiée, et quel que soit le palier de sortie :

Tableau II.— Retard selon la CSP d'origine des élèves : bilan final à la sortie du cycle général (Panel 1972-73-74 suivi sur 11 ans)

| | Agriculteurs | Chefs d'entreprise | Cadres | Professions intermédiaires | Employés | Ouvriers | Divers | Total |
|------------|---------------|--------------------|----------------------|----------------------------|---------------|----------------|---------------|-----------------|
| Age normal | 28,1 957 | 28,4 1 056 | 50,3 1 596 | 31,6 1 854 | 23,7 1 407 | 17,3 2 326 | 14,0 264 | 25,3 9 460 |
| Retard | 71,9 2 445 | 71,6 2 659 | 49,7 1 579 | 68,4 4 012 | 76,3 4 543 | 82,7 11 110 | 86,0 1 629 | 74,7 27 977 |
| Total | 3 402 9,1 | 3 715 9,9 | 3 175 8,5 | 5 866 15,7 | 5 950 15,9 | 13 436 35,9 | 1 893 5,1 | 37 437 100,0 |

Il apparaît ainsi qu'une seule CSP est « normale », en ce sens qu'elle a un peu plus d'enfants à l'âge normal qu'en retard, ce sont les cadres supérieurs. Mais cette CSP ne représente que 8,5% de la population scolaire, c'est même la catégorie la moins nombreuse, si l'on laisse de côté le groupe hétérogène intitulé « divers ». A l'autre extrême, la catégorie la plus

nombreuse, celle des enfants d'ouvriers, est aussi la catégorie la moins souvent à l'âge normal.

Maintenant si la notion de norme, au lieu d'être prise dans son acception de modèle idéal, de règle de conduite, est entendue dans son deuxième sens, plus proche des statistiques, qui désigne le comportement le plus répandu, il faudrait alors plutôt dire que la situation normale pour un élève en 1985, c'est d'être en retard. Considérée de ce point de vue, une seule CSP est anormale, puisqu'elle ne se comporte pas selon la règle majoritaire : les seuls déviants dans le système scolaire actuel, ce sont les enfants de cadres, qui comprennent notamment les enfants des enseignants du secondaire.

Encore faudrait-il ajouter que le retard n'a pas toujours les mêmes conséquences scolaires selon la CSP. Les cadres supérieurs sont moins souvent en retard que les ouvriers, mais même lorsqu'ils le sont, ils parviennent plus nombreux en terminale : dans le panel, je constate que 40% des enfants de cadres en retard parviennent en terminale, contre 8% des ouvriers en retard. Le lien entre retard et élimination ne fonctionne donc pas, lui non plus, de façon équitable. En d'autres termes, la norme est appliquée inégalement par l'école à ceux qui sont déjà inégaux devant elle.

Ce qui m'amène donc à un dernier regard sur les inégalités de réussite à l'école, non plus en termes de retard, mais en termes d'élimination selon l'origine sociale (Tableau III). Ce tableau présente le taux d'élèves de chaque CSP ayant disparu du cycle d'enseignement général entre la 6^{ème} et la terminale, en totalisant à chaque étape les nouvelles éliminations et les éliminations antérieures.

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

J'ai souligné par des caractères gras la classe à partir de laquelle a disparu la majorité des élèves d'une CSP donnée. Là encore, le cursus « normal » (c'est-à-dire l'accès en terminale) n'est normal que pour les enfants de cadres supérieurs. Pour toutes les autres CSP sans exception, l'accès en terminale est minoritaire : si l'on excepte les « divers », les ouvriers se retrouvent à nouveau au bas de l'échelle, à l'opposé des cadres. Le palier de scolarisation après lequel ils disparaissent en majorité est la classe de 4^{ème}. La même chose peut être constatée pour les employés et les agriculteurs, tandis que pour les chefs d'entreprise la classe fatidique est plutôt la 3^{ème}, et pour les professions intermédiaires la seconde.

Tableau III.— Accès en terminale, obtention du baccalauréat, ou élimination hors du cycle d'enseignement général selon la CSP d'origine des élèves (Panel 1972-73-74 suivi sur 11 ans)

| Élimination avant la terminale (en pourcentages cumulés) | | | | | | | | |
|--|--------------|--------------------|--------|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Dernière classe fréquentée | Agriculteurs | Chefs d'entreprise | Cadres | Professions intermédiaires | Employés | Ouvriers | Divers | Total |
| 6 ^{ème} | 3,3 | 2,7 | 1,5 | 1,5 | 3,2 | 4,9 | 6,9 | 3,5 |
| 5 ^{ème} | 33,3 | 20,3 | 4,6 | 15,0 | 28,7 | 43,8 | 50,0 | 30,6 |
| 4 ^{ème} | 38,0 | 24,9 | 6,1 | 18,9 | 33,5 | 49,5 | 55,7 | 35,3 |
| 3 ^{ème} | 66,7 | 49,5 | 15,8 | 41,3 | 59,8 | 75,6 | 77,4 | 59,3 |
| 2 ^{nde} | 70,4 | 56,5 | 23,6 | 48,7 | 65,9 | 80,0 | 81,8 | 65,0 |
| 1 ^{ère} | 76,1 | 67,3 | 39,1 | 60,1 | 73,6 | 84,6 | 86,0 | 72,7 |

| Accès en terminale | | | | | | | | |
|--------------------|------|-------|-------------|-------|-------|-------|------|--------|
| Terminale | 23,9 | 32,7 | 60,9 | 39,9 | 26,4 | 15,4 | 14,0 | 27,3 |
| | 813 | 1 214 | 1 935 | 2 339 | 1 571 | 2 075 | 265 | 10 212 |
| Bac obt. | 20,1 | 26,9 | 54,0 | 33,0 | 21,8 | 12,3 | 10,6 | 22,7 |

On voit que, même vingt ans après, trois mots-clés continuent de synthétiser le fonctionnement du système scolaire : retard, élimination, CSP. Contrairement à ce qu'affirment toutes les remises en cause du paradigme de la reproduction, il y a bien une scolarité type pour les enfants de cadres (baccalauréat puis études supérieures), et une scolarité type pour les autres, et notamment les classes populaires (enseignement court, souvent professionnel, puis vie active).

Certes, selon que l'on considère les enfants d'ouvriers ou ceux des professions intermédiaires, les éliminations majoritaires s'étalent entre la quatrième et la seconde, ce qui n'est pas exactement le même destin et peut conduire à contester la thèse selon laquelle il n'y aurait que « deux » réseaux de scolarisation. Mais ce serait faire peu de cas du fait qu'une seule catégorie sociale parvient majoritairement en terminale et obtient majoritairement le baccalauréat, étape vers l'université. Toutes les autres en restent majoritairement exclues.

Si l'on veut bien admettre que ce double critère — l'accession majoritaire d'un groupe et l'exclusion majoritaire des autres groupes — représente plus qu'une différence quantitative mais aussi un saut qualitatif, alors la théorie des deux réseaux de scolarisation est par là même confirmée²⁹. On

²⁹ Cette analyse est bien sûr une démonstration personnelle de ce qui me paraît être le noyau dur de la théorie des deux réseaux, et n'engage que ma responsabilité propre. Elle n'aurait donc peut-être pas l'agrément des auteurs de la théorie, car elle laisse de côté nombre d'éléments qui pourraient leur paraître capitaux, tels que les critères de définition d'un réseau, etc. Je n'aborde pas non plus les aspects idéologiques de la reproduc-

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

peut, certes, refuser cette approche dialectique du quantitatif et du qualitatif qui polarise l'analyse statistique et la rejeter comme un postulat non démontré. On préférera alors une représentation plus « *soft* » de la structure des chances : les écarts constatés impliqueraient dans ce cas, non pas une différence de nature, mais une simple différence de degré sur un continuum qui nous fait passer en douceur des dominés aux dominants. Mais il faut bien voir qu'un tel postulat — ni plus ni moins pertinent d'un strict point de vue statistique, et tout aussi peu démontré — est moins efficace en termes d'interprétation sociologique. Comment alors expliquer les écarts, les inégalités, et surtout la permanence de ces inégalités dans la longue durée, voire leur accentuation (aspect qu'il me faudra démontrer ultérieurement) ? Une interprétation non conflictuelle de cette réalité ne peut conduire en pratique qu'à deux attitudes : soit se désintéresser de la question des inégalités faute de lui trouver une explication convenable, autrement dit consensuelle, soit se réfugier dans un acte de foi en la démocratisation, toujours promise pour l'avenir mais toujours démentie dans le présent, et se déroband d'autant plus qu'on cherche à l'êtreindre.

Enfin, si l'on regarde ce qui se passe après l'obtention du baccalauréat, on se rappellera que la thèse des deux réseaux de scolarisation trouve l'une de ses origines théoriques dans les travaux de BOURDIEU et PASSERON sur les étudiants, travaux qui ont été ensuite prolongés à l'échelle de tout l'appareil scolaire par BAUDELLOT et ESTABLET. Pour procéder comme je l'ai fait jusqu'ici, il suffit alors d'actualiser la démonstration de l'ouvrage *Les*

tion, ni la vaste question de l'insertion professionnelle, non parce que ces points seraient à présent sans importance mais parce que mes données ne le permettent pas.

héritiers (1964) en examinant le constat qui peut être fait à partir de statistiques plus récentes ³⁰.

Le tableau IV ³¹ donne la répartition par disciplines et par CSP des étudiants en 1988-89 :

Tableau IV.— Effectifs universitaires 1988-89. Répartition par discipline et par CSP du chef de famille

| | Droit | Scien éco. | Lettres | Scien ces | Méde cine | Phar- macie | Odon- tologie | Pluri- discipl | I.U.T. | Ensem ble |
|--------------------------------|-------|------------|---------|-----------|-----------|-------------|---------------|----------------|--------|-----------|
| Agriculteurs | 2,9 | 3,9 | 4,5 | 4,5 | 2,7 | 4,6 | 1,9 | 3,1 | 5,7 | 4 |
| Industr. et com. | 8,5 | 8,7 | 7,9 | 7,6 | 8,1 | 8,9 | 10,2 | 8,9 | 9,4 | 8,3 |
| Cadres sup. et prof. libérales | 31,6 | 27,8 | 24,6 | 33,3 | 44,7 | 45,3 | 50,3 | 26 | 21,2 | 30,3 |
| Cadres moyens | 16,4 | 18,7 | 18,5 | 21,4 | 16,7 | 17,6 | 15,2 | 21,6 | 22,2 | 18,9 |
| Employés | 10,2 | 10,3 | 11,8 | 9,3 | 6,5 | 5,8 | 7,1 | 12,1 | 10,6 | 10 |
| Ouvriers | 11,7 | 14,1 | 16,3 | 12,7 | 8,2 | 8 | 5,7 | 16,3 | 20,8 | 14,1 |
| Autres ou sans profession | 18,7 | 16,6 | 16,4 | 10,2 | 13 | 9,6 | 9,6 | 12 | 9,9 | 14,4 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

³⁰ Malheureusement, je ne dispose plus pour cela de données longitudinales puisque le suivi des élèves par les panels s'arrête à leur sortie du second degré. Il me faut donc recourir aux statistiques transversales publiées annuellement par la DEP.

³¹ Source du tableau : DEP, *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, édition 1990, page 191, et : DEP, *L'origine sociale des étudiants (1960-1990)*, *Note d'information*, 92-39, octobre 1992. Par rapport au tableau d'origine, on a regroupé ici les salariés agricoles avec les ouvriers et les personnels de service avec les employés, afin de se rapprocher, autant que faire se peut, du nouveau classement des professions (PCS) adopté par l'INSEE en 1982. On notera que, huit ans après, la DEP n'avait toujours pas remanié le sien, comme en témoigne la survivance de l'ancienne appellation des « cadres moyens ».

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

| | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------|-------|-------|-----|-------|------|-----|------|------|--------|
| Effectifs en milliers | 142,5 | 103,6 | 330,9 | 194 | 113,7 | 31,7 | 9,6 | 43,7 | 67,1 | 1036,6 |
|-----------------------|-------|-------|-------|-----|-------|------|-----|------|------|--------|

En 1989 par conséquent, l'université reste bien l'image inversée de la nation — encore que ne figurent dans ces données publiées par la DEP (1990) ni les étudiants des grandes écoles, ni les élèves des classes préparatoires, dont on sait que l'origine sociale est encore plus élevée ³². Bien qu'ils ne représentent que 12% de la population âgée de 17 à 19 ans (enquête Emploi, INSEE 1989), les enfants de cadres supérieurs constituent le groupe majoritaire à l'université avec 30,3% des étudiants. Inversement, les enfants d'ouvriers ne représentent que 14,1% des étudiants alors qu'ils sont plus de 41% dans les classes d'âge concernées.

Si maintenant on laisse de côté la question du taux d'accès de chaque CSP à l'université, et que l'on regarde dans quelles disciplines s'inscrivent les étudiants selon leur origine sociale, on constate, là aussi, de profondes disparités. Une fois de plus, cadres supérieurs et ouvriers s'opposent à peu près sur tout : plus forte présence des cadres en Droit contre plus forte présence des ouvriers en Lettres, mais surtout sur-représentation des cadres contre sous-représentation des ouvriers dans les disciplines médicales (Médecine, Pharmacie, Odontologie), et sur-représentation des ouvriers contre sous-représentation des cadres dans les IUT.

³² La DEP cite un taux de 40% d'enfants de cadres et de 6% d'enfants d'ouvriers chez les élèves des classes préparatoires, à partir d'une enquête menée sur 3 académies, mais déclare ne disposer d'aucune statistique nationale.

On voit donc se confirmer massivement deux types d'inégalités : *inégalité du taux d'accès* à l'université et *inégalité des types d'études* suivies. De plus, une troisième inégalité pourrait être démontrée, mais elle supposerait un autre tableau dont les données ne sont pas présentées ici : les *inégalités de la durée du parcours* universitaire. En effet, si l'on étudie séparément chaque cycle, on voit que la part des cadres supérieurs ne cesse d'augmenter du 1^{er} au 3^{ème} cycle, tandis qu'à l'inverse, la part des ouvriers, déjà très faible, ne cesse de s'amenuiser.

Sans négliger le fait que la pénétration des classes populaires à l'université s'est légèrement accrue dans les dernières décennies (car je vais revenir sur cette question), les constats essentiels que l'on peut faire 20 ans après confirment donc très largement et sur de nombreux plans les analyses menées à l'époque par les théoriciens de la reproduction.

3) L'augmentation des inégalités

Pour conclure, j'évoquerai enfin la question essentielle à laquelle je n'ai pas répondu jusqu'ici : la démocratisation de l'enseignement sera-t-elle réalisée si, un jour, on parvient à amener 80%, voire 100% d'une classe d'âge en terminale ? Cette question, pour être traitée avec un minimum de pertinence, suppose d'abord que l'on définisse la démocratisation comme la réduction des écarts sociaux de réussite et d'accès (donc en référence à l'origine sociale des élèves) et pas seulement comme un simple objectif quantitatif (massification ou augmentation des flux à un niveau). Les données présentées jusqu'ici n'avaient pour but que de permettre de faire le point sur ces deux éléments et de voir où nous en sommes en termes d'aug-

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

mentation des flux (inférieure à celle estimée par les coupes annuelles) et en termes d'écart sociaux (qui sont énormes, surtout dans les filières d'excellence). Mais il est indispensable pour ma démonstration d'analyser également l'évolution de ces écarts.

Or, non seulement ces écarts sociaux restent énormes (même si l'on s'en tient uniquement au taux d'accès en terminale) mais ils ont en réalité jusqu'à présent augmenté avec la massification de l'enseignement secondaire, au lieu de diminuer comme on aurait pu s'y attendre. Si nous comparons, en effet, les données — telles qu'elles ont été publiées ³³, et sans faire intervenir nos propres tris informatiques — concernant les trois cohortes disponibles (INED, 1962 ; panel MEN 1973 ; panel MEN 1980), on peut alors construire le tableau suivant pour quelques CSP (Tableau V).

Tableau V.— Taux d'accès en terminale selon la CSP pour les cohortes 1962, 1973 et 1980.

| Année de l'entrée en 6 ^{ème} | 1962 (INED) | 1973 (MEN) | 1980 (MEN) |
|---------------------------------------|-------------|------------|------------|
| Cadres supérieurs | 56 | 74 | 83 |
| Cadres moyens | 50 | 56 | 66 |
| Employés | 26 | 35 | 45 |
| Ouvriers | 12 | 22 | 30 |
| Ensemble | 22 | 35 | 44 |

On constatera aisément que le taux d'accès en terminale a globalement doublé en près de 20 ans. Toutes les catégories ont vu sensiblement aug-

³³ Source du tableau : DURU-BELLAT & MINGAT (1992).

menter ce taux d'accès. Ceci est certainement un phénomène positif ³⁴, tout comme il est positif que l'éclairage à l'électricité ait remplacé de nos jours la bougie et la lampe à pétrole (sauf peut-être dans le cas des personnes sans domicile fixe, et des nombreux foyers qui se voient couper ou rationner le courant électrique faute de pouvoir en payer les factures, et qui risquent donc d'être de ce fait encore plus marginalisées). Mais la reconnaissance de ce progrès indiscutable ne nous dit rien sur ses usages sociaux, ni d'ailleurs sur les reculs écologiques qu'il peut dissimuler. Car elle ne répond pas à la question fondamentale qui reste alors en suspens : y a-t-il autant, plus ou moins d'inégalités sociales depuis l'avènement de l'électricité ? Sans être nécessairement rétrograde, on est en droit de poser systématiquement cette question à tout changement qui se présente comme un progrès, lorsqu'on constate que la modernisation de la production s'accompagne d'une précarité croissante. Pour revenir au domaine scolaire, on est alors conduit à questionner la massification avec les mêmes termes par lesquels LANGOUËT (1985) interroge d'autres innovations : « suffit-il d'innover ? ».

