

Les politiques de démocratisation de l'enseignement et leurs fondements idéologiques

Autor(en): **Perrenoud, Philippe**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology**

Band (Jahr): **4 (1978)**

Heft 1

PDF erstellt am: **17.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-814284>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

A T E L I E R

LES POLITIQUES DE DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT
ET LEURS FONDEMENTS IDEOLOGIQUES

Esquisse d'un cadre théorique

Philippe Perrenoud

AVANT-PROPOS

La sociologie de l'éducation accorde depuis longtemps beaucoup d'attention à l'inégalité sociale devant l'école, au sens strict - inégalité entre classes sociales - ou au sens large - inégalité entre sexes, régions, ethnies, etc. Les liens avec les études de mobilité sociale se sont rapidement imposés. Ce n'est toutefois qu'au tournant des années 1970, avec les travaux de Bourdieu et Passeron notamment, que s'est engagé le débat sur le rôle de l'inégalité scolaire dans la reproduction des classes sociales et de leurs rapports, à travers la reproduction des hiérarchies culturelles et professionnelles. Le débat s'est développé sur trois plans complémentaires:

- la théorie générale de l'ordre social, du changement, des mécanismes de reproduction et de leurs failles
- l'analyse des rapports entre formation et mobilité sociale, entre inégalités de formation et inégalités de revenus, de conditions sociales
- l'étude du système d'enseignement, des forces sociales et politiques dont il est l'expression, des structures et mécanismes générateurs d'inégalités de formation.

L'essai qui suit s'inscrit dans cette troisième perspective. Il s'efforce d'esquisser le cadre théorique d'une sociologie de la démocratisation de l'enseignement comme idéologie, comme mouvement social, comme politique. Ce qui devrait permettre d'abord de mieux cerner une composante permanente des politiques contemporaines de l'éducation, ensuite de nourrir le débat sur le système d'enseignement et ses rapports aux classes sociales et au système politique.

Cet essai est publié dans l'Atelier de la Revue en raison de son caractère exploratoire, et parce qu'il appelle critiques et commentaires. Il était difficile de les juxtaposer à un texte déjà trop long en regard des normes de la Revue. C'est pourquoi la discussion pourrait trouver place dans l'Atelier d'une prochaine livraison.

Le comité de rédaction

LES POLITIQUES DE DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT ET LEURS FONDEMENTS IDEOLOGIQUES

Esquisse d'un cadre théorique

Philippe Perrenoud

RESUME

En sociologie de l'éducation, l'intérêt pour les inégalités sociales devant l'école n'est pas nouveau. Il s'agit de les décrire aux divers stades de la scolarité, d'en expliquer la genèse, d'en saisir les effets. Depuis 1970, l'effort d'explication s'est développé dans le sens d'une théorie du système d'enseignement et de ses rapports aux classes sociales. En partie grâce à certains travaux sociologiques, une fraction croissante des parents, des enseignants, des responsables scolaires et politiques sont devenus sensibles à l'inégalité sociale devant l'éducation. La référence à l'égalité des chances est maintenant une composante obligée du discours social sur l'éducation, et dans la plupart des pays des lois, des réformes scolaires, des politiques de l'éducation se réclament de la démocratisation de l'enseignement. La sociologie n'est pas absente de ce champ. Il lui reste à s'en dégager pour en faire la théorie. C'est à cette entreprise que le présent essai voudrait contribuer.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Problematik der sozialen Ungleichheit in der Schule ist in der Erziehungssoziologie nicht neu. Es geht darum, diese Ungleichheit in den verschiedenen Stadien der Schulzeit zu beschreiben, ihre Entstehung zu erklären und ihre Auswirkungen zu erfassen. Ab 1970 hat sich die Erklärungsarbeit in Richtung einer Theorie des Unterrichtssystems und seiner Beziehung zu den sozialen Klassen entwickelt. Zum Teil auf Grund gewisser soziologischer Arbeiten sind ein zunehmender Teil der Eltern, Lehrer und Verantwortlichen in Schule und Politik gegenüber der sozialen Ungleichheit in der Erziehung empfindlich geworden. Der Bezug auf die Chancengleichheit ist heute eine obligatorische Komponente des sozialen "Discours" über die Erziehung geworden, und in den meisten Ländern gibt es Gesetze, Schulreformen oder Erziehungspolitiken, die sich auf die Demokratisierung der Schule beziehen. Die Soziologie ist von diesem Gebiet nicht abwesend, doch steht die Arbeit einer gewissen Distanzierung noch aus, die er erlauben würde, eine entsprechende Theorie des Feldes zu konstruieren. Der vorliegende Versuch möchte zu diesem Unternehmen beitragen.