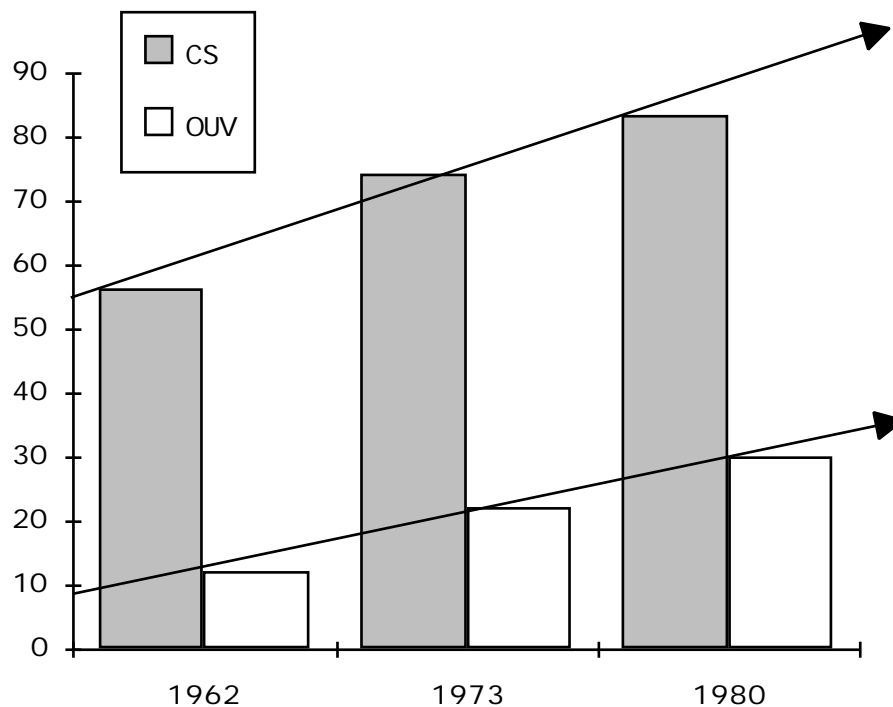
Or, de ce point de vue, le tableau V nous fait constater un progrès de la scolarisation mais nous permet également de traiter la question de l'évolution des inégalités sociales de réussite : les écarts sociaux de réussite entre enfants d'ouvriers et enfants de cadres supérieurs se sont accrus puis-

³⁴ Ce jugement de valeur se fonde sur un présupposé : tout bien pesé, mieux vaut être scolarisé longuement que peu ou pas scolarisé du tout. Ce qui peut paraître paradoxal puisque je soutiens en même temps que l'école a des fonctions reproductrices, notamment au plan idéologique. Mais je pense surtout au positif en termes de débouchés sur le marché du travail. Ceci dit, ce présupposé est bien sûr contestable et peut être contesté, mais il a peu de chances de l'être par ceux qui récusent la thèse de la reproduction.

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

qu'ils passent de 44 points en 1962, à 52 points ³⁵ en 1973 et même à 53 points en 1980. Par ailleurs, je présente au chapitre III une ébauche de réflexion sur les indices pouvant affiner cette mesure des écarts sociaux de réussite.

Figure 4.— Évolution des taux d'accès en terminale pour les enfants de cadres et d'ouvriers (cohortes 1962, 1973 et 1980).



La représentation graphique de ces écarts (Figure 4) ne laisse guère de doutes sur la prétendue démocratisation qui se serait produite. Certes,

³⁵ Nos propres tris informatiques du panel 1972-73-74 donnent un écart social de 46 points « seulement », tout en établissant un taux d'accès global inférieur de 8 points (Tableau III). On voit donc que l'augmentation des flux, qu'elle soit une réalité ou un artefact, n'entraîne pas mécaniquement une diminution des écarts, bien au contraire. Finalement, quel que soit l'indice qui serait choisi pour 1973, il se situe dans une tendance à l'augmentation des inégalités, pour la période d'environ 20 ans considérée.

l'inconvénient des études longitudinales est qu'elles nous donnent des informations un peu tardivement sur l'état du système, puisqu'il faut attendre 1989 pour faire le bilan de la cohorte 1980, mais je crois avoir montré que le gain de fiabilité en valait la peine. On ne peut pas dire grand-chose sur l'évolution des différenciations sociales en cours actuellement, et c'est sans doute dommage, mais le sérieux du débat sur la démocratisation et sur la reproduction mérite peut-être que l'on ne se précipite pas sur n'importe quel indicateur de circonstance qui serait paré de toutes les vertus parce qu'il semblerait répondre plus vite à une attente impatiente de transformations.

Notons qu'il ne s'agit pourtant point ici de l'accès à certaines études prestigieuses, mais tout simplement de l'accès en terminale, toutes terminales confondues. Ces données permettent d'ailleurs à DURU-BELLAT et MINGAT (1992) de conclure, à l'issue d'une analyse minutieuse ³⁶, que « *la tendance est plutôt à l'accentuation des inégalités sociales* » et de « *souligner l'absence totale d'amélioration (voire une certaine dégradation) en ce qui concerne les inégalités sociales tenant au fonctionnement du système* ».

Je remarquerai en outre que mon analyse, si elle est confirmée par les résultats d'autres recherches, reste cependant purement circonscrite au

³⁶ Cette analyse est fondée sur un mode de calcul plus complexe que la simple lecture des pourcentages que j'utilise ici, puisqu'elle rapporte les écarts sociaux au poids respectif de chaque groupe et au niveau moyen de sélectivité d'un système scolaire donné. Cette méthode offre notamment l'avantage de permettre la comparaison de situations et de systèmes très divers. Mais, dans le cas présent, il est peut-être superflu d'utiliser un modèle sophistiqué : les conclusions qui en sont tirées sont identiques à celles que l'on pouvait obtenir par lecture simple des pourcentages. Qu'il me soit permis de remercier les auteurs pour m'avoir communiqué ce texte dont la parution n'aura lieu qu'en 1993.

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

fonctionnement interne du système scolaire. Or elle serait sans doute encore mieux confortée par une analyse externe mettant en relation la formation et les flux de sortie sur le marché du travail. Comme le montre par exemple Lucie TANGUY (1991a), il y a coexistence de deux mouvements contraires : une élévation du taux d'accès au niveau du baccalauréat (où je constate pour ma part un accroissement des écarts sociaux, ce qui n'est pas l'objet du travail de Lucie TANGUY) et une proportion de sorties sans qualification qui n'a pas régressé de manière sensible au cours des cinq dernières années. Ainsi, écrit-elle, « *bien que le nombre de ces jeunes se soit réduit, leurs chances d'accéder à un emploi se sont également réduites, et les risques d'être marginalisés socialement et économiquement sont très élevés* » (p. 22), ce qui « *confirme l'existence d'une " génération " sacrifiée, sortie de l'école dans les années 80 et que l'on ne sait pas employer* » (CEREQ, 1990).

Cette analyse des marginalisations qui s'accroissent me conduit à prendre en compte un deuxième aspect : l'évolution des besoins en formation avec le temps. En effet, si la massification de l'accès en terminale se poursuivait et qu'on arrivait un jour à atteindre le fameux objectif des 80%, il est alors fort probable que les écarts sociaux de réussite commenceraient à se réduire à ce niveau, par un simple effet de seuil : lorsque les cadres supérieurs y parviendront à 100%, toute augmentation ultérieure des flux ne pourrait, dans cette hypothèse, se faire qu'au profit des autres catégories. Les interprétations globales que je viens de confirmer seraient-elle, dans ce cas, à remettre en cause fondamentalement ?

On pourrait récuser cette supposition comme étant une spéculation gratuite et s'en tenir aux faits observables. Toutefois, il ne me semble pas inutile d'accepter de raisonner un moment dans le cadre de cette hypothèse, qui ne correspond certes pas à la réalité constatable actuellement, mais qui peut très bien se vérifier un jour en France, puisque d'autres pays sont déjà parvenus, et depuis longtemps, à des taux d'accès proches de celui qui fonde l'hypothèse. Il faut alors remarquer que l'accès de tous à un niveau donné, auquel seule une minorité accédait un siècle auparavant, ne pourrait être considéré comme une démocratisation que si les besoins en formation sont décrétés immuables. Si, au contraire, ils évoluent, il y a alors simple translation de la sélection, et, en quelque sorte, élimination différée. Mais opter pour la première solution c'est choisir une représentation fixiste et figée, dont le moins qu'on puisse dire c'est qu'elle est peu sensible aux évolutions et à l'histoire : on peut certes adopter ce postulat, mais du même coup, on s'interdit de reprocher aux théories de la reproduction leur manque supposé d'historicité, sauf à être en parfaite contradiction avec soi-même. Le premier choix nous conduirait donc à assister au combat de deux sortes de fatalisme (la vision mécanique du progrès linéaire de la société, contre le fatalisme du « rien de nouveau sous le soleil »). Options qui seraient en désaccord sur tout, sauf sur l'essentiel de ce qui constitue leur erreur capitale à toutes deux : une conception mécaniste et figée.

C'est pourquoi MERLLIÉ (1985) a parfaitement raison d'extrapoler en remplaçant le problème des inégalités scolaires dans celui des inégalités sociales globales. Il montre que la sociologie de l'éducation tient parfois des raisonnements qu'aucune autre sociologie n'oserait tenir. Si l'on avait

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

estimé par exemple, aux environs de 1960, que les inégalités salariales seraient réduites le jour où tous les ouvriers gagneraient au moins ce que gagnaient en moyenne les cadres à l'époque, elles auraient dû non seulement se réduire mais disparaître depuis longtemps. Même chose si l'on décidait que l'accès à tel bien d'équipement (téléphone, électroménager ou autre) doit rester un critère intangible de mesure. Encore l'exemple salarial n'est-il pas entièrement probant, puisqu'il cumule deux sources de relativisation différentes : l'érosion monétaire qui est sans doute spécifique à l'exemple cité, et d'autre part un phénomène généralisable à l'ensemble des études portant sur l'inégalité, « *le fait que, dès lors que l'accès à un bien se généralise, son aptitude à servir d'indicateur de différenciation sociale est frappée d'obsolescence* ». Sinon, « *il est trop évident qu'on finira toujours, pourvu qu'on attende le temps nécessaire, par conclure à la réduction des inégalités* » (p. 647). Et MERLLIÉ termine sa démonstration en comparant le taux d'accès en 6^{ème} en 1962 (à peine plus d'un élève sur deux), non pas à ce même taux d'accès en 1972-74 (qui commence à approcher de la saturation), mais au taux d'accès en seconde, quelques années plus tard, des élèves entrés en 6^{ème} en 1972-74 : la comparaison montre des résultats assez voisins, non seulement pour l'ensemble des élèves, mais aussi, plus finement, pour chacune des CSP.

La seule position scientifique me paraît donc être, une fois de plus, de se dégager des positions fatalistes, fixistes ou mécanistes (qui ne sont pas l'apanage des discours sur la reproduction à *l'identique*, mais se rencontrent également chez leurs détracteurs). L'une des clefs pour y échapper est contenue dans mon rappel insistant de la division sociale à l'école, combi-

née à une conception évolutive des besoins. Il n'y a pas à postuler que l'école en France sera toujours ce lieu antidémocratique que nous connaissons aujourd'hui, ni à l'inverse que « demain on rasera gratis ». Le vrai problème de la sociologie est de construire des outils méthodologiques et conceptuels pour appréhender ensemble les permanences comme le changement. C'est pourquoi je propose la définition suivante (suivie immédiatement de la question et des conclusions qui découlent de la définition proposée) :

— **Définition** : la démocratisation de l'enseignement ne sera achevée que lorsque tous les niveaux scolaires et universitaires seront également accessibles à tous, quelle que soit l'origine sociale.

— Mais a-t-elle seulement commencé ? On ne pourrait l'affirmer que si l'on commençait à constater une réduction des écarts sociaux de réussite et d'accès, non pas simplement à un niveau fixé une fois pour toutes et supposé intangible, mais dans les filières d'excellence et aux niveaux les plus valorisés du système scolaire (qui peuvent évoluer au cours du temps). Car la définition proposée, en exigeant d'observer tous les niveaux, implique qu'une attention particulière soit portée à ceux qui conduisent, à une époque donnée, aux postes les plus prestigieux et les plus rémunérés dans la division du travail, ce qui n'exclut pas, tant s'en faut, une étude simultanée des marginalisations affectant les plus démunis. Comme on le voit, nous sommes encore fort loin de pouvoir observer cette réduction, puisqu'elle n'a même pas commencé au niveau de l'accès en terminale (dont on peut, par ailleurs, douter qu'elle soit destinée à rester un niveau d'excellen-

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

ce), ce qui donne aux théories de la reproduction une chance de pouvoir soutenir encore fort longtemps l'épreuve des faits.

Notons qu'il faudrait aussi des outils statistiques adaptés à une telle problématique évolutive ³⁷, car ceux dont nous disposons participent de cette vision fixiste et s'avèrent déjà presque obsolètes : arrêter les études de cohortes avant l'entrée à l'université ne correspond déjà pas aux besoins actuels de la recherche et n'aurait plus aucun sens si l'essentiel de la sélection sociale se transportait à ce niveau. Or, pour l'instant, dans le panel actuellement suivi par le MEN, il n'est pas envisagé d'effectuer une telle prolongation. Il serait alors dommage pour l'évolution future des problématiques sociologiques que la question de la démocratisation soit abandonnée, non pas parce qu'elle aurait été résolue en pratique, mais faute d'outils pertinents pour l'objectiver.

4) Et pourtant, aucun fatalisme

Certes, si l'on n'est pas suffisamment attentif, on pourrait croire que, puisque les fonctions sélectives ne changent pas — tout au moins dans leurs conséquences sociales —, puisque l'école ne s'est pas démocratisée, nous sommes en présence d'un constat fataliste et donc d'un constat accablant du point de vue de ceux qui souhaitent des transformations égalitaires. Mais cette conclusion serait trop superficielle et contraire aux significations réelles des données empiriques. Même si tout est loin d'être connu, on sait bien mieux à présent à quel niveau, pour quels élèves, dans

³⁷ Nous avons placé au chapitre III une réflexion sur les indices mesurant l'évolution.

quelles marges de variations, avec quelles évolutions temporelles, l'école joue un rôle actif dans la production de l'échec. Évaluer avec précision ce processus actif, c'est aussi voir se dégager un champ précis de transformations potentielles : si l'école, à certaines conditions et pour certains élèves, crée l'échec, c'est qu'à d'autres conditions elle pourrait créer leur réussite. Quoi de moins fataliste que de montrer concrètement que tout ne se joue pas hors de l'école, et que finalement l'école ne sert pas à rien !

En effet, un important secteur de recherches, qu'elles soient micro ou macrosociologiques, se préoccupe, d'une part, de « l'effet établissement » en matière de réussite ou d'échec scolaire, et d'autre part d'évaluer les effets démocratisants ou non de l'innovation pédagogique (LANGOUËT, 1982 et 1985). Ce thème de « l'effet établissement » a d'ailleurs fait l'objet de colloques récents, l'un sous l'égide de l'INRP, l'autre à l'initiative de l'AECSE (1990). C'est dire le nombre de chercheurs travaillant sur cette question : aussi ma référence à cet ensemble de travaux ne sera-t-elle qu'allusive et brève, d'autant qu'il existe déjà une étude bibliographique présentant une synthèse du problème (DEROUET, 1987). Citons rapidement quelques-unes de ces recherches menées en France (LÉGER & TRIPIER, 1983a, 1983b et 1986 ; MATHEY-PIERRE, 1983 ; LIENSOL, 1984 ; MEURET, 1984 ; DURU-BELLAT & MINGAT, 1988a et 1988b ; LANGOUËT, 1988 ; DURU-BELLAT, 1989 ; GRISAY, 1990 ; BALUTEAU, 1990), auxquelles il faut ajouter des travaux qui, bien qu'il ne portent pas à proprement parler sur l'effet établissement, offrent néanmoins des outils d'analyse intéressants pour saisir la spécificité de l'unité établissement. Il s'agit alors d'analyser la diversité des établissements, leur identité propre, leur organisation particu-

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

lière, leur recrutement, le type de « climat » et de cohésion, ou encore le style de leur direction (PATY, 1981 ; DEROUET, 1988 ; DUBET, 1991 ; BALLION *et al.*, 1991).

Donnons seulement la problématique générale qui sous-tend ces études de l'effet établissement. Si l'on voulait prendre une métaphore économique, on pourrait dire qu'elles visent à évaluer le « rendement », c'est-à-dire l'efficacité du système scolaire. Mais il ne s'agit pas d'un rendement abstrait ou global, sous la forme par exemple des pseudo-palmarès d'établissements qu'une certaine presse se plaît à établir et dont j'ai montré par ailleurs l'absence de consistance scientifique (LÉGER, 1987b, 1990b), mais du rendement social différentiel de l'école chez des élèves de même origine sociale et dans une même situation scolaire initiale. Concrètement, parler d'effet établissement c'est mettre en évidence que des élèves tout à fait comparables socialement et scolairement ont des chances fort différentes de réussite selon l'établissement qu'ils fréquentent.

Il s'agit toujours des inégalités de sélection, mais le rôle actif joué par l'école est saisi à d'autres niveaux d'investigation : si les études macrosociologiques étudient les évolutions temporelles de cette sélection, les travaux portant sur l'effet établissement étudient les disparités *hic et nunc* pour des groupes d'élèves comparables que l'on peut repérer à un niveau local. Sur ce plan encore, je ne regrette pas d'avoir été parmi les premiers en France (LÉGER & TRIPIER, 1983b) à explorer cette voie prometteuse, lorsque nous avons comparé, en maintenant égales les autres variables, le retard scolaire des élèves fréquentant deux écoles primaires de Gennevilliers en 1982-83. Or nos résultats, montrant l'existence d'une école plus favorable aux filles

et d'une autre plus défavorable aux étrangers, ont été tout à fait conformes à l'hypothèse. Nous en tirions cette conclusion, qui fit scandale localement : « l'école aussi produit l'échec ». Certes, en l'absence d'autres études menées ailleurs en France, on pouvait alors douter du degré de généralisation de ce constat effectué à un niveau local (même si les différences constatées étaient données comme très significatives par le 2), d'autant qu'il se heurtait non seulement aux idées reçues sur la fatalité du « handicap socioculturel », mais aussi aux conclusions d'autres enquêtes menées à une échelle beaucoup plus vaste, comme celle de COLEMAN (1966), et résumées de la façon suivante : « les écoles ne produisent aucune différence » (HODSON, 1975). Mais mes interprétations, confirmées depuis lors par bien d'autres travaux plus représentatifs, avaient cependant à mes propres yeux un caractère d'évidence, voire de banalité, puisqu'elles se situaient dans le droit fil du paradigme conflictualiste et ne constituaient, de ce point de vue, qu'un prolongement de mes travaux antérieurs.

Par la suite, je me suis intéressé à ce qu'on pourrait appeler « l'effet secteur », puisqu'il s'agissait d'évaluer au niveau de la France entière l'efficacité du secteur public et du secteur privé pour les élèves des différentes origines sociales (LANGOUËT & LÉGER, 1991 ; LÉGER, 1989 et 1990b). Nous avons pu ainsi montrer qu'à niveau scolaire identique au départ, les chances de réussite pouvaient varier sensiblement selon le secteur fréquenté, pour des élèves de même origine sociale. Ainsi, il est possible de distinguer trois groupes d'élèves :

— ceux dont la réussite n'est pas affectée par le fait de fréquenter le public ou le privé (cadres supérieurs et professions intermédiaires) ;

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

— ceux pour qui le public réussit mieux que le privé (essentiellement les agriculteurs) ;

— ceux pour qui, à l'inverse, le privé réussit mieux que le public (les enfants des classes populaires : ouvriers et surtout employés, ainsi que les enfants des chefs d'entreprises).

Ces résultats ne permettent en aucune façon d'affirmer que l'un des deux secteurs est plus efficace que l'autre. Mais ils permettent par contre de réfuter, une fois de plus, l'explication fataliste par le « handicap socioculturel » s'agissant de l'échec des enfants d'origine populaire.

On voit que, sans jamais renier le paradigme de la reproduction — dans sa version conflictualiste —, et en travaillant même de mon mieux à lui permettre d'englober un champ plus large de recherches empiriques, j'avais finalement en vue une synthèse permettant de dépasser l'opposition stérile de l'acteur et des structures. Car, en dernière analyse, si cette opposition est celle d'un point de vue objectiviste ou subjectiviste quant au même objet, alors il n'y a même pas à discuter. Les deux démarches n'ont rien d'équivalent du point de vue épistémologique : j'ai toujours été et je reste persuadé que l'attitude objectiviste (le fameux « *traiter les faits sociaux comme des choses* » de Durkheim) reste la seule qui fonde authentiquement l'approche sociologique, et même l'approche scientifique tout court. S'il s'agit de la prétendue opposition des méthodes (quantitatives ou qualitatives, macrosociologie ou études locales, etc.), là non plus je n'ai pas l'ombre d'un doute : pour en avoir expérimenté beaucoup, je sais qu'elles sont toutes nécessaires et complémentaires, comme je me propose de le montrer plus loin.

Par contre, si l'on entendait dépasser cette opposition en jetant des ponts entre la sociologie et la psychologie, il me semble que cette démarche serait risquée : dans une telle synthèse, je ne sais ce que la psychologie aurait à gagner, mais je vois trop ce que la sociologie aurait à perdre. Ainsi, comme je l'ai analysé dans un récent article (LÉGER, 1990a), des notions comme celle de stratégie sont à utiliser avec précaution, de par leur caractère psychologisant. Même un concept comme celui d'*habitus*, par ailleurs intéressant en tant que tentative pour comprendre ensemble la reproduction sociale et l'initiative individuelle, n'est pas exempt du risque de psychologisation des faits sociaux.

Mais, à condition de rester fermement campé sur des positions objectivistes qui ont fait la preuve de leur fécondité, et sur le terrain des rapports entre groupes sociaux qui constitue la spécificité de notre discipline, j'estime qu'il peut y avoir un enrichissement si l'analyse intègre les représentations de l'acteur et montre comment les déterminants sociaux se traduisent dans les consciences individuelles. Une telle perspective compréhensive me semble utile, ne serait-ce que dans un but pédagogique ou de vulgarisation, afin que les résultats de la recherche ne restent pas un pur galimatias totalement étranger aux préoccupations des acteurs et, par conséquent, sans utilité pour leur action. Afin, également, de pouvoir comprendre le changement social qui, s'il ne trouve évidemment pas sa source première dans les consciences et les actions individuelles, passe néanmoins obligatoirement par elles pour se réaliser en tant qu'histoire humaine. Les groupes sont en effet porteurs d'intentions, de valeurs et d'idéologies, génératrices de pratiques, et que j'ai toujours tenté d'étudier dans leurs rapports avec le

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

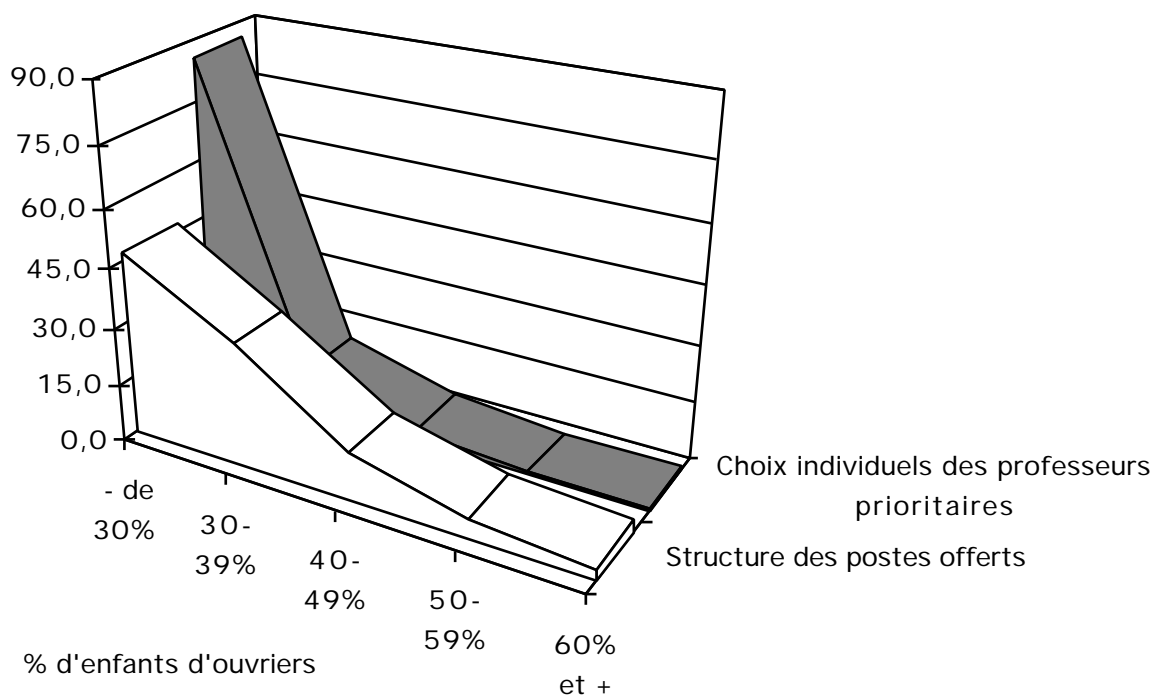
système global. J'ai donc éliminé à la fois l'approche subjectiviste et un objectivisme trop structuraliste débouchant sur « une action sans agent ».

Dans cette nouvelle approche, les concepts utilisés sont complémentaires et ne varient que selon l'angle d'attaque du problème. Prenons l'exemple des familles : selon la problématique du chercheur et son orientation, elles peuvent être étudiées soit dans la terminologie des acteurs, soit dans celle des structures. Si l'on étudie les rapports des familles avec l'institution scolaire, comme nous l'avons fait par exemple à propos de leurs stratégies d'évitement des établissements scolaires (LÉGER & TRIPIER, 1986), c'est tout naturellement le langage de l'acteur qui sera adopté. Par contre, si l'on étudie les familles en tant qu'instance de socialisation — puisque la reproduction sociale passe aussi par cette institution qu'est la famille — on sera amené nécessairement à les ranger du côté des structures. Ainsi les acteurs portent en eux les structures dont ils font partie intégrante, ce qui n'est pas à proprement parler une découverte, surtout pour qui a réfléchi sur le concept d'*intégration* sociale cher à DURKHEIM. Et, comme le dit, dans un condensé inégalable et savoureux, Edgar MORIN : « *le tout est dans la partie qui est dans le tout* » (1990).

Dès mes premiers travaux (LÉGER, 1981), je suis intervenu dans ce débat, en montrant ce qu'il en est de la prétendue liberté de l'acteur. La reproduction d'une structure de domination, en effet, n'est pas seulement redistribution sociale des mêmes (ou de leurs enfants) aux mêmes places, elle est aussi, et peut-être surtout, inculcation des valeurs qui légitiment cette domination et des jugements discriminatoires qui stigmatisent les dominés. M'attachant à dégager un groupe d'enseignants libres de choisir

leur poste (les agrégés âgés d'au moins 50 ans, dans la mesure où les vœux qu'ils émettent sont prioritaires par rapport à ceux des enseignants moins gradés et plus jeunes), je constatais aussi qu'ils obtenaient pour 85,7% d'entre eux les établissements les plus bourgeois (moins de 30% d'enfants d'ouvriers)³⁸. Il était alors intéressant de comparer l'effet ségrégatif résultant de la structure des postes offerts et celui résultant du choix réputé libre de l'acteur (Figure 5).

Figure 5.— Structures ségrégatives et comportements de ségrégation



³⁸ Les tableaux chiffrés qui fondent cette analyse peuvent être trouvés, par exemple, à la page 33 du livre *Enseignants du secondaire*.

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

La loi qui se dégage alors est la suivante : bien qu'étant les plus abondamment offerts, les postes en milieu bourgeois ne sont pas assez nombreux pour répondre à l'ampleur de la demande. Ou, en d'autres termes : bien qu'étant extrêmement ségrégative, la structure scolaire ne l'est pas encore assez pour satisfaire les aspirations des professeurs.

Si le premier type de discrimination se caractérise bien comme un *effet de structure* s'imposant aux individus, dans la mesure où ce ne sont pas les professeurs — à titre individuel ni même collectif — qui créent les postes sur lesquels ils sont nommés, le second type de discrimination, en tant que choix massif et presque exclusif des établissements les plus huppés, résulte par excellence d'une *stratégie d'acteurs*. En effet, nous voyons de la sorte apparaître une zone d'action autonome où les comportements individuels, loin d'être impérativement contraints par une règle ou une législation s'imposant de l'extérieur aux individus, sont au contraire le résultat de choix et de décisions qui, en théorie du moins, pourraient être différents de ce qu'ils sont en pratique.

Est-ce à dire que nous rencontrons, dans cette zone, la fameuse liberté de l'acteur ? Oui, si l'on considère que, formellement, ces choix ne sont pas contraints, qu'ils pourraient être inversés, qu'ils sont d'ailleurs inversés chez une toute petite minorité d'acteurs. Mais la réponse sera négative si l'on considère la sorte d'harmonie préétablie qui existe entre les structures de domination et les choix réputés libres des acteurs. De quelle sorte de liberté moutonnaire peut-il s'agir, lorsque les individus épousent sans effort, et, pour certains, sans même le savoir, les modèles dominants ? Pour exprimer cette idée de façon plus élégante, demandons-nous avec BOURDIEU et

PASSERON (1970) où se niche la liberté dans ce « *système des relations circulaires qui unissent structures et pratiques, par la médiation des habitus comme produits des structures, producteurs des pratiques et reproducteurs des structures* » ? Et même si l'on reconnaissait aux enseignants en mesure de choisir leur poste une liberté au moins formelle ou potentielle, que dire alors de ceux qui n'ont pas le choix : les enseignants plus jeunes et moins gradés, et surtout, tout au bas de l'échelle sociale, les élèves de milieu populaire et leurs familles ?

Ce débat sur la liberté peut être considéré comme une simple querelle philosophique sans grand intérêt pour la sociologie. Mais ce serait oublier que nous sommes aussi au cœur du problème de la reproduction idéologique : comment les normes et les valeurs de l'ancienne société s'imposent-elles aux nouvelles générations ? Mais comment, également, se transforment-elles ?

Considérée à un instant précis, figée par l'observation comme par une photographie, la liberté humaine n'existe pas et le mouvement s'arrête. Tout n'est qu'ordre, luxe, calme et harmonie préétablie. Les dominés acceptent leur domination comme étant dans l'ordre des choses. Et parce que cet instant peut durer des décennies, certains vont alors prophétiser la fin des révolutions. Mais la tâche première de la sociologie n'est-elle pas au contraire de faire émerger le caché, de déceler le potentiel explosif qui sommeille dans les contradictions de tout système de domination ? Décrire, comme je viens de le faire, une nouvelle discrimination qui s'ajoute à la liste de celles que l'on connaissait fort bien, est-ce décrire l'état inerte d'un système non contradictoire et stable ? Car, s'il y avait inertie, alors il

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

faudrait sans doute la comparer à l'inertie d'une charge de dynamite avant qu'elle n'ait rencontré l'étincelle.

D'autant que la permanence à l'identique du système n'existe pas, même si l'on s'en tient à une durée très brève. Il est au contraire frappant de constater, comme j'ai pu le faire en comparant les données du panel 1973-74 et du panel 1980 (LÉGER, 1989, 1990a ; LANGOUËT & LÉGER, 1991), que, même sur une période relativement courte de six à sept ans, d'importantes transformations peuvent être constatées. Rappelons-les brièvement : le taux de transfert a augmenté, ainsi que la proportion des scolarités sans redoublement ; le secteur privé s'est indéniablement démocratisé dans son recrutement ; l'efficacité des deux secteurs s'est modifiée, mais le privé a continué de réduire plus vite que le public les inégalités sociales de réussite ; enfin, les stratégies des différents groupes sociaux ont évolué, notamment dans le cas des enfants de cadres supérieurs qui augmentent leur taux de fréquentation de l'enseignement public, à contre-courant par rapport au mouvement de sens inverse qui touche toutes les autres catégories.

De même qu'une massification n'engendre pas mécaniquement une démocratisation et peut même cacher un mouvement inverse, tous ces changements constatés ne signifient pas automatiquement l'affaiblissement du système de reproduction sociale par l'école. Bien au contraire, on peut constater une série d'adaptations du système ayant pour effet d'endiguer les flux d'admission en terminale : ce n'est donc pas mécaniquement, ni par simple inertie, que se perpétue la division structurelle, mais par une transformation active. De la même façon, du côté des acteurs, l'évolution des

stratégies a pour objet le maintien des privilèges antérieurs : si l'on s'adapte, c'est pour mieux les conserver.

Ainsi, au moment même où de nombreux défenseurs de l'enseignement privé manifestaient dans les rues, banderoles à l'appui — en partie peut-être par imitation des stratégies d'utilisation du privé utilisées antérieurement par les dominants et par souci d'en tirer les mêmes avantages distinctifs — l'étude statistique montre que de nombreux cadres supérieurs, sans tambour ni trompette, optaient pour un choix diamétralement inverse, sans doute pour éviter un privé devenant trop populaire à leur goût et se retrouver, entre soi, dans des établissements publics « haut de gamme », comme ils le faisaient déjà depuis longtemps dans des régions telles que l'Ouest, où le privé a traditionnellement une composition sociale populaire.

On songe alors irrésistiblement à ces aristocrates décrits par TOMASI DI LAMPEDUSA, dans *Le Guépard*, et qui montrent leur parfaite connaissance du processus dialectique par lequel se reproduit leur domination : « *si nous voulons que tout continue, il faut que d'abord tout change* »... Ce qui finalement n'est pas très éloigné de la fameuse parole de MACHIAVEL à son prince : « *si tu veux éviter la révolution, fais-la* ». Ainsi, dans une société divisée en classes, la reproduction n'est jamais reproduction à l'identique, elle n'est en rien contradictoire avec la saisie de l'historicité : bien au contraire, dans ses évolutions comme dans la permanence de ses fonctions, elle témoigne des luttes constantes que se livrent, ouvertement et souterrainement, les dominés dans leur résistance aux oppressions et les dominants pour le maintien de leurs privilèges et de leur pouvoir.

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

Il est vrai que pour avoir une vision plus globale et plus dynamique de l'ensemble de ces bouleversements, il faudrait sans doute que l'analyse change d'échelle (temporelle et géographique). L'historien pourrait alors sans doute mieux que le sociologue, toujours focalisé sur l'état présent du système (voire d'un sous-système, pour la sociologie de l'éducation), faire le bilan de cette contre-révolution permanente qui a conduit, par exemple, la bourgeoisie française, échaudée par la Commune, à mener une lutte sans répit pour casser l'identité ouvrière (avec le concours décisif, mais non exclusif, de l'appareil scolaire, c'est-à-dire aussi de la petite bourgeoisie enseignante). Mais le changement d'échelle doit également inclure une vision mondiale de la lutte des classes permettant de comprendre comment les contradictions, un moment désamorçées par les compromis ou les victoires locales (qui sont un état transitoire du rapport des forces), se transportent ailleurs et se recomposent en permanence dans le temps et l'espace : la multiplication actuelle des conflits armés et l'explosion des nationalités peuvent-elle nous conduire à la vision d'un ordre social immuable et figé sur la victoire définitive des dominants ?

Certes, ces considérations nous éloignent en apparence de la réflexion sociologique : dans la division traditionnelle du travail entre les disciplines, la sociologie occupe souvent un créneau plus empirique et plus analytique, laissant parfois la globalisation et les synthèses aux sciences historiques et politiques. Mais je voulais seulement montrer ici en quoi la démarche analytique et la démarche synthétique ne s'opposent pas mais se complètent, tout en restant l'une et l'autre parfaitement cohérentes avec le paradigme de la reproduction.

C'est pourquoi la vieille opposition des déterminismes sociaux et de l'histoire ou de la liberté humaine me paraît relever bien plus d'un type de pensée scolastique que d'une nouveauté épistémologique, contrairement à l'opinion de ceux qui, périodiquement, le déterrent en croyant découvrir l'Amérique. Mais, par sa permanence même, ce débat illustre les limites, les régressions, et le caractère inachevé de l'interprétation sociologique.

Est-ce donc nouveauté ou banalité que de chercher à penser ensemble l'acteur et le système ? Plusieurs autres sociologues ont insisté avant moi sur cette nécessaire complémentarité. Par exemple, CROZIER et FRIEDBERG (1977), affirment que : « *l'acteur n'existe pas en dehors du système, qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur qui seul peut le porter et lui donner vie, et qui seul peut le changer* ». Dans un même ordre d'idées, Alain TOURAINE (1978) insiste sur son rejet des approches unilatérales, quelle qu'en soit la nature : « *D'un côté, le système se dissout dans les relations entre les acteurs ; de l'autre l'acteur disparaît, écrasé par les lois du système et de sa structure. D'un côté tout est changement, de l'autre tout est ordre. Positions également inacceptables* ». Même Raymond BOUDON (1979) qui, par ailleurs, défend la thèse atomistique fort contestable selon laquelle « *ce sont les actions individuelles qui, par agrégation, constituent les phénomènes collectifs* », se sent obligé de reconnaître que « *les individus ne sont pas suspendus dans une sorte de vide social : ce sont des individus situés socialement* ». Mais pourquoi faut-il donc que ces positions théoriques relativement nuancées servent parfois de paravent à des pratiques et à des analyses sociologiques beaucoup plus

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

unilatérales, qui semblent surtout pressées de ranger les déterminants structurels au rayon des vieilleries idéologiques ?