L'INEGALITE SOCIALE DEVANT L'ECOLE

Nul n'ignore désormais, parmi les gens préoccupés d'éducation, que les enfants des diverses classes sociales ne sont pas promis - statistiquement - au même destin scolaire. Dans tous les cas où l'on dispose de statistiques, on trouve une relation marquée entre l'origine sociale et la carrière scolaire (cf. Boudon, 1973 pour une vue d'ensemble). Mon propos n'est pas ici de détailler ce constat, ni d'analyser les variations de l'inégalité devant l'école dans le temps ou entre systèmes d'enseignement. Aussi ne présenterai-je qu'un seul tableau, à titre de rappel. Il s'agit de la distribution des jeunes gens et jeunes filles de 19 ans résidant à Genève en 1976 et qui avaient achevé leur scolarité obligatoire dans une école genevoise. On saisit donc pour l'essentiel les qualifications produites par le système d'enseignement genevois, abstraction faite de la forte immigration qu'on observe à Genève au-delà de 15 ans. Les qualifications prises en compte sont à la fois scolaires et professionnelles; pour simplifier, trois niveaux de formation seront distingués:

- le niveau certifié par la maturité ou un titre équivalent; l'équivalence est définie de façon assez large, de sorte à inclure non seulement les baccalauréats étrangers, mais aussi les diplômes d'ingénieurs-techniciens, les diplômes supérieurs de commerce, les diplômes de culture générale, qui ne sont pas dispensés au terme d'études proprement gymnasiales, mais dont le niveau général d'exigence est comparable
- le niveau de formation sanctionné par un certificat fédéral de capacité, ou par un diplôme professionnel délivré par une école privée ou une régie fédérale; ces diplômes sanctionnent l'apprentissage d'une profession qualifiée (pour les CFC) ou semi-qualifiée (pour une partie des diplômes privés), en école ou dans le cadre d'une entreprise; selon les cas, l'apprentissage exige de deux à quatre ans de formation post-obligatoire
- le niveau de formation correspondant à la seule scolarité obligatoire, achevée à Genève dans la section Pratique, éventuellement la section Générale du Cycle d'Orientation, souvent avec un retard scolaire d'un ou deux ans.

Ces trois niveaux de qualification ne permettent évidemment que des distinctions grossières. On trouvera ailleurs (Amos, 1977; Hutmacher, 1977a) une analyse plus fine. La distribution des jeunes gens et jeunes filles selon ces trois niveaux de formation à 19 ans sera également présen-

tée de façon sommaire, en distinguant trois couches sociales:

- la couche dite inférieure, regroupant les manoeuvres, les ouvriers semi-qualifiés et qualifiés, les agents de maîtrise
- la couche dite moyenne, regroupant les employés, les artisans et petits commerçants, les agriculteurs, les cadres moyens
- la couche dite supérieure, regroupant les cadres supérieurs, les membres de professions libérales ou dirigeantes.

Cette stratification se fonde sur le niveau de formation du père, ou du moins sur le niveau moyen exigé par sa profession.

Niveau de formation	Couche sociale			ENSEMBLE
	Inférieure	Moyenne	Supérieure	
Maturité ou équivalent	20	42	71	41
Formation CFC ou équivalent	62	45	20	45
Sans formation post-oblig.	18	13	9	14
TOTAL (=100%)	(901)	(1114)	(577)	(2723)