Peut-être y a-t-il une sorte de piège dans les substantifs que nous employons communément au singulier (l'acteur, l'individu) alors qu'il faudrait les utiliser toujours au pluriel ? Ce sont en réalité des termes génériques à caractère universel, des abstractions recouvrant une collection d'êtres singuliers, mais qui peuvent engendrer l'illusion que l'on s'occupe de personnes individualisées : l'arbre cache alors la forêt. Et, de fait, aucune sociologie ne s'occupe réellement de l'individu (et sans doute aucune science, s'il est vrai qu'il n'y a de science que du général), y compris celles qui s'en réclament le plus : leur individu est en vérité le groupe des individus, donc une abstraction mythique et collective de l'individu. Ainsi, dans un premier temps, les capacités d'abstraction du langage permettent d'isoler, voire d'opposer, l'individu et la société, par une opération purement mentale impossible à réaliser ou à observer en pratique.

Mais à la faveur de ce glissement sémantique qui nous donne l'illusion de passer des universaux aux particuliers, s'opère un second glissement qui me paraît beaucoup plus redoutable : la tentative de dégager des lois du fonctionnement social qui ne doivent rien à la société mais tout à cet individu abstrait que l'on a créé *ex nihilo*. Détaché artificiellement de la société qui l'a créé, l'individu pour ne pas rester inexplicablement orphelin, doit alors impérativement être rattaché à un autre ordre de déterminants. Sa liberté, que l'on exalte, est en réalité soumission à d'autres types de lois : la culture devient nature humaine, et le social va même parfois jusqu'à s'effacer devant le biologique. Ainsi le *self-interest* n'est au fond que la version

humanisée d'une sorte d'instinct de conservation, voire de « loi du plus fort », qui nous rattacherait au règne animal. Quant à la sociobiologie, elle prétend décrire les sociétés humaines en s'appuyant sur les modèles théoriques de la biologie. Mais ces dénégations de la spécificité du fait social, parfois justifiées par la préoccupation libérale de mieux comprendre l'initiative et la liberté humaines, apportent-elles, au moins sur ce plan, un *supplément d'âme* par rapport aux autres approches ?

A mon sens, il n'en est rien. Car les lois qui vont être recherchées hors de la sphère du social nous ramènent en réalité à un déterminisme implacable qui ne laisse aucune place à cette fameuse liberté et interdisent totalement de comprendre le changement social. La prétendue loi de l'intérêt individuel, en tant que principe transcendant, universel et anhistorique, échoue en premier lieu à rendre compte d'un certain nombre de réalités sociales, telles que le changement, et à commencer par le changement historique des valeurs qui fondent cet intérêt. Ainsi, BOURDIEU (1980) n'a certainement pas tort de montrer qu'au Moyen-Âge, les valeurs de la chevalerie et la définition sociale dominante de l'honneur pouvaient pousser les individus à des actes allant à l'encontre de ce que certains appelleraient, de nos jours, leur intérêt. Mais, en outre, il ne m'apparaît pas que la liberté humaine ressorte grandie de cette réduction du modèle social à un simple jeu de forces utilitaristes, même si l'on a pu croire un instant qu'en gommant les déterminants sociaux on allait assister à la transmutation du règne de la nécessité en celui de la liberté.

Au contraire, l'avantage de l'approche statistique qui fonde la découverte des déterminants sociaux, est qu'elle ne permet jamais (ou du moins

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

ne *devrait* jamais permettre) de tirer des conclusions mécaniques, du type : « l'eau bout à 100° ». Ce qui ménage, au moins de façon négative, une zone importante pour la liberté humaine, puisqu'il y a relation d'incertitude et détermination agissant seulement sur les grands nombres. Bien sûr, si chaque individu croit, dans son coin, échapper aux déterminations extérieures, le sociologue pourra sans trop de peine montrer à quel point cette croyance est illusoire. Mais en même temps, il est forcé de reconnaître que les déterminants qu'il met à jour ne déterminent pas mécaniquement et uniformément tout le monde.

Le deuxième progrès théorique qui permet de mieux approcher à la fois la liberté humaine et les bouleversements historiques est la saisie dialectique des contradictions. Il est vrai que cette analyse est sans cesse à perfectionner, qu'elle est guettée constamment par de multiples risques sclérosants, inhérents parfois aux instruments d'objectivation eux-mêmes. Par exemple, la définition des classes sociales (nécessaire pour quantifier le social, dégager des régularités dans le désordre apparent et objectiver le sens des luttes), peut s'opposer à la compréhension du mouvement permanent qui fait que les classes sociales ne sont jamais exactement les mêmes, qu'elles se détruisent et se recomposent, non seulement d'une génération à l'autre, mais en permanence sous l'effet de leur lutte même. Il y a donc contradiction, non seulement au sens de conflits entre des classes qui seraient pures et dures, mais aussi au sens de tiraillements, de déchirements à l'intérieur de chacune d'elle : les dominés sont à la fois soumis et révoltés, les dominants sont à la fois conservateurs et révolutionnaires, les uns et les autres sont contraints par la nécessité de leur lutte à bouleverser en perma-

nence le monde social et eux-mêmes, preuve de leur indubitable liberté. Que l'on aille chercher la présence de ces contradictions et leurs effets au sein des groupes sociaux, voire des « individus », est donc un affinement de l'analyse. Mais pourquoi saborder ce progrès dans une conception non contradictoire, non conflictuelle, d'acteurs rationnels isolés, pour qui chaque jour serait le premier matin du monde et qui construirait, dans leur interaction, du sens à partir de rien ? N'est-ce pas là qu'est le véritable fixisme de la pensée, la véritable incapacité à rendre compte du changement social et historique ?

L'évolution de la connaissance sociologique, telle que je l'envisage, revêt donc inséparablement deux aspects qui ne sont qu'en apparence contradictoires (c'est-à-dire qu'ils ne le sont pas scolastiquement mais dialectiquement) : découverte des lois qui déterminent les groupes humains, et interprétation non fataliste de ces lois. C'est pourquoi, rattachant mes propres recherches à ce double mouvement, j'ai toujours fait de la *lutte contre tous les fatalismes* une composante indispensable du mouvement de progrès dans la connaissance des déterminants sociaux. Qu'on veuille bien envisager seulement cette séquence dans l'explication des échecs scolaires : le fatalisme des dons se voit remplacé par le fatalisme du handicap socioculturel, lequel se voit remplacé à son tour par le fatalisme structuraliste, que certains cherchent à remplacer par un fatalisme de l'inégalité. Si le fait de présenter ainsi l'évolution des problématiques semble rendre dérisoires les progrès théoriques qui se sont opérés, puisqu'à chaque avancée se mettrait en place un nouveau type de fatalisme, qui peut être interprété comme une stagnation voire un recul, il faut souligner aussi

La reproduction existe, je l'ai rencontrée

que chaque destruction des modes de pensée fatalistes antérieurs me paraît en soi positive. Car, en quelque sorte, elle montre que le fatalisme n'est pas fatal.

CHAPITRE III. — Unité d'approche et diversité des méthodes

Comment expliquer mieux la complémentarité des méthodes et le profond œcuménisme méthodologique qui m'anime, qu'en décrivant rapidement mon propre cheminement à travers une diversité d'instruments et une multiplicité d'approches ?

J'ai commencé mes activités de chercheur par une enquête sur dossiers menée à l'échelle nationale et concernant les changements de poste de plus de 4 500 professeurs. Parallèlement, je retraisais les données existantes relatives au *status* social de l'enseignant, et j'analysais les réponses à un questionnaire auquel avaient répondu plus de 200 parmi eux.

Puis, la logique de mes questionnements et l'opportunité d'une demande municipale m'amenaient à « descendre » au niveau local pour observer la mise en place d'une ZEP. Pendant un an, sur ce terrain, j'ai pu, avec Maryse TRIPIER, multiplier les observations : questionnaires et entretiens approfondis auprès de l'ensemble des partenaires, analyse de contenu des projets d'établissement, analyse statistique des retards scolaires dans les écoles du quartier mettant en évidence le fameux effet établissement, constitution et suivi d'une cohorte d'élèves faisant apparaître l'évitement des établissements du quartier par certaines familles, analyse des demandes de mutation des enseignants, élaboration d'une typologie des enseignants (m'amenant notamment à nuancer cette idée un peu simpliste qui aurait pu être tirée de ma première recherche sur les carrières enseignantes : ceux qui restent en poste dans les quartiers populaires sont nécessairement des militants, proches des classes populaires. En réalité, si ces militants existent, il existe aussi des « notables résignés », très négatifs dans leurs jugements sur

Unité d'approche et diversité des méthodes

les classes populaires, mais qui restent dans ces quartiers décriés car ils ont le sentiment d'y dominer sans effort). Sans devenir pour autant un fervent adepte de la monographie, ni un chantre des vertus du local, en reconnaissant au contraire leurs limites, je pensais cependant que cette approche m'avait permis d'avancer sur une série de points :

— manipuler des variables plus fines que les indicateurs nécessairement sommaires utilisés dans les enquêtes lourdes (par exemple, pouvoir repérer finement le type d'habitat et les conditions de logement d'une population),

— observer les évolutions et la dynamique sociale-scolaire d'un quartier (et notamment les phénomènes d'étiquetage ou de prophétie autocréatrice qui amènent la réalité scolaire à se conformer aux stéréotypes et aux images préconstruites des usagers),

— pouvoir mettre en évidence des contre-exemples, dont la vertu antifataliste est évidente, en même temps qu'ils permettent de comprendre l'une des voies du changement social. Par exemple, montrer que l'immeuble le plus réussissant du quartier, est aussi le plus insalubre, le plus dégradé, celui où les conditions de logement sont les plus mauvaises et également celui qui abrite le plus d'étrangers, ce n'est certainement pas découvrir un phénomène généralisable. Mais c'est montrer l'inanité d'un fatalisme sociologique à bon marché qui s'abrite derrière des généralisations statistiques mal comprises. De la même façon, établir, à partir du simple exemple de deux établissements, que l'école aussi produit l'échec, ce n'est certainement pas réfuter le rapport COLEMAN qui se basait sur 650 000 observations. Mais c'est déjà ébranler les postulats non démontrés qui étayaient les interprétations de ce rapport et appeler à un nécessaire supplément d'enquête.

Affinement de certaines interprétations, remise en question de certaines autres, élaboration de nouvelles hypothèses qui appellent de nouveaux moyens d'investigation : comme on le voit, une approche locale et plus qualitative offre un bilan non négligeable, mais — bien sûr — à condition d'en sortir !

Quelques-unes de ces nouvelles hypothèses ont pu être vérifiées par la suite sur un échantillon massif de 37 437 élèves dont nous avons étudié les trajectoires entre le public et le privé. C'est notamment le cas des stratégies familiales d'évitement et de l'effet établissement (ou, en l'occurrence, l'effet secteur). Pour autant, toutes les questions sont-elles résolues ? Bien évidemment, non. C'est pourquoi, mes perspectives de recherche, que j'exposerai en détail dans le prochain chapitre, comprennent la poursuite de ce questionnement par des méthodes plus qualitatives (questionnaires et entretiens).

Mais faut-il dire méthodes « qualitatives » lorsque l'on envisage de rassembler quelque 8 000 questionnaires et 500 entretiens ? N'y a-t-il pas une forme de quantitatif dans ces grands nombres ? Et, si le chercheur dispose de moyens, notamment financiers, pourquoi se limiterait-il à l'étude de cas en tout petit nombre ? On voit que l'opposition des méthodes, tout comme celle de l'acteur et du système, trouve très vite sa limite. Ainsi, mon propre cheminement, que je viens rapidement de retracer, s'inscrit en faux contre une telle opposition et plaide pour la complémentarité.

Ceci dit, complémentarité ne signifie pas équivalence : à un chercheur qui, sa vie durant, n'aurait effectué que des recherches quantitatives, il manquerait sûrement quelque chose. Mais à celui qui n'aurait fait que du qualitatif, il manquerait sans doute tout de l'approche scientifique. Pour la simple raison que, parmi les critères de la scientificité, figurent la générali-

Unité d'approche et diversité des méthodes

sation des résultats et l'extériorité de l'observateur, qui sont acquis plus aisément dans le premier cas de figure. N'y a-t-il pas au fond, dans la complémentarité de l'acteur et du système, une même absence de symétrie, le second terme étant toujours l'élément déterminant en dernière instance ?

Je voudrais revenir un moment sur le nécessaire objectivisme qui me paraît devoir sous-tendre l'ensemble des approches adoptées.

Distance à l'objet et objectivisme méthodologique

Lorsque l'enquête porte sur une catégorie appartenant aux classes dominantes, le chercheur est amené, plus que jamais, à se méfier de lui-même, c'est-à-dire de la sorte de complicité ou de connivence qui le lie spontanément à ses semblables de classe. Impliqué, qu'il le veuille ou non, dans l'objet qu'il étudie, il doit alors faire un effort particulier pour, comme le dit BOURDIEU (1980), « objectiver l'objectivation » et se rappeler que les déterminants sociaux ne déterminent pas seulement les autres : *de te fabula narratur*. D'autant qu'il est constamment sollicité et, au besoin, sommé de se transformer en porte-parole, sinon en faire-valoir, des vues et des intérêts du groupe. S'il entend y résister, ce n'est pas sans dommages quant au recueil de l'information, tant est forte la solidarité d'une caste ayant appris de longue date à déjouer de telles trahisons en se donnant complaisamment à voir comme un groupe victime ; tant s'est aguerrie également la capacité à dénoncer et à protester, publiquement s'il le faut, de la part d'acteurs qui ont l'habitude de se poser en sujets et de récuser comme illégitime toute tentative d'objectivation.

C'est ainsi que toute investigation centrée sur les fonctions sociales exercées par les enseignants passe, aux yeux de beaucoup, pour un procès

inélégant, voire inacceptable. Si bien que le chercheur se sent parfois contraint de présenter des excuses, à l'instar d'ALTHUSSER (1970) :

« J'en demande pardon aux maîtres qui, dans des conditions épouvantables, tentent de retourner contre l'idéologie, contre le système et contre les pratiques dans lesquelles ils sont pris, les quelques armes qu'ils peuvent trouver dans l'histoire et le savoir qu'ils enseignent. Ce sont des espèces de héros. »

Pour ma part, je constate que les chercheurs ne s'excusent jamais auprès de la classe ouvrière lorsqu'ils enquêtent sur elle, et ne vois pas pourquoi il faudrait procéder autrement dans le cas des classes dominantes. A titre d'exemple pris parmi bien d'autres, la publication des résultats de mon enquête à Gennevilliers a entraîné la « riposte » du SNI-PEGC publiant à son tour dans la presse locale une pétition (signée par la moitié des enseignants en poste dans cette ville) qui comparait notre recherche à un « bulldozer détruisant l'école publique ». Je me suis vu également convoqué par la direction départementale de ce syndicat et sommé de m'expliquer sur mon attitude manifestement « anti-enseignante ». La situation devenait à tel point conflictuelle que la municipalité a cru bon de céder aux injonctions en annulant les interventions radiodiffusées et les réunions publiques qui étaient prévues pour populariser nos résultats. Comme me l'a expliqué un élu municipal, compte tenu de la position dominante du groupe enseignant et de son hostilité à notre recherche, le rapport que j'avais remis devenait une véritable « bombe ». De tels conflits sont certes dommageables, même s'ils sont en soi très instructifs. Mais que l'on imagine un seul instant ce qui se passerait si le chercheur s'avisait de céder à ce genre de pressions en infléchissant ses analyses ou en acceptant une autocensure

Unité d'approche et diversité des méthodes

même partielle : ce serait alors, comme le souligne Gérard MAUGER (1985), la débandade théorique.

Comment renoncer à l'objectivation, au recul, à la distance vis-à-vis de l'objet étudié ? On y gagnerait à coup sûr une plus grande convivialité et une meilleure reconnaissance de la part des personnes interrogées. Mais ce serait aussi abandonner l'analyse sociologique au profit de l'apologie et du dithyrambe. Et si l'attitude du chercheur se doit d'être compréhensive, il me semble qu'elle ne saurait se transformer en une simple défense et illustration du discours des dominants. C'est ce risque de confusion entre le métier de sociologue et celui d'avocat que n'ont pas évité nombre d'études américaines, inspirées parfois par le courant ethnométhodologique.

Notons d'ailleurs au passage que de telles démarches ont été récemment importées dans la sociologie française, par exemple avec un auteur comme DEROUET (1982), qui estime que le travail du sociologue doit, dans une optique purement qualitative, se borner à élucider le discours des acteurs et à en trouver les référents théoriques sous-jacents. Mais la nouveauté de cette approche me semble toute relative, puisqu'on la trouvait déjà chez Harold GARFINKEL (1967), qui s'opposait à l'idée que l'acteur social soit considéré comme un « *idiot culturel* », c'est-à-dire que des déterminants sociaux puissent échapper à sa conscience et être méconnus de lui. Pour le courant ethnométhodologique, comme le souligne Alain COULON (1987), l'acteur est « *capable, dans le cours de ses activités quotidiennes, de raisonnement, de compréhension et d'interprétation de ses actions* ». Sauf à se livrer à des caricatures outrancières, il faut cependant remarquer qu'aucune théorie n'a jamais postulé le contraire. Bien mieux, j'irai même jusqu'à affirmer que la rationalité dont est capable l'acteur lui permet au besoin d'adopter des stratégies de dissimulation, de dénégation

et d'autojustification : ce serait, dans ce cas, le prendre véritablement pour un idiot culturel que de l'en croire incapable.

Certes, il ne s'agit pas de tomber dans une sociologie du soupçon qui tablerait systématiquement sur la « mauvaise foi » des personnes interrogées, ni dans la dénonciation jubilatoire des intérêts bassement matériels se cachant derrière les idéaux affichés (ce qui serait une façon particulièrement moralisatrice et idéaliste de laisser croire à l'existence d'idées « pures »), ni encore dans une position cynique de scepticisme généralisé. Il s'agit simplement de constater que les acteurs ne font pas toujours ce qu'ils disent — et ne disent pas toujours ce qu'ils font — soit parce qu'ils méconnaissent les déterminants sociaux de leurs actions, soit parce qu'ils les considèrent comme inavouables. Et ce décalage, dont la mise à jour n'a rien à voir avec un quelconque procès d'intention, a pu être prouvé en maintes occasions, notamment par l'ouvrage que j'ai consacré aux professeurs (LÉGER, 1983).

Le processus d'objectivation reste cependant toujours inachevé et toujours perfectible, en tant que série de compromis successifs entre des exigences contradictoires. Sans doute, le chercheur franchit-il un pas capital dès qu'il abandonne une attitude fusionnelle avec le groupe étudié, pour la simple raison qu'une telle attitude serait fondée sur l'illusion naïve d'une visibilité immédiate du social et sur la méconnaissance de sa propre implication. Mais, à peine se croit-il à l'abri sur la planète Sirius des observateurs impartiaux, et enfin situé au-dessus de la mêlée, qu'il se voit par là même forcé d'y replonger, à son corps défendant. Dénoncé comme étant de parti pris parce qu'il n'a pas pris parti en faveur de tel groupe social, accusé d'être hostile quand il n'a pas voulu être complaisant, ou parfois, à l'inverse, encensé pour son utilité dans tel combat politique alors qu'il aspire

Unité d'approche et diversité des méthodes

uniquement à être reconnu pour la valeur scientifique de ses résultats, le chercheur se sent alors incompris et en conçoit un fort ressentiment. D'autant qu'aucune solution ne peut vraiment le satisfaire : doit-il se plonger dans la mêlée et rendre coup pour coup, au risque de perdre le peu de distance objectivante qui avait été acquise ? Doit-il se réfugier dans un souverain mépris par rapport aux enjeux sociaux de sa propre recherche, et n'accepter de rendre des comptes qu'à ses pairs ? Ce serait alors tomber dans un élitisme de caste dont la neutralité sociale n'aurait rien d'évident.

Malgré ses limites, l'objectivisme méthodologique me paraît cependant être moins risqué que l'attitude de recherche inverse qui fonde l'individualisme méthodologique, le constructivisme, l'ethnométhodologie ou les méthodes d'analyse compréhensive héritées de WEBER. Car considérer systématiquement les faits sociaux du point de vue de l'individu, c'est premièrement affirmer que cet individu abstrait existe, ce qu'il faudrait commencer par prouver, et ensuite appréhender le social « par le petit bout de la lorgnette » en adoptant toutes les limitations, voire les cécités que tel ou tel groupe secrète dans la construction de *sa* propre vérité sociale et dans la définition de celles « qui ne sont pas bonnes à dire ».

Comme on le voit, les approches méthodologiques vont inévitablement de pair avec des cadres théoriques et conceptuels. La difficulté d'une attitude méthodologique ouverte sur la complémentarité des modes d'investigation tient alors au fait que le chercheur doit tenter de dégager les méthodes et les concepts de leurs présupposés théoriques. D'autant qu'aucun outil n'y échappe. Je l'ai déjà montré à plusieurs reprises au cours de présent texte, par exemple à propos des présupposés de la statistique officielle. Je souhaite ici relever rapidement quelques aspects, qui ne mettent plus en cause seulement les autres mais aussi moi-même.

L'idéologie des statistiques

On voudra bien considérer que la réflexion qui suit sur les indices mesurant l'évolution n'est qu'une ébauche, et donc un élément parmi d'autres à fournir aux débats car elle reste encore bien trop inachevée. Je laisse de côté la question capitale, bien connue, mais jamais résolue sur le fond, du passage des regroupements de professions (de type PCS) à une analyse sociologique en termes de classes sociales. Une excellente définition de ce problème a été, entre autres contributions, fournie par Michel VERRET (1986). Mais la question soulevée ici est différente. Ainsi, j'ai établi, à partir du tableau V, que les écarts sociaux d'accès en terminale se sont accrus entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers, passant de 44 points pour la cohorte 1962, à 52 points en 1973 et à 53 points en 1980.

Une objection peut cependant se présenter quant à la façon dont j'interprète les écarts en considérant seulement leur valeur absolue, question qui fait parfois l'objet de débats (cf. COMBESSIE, 1984 ; GRÉMY, 1984 ; PRÉVOT, 1985 ; MERLLIÉ, 1985). Cette objection consiste à dire qu'il faut plutôt considérer le progrès relatif obtenu par chacun des groupes que la valeur absolue qui les sépare. Ainsi, lorsque le taux d'accès à l'université est passé entre 1959 et 1975 de 0,5% à 4,3% pour les enfants d'ouvriers tandis qu'il augmentait de 37,3% à 71,8% pour les enfants de cadres (cf. ISAMBERT-JAMATI, 1983), il ne faudrait pas dire que l'écart social est passé de 37 à 67 points environ, mais que les premiers ont multiplié leurs chances par 8,6 tandis que les seconds ne les ont même pas multipliées par deux. Dans le cas du tableau V, les ouvriers voient leur taux d'accès se multiplier par 2,5 et les cadres seulement par un coefficient de 1,5.

C'est, par exemple, une analyse de ce type qui a été mise en œuvre par BOUDON (1973), ce qui lui permettait de conclure à « *une incontestable*

Unité d'approche et diversité des méthodes

tendance à la réduction de l'inégalité des chances ». On sait que cette incontestable tendance a pourtant été contestée, à partir des données mêmes de l'auteur, puisque l'observation des écarts sociaux pris en valeur absolue se prête à une conclusion inverse.

On pourrait alors rejeter cette objection comme étant un sophisme, en faisant remarquer qu'il est d'autant plus facile de multiplier un score que ce score est faible, et, qu'à la limite, un groupe partant de zéro verrait la plus infime progression sanctionnée par un coefficient de grandeur infinie. Mais mieux vaut prendre cette objection au sérieux pour considérer ce qu'elle peut apporter et voir précisément où elle est défailante. L'intérêt de cette objection est qu'elle nous conduit à mieux intégrer dans notre analyse l'idée qu'il y a eu progrès du taux d'accès pour tous, idée qui se trouve un peu dissimulée par le constat de la permanence, voire de l'augmentation des écarts.

Mais le reproche que l'on peut lui faire est que son mode de calcul s'intéresse uniquement à l'évolution relative de chaque groupe par rapport à son niveau initial, alors qu'une saisie complète de l'évolution doit envisager aussi le chemin relatif restant à parcourir. Car il est tout aussi pertinent de se demander par quel coefficient un groupe est parvenu à diviser l'écart qui le séparait du taux maximum de 100%.

Je me propose donc de prendre en compte la saisie du changement qui sous-tend ce type d'objection en calculant deux sortes d'indices : l'indice i reflétant la progression d'un groupe par rapport à son taux d'accès initial, et l'indice j calculant cette même progression par rapport à l'espérance maximale de progression qui était possible (c'est-à-dire mesurant la réalisation des chances de progression ou, si l'on préfère, la réduction du taux de non accès). Comme il n'y a aucune raison de privilégier l'un des deux indices

par rapport à l'autre, on peut — entre autres choix possibles — calculer l'indice k qui sera la simple moyenne arithmétique des deux précédents. Ce nouvel indice permettra peut-être de comparer de façon plus équitable les évolutions des divers groupes relativement à leur position de départ et aux chances théoriques de progression qui étaient les leurs.

Le mode de calcul de ces indices est très simple, comme cela est indiqué en note ³⁹. Il permettent alors d'établir l'évolution suivante (Tableau V bis établi à partir des données du Tableau V) :

Tableau V bis.— Taux d'accès en terminale selon la CSP pour les cohortes 1962, 1973 et 1980.

| | indice i taux de progression des chances d'accès | | | indice j taux de réalisa- tion des chances de progression | | | indice k Moyenne des indices i et j | | |
|-----|---|------|------|--|------|------|---|------|------|
| | 1962 | 1973 | 1980 | 1962 | 1973 | 1980 | 1962 | 1973 | 1980 |
| CS | 100 | 132 | 148 | 100 | 169 | 259 | 100 | 151 | 204 |
| CM | 100 | 112 | 132 | 100 | 114 | 147 | 100 | 113 | 140 |
| EMP | 100 | 135 | 173 | 100 | 114 | 135 | 100 | 124 | 154 |
| OUV | 100 | 183 | 250 | 100 | 113 | 126 | 100 | 148 | 188 |
| TOT | 100 | 159 | 200 | 100 | 120 | 139 | 100 | 140 | 170 |

Comme on pouvait s'y attendre, l'indice i valorise la progression des ouvriers compte tenu de leur faible taux de départ, l'indice j valorise celle des cadres supérieurs compte tenu de leur faible espérance de progression,

³⁹ Par exemple, lorsque les cadres supérieurs voient leur taux d'accès passer de 56 à 83,

— l'indice i est : $\frac{83 \times 100}{56} = 148$

— l'indice j est : $\frac{(100-56) \times 100}{100-83} = 259$

— l'indice k est : $\frac{148+259}{2} = 204$

Unité d'approche et diversité des méthodes

et l'indice k effectue la synthèse de ces deux mesures. Il montre finalement que la progression a été supérieure pour les cadres supérieurs par rapport à l'ensemble des autres groupes (ce qui ne contredit pas l'approche des écarts en valeur absolue), mais il montre aussi que la progression a, en définitive, été la plus faible pour les catégories intermédiaires (employés et surtout cadres moyens).

Cette série d'indicateurs permet donc d'affiner le simple constat de l'augmentation des écarts, en attirant l'attention à la fois sur la progression de tous, sur la faible progression des catégories intermédiaires et sur la progression la plus forte qui touche les deux catégories extrêmes : les ouvriers, mais, encore plus, les cadres supérieurs (ce qui explique, bien sûr, l'augmentation des écarts). Ceci dit, sans remettre en cause le principe même de la comparaison des progressions, je suis d'accord avec MERLLIÉ (1985) lorsqu'il affirme que les contradictions observées selon le mode de calcul adopté proviennent du fait que l'on peut simplement ordonner les groupes et que l'on ne devrait jamais considérer les indicateurs (quels qu'ils soient) comme ayant des propriétés métriques permettant de comparer des distances. Il est vrai que l'on tomberait sans doute dans les illusions de la métaphore spatiale en se demandant, par exemple, si les employés sont deux fois plus proches des ouvriers qu'ils ne le sont des cadres moyens. Sans parler même du discours aporétique que l'on peut tenir lorsqu'un groupe présentant un taux élevé (par rapport à n'importe quel critère) voit ce taux diminuer, tandis qu'un groupe à taux faible le voit s'élever : faut-il alors dire qu'ils se sont rapprochés spatialement puisque mathématiquement l'écart est plus faible, où qu'ils s'éloignent socialement puisqu'ils suivent des mouvements contraires ?

Tout en tempérant l'analyse par la reconnaissance de ces relations d'incertitude, il y a donc, à mon sens, affinement de la démarche si l'on multiplie les indicateurs, puisqu'on peut prendre en compte la position relative des groupes les uns par rapport aux autres et le sens de leurs évolutions comparées, en même temps que la progression de chaque groupe relativement à sa propre situation antérieure. Mais par ailleurs, cette multiplication des indicateurs ne peut pas être considérée, en elle-même, comme la panacée universelle. On le sait, les outils statistiques et conceptuels ne seront jamais entièrement neutres, et les indicateurs *culture free* n'existent pas. Ce qui illustre la réflexion de VERRET (1986) sur « *le malheur de la définition, qui n'a jamais fini de se redéfinir. Ou le bonheur du chiffre, qui toujours se doit recompter...* ». L'idéologie qui les sous-tend doit être à chaque fois démasquée, et replacée dans le combat permanent que se livre la sociologie à elle-même : fixisme contre antifatalisme.

CHAPITRE IV. — Perspectives de recherche

Depuis la parution de notre dernier livre sur *Public ou privé* (LANGOUËT & LÉGER, 1991), je poursuis d'une part des recherches sur l'enseignement public et privé visant à approfondir par des méthodes plus qualitatives (entretiens, questionnaires) les questions nouvelles posées par cet ouvrage. D'autre part je suis engagé dans une recherche commanditée, faisant l'objet d'un contrat avec la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (Ministère de l'Éducation nationale) et portant sur l'évaluation des cycles d'observation aménagés, notamment en comparant les cursus suivis par les élèves selon leur nationalité. Enfin, j'ai également un projet de recherche portant sur l'efficacité de l'enseignant.

Les élèves étrangers en cycle aménagé⁴⁰.

Dans le cadre de « l'Évaluation des mesures prises en faveur des élèves en difficulté en début de collège », études conduites sous l'égide de la DEP, une recherche portant plus spécifiquement sur le suivi des élèves d'origines étrangères a fait l'objet d'une convention avec l'équipe de sociologie de l'éducation de l'Université Paris V-René Descartes (Unité associée CNRS n° 887) dont je suis membre, et sa réalisation a été confiée à Gabriel LANGOUËT et à moi-même.

⁴⁰ Cette recherche est effectuée en collaboration avec Gabriel LANGOUËT.

Perspectives de recherche

Un échantillon de 219 collèges scolarisant plus de 32 000 élèves de 6^{ème} a été constitué par la DEP dans six académies de la France métropolitaine (Lyon, Aix-Marseille, Bordeaux, Caen, Rouen et Orléans-Tours). L'objectif était de retenir en nombre équivalent des établissements ayant et n'ayant pas un cycle d'observation aménagé, afin d'obtenir finalement un échantillon d'au moins 2 000 élèves scolarisés en 1^{ère} année de cycle aménagé en trois ans.

Cette étude cherchera à faire le point sur la réussite comparée des élèves français et étrangers ou d'origines étrangères, et en particulier à confirmer, comme le montrent déjà plusieurs études récentes (BOULOT & BOYZON-FRADET, 1988 ; DUBET, 1989), qu'à origine sociale identique la réussite des enfants d'origines étrangères n'est pas significativement inférieure à celle des enfants d'origine française. Il s'agira également de savoir si, à résultats scolaires comparables, les étrangers sont plus fréquemment dirigés que les Français vers des structures aménagées pour élèves en difficulté. Il s'agira enfin d'évaluer l'impact réel de ces structures aménagées : permettent-elles d'atteindre leur objectif proclamé de rattrapage, ou au contraire, comme j'en fais l'hypothèse, ont-elles pour effet d'institutionnaliser les difficultés, c'est-à-dire de les pérenniser et de leur conférer un caractère irréversible ? Cette recherche comporte plusieurs phases achevées ou en cours.

La première phase de la recherche a porté sur :

— l'analyse comparative des niveaux des élèves d'origines française et étrangères à l'entrée en sixième. L'hypothèse générale peut être résumée

ainsi : à milieu social équivalent, les élèves d'origine française et ceux d'origines étrangères se situent à des niveaux scolaires globalement comparables à l'entrée en sixième. Les points de différences et de ressemblances, y compris entre les diverses origines étrangères, seront repérés. Les premiers résultats indiquent que, même à CSP identique, les élèves étrangers sont toujours plus représentés que les Français dans le groupe jugé faible en fin de CM2, et proportionnellement moins nombreux dans le groupe de bon niveau. Ceci est une constante quelle que soit la catégorie sociale considérée, ce qui semble, au premier abord, infirmer notre hypothèse. Mais l'analyse devra se poursuivre et prendre en compte, non seulement l'appréciation subjective et globale du niveau, mais également les performances aux tests standardisés de connaissances.

— l'analyse comparative des affectations en cycle en trois ans ou en cycle en deux ans selon les résultats antérieurs des élèves. L'hypothèse générale est que, pour un même niveau scolaire et pour une même origine sociale, les élèves d'origines étrangères sont plus fréquemment affectés en cycle aménagé sur trois ans que les élèves d'origine française. Les premiers résultats montrent que les étrangers sont plus souvent envoyés en cycle aménagé lorsqu'ils sont d'un niveau jugé bon ou moyen en fin de CM2, tandis que les Français y sont plus souvent affectés lorsqu'ils ont un niveau faible. Mais la vérification complète de cette hypothèse suppose également l'analyse des effets d'autres variables, en particulier l'origine sociale, le sexe et l'âge des élèves, ainsi que l'âge d'arrivée en France pour les élèves d'origines étrangères.

Perspectives de recherche

A court et moyen terme, on procédera à l'étude comparée des comportements des élèves grâce à des questionnaires qui portent sur le vécu de la scolarité antérieure et de la scolarité au collège, l'organisation du travail scolaire, la représentation de la pédagogie mise en œuvre, et enfin le vécu de l'affectation dans le cas du cycle en trois ans, etc. L'hypothèse générale retenue est la suivante : à niveaux scolaires et sociaux comparables, les élèves et les familles d'origines étrangères manifestent un intérêt au moins aussi grand et parfois plus important vis-à-vis de la réussite scolaire et ce, qu'il s'agisse d'un cycle en trois ans ou qu'il s'agisse d'un cycle en deux ans. Autrement dit, les différences relevées quant à l'affectation en cycle en trois ans résulteraient moins d'une différence dans les comportements réels des élèves et des familles vis-à-vis de l'école, que d'un pronostic défavorable et hasardeux de l'institution scolaire, essentiellement appuyé sur l'idée répétée mais non démontrée selon laquelle la réussite des enfants d'origines étrangères serait, en raison de leur nationalité, globalement inférieure à celle des enfants d'origine française.

Lorsque la saisie informatique sera terminée et vérifiée, le suivi de la cohorte ayant accompli un cycle « normal » en deux ans (sortie de cinquième en juin 1991) permettra de poursuivre l'analyse comparative des réussites des élèves d'origines française et étrangères : réussites aux épreuves standardisées proposées en fin de cinquième et comparaison avec les résultats observés à l'entrée en sixième, admissions en quatrième et répartition selon les options, autres orientations vers les enseignements courts et répartition selon les voies de préparation à des CAP, redoublements et sorties de cohorte (sorties du système éducatif ou départs — dont la fiche

de suivi devrait aider à connaître les raisons — vers d'autres établissements, publics ou privés). Les orientations des élèves redoublant la sixième ou la cinquième seront étudiées après leur sortie de cinquième (juin 1992, sauf pour les élèves qui auraient effectué plus d'un redoublement, ce qui sera contrôlé).