Source: Hutmacher, 1977a

Du point de vue du constat, l'intérêt d'un tel tableau est de saisir une cohorte issue, du moins pour ce qui concerne sa scolarité obligatoire, d'un même système d'enseignement, à un âge où la formation scolaire de base, y compris deux à quatre ans de formation postobligatoire, est achevée ou en voie de l'être. On appréhende alors l'effet cumulé de tous les mécanismes différentiels de formation et de sélection qui opèrent depuis l'école élémentaire. Genève n'a évidemment pas une structure de qualifications représentative de la moyenne suisse, en particulier en raison de la forte proportion de formations de niveau gymnasial. Cela renvoie, parmi bien d'autres facteurs, à l'existence d'un Cycle d'Orientation couvrant les trois dernières années de la scolarité obligatoire, et qui accueille plus de la moitié de ses élèves dans les sections pré-gymnasiales, quatre sur dix environ en

section générale, et un dixième seulement dans la section pratique, la seule qui ne débouche que sur l'apprentissage. Il est probable aussi, bien que sur ce point comme sur tant d'autres en Suisse, les données comparatives fassent défaut, que l'inégalité sociale devant l'école est moins marquée à Genève que dans les cantons caractérisés par un système d'enseignement beaucoup plus malthusien et sélectif, notamment à l'entrée du secondaire. Il est sûr que le niveau de formation atteint à 19 ans n'est pas sans incidence sur la position qui sera occupée quelques années plus tard dans la division du travail et la stratification sociale. Cependant, un niveau donné de formation débouche sur un éventail de conditions sociales variées, même s'il subsiste bien entendu une relation statistique. Roger Girod (1977) a fort bien montré que la conversion d'un diplôme en statut social n'est nullement un processus automatique, mais la résultante de stratégies des acteurs qui mobilisent diverses ressources (parmi lesquelles le patrimoine économique transmis par la famille ou son capital de relations sociales), qui se fixent des ambitions diverses, qui utilisent plus ou moins efficacement les possibilités de mobilité en cours de carrière qu'offre une économie en rapide transformation. La part d'indétermination qui subsiste au terme de la scolarité de base signifie que le tableau précédent ne saurait être assimilé à une table de mobilité sociale; il met en relation l'origine sociale et le niveau de formation, sans préjuger de la relation qui s'établira entre la formation et la position sociale de destination.

Le constat d'une inégalité sociale devant l'enseignement n'est pas nouveau, et les tentatives d'explication n'ont pas manqué. Le débat est loin d'être clos. Mais je souhaite poser ici un problème un peu différent: que font les acteurs concernés face au constat de l'inégalité sociale devant l'école? Qui sont ces acteurs? Quelles idéologies de l'égalité, quelles légitimations de l'inégalité défendent-ils? Quelles sont leurs stratégies pédagogiques et politiques, leur pouvoir dans la politique de l'éducation, leurs discours, leurs projets, leurs alliances? Qui veut la démocratisation de l'enseignement? Pourquoi? Comment? A quel modèle d'égalité se réfère-t-on? Quels sont les leviers privilégiés d'une action réformatrice? Sur quelle analyse des causes se fonde-t-elle?

Ces questions n'ont de sens qu'à partir du moment où l'inégalité sociale devant l'école n'est plus un fait que les sociologues seraient les seuls à constater, et qu'ils chercheraient à expliquer pour des raisons uniquement théoriques. Il est difficile de dater la prise de conscience de l'inégalité sociale devant l'enseignement au sein des sociétés modernes. Sans doute les sociologues de l'éducation

ont-ils contribué à faire connaître le phénomène, ou du moins à conforter l'intuition non chiffrée de nombre d'enseignants, de parents, de responsables scolaires qui n'ont pas attendu les premières enquêtes sociologiques pour se douter que les enfants d'ouvriers réussissaient moins bien que les autres à l'école. Ce serait faire beaucoup de crédit aux sciences sociales que de croire qu'elles peuvent peser sur la définition sociale de la réalité sans qu'une évolution culturelle, politique, ait préparé les esprits à entendre les chercheurs, à encourager leur travaux. La sensibilité croissante à l'inégalité sociale devant l'école n'est par ailleurs pas séparable de l'ensemble des luttes sociales pour plus de justice et d'égalité économique. C'est dire aussi que les porteurs des valeurs égalitaires appartiennent d'abord au mouvement ouvrier, aux partis de gauche, aux syndicats, aux milieux d'intellectuels et d'enseignants progressistes. Cependant, la préoccupation de l'égalité des chances s'est étendue aux classes moyennes, qui ont investi tous leurs espoirs de promotion sociale dans la formation de leurs enfants. Les partis du centre et de la droite modérée ont eux aussi plaidé pour l'égalité des chances, sans doute en partie à des fins électorales, mais aussi par conviction démocratique. Au cours des dernières décennies, la droite et les milieux patronaux se sont en partie joints à ce concert, à la fois pour ne pas paraître défendre des thèses ouvertement élitaires et parce que la croissance économique exigeait une main d'oeuvre qualifiée et une relève scientifique et technique de haut niveau. Il résulte de ces conversions successives à l'idéologie de l'égalité de chances une situation de consensus apparent qui, s'il fallait s'en tenir au discours public, donnerait l'impression que l'inégalité devant l'école est un problème de société qui concerne tous les hommes de bonne volonté, toutes les forces démocratiques. Il n'est guère de parti ou de mouvement, quelle que soit son orientation politique ou pédagogique, qui ne la juge regrettable sinon scandaleuse. Même si l'on tient compte de la distance qui sépare le discours public des préoccupations réelles des partis conservateurs, il faut reconnaître que dans les classes privilégiées scolairement et socialement, il ne manque pas de gens de bonne foi individuellement attachés à l'idée d'égalité des chances, de démocratisation des études. C'est vrai en particulier d'une fraction des enseignants qui sont concernées au premier chef, puisque la dénonciation de l'inégalité sociale devant l'école débouche souvent sur une mise en cause du système scolaire ou même des maîtres proprement dits.