Enfin, le suivi de la cohorte ayant accompli un cycle en trois ans (sortie de cinquième en juin 1992), rendra possible la même analyse des résultats et du devenir des élèves à l'issue immédiate de ce cycle, ainsi que l'évaluation comparée des deux modalités du cycle d'observation. On comparera ainsi les résultats observés et les orientations obtenues, à niveaux scolaires d'entrée équivalents et pour des groupes sociaux d'origines française et étrangères comparables, selon que ces élèves ont été scolarisés en deux ans (sans redoublement), en trois ans avec redoublement ou dans le cadre de la mise en place du cycle en trois ans aménagé. On cherchera à dresser une typologie des innovations introduites et à en évaluer les effets différentiels, notamment en ce qui concerne les enfants d'origines étrangères.

A plus long terme, si des moyens financiers sont obtenus, un prolongement ultérieur de cette recherche pourra concerner un groupe restreint et sociologiquement contrasté de familles françaises et étrangères. Il visera, grâce à des entretiens approfondis, à mieux cerner les raisons de la réussite ou de l'échec des innovations introduites, par rapport à des scolarités « normales », avec ou sans redoublement. De même, si la DEP décidait de poursuivre le suivi au-delà de la classe de cinquième, il serait intéressant d'observer le caractère durable ou non des effets constatés.

Public et privé : nouvelles perspectives ⁴¹.

Nos travaux sur les secteurs d'enseignement public et privé seront complétés par des recherches plus qualitatives (questionnaires suivis d'entretiens approfondis) visant à une meilleure compréhension des phénomènes observés, des « stratégies » utilisées — ou susceptibles de l'être — par les familles.

Dès le premier trimestre 1993, sera lancée une vaste enquête par questionnaires auprès d'un échantillon de plus de 8 000 familles résidant dans trois zones géographiques (région de Nantes, de Reims et région parisienne), à partir d'un de leurs enfants scolarisé au niveau 6^{ème}, 4^{ème}, seconde ou terminale, pour moitié dans le public et pour moitié dans le privé. Le questionnement porte notamment sur les résultats scolaires de l'enfant, sur les recours effectués (dans quelles circonstances et après quelle scolarité ? Par quel moyen dérogatoire ? etc.), sur l'image de l'établissement actuel et les raisons de son choix. Il analyse aussi les recours envisagés avant même que la situation, en termes de retard notamment, ne crée les conditions d'un transfert effectif. Enfin, un questionnement plus succinct, mais identique dans ses grandes lignes, concerne le parcours scolaire de chacun des autres enfants de la fratrie.

Ainsi sera-t-il possible, non seulement de mieux cerner les motifs réels de l'attachement au double système de scolarisation, mais encore de mesurer plus exactement la proportion de familles souhaitant bénéficier des

⁴¹ Cette recherche est effectuée en collaboration avec Gabriel LANGOUËT.

possibilités d'un recours éventuel. Il sera particulièrement utile de dégager des typologies de familles, et notamment celles qui sont fidèles à un unique secteur pour tous leurs enfants, par opposition à celles qui ont recours, alternativement ou simultanément, aux deux secteurs de scolarisation, selon les époques, selon les caractéristiques de la fratrie et selon les possibilités locales. Il sera alors intéressant de décrire l'univers des familles « tout public », celui des familles « tout privé », et, bien évidemment, les cas de figure intermédiaires.

De même, nos travaux sur l'efficacité comparée des deux systèmes seront complétés par une étude des caractéristiques des différents usagers, notamment pour ce qui est des attitudes et des pratiques exprimant la mobilisation familiale à l'égard de la réussite scolaire. Il est en effet vraisemblable que l'on puisse trouver, à l'intérieur d'une même catégorie socio-professionnelle, des familles différant sensiblement par leur degré de mobilisation vis-à-vis de l'école. Il s'agira donc de savoir quels facteurs rendent possible l'efficacité différente des deux secteurs pour une même catégorie socioprofessionnelle : « l'effet secteur » ou la mobilisation familiale, ou encore, comme j'en fais l'hypothèse, les deux facteurs conjugués ?

Pour cette phase de la recherche, les financements sont réunis, les enquêteurs recrutés et le questionnaire est prêt pour être recueilli avant le mois d'avril 1993. Ultérieurement, si des financements peuvent être obtenus, l'étude locale des relations entre l'offre et la demande de scolarisation complétera utilement les résultats actuels. Il s'agira à la fois de mieux connaître le personnel des deux systèmes (enseignants notamment), et d'étudier les établissements et leurs structures, afin d'en dégager une

Perspectives de recherche

typologie. On pourra alors décrire et analyser, en fonction d'une configuration locale de l'offre scolaire, les demandes et les stratégies des familles, y compris à l'intérieur d'un même secteur d'enseignement.

L'efficacité des enseignants

L'étude portant sur les élèves étrangers dans les cycles aménagés effectuée dans le cadre du contrat avec la DEP, m'amène actuellement à travailler sur une base de données très importante que je souhaite utiliser à des fins de recherche nouvelle.

Cette recherche portera sur l'efficacité de l'enseignant. Le thème, quoique capital — surtout en une période où l'on réforme la formation des maîtres — est en effet encore mal exploré. Il a fait déjà l'objet de plusieurs recherches, surtout anglo-saxonnes, dont les résultats sont souvent contradictoires entre eux. Comme le montre notamment CHERKAOUI (1979), la seule certitude qui semble se dégager jusqu'à présent est négative : ce ne sont pas les critères officiels de la compétence (ancienneté, durée de la formation, grade de l'enseignant, jugement porté par les supérieurs hiérarchiques) qui permettent de rendre compte de différences systématiquement mesurables dans l'efficacité de l'enseignant. Pour une part au moins, on peut penser que les contradictions entre ces différentes recherches tiennent d'une part aux indicateurs retenus pour caractériser l'efficacité ou la compétence (et qui varient sensiblement d'une recherche à l'autre), d'autre part au caractère souvent très modeste des échantillons sur lesquels porte l'enquête.

Or, j'ai actuellement l'opportunité de pouvoir travailler sur une base de données qui est hors de portée pour un chercheur isolé, puisqu'il s'agit d'un échantillon représentatif d'environ 32 000 élèves entrés en 6^{ème} en 1989-90, répartis sur 219 collèges métropolitains, et qui viennent d'être suivis pendant trois ans par la DEP. Chacun de ces élèves est caractérisé par un grand nombre de variables sociales et scolaires (fiche signalétique approfondie, questionnaire portant sur la représentation de sa scolarité). En outre, et c'est ce qui rend possible mon projet actuel, environ 1 700 professeurs de 6^{ème} ayant enseigné à ces élèves ont également fait l'objet d'un relevé systématique d'informations (fiche signalétique et réponses à un questionnaire). On peut donc mettre en relation, et pour la première fois sur un échantillon d'une ampleur indiscutable, des types d'enseignants (caractérisés par des variables de situation, de formation et d'opinions) et des profils de réussite d'élèves (selon le sexe, l'appartenance sociale, le niveau scolaire initial, etc.).

Si la taille de l'échantillon est satisfaisante car elle permettra une généralisation des résultats, en revanche une recherche extensive relative à l'effet du maître sur la réussite scolaire présente une série de difficultés. Ces difficultés tiennent d'une part à la relative rareté des variables disponibles pour définir des types d'enseignants (dont on ignore, par exemple, l'origine sociale ou le diplôme), et d'autre part au caractère très partiel de l'effet mesurable. En effet, si l'on suppose, pour simplifier les choses, qu'il n'existe que deux types d'enseignants (l'un efficace, l'autre non) par rapport à un type d'élèves donné, la séquence idéale pour la démonstration serait, une fois de plus, de type longitudinal : pouvoir isoler un premier groupe

Perspectives de recherche

d'élèves qui, au cours de leur scolarité, n'auraient eu affaire qu'à des enseignants du type efficace, et un second groupe qui aurait uniquement connu des enseignants moins efficaces. De la sorte, les effets cumulés de chaque enseignant sur la scolarité des élèves apparaîtraient dans toute leur ampleur puisqu'ils seraient de même sens. Mais, tant qu'un relevé systématique portant sur l'ensemble des enseignants ayant eu le même élève n'est pas effectué à grande échelle, cette séquence idéale ne peut pas être observée dans la réalité, car on risquerait de la chercher longtemps et de ne la dénicher que pour un nombre d'individus si restreint que toute généralisation serait impossible. En théorie, la scolarité des élèves est donc soumise, de ce point de vue, aux lois du hasard, c'est-à-dire, pour la plupart d'entre eux, à des effets de sens contraire qui peuvent s'annuler réciproquement ⁴².

Les deux attitudes les plus raisonnables seraient donc, soit d'abandonner ce type d'hypothèse en sachant que le fait de travailler sur les grands nombres produit inévitablement des résultats très homogènes lorsqu'on ne connaît qu'un seul enseignant pour chaque élève, soit de se consacrer à l'étude de cas individuels que l'on pourra toujours trouver en très petit

⁴² Ceci est énoncé de façon volontairement abrupte et uniquement pour aller à l'essentiel, car ce n'est pas le moment de rentrer dans des développements très détaillés qui nous mèneraient trop loin. Disons simplement, pour nuancer quelque peu l'analyse, que, dans la réalité, certains regroupements d'enseignants ne relèvent en aucune façon des lois du hasard (par exemple, le fait de trouver des enseignants jeunes et moins diplômés dans les établissements populaires) et que, par conséquent, les chances statistiques d'avoir des enseignants de tel type sont loin d'être égales pour tous les élèves, ce qui peut, au moins en partie, expliquer le fameux « effet établissement ». Mais il reste néanmoins vrai que la séquence idéale mentionnée plus haut est peu fréquemment observable.

nombre si on les veut suffisamment contrastés. J'ai néanmoins choisi, dans un premier temps, d'explorer la première démarche, au risque de ne trouver aucune différence significative — en apparence — mais en sachant aussi que même une petite variation sera potentiellement très significative par l'effet multiplicateur qu'elle pourrait avoir si, par exemple, on ne recrutait dans l'avenir que des enseignants efficaces.

Je pense en effet que, dans un tel type de recherche, il faut abandonner une interprétation étroite des statistiques : comparer par exemple la variance expliquée par l'origine sociale de l'élève et celle expliquée par l'effet du maître, comme cela se fait parfois, n'a selon moi qu'un faible intérêt. Et cela aurait encore moins de sens d'en conclure que l'effet du maître est faible. Cela reviendrait en pratique à comparer une caractéristique permanente, dont l'effet reste constant quelle que soit la durée étudiée, avec une action sporadique et très limitée dans le temps, et par ailleurs combattue éventuellement par des actions de sens contraire. De surcroît, dans une optique relativiste et conflictualiste, on peut faire l'hypothèse que le caractère social des inégalités de réussite est, au moins pour une part, dû à un effet des maîtres, à leurs stéréotypes négatifs vis-à-vis des classes populaires et à leurs pratiques élitistes, si bien qu'il est peu pertinent d'opposer deux variables qui ne sont pas indépendantes l'une de l'autre.

Le véritable problème est donc d'arriver à mettre en évidence un effet du maître en étudiant l'effet *d'un seul maître*. Si j'y parviens, il me semble que cet effet, si faible soit-il en apparence, sera par là même établi. Car choisir, comme je le fais, d'étudier des élèves de 6^{ème} et leur devenir scolaire sur deux ou trois ans, c'est déjà supposer que les jeux ne sont pas

Perspectives de recherche

entièrement faits, en d'autres termes que les effets cumulés des enseignants antérieurs peuvent être infléchis. Et c'est, d'autre part, chercher à mesurer une seule source d'infléchissement parmi les 20 à 30 enseignants de collègue qu'un élève aura, en moyenne, sur 2 à 3 ans de scolarité. Autant chercher une aiguille dans une meule de foin, mais si on la trouve, il faut s'en réjouir et non pas s'étonner qu'elle soit petite.

L'un des moyens de réduire l'incertitude serait, bien sûr, d'étudier la réussite immédiate, en fin d'année scolaire, au lieu de l'analyser à moyen terme après un délai de 2 à 3 ans. Mais cette solution ne serait pas inattaquable. Elle aurait, certes, le mérite d'annuler les interférences dues aux enseignants ultérieurs, mais elle prêterait le flanc à la critique habituelle selon laquelle l'enseignant est à la fois juge et partie, puisqu'il évalue ce qu'il a enseigné. Toute variation constatée pourrait alors être interprétée comme une disparité d'évaluation et non comme une différence d'efficacité. C'est pourquoi il est impératif de prendre des critères de réussite extérieurs à l'enseignement considéré. Mais une évaluation externe, du type de celle qui a été menée par Viviane ISAMBERT-JAMATI (1984) lorsqu'elle a confronté les résultats en français au baccalauréat et les caractéristiques des enseignants de l'année considérée, est ici impossible faute de données. L'extériorité ne pourra être obtenue qu'en prenant des critères d'évaluation décalés dans le temps, c'est-à-dire à la fois antérieurs et postérieurs : je procéderai ainsi en contrôlant le retard et le niveau des élèves avant l'entrée en 6^{ème}, le niveau en fin de 6^{ème}, les redoublements ultérieurs et les orientations jusqu'à la 4^{ème}.

Je souhaite notamment pouvoir vérifier qu'à niveau scolaire identique au départ :

— la réussite scolaire des enfants d'ouvriers est meilleure avec des enseignants jeunes et moins diplômés, tandis que celle des enfants de cadres supérieurs l'est avec des enseignants plus âgés et d'un grade plus élevé. Cette hypothèse serait conforme aux analyses développées par CHERKAOUI.

— La réussite scolaire des élèves en général (mais encore plus lorsqu'il s'agit des enfants des classes populaires) est meilleure avec des enseignants positifs dans leurs jugements et optimistes quant à l'avenir scolaire des élèves. A titre d'information, signalons que les premiers tris font apparaître un pessimisme assez généralisé chez les 1 709 professeurs de 6^{ème} interrogés en 1989-90. A la question « Quel pourcentage d'élèves de votre classe vous semble susceptible de poursuivre ultérieurement ses études en 4^{ème} et en 3^{ème} d'enseignement général ? », ils répondent :

| | % d'élèves susceptibles de poursuivre jusqu'en 4-3 ^{ème} générale | | | | | | | | | |
|----------|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | 0-9 | 10-19 | 20-29 | 30-39 | 40-49 | 50-59 | 60-69 | 70-79 | 80-89 | 90-100 |
| Effectif | 26 | 58 | 137 | 143 | 67 | 177 | 194 | 257 | 236 | 190 |
| % | 1,8 | 3,9 | 9,2 | 9,6 | 4,5 | 11,9 | 13,1 | 17,3 | 15,9 | 12,8 |
| % cumulé | 1,8 | 5,7 | 14,9 | 24,5 | 29,0 | 40,9 | 54,0 | 71,3 | 87,2 | 100,0 |

Ainsi, 71,3% des enseignants ne croient pas à la « survie » d'au moins 80% de leurs élèves dans le cycle long général, et 29% estiment qu'ils n'en « sauveront » même pas la moitié.

— La réussite scolaire des enfants d'ouvriers, surtout lorsqu'ils sont étrangers, est meilleure avec des hommes qu'avec des femmes. D'après

Perspectives de recherche

moi, cette variable qu'est le sexe de l'enseignant ne joue pas nécessairement un rôle en tant que telle, mais parce qu'elle révèle une différence quant à l'origine sociale et la profession du conjoint de l'enseignant (variables malheureusement non disponibles dans l'enquête), et traduit une distance sociale aux classes populaires plus grande dans le cas des femmes enseignantes.

— La réussite scolaire des filles est meilleure lorsqu'elles ont un enseignant de sexe masculin, sinon dans tous les cas, du moins dans les milieux populaires et pour les élèves de niveau scolaire faible. Ces deux dernières hypothèses viennent en droite ligne des constats que j'avais pu faire dans la ZEP de Gennevilliers, sur un échantillon dont la taille ne permettait cependant aucune généralisation (l'effectif des élèves de deux écoles, l'une favorable aux filles et composée majoritairement d'enseignants de sexe masculin, l'autre défavorable aux étrangers et composée presque exclusivement d'enseignantes).

Enfin, j'espère beaucoup pouvoir tracer, à partir des variables contenues dans ces fichiers, des profils types d'enseignants générateurs de réussite scolaire chez les enfants des classes populaires et réducteurs des écarts sociaux de réussite.

La collecte des données sur l'efficacité des enseignants aura lieu en 1993 et les résultats seront analysés au cours de l'année 1994.

Projet de formation doctorale

A l'issue de ce tour d'horizon portant sur mes recherches passées et mes projets actuels, il est sans doute inutile de justifier longuement mon projet de formation doctorale, puisqu'il découle, bien évidemment, de ce que je sais faire et de ce que j'aime faire, en matière de recherche.

— Je serai notamment conduit à valoriser et à développer chez les chercheurs en formation toutes les qualités de rigueur méthodologique et d'honnêteté intellectuelle qui sont nécessaires à l'administration de la preuve. J'ai assez insisté sur le danger que représentaient à mes yeux les dérives subjectivistes, qualitativistes ou intuitionnistes, pour n'avoir guère besoin d'y revenir ici. Et, pour ce qui est des outils méthodologiques, j'agirai pour que soit encore renforcée une solide et complète formation, comprenant des techniques relativement pointues telles que l'analyse factorielle de correspondances, ou des compétences plus générales comme la maîtrise de logiciels informatiques permettant l'analyse statistique et le traitement des données.

— Dans le même temps, ce n'est pas seulement des techniciens étroits qu'il s'agit pour moi de former, mais aussi des théoriciens, des concepteurs, des experts en analyse et définition conceptuelle, des esprits critiques, conscients des avantages et des limites de tout instrument, et sachant discerner l'idéologie et les présupposés inhérents à toute démarche d'objectivation.

— Enfin, les domaines de cette formation concerneront notamment la sociologie des enseignants, la sociologie de l'évaluation, la sociologie de

Perspectives de recherche

l'enseignement public et privé et la sociologie des inégalités de réussite scolaire.

Conclusion

Depuis un ou deux ans, je reculais cette épreuve qui consiste à présenter son propre itinéraire de recherches en vue d'une habilitation à diriger celles des autres. Toujours pris par de multiples tâches administratives et d'enseignement, je préférais consacrer la totalité de mon temps restant libre à ma passion dominante : mes propres travaux de recherche. Pour dire les choses crûment et sans détour, je me sentais apte à guider de plus jeunes chercheurs et à les faire bénéficier de mon expérience, mais je considérais la certification comme un simple rituel initiatique ou un rite de passage dont notre institution universitaire est particulièrement friande. Considérée sous cet aspect, elle ne consistait alors qu'en un exercice académique et artificiel, un peu ennuyeux en raison même du temps qu'il fallait y consacrer, et qui me semblait perdu pour des activités plus créatrices. L'unique raison de s'y résoudre procédait de la logique institutionnelle du déroulement des carrières — peut-être faudrait-il dire : de ma propre « stratégie de carrière » —, ce qui ne constituait finalement qu'une motivation bien mince.

Je me trompais. D'abord sur le caractère ennuyeux que l'exercice devait avoir à mes propres yeux. Ensuite, je me faisais sans doute quelque illusion sur ma propre capacité antérieure à diriger le travail d'autres chercheurs. En réalité, j'ai maintenant conscience que cet effort de réflexion sur son propre itinéraire, par l'attitude de recul qu'il impose et par les synthèses qu'il permet d'établir, est indispensable pour être plus « au clair » avec soi-

Conclusion

même. Et comment aider les autres à clarifier leurs propres démarches si l'on n'a pas, au préalable, procédé soi-même à un effort d'élucidation et d'autoconnaissance, qui d'ailleurs doit se poursuivre à l'avenir car il est dans sa nature même d'être toujours inachevé ? Pour qualifier cette sorte d'accouchement ou de conscientisation, le terme de psychanalyse serait, bien sûr, totalement impropre. Je préférerais celui de *katarsis* que les Grecs utilisaient pour désigner la « purification des passions ». En effet, ma passion pour la recherche me semble à présent être sortie purifiée — et donc, sans doute, plus communicable et pédagogiquement plus efficace — de ce qui me paraissait, à l'origine, être un simple jeu de rôle institutionnel.

Il fallait s'arrêter un moment et réfléchir sur le chemin parcouru, non seulement pour pouvoir repartir d'un meilleur pas, mais surtout pour objectiver, autant que possible, un cheminement qui était jusqu'ici de l'ordre du vécu purement subjectif. J'ai à présent un plan d'ensemble qui m'étonne quelque peu par sa cohérence, alors que j'avais jusqu'ici mené mes recherches de manière inductive, intuitive, et par imitation à peine consciente d'auteurs différents que j'avais pris, de façon éclectique, comme modèles. Bien sûr, comme dans toute histoire — qu'il s'agisse d'une histoire de vie ou de l'histoire tout court — j'ai donné un sens à ce qui n'avait que du sens, j'ai re-construit, c'est-à-dire sélectionné et dégagé des éléments jugés pertinents. J'ai essayé toutefois, autant que faire se peut, de ne pas tomber dans « l'illusion biographique » dénoncée à juste titre par BOURDIEU (1986), c'est-à-dire dans « *l'inclination à se faire l'idéologue de sa propre vie en sélectionnant en fonction d'une intention globale certains événements significatifs et en établissant entre eux des connexions propres à leur*

Alain Léger

donner cohérence », par « souci de donner sens, de rendre raison, de dégager une logique à la fois rétrospective et prospective, une consistance et une constance, en établissant des relations intelligibles, comme celle de l'effet à la cause efficiente ou finale, entre les états successifs ainsi constitués en étapes d'un développement nécessaire ».

C'est pourquoi j'ai constamment tenté de rattacher mon itinéraire personnel à l'évolution du mouvement des idées et des problématiques contemporaines. Cela m'a permis de mieux dégager ce à quoi je crois, et d'indiquer comment je pense apporter ma pierre à cette construction collective. En définitive, mieux connaître les déterminants sociaux, en même temps que récuser toutes les formes d'un fatalisme sans cesse renaissant, m'apparaît être la voie la plus féconde des progrès de notre discipline. Ayant montré comment, de mon point de vue, je m'inscris dans ce mouvement, il est temps à présent que j'en laisse le lecteur seul juge. Car, pour avoir moi-même été taxé de ce fatalisme que je prétends refuser, je sais fort bien que l'on ne se voit pas nécessairement tel qu'on est, et qu'on ne mesure pas toujours à leur exacte valeur les effets sociaux de ses propres analyses.

Ce rattachement de mes recherches à des luttes théoriques et idéologiques globales — qui sont une retranscription atténuée, c'est-à-dire une version à la fois plus *soft* et plus mondaine, des enjeux de la lutte des classes — n'a évidemment pas éliminé tout ce que contenait de dérisoirement subjectif la prétention d'un auteur à vouloir objectiver son œuvre. Mais cette démarche présentait au moins l'avantage d'éviter un excès de narcissisme en me rappelant sans cesse que, dans cette histoire d'amour,

Conclusion

dans cette relation passionnelle, la sociologie m'a certainement bien plus apporté que je ne lui ai apporté.

Bibliographie des travaux cités

- AECSE, Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (1990). *L'établissement : politique nationale ou stratégie locale ?* Actes du colloque, Paris, AECSE.
- ALTHUSSER, Louis (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État. *La Pensée*, 151, mai-juin.
- BALLION, Robert, (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock.
- BALLION, Robert, *et al.* (1991). Le fonctionnement des lycées : étude de cas. Les Dossiers *Éducation et Formation*, DEP, n° 10.
- BALUTEAU, François, (1990). *Pratiques pédagogiques en conseil de classe : effets sur la réussite scolaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Paris V.
- BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero.
- BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger (1975). *L'école primaire divisée*. Paris, Maspero.
- BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger (1990). *Le niveau monte*. Paris, Seuil.
- BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger & MALEMORT, Jacques (1975). *La petite bourgeoisie en France*. Paris, Maspero.
- BERGER, Ida & BENJAMIN (1964). *L'univers des instituteurs*. Paris, Hachette.
- BERGER, Ida (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris, PUF.
- BOUDON, Raymond (1969). *La crise de la sociologie*, Genève, Droz.
- BOUDON, Raymond (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin.
- BOUDON, Raymond (1979). *La logique du social*. Paris, Hachette.
- BOULOT, Serge & BOYZON-FRADET, Danielle (1988). *Les immigrés et l'école : une course d'obstacles*, Paris, L'Harmattan-CIEMI.
- BOURDIEU, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris, Éditions de Minuit.

Bibliographie

- BOURDIEU, Pierre (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63.
- BOURDIEU, Pierre (1988). *Questions de sociologie*. Paris, Éditions de Minuit (1^{ère} éd. : 1984).
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, éd. de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, éd. de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre & SAINT-MARTIN, Monique de (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 68-93.
- BRESSOUX, Pascal (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Bourgogne.
- CAILLÉ, Alain (1981). La sociologie de l'intérêt est-elle intéressante ? A propos de l'utilisation du paradigme utilitariste en sociologie. *Sociologie du travail*, n° 3, 257-275.
- CAILLÉ, Alain (1985). *Splendeurs et misères des sciences sociales*, Genève, Droz.
- CAILLÉ, Alain (1988). « De l'inutilité des sciences sociales utilitaristes », in *L'état des sciences sociales*, Paris, La découverte.
- CEREQ (1990). La difficile insertion professionnelle des jeunes. *Bref*, n° 50, octobre.
- CHAPOULIE, Jean-Michel (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*. Paris, éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- CHARLES, Frédéric (1988). *Instituteurs : un coup au moral*. Paris, Ramsay.
- CHARLOT, Bernard (1987). *L'école en mutation*. Paris, Payot.
- CHERKAoui, Mohamed (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris, PUF.
- CHERKAoui, Mohamed (1989). « Le nouvel ordre scolaire ». *Encyclopædia Universalis*, supplément Universalis.

- CLAVAL, Paul (1980). *Les mythes fondateurs des sciences sociales*. Paris, PUF.
- COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare.
- Collectif (1988). *L'état des sciences sociales*. Paris, La Découverte.
- COLLÈGE DE FRANCE (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Rapport au Président de la République. Paris, La Documentation française.
- COMBESSIE, Jean-Claude (1984). L'évolution comparée des inégalités. Problèmes statistiques. *Revue française de Sociologie*, XXV, n° 2.
- COULON, Alain (1987). *L'Ethnométhodologie*. Paris, PUF (Que sais-je ?).
- CRESPI, Franco (1992). Sociologie postmoderne / sociologie de l'existence. *Sociétés*, 35, 75-84.
- CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.
- DANDURAND Pierre & OLLIVIER, Émile (1987). Les paradigmes perdus : essai sur la sociologie de l'éducation et son objet. *Sociologie et sociétés*, XIX, n° 2, octobre, 87-101.
- DEP (1990). *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*. Vanves, Ministère de l'éducation nationale.
- DEP (1992a). L'origine sociale des étudiants (1960-1990). Vanves, Ministère de l'éducation nationale et de la culture, *Note d'information*, 92-39, octobre.
- DEP (1992b). 30 indicateurs sur le système éducatif. *L'état de l'école*, 2, Vanves, Ministère de l'éducation nationale et de la culture, octobre.
- DEROUET, Jean-Louis (1987). Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. *Revue française de pédagogie*, 78, janvier-mars, 86-108.
- DEROUET, Jean-Louis (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). *Revue française de pédagogie*, 83, 5-22.
- DEROUET, Jean-Louis (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris, Métailié.

Bibliographie

- DUBET, François (1989). Immigrations : qu'en savons-nous ? Un bilan des connaissances. *Notes et études documentaires* 4887, décembre.
- DUBET, François (1991). *Les lycéens*. Paris, Seuil.
- DURKHEIM, Émile (1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, PUF (16^{ème} édition : 1967).
- DURKHEIM, Émile (1922). *Éducation et sociologie*. Paris, PUF (5^{ème} édition : 1985).
- DURKHEIM, Émile (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF.
- DURU-BELLAT, Marie (1988). *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*. Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- DURU-BELLAT, Marie (1989). Orientation en fin de 5^{ème} et « fabrication » des carrières scolaires. *Psychologie française*, 34-4, décembre, 247-254.
- DURU-BELLAT, Marie & HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès (1992). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- DURU-BELLAT, Marie & MINGAT, Alain (1985, 1988a, 1992). De l'orientation en fin de 5^{ème} au fonctionnement du collège. Dijon, *Cahiers de l'IREDU*, 45, 48, 51.
- DURU-BELLAT, Marie & MINGAT, Alain (1988b). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, XXIX, 649-666.
- DURU-BELLAT, Marie & MINGAT, Alain (1992). Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement : valeurs heuristiques et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps et l'espace. *Sociétés contemporaines*, n° 3.
- ESTABLET, Roger (1987). *L'école est-elle rentable ?* Paris, PUF.
- FORQUIN, Jean-Claude (1979). La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de Pédagogie*, I. 48, 90-100 ; II. 49, 87-99 ; III (1980), 51, 77-92.
- FORQUIN, Jean-Claude (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de Pédagogie*, I. 59, 52-75 ; II. 60, 51-70.

- FORQUIN, Jean-Claude (1983). La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue française de Pédagogie*, 63, 61-79.
- FORQUIN, Jean-Claude (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la socialisation. *Revue française de Sociologie*, XXV, 211-232.
- FORQUIN, Jean-Claude (1989). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck Université.
- FOURASTIÉ, Brigitte (1992). L'intuition comme approche syncrétique de la réalité sociale. *Sociétés*, 35, 63-71.
- GARFINKEL, Harold (1967). *Studies in ethnomethodology*.
- GIRARD, Alain (1970). « Population » et l'enseignement. Paris, INED-PUF.
- GOULDNER, Alvin W. (1970). *The Coming Crisis of Western Sociology*. Londres, Basic Books Inc.
- GRÉMY, J.-P. (1984). Les différences entre pourcentages et leur interprétation. *Revue française de Sociologie*, XXV, n°3.
- GRISAY, Aletta (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements. *Education et formations*, 22, 31-46.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, (1983). DEA en Sciences de l'Éducation. Université René Descartes-Paris V.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*. Lyon, PUL.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, (1991). La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politique, pratiques de terrain et production scientifique (1960-1990). *Revue française de pédagogie*, 94, janvier-mars.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès & LÉGER, Alain (1985). « Nouvelles perspectives dans l'étude des rapports entre l'école et le milieu local » in Éric PLAISANCE (Éd.) : *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris, Éditions du CNRS, 17-24.
- HODSON, G. (1975). « Do schools make a difference ? », in LEVINE & BANE : *The « Inequality » Controversy : Schooling and Distributive Justice*. New-York, Basic Books Inc. Publishers.

Bibliographie

- INSEE (1974). *L'Enquête F.Q.P. de 1970*. Collections de l'INSEE, série D, 32, mai.
- INSEE (1988). *L'Enquête F.Q.P. de 1985*. Collections de l'INSEE, série D, 126, avril.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1970). *Crises de la société, crises de l'enseignement..* Paris, PUF.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1983). « fonctionnement du système éducatif », in Roland CARRAZ (Éd.) : *Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant*, Rapport de mission au Ministère de l'Industrie et de la Recherche. Paris, La Documentation française, novembre, 229-263.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1984a). Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. *Études de linguistique appliquée*, n° 54, avril-juin.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1984b). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris, PUF.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1990). *Les savoirs scolaires, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris, Éditions universitaires.
- LANGOUËT, Gabriel (1982). *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement*. Paris, PUF;
- LANGOUËT, Gabriel (1985). *Suffit-il d'innover ?* Paris, PUF.
- LANGOUËT, Gabriel (1988). Diversité des collèges, diversité des pratiques d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 17-1, 33-52.
- LANGOUËT, Gabriel & LÉGER, Alain (1987). Parcours scolaires et transferts public-privé. *Société française*, 22, janvier-mars, 42-50.
- LANGOUËT, Gabriel & LÉGER, Alain (1988a). « Enseignement public et enseignement privé : quelle efficacité ? ». Communication au colloque « *Les collèges en changement depuis dix ans : Analyses sociologiques* », Paris, INRP.
- LANGOUËT, Gabriel & LÉGER, Alain (1988b). « Trajectoires scolaires et recours au secteur privé », in P. PERRENOUD et C. MONTANDON (Éds) : *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne, Réalités sociales, 302-328.

- LANGOUËT, Gabriel & LÉGER, Alain (1990). « Enseignement public, enseignement privé », in *L'établissement, politique nationale ou stratégie locale ?* Actes du colloque, Paris, AECSE, 237-243.
- LANGOUËT, Gabriel & LÉGER, Alain (1991). *Public ou privé : trajectoires et réussites scolaires*. (postface de Claude LELIÈVRE), La Garenne-Colombes, Éditions de l'Espace européen.
- LÉGER, Alain (1980). *Situation et position sociale des professeurs en France*, Thèse de 3^{ème} cycle en Sciences de l'éducation, sous la direction de Viviane ISAMBERT-JAMATI. Université René Descartes-Paris V.
- LÉGER, Alain (1981). Les déterminants sociaux des carrières enseignantes. *Revue française de Sociologie*, XXII, 4, octobre-décembre, 549-574.
- LÉGER, Alain (1982). Les stratégies de carrière des enseignants. *Société Française*, 2, janvier-mars, 30-35.
- LÉGER, Alain (1983). *Enseignants du secondaire* (préface de Viviane ISAMBERT-JAMATI). Paris, PUF (coll. « L'Éducateur », 88).
- LÉGER, Alain (1984). A quel type social d'élèves vont les préférences des professeurs ? *Bulletin de Psychologie*, XXXVII, 366, juillet-août, 749-756.
- LÉGER, Alain (1985). « Être social et positions socio-politiques des professeurs », in *Classes et catégories sociales : aspects de la recherche*. Roubaix, Edires, 199-206.
- LÉGER, Alain (1987a). « L'école inquiète les parents », in Minelle VERDIÉ (Éd.) : *L'état de la France et de ses habitants*. Paris, La découverte, 14-17.
- LÉGER, Alain (1987b). « L'école privée est-elle la plus démocratique ? Un essai d'évaluation sociologique des deux systèmes d'enseignement. » Premières analyses en vue du colloque franco-brésilien. Document de travail à diffusion restreinte (non publié). 13 juillet 1987, 19 p.
- LÉGER, Alain (1988). « Participer ou objectiver ? », in Claude SEIBEL (Éd.) : *Recherches impliquées, recherches actions : le cas de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck Université.

Bibliographie

- LÉGER, Alain (1989). « Enseignement public et enseignement privé : quelle efficacité, quelles évolutions ? ». Communication au VII^{ème} Congrès mondial d'Éducation comparée, Montréal.
- LÉGER, Alain (1990a). Enseignement public et enseignement privé : idées fausses et réalités. 1^{ère} partie : Recours au privé et stratégies. *Société Française*, 36, juillet-septembre, 46-58.
- LÉGER, Alain (1990b). Enseignement public et enseignement privé : idées fausses et réalités. 2^{ème} partie : L'efficacité des deux secteurs. *Société Française*, 37, octobre-décembre, 40-53.
- LÉGER, Alain (1991). « L'école et la réussite de tous », in *Révolution par l'intelligence* (tome II : *Au cœur des mutations*). Paris, Éditions Messidor, 79-90.
- LÉGER, Alain (1992a). Analyse critique de l'ouvrage de C. BAUDELLOT et R. ESTABLET : Le niveau monte, Seuil, 1990. *L'année sociologique*, 42, 456-459.
- LÉGER (Alain) (1992b). « Les stratégies des familles et le choix des établissements ». in MARCOU (G.), COSTA (J.-P.), DURAND-PRINBORGNE (C.) : *La décision dans l'éducation nationale*. Lille : Presses universitaires de Lille, 165-186.
- LÉGER, Alain & PERRENOUD, Philippe, (1989). Sociologie de l'évaluation. *Bulletin de l'AECSE*, 6, novembre, 19-31.
- LÉGER, Alain & TRIPIER, Maryse (1983a). Échec scolaire et cohabitation multi-ethnique. *Société Française*, 9, octobre-décembre, 12-18.
- LÉGER, Alain & TRIPIER, Maryse (1983b). « Échec scolaire et cohabitation multi-ethnique dans un quartier populaire : les Grésillons ». Rapport de recherche, Paris, CRESF, (2^{ème} tirage : 1984).
- LÉGER, Alain & TRIPIER, Maryse (1986). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridiens-Klincksieck (coll. « Réponses sociologiques »), (2^{ème} éd. : 1988).
- LE BRAS, Hervé (1991). *Marianne et les lapins : l'obsession démographique*. Paris, Hachette.
- LIENSOL, B. (1984). Essai de caractérisation des collèges selon le cursus scolaire des élèves. *Éducation et Formations*, 6.