Le consensus déclaré sur la nécessaire égalité des chances n'implique pas un consensus sur la politique à suivre, sur les moyens à dégager, sur les réformes à mettre en chantier. S'agit-il donc d'un consensus illusoire, amalgamant

la volonté des uns de changer réellement la situation actuelle et la volonté des autres de ne rien changer tout en déclarant qu'on veut l'égalité des chances?

Pour donner une réponse à ces questions, il faut à l'évidence aller au-delà du discours et de l'idéologie, pour analyser les politiques de l'éducation, les réformes orientées vers la démocratisation des études, leurs intentions et leurs effets, les choix budgétaires, les investissements dans la recherche et l'innovation pédagogique, les options relatives à la formation des enseignants. De telles recherches sont malheureusement assez rares, du moins en ce qui concerne spécifiquement l'inégalité sociale devant l'école et les mesures de démocratisation de l'enseignement. Tout se passe comme si les sociologues qui étudient l'inégalité sociale devant l'école étaient trop impliqués idéologiquement pour inclure dans leur champ d'investigation le débat sur l'inégalité et les politiques de démocratisation. Non qu'ils ignorent ce débat et ces politiques, mais leur ambition est semble-t-il d'y être présents plus que d'en faire la théorie, au risque d'avoir à rendre compte du rôle des sciences humaines dans la prise de conscience des inégalités et la définition des stratégies, mais aussi des effets de légitimation et d'influence liés à ce rôle.

On peut supposer que dans les diverses sociétés capitalistes développées, les débats sur l'inégalité devant l'école et les politiques correspondantes ont suivi des cheminements partiellement semblables, ne serait-ce qu'en raison d'une part des traits communs aux systèmes d'enseignement et aux stratifications sociales, d'autre part d'un réseau international de diffusion des informations et des innovations, notamment à travers les publications de science de l'éducation et les organisations internationales spécialisées, telles l'UNESCO, le BIE, l'OCDE, le Conseil de l'Europe. Cependant, avant de dégager des invariants, il serait préférable de reconstituer, sous l'angle de l'inégalité devant l'école et des réformes destinées à l'affaiblir, l'histoire de chaque système d'enseignement, des politiques de l'éducation et de la demande sociale dont il est l'expression. En Suisse, ce travail historique mériterait d'être mené dans chaque canton, tant sont différentes les conditions politiques et économiques.

Commençant, dans ce sens, à organiser le matériel accumulé depuis plusieurs années sur le système d'enseignement genevois et dans une moindre mesure sur d'autres systèmes romands, j'ai été amené à essayer de clarifier les rapports qui s'établissent entre une telle entreprise

et d'autres travaux sociologiques sur l'inégalité sociale devant l'école, ses causes, ses effets. Me trouvant d'abord devant des fragments de discours sur l'inégalité, j'ai été conduit par ailleurs à m'interroger sur la place et la fonction de l'idéologie et des représentations normatives de l'égalité. On trouvera ici un premier état de la réflexion. J'essaierai d'esquisser une réponse aux trois questions suivantes:

1. en quoi l'analyse du discours social et des réformes éducatives relatives à l'égalité devant l'école peut-elle contribuer à l'explication du fait de l'inégalité?
2. l'analyse des débats et des réformes trouve