- LELIÈVRE, Claude, & NIQUE, Christian (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe FERRY*. Paris, Plon.
- MARX, Karl (1968). *L'idéologie allemande* Paris, Paris, Éditions sociales.
- MATHEY-PIERRE, Catherine (1983). La différence institutionnalisée : pratiques d'orientation d'établissements scolaires et origine sociale des élèves, in *De l'école à l'emploi : différences et concurrences*, Cahier du Centre d'étude de l'emploi, n° 26, Paris, PUF, 141-190.
- MAUGER, Gérard (1985). La petite bourgeoisie en France (1968-1980) : quelques aspects des conditions sociales de construction de l'objet, in *Classes et catégories sociales, aspects de la recherche* Roubaix, ÉDIRES.
- MERLLIÉ, Dominique (1985). Analyses de l'interaction entre variables. Problème statistique ou sociologique ? *Revue française de Sociologie*, XXVI, n° 4.
- MEURET, Daniel (1984). Disparités dans l'offre d'enseignement dans les collèges. *Education et Formations*, 6.
- MORIN, Edgar (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF.
- PASSERON, Jean-Claude (1982). L'inflation des diplômes. *Revue française de Sociologie*, XXIII, 551-584.
- PATY, Dominique (1981). *Douze collèges en France. Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*. Paris, La Documentation française.
- PATY, Dominique (1987). Les sciences sociales et le débat sur l'école. *Esprit*, 1667, 7-23.
- PERRENOUD, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève, Droz.
- PERRENOUD, Philippe (1985). La place d'une sociologie de l'évaluation dans l'explication de l'échec scolaire et des inégalités devant l'école. *Revue européenne des Sciences sociales*, XXIII-70, 177-198.
- PLAISANCE, Éric (1990). Échec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation. *Psychologie française*, 34-4, décembre, 229-235.
- PRÉVOT, Jean (1985). A propos d'indices et de comparaisons de proportions. *Revue française de Sociologie*, XXVI, n°4.

Bibliographie

- PROST, Antoine (1970). *L'enseignement en France, 1800-1867*. Paris, Armand Colin (Coll. « U »).
- PROST, Antoine (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, PUF.
- SEIBEL, Claude (1984). Genèses et conséquences de l'échec scolaire. *Revue française de Pédagogie*, 67, avril-mai-juin.
- SIROTA, Régine (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris, PUF.
- SNYDERS, Georges (1976). *École, classe et lutte des classes*. Paris, PUF.
- TANGUY, Lucie (1991a). *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ? Rapport au Secrétaire d'État à l'enseignement technique*. Paris, La Documentation française.
- TANGUY, Lucie (1991b). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris, PUF.
- TOURAINÉ, Alain (1978). *La Voix et le Regard*. Paris, Seuil.
- TOURAINÉ, Alain (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris, Fayard.
- TROTTIER (1987). La « nouvelle » sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ? *Revue française de Pédagogie*, 78, janvier-mars, 5-20.
- VERRET, Michel (1986). « Figures populaires du chiffre, figures chiffrées du peuple », in *Démographie et Sociologie*, Publications de la Sorbonne.
- VON NEUMANN & MORGENSTERN (1944). *The Theory of Games and Economic Behaviour*. Princetown University Press.
- ZIMMERMAN, Daniel (1978). Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. *Revue française de Pédagogie*, 44, juillet-septembre, 46-70.

Index des auteurs et noms propres

| | | |
|---|---|--|
| AECSE 6; 99; 151; 157; 158 | CHAPOULIE 9; 40; 152 | DURAND 8 |
| AISLF 9 | CHARLES 40; 152 | DURAND- PRINBORGNE |
| ALTHUSSER 25; 121; 151 | CHARLOT 56; 152 | 6; 158 |
| BACHELARD 11 | CHERKAOUI 56; 138; 143; 152 | DURKHEIM 8; 17; 23; 24; 29; 30; 31; 32; 50; 104; 154 |
| BALLION 46; 99; 151 | CLAVAL 48; 153 | DURU-BELLAT 23; 50; 66; 93; 99; 154 |
| BALUTEAU 99; 151 | CNRS 5; 131; 155 | ESTABLET 8; 9; 23; 26; 31; 32; 40; 54; 56; 61; 65; 81; 86; 151; 154; 158 |
| BANE 155 | COLEMAN 101; 118; 153 | FERRY 159 |
| BAUDELLOT 8; 9; 23; 26; 31; 32; 40; 56; 61; 65; 81; 86; 151; 158 | COLLÈGE DE FRANCE 8; 28; 153 | FEUERBACH 32 |
| BENJAMIN 151 | COMBESSIE 125; 153 | FORQUIN 23; 29; 154; 155 |
| BERGER 40; 151 | COSTA 6; 158 | FOURASTIÉ 50; 155 |
| BOUDON 21; 23; 46; 49; 111; 125; 151 | COULON 122; 153 | FRIEDBERG 46; 111; 153 |
| BOULOT 132; 151 | CRESF 7; 158 | GARFINKEL 122; 155 |
| BOURDIEU 18; 23; 24; 26; 31; 32; 33; 49; 86; 106; 113; 120; 147; 151; 152 | CRESPI 50; 153 | GIRARD 27; 155 |
| BOYZON-FRADET 132; 151 | CROZIER 46; 49; 111; 153 | GOULDNER 21; 155 |
| BRESSOUX 152 | DANDURAND 21; 23; 153 | GRÉMY 125; 155 |
| CAILLÉ 21; 49; 152 | DEP 63; 67; 70; 76; 77; 80; 87; 131; 132; 135; 138; 139; 153 | GRISAY 99; 155 |
| CARRAZ 24; 156 | DEROUET 99; 122; 153 | HENRIOT-VAN ZANTEN 5; 23; |
| CEREQ 94; 152 | DEVAQUET 59 | |
| | DUBET 99; 132; 154 | |

Index

- 37; 50; 154;
155
HODSON 101; 155
INED 27; 54; 74; 90
INRP 9; 99
INSEE 40; 61; 62;
64; 88; 156
IREDU 154
ISAMBERT-JAMATI
5; 8; 9; 19; 23;
24; 31; 34; 35;
38; 43; 44; 60;
125; 142; 156;
157
LANGOUËT 5; 6; 8;
9; 43; 58; 61;
74; 91; 99; 101;
108; 131; 156;
157
LE BRAS 74; 158
LÉGER 5; 6; 7; 8; 9;
22; 23; 35; 36;
37; 38; 41; 42;
43; 50; 61; 74;
99; 100; 101;
102; 104; 108;
123; 131; 155;
156; 157; 158
LELIÈVRE 5; 59;
157; 159
LEVINE 155
LIENSOL 99; 158
MACHIAVEL 109
MALEMORT 40; 151
MARCOU 6; 158
MARX 31; 32; 51;
52; 159
MATHEY-PIERRE
99; 159
MAUGER 122; 159
MEN 63; 64; 90; 98
MERLLIÉ 95; 96;
125; 128; 159
MEURET 99; 159
MINGAT 66; 93; 99;
154
MITTERRAND 59
MONTANDON 5;
156
MORGENSTERN 46;
160
MORIN 104; 159
NIQUE 59; 159
OLLIVIER 21; 23;
153
PASSERON 18; 23;
24; 26; 31; 32;
33; 54; 86; 106;
152; 159
PATY 23; 99; 159
PERRENOUD 5; 9;
23; 42; 156;
158; 159
PLAISANCE 5; 24;
155; 159
PRÉVOT 125; 159
PROST 39; 53; 160
SAINT-MARTIN 26;
152
SAVARY 59; 60
SEIBEL 6; 55; 157;
160
SIROTA 42; 160
SMITH 48
SNI-PEGC 121
SNYDERS 31; 160
TANGUY 93; 94;
160
TOMASI DI
LAMPEDUSA
109
TOURAINÉ 18; 21;
45; 111; 160
TRAPIER 5; 6; 7; 9;
37; 99; 100;
104; 117; 158
TROTIER 24; 160
VERDIÉ 157
VERRET 125; 129;
160
VON NEUMANN 46;
160
WEBER 124
ZIMMERMAN 42;
160

Index conceptuel

- acteur 5; 13; 16; 22; 30; 34; 36;
38; 39; 41; 45; 46; 47; 49;
50; 51; 55; 102; 103; 104;
105; 106; 108; 111; 115;
119; 120; 122; 123; 153;
156; 160
- agent 25; 32; 34; 35; 36; 41; 58;
103
- agriculteur 84; 87; 101
- appareils idéologiques d'État 25;
151
- arbitraire 25; 26; 28; 29; 45
- baccalauréat 44; 60; 62; 64; 65;
67; 73; 77; 78; 80; 84; 85;
86; 93; 142
- bourgeois 15; 25; 29; 41; 43; 104;
105
- bourgeoisie 110
- cadres supérieurs 82; 83; 88; 91;
94; 101; 108; 109; 128; 143
- capital culturel 25
- capitaliste 48; 50; 51
- carrière 6; 40; 41; 117; 146; 154;
157
- chefs d'entreprise 84; 101
- classement 26; 32
- classes 26; 35; 42; 43; 114; 157;
159
d'âge 88
- dominantes* 24; 25; 35; 41; 120;
121
- moyennes* 25; 42
- populaires* 8; 25; 27; 37; 54; 55;
85; 89; 101; 117; 118; 141; 143;
144
- sociales* 13; 24; 25; 28; 29; 114
- coercition 25; 30
- cohorte 62; 70; 75; 80; 81; 90; 92;
98; 117; 127; 134; 135
- compétence 44; 138; 145
- conflictualiste 18; 27; 28; 34; 36;
101; 102; 141
- conflictuel 9; 13; 31; 47; 86; 121
- conflit 15; 27; 29; 37; 42; 48; 114;
121
- consensuel 31; 47; 86
- consommateurs d'école 46; 151
- contenus 28; 39; 45; 156
- contradiction 17; 18; 31; 38; 41;
49; 110; 114; 138
- critique 18; 22; 27; 28; 31; 34; 43;
44; 51; 52; 53; 55; 56; 66;
142; 156
- CSP 65; 82; 83; 84; 87; 88; 90; 96;
127; 133
- culturaliste 27
- culture 24; 25; 27; 28; 56; 112;
122; 123; 152; 155; 156

Index conceptuel

- scolaire* 27
déclassement 39
démocratisation 9; 16; 21; 37; 44;
54; 65; 66; 86; 89; 92; 95;
97; 98; 108; 154; 156
dialectique 9; 31; 32; 85; 109; 114
diplôme 21; 54; 64; 79; 139; 159
division 27; 38; 54; 56
du travail 56; 97
sociale 17; 26; 28; 31; 35; 36;
42; 47; 57; 96
dominants 16; 19; 53; 86; 106;
109; 114; 122
domination 17; 18; 25; 28; 104;
106; 107; 109
dominés 19; 52; 86; 104; 107;
109; 114
écarts sociaux de réussite 44; 89;
91; 94; 97; 144
échec 5; 6; 7; 8; 12; 13; 27; 28;
45; 59; 98; 99; 100; 102;
115; 118; 135; 154; 155;
158; 159; 160
école capitaliste 26; 151
économisme 48
effet 13; 17; 44; 58; 76; 99; 105;
106; 132; 133; 135; 139;
140; 141; 142; 148; 151; 152
de seuil 94
du maître 139; 141
établissement 12; 45; 99; 100;
117; 119
pervers 49
secteur 12; 45; 101; 119; 137
efficacité 6; 7; 9; 13; 44; 45; 46;
47; 100; 101; 108; 131; 137;
138; 142; 144; 155; 156; 158
égalité des chances 26; 41; 51;
151; 153
élimination 55; 78; 79; 81; 83; 84;
85; 95
employé 44; 82; 84; 87; 101; 160
enseignant 5; 6; 8; 9; 12; 13; 22;
26; 27; 28; 35; 36; 37; 38;
39; 40; 41; 42; 43; 44; 46;
58; 60; 80; 83; 104; 106;
107; 110; 117; 120; 121;
131; 137; 138; 139; 140;
141; 142; 143; 144; 145;
157; 160
ethnologie 36
ethnométhodologique 122
étranger 12; 39; 76; 100; 118;
132; 133; 138; 143; 144
évaluation 8; 9; 42; 45; 62; 131;
135; 142; 145; 157; 158; 159
évitement 12; 41; 104; 117; 119
excellence 25; 97; 159
exclusion 18; 28; 85
exploitation 43
famille 6; 9; 12; 45; 46; 58; 59;
60; 87; 103; 104; 107; 117;
134; 135; 136; 137; 138; 158
fatalisme 18; 20; 31; 45; 95; 115;
118; 148
fataliste 17; 18; 19; 51; 96; 98;
99; 102; 115; 118

Note de synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches

- fonction 19; 24; 25; 31; 35; 38;
40; 41; 53; 55; 60; 98
- fonctionnalisme 55
- fonctionnaliste 34; 35
- fonctionnement 18; 33; 34; 35;
42; 54; 59; 84; 93; 112; 151;
154; 156; 159
- fonctions sociales 36; 37; 38; 59;
120
- grade 65; 138; 143
- habitus 15; 16; 24; 25; 103; 106
- handicap socioculturel 28; 31;
101; 102; 115
- héritiers 25; 86; 152
- holistique 30
- homo oeconomicus 46; 49
- idéologie 27; 38; 42; 52; 103;
121; 151; 159
- inculcation 25; 104
- individualisme 52
methodologique 124
- individualiste 47; 50; 53
- inégalités 16; 18; 54; 55; 86; 88;
100; 108; 159
d'éducation 154
de réussite 54; 83; 141; 145; 154
sociales 27; 91; 93; 154
- informatique 14; 76; 77; 90; 134
- innovation 91; 99; 135
- instituteur 39; 40; 42; 43; 151;
152
- interactionnisme symbolique 36
- intérêt 37; 47; 48; 50; 113; 152
- intérêts 47; 53; 120; 123
de classe 47; 48
- libéral 46; 113
- liberté 47; 59; 104; 106; 107; 110;
111; 112; 113; 114
- longitudinal 54; 61; 62; 67; 69;
70; 71; 72; 74; 75; 76; 77;
92; 139
- lutte 13; 15; 17; 19; 20; 32; 45;
47; 51; 109; 110; 114; 115;
148
des classes 31; 32; 110; 148; 160
- marché 46; 48
- marxisme 26
- marxiste 52
- milieu 17; 24; 60; 105; 144
local 5; 50; 155
populaire 107
social 26; 133
- mobilisation 137
- nationalité 131; 134
- néolibéralisme 49; 56
- neutralité 26; 36; 124
- neutre 13; 28; 44
- norme 24; 25; 28; 79; 82; 83; 107
- notation 26; 42
- objectivisme 20; 32; 103; 120;
124
- objectivité 16; 19
- orientation 45; 79; 134; 135; 142;
154; 156; 159
- origine 24; 26; 40; 82; 84; 101;
131; 132; 133; 134; 135
familiale 160
ouvrière 39; 42

Index conceptuel

- populaire* 39; 43; 102
sociale 38; 39; 40; 43; 83; 88;
89; 97; 100; 101; 132; 133; 139;
141; 144; 153; 159
- ouvrier 29; 37; 43; 44; 54; 82; 83;
84; 85; 87; 88; 89; 91; 92;
101; 105; 125; 128; 143; 160
- palmarès 100
- persuasion 25
- petite bourgeoisie 37; 40; 110;
151; 159
- pouvoir 25; 58; 59; 109
- pratiques 5; 16; 21; 42; 43; 45;
79; 103; 106; 111; 121; 137;
141; 155; 156; 159
pédagogiques 38; 41; 44; 60; 151
- privé 5; 6; 7; 8; 9; 12; 13; 58; 59;
61; 74; 75; 101; 108; 109;
119; 131; 135; 136; 137;
145; 156; 157; 158
- professeur 5; 6; 8; 12; 38; 39; 43;
44; 105; 106; 117; 123; 139;
143; 152; 157
- professions intermédiaires 84; 85;
101
- professions libérales 44
- public 6; 7; 9; 12; 13; 42; 58; 59;
61; 75; 101; 108; 109; 119;
131; 135; 136; 137; 145;
156; 157; 158; 159
- questionnaire 13; 117; 119; 131;
134; 136; 137; 139
- rapports de production 26; 27
- recherche action 14
- redoublement 55; 73; 79; 108;
134; 135; 142
- relativisme 28; 29
- relativiste 28; 141
- relégation 28; 54; 55
- rendement 100
- rentabilité 46; 54
- répression 25
- reproduction 16; 17; 24; 26; 29;
30; 32; 34; 35; 39; 45; 55;
56; 57; 66; 77; 84; 89; 92;
95; 97; 102; 103; 104; 107;
108; 109; 110; 152
- réseaux 56
de scolarisation 27; 54; 56; 61;
85; 86
- retard 55; 78; 79; 81; 82; 83; 84;
100; 117; 136; 142
- réussite 5; 6; 12; 13; 27; 42; 77;
78; 80; 98; 99; 100; 101;
108; 132; 134; 135; 137;
139; 142; 143; 144; 151;
152; 154; 157; 158; 159
- ségrégation 105
- sélection 25; 26; 42; 55; 95; 98;
100
- SES 75
- sexe 133; 139; 144
- socialisation 24; 104; 156
- société capitaliste 26; 52
- stéréotype 37; 41; 141
- stratégie 6; 9; 12; 13; 40; 46; 47;
48; 50; 60; 103; 104; 106;

Note de synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches

108; 109; 119; 122; 136;
138; 146; 151; 157; 158
structure 13; 17; 22; 27; 30; 35;
45; 47; 49; 54; 58; 85; 102;
104; 105; 106; 108; 111
théorie des jeux 46
transfert 6; 12; 75; 108; 136; 156
transversal 61; 62; 67; 72; 73; 74;
76
typologie 14; 43; 117; 135; 137
utilitarisme 48
utilitariste 49; 53; 113; 152
valeurs 24; 27; 28; 38; 42; 103;
104; 107; 113; 154
violence symbolique 25; 30
ZEP 8; 12; 37; 117; 144

Achévé d'imprimer
le Mardi 4 juillet 2000 à 17:35
sur configuration Macintosh Powerbook 170
avec imprimante Laserwriter IIG.
Logiciel de traitement de texte : Word 5.0
Nombre de signes du document : 280 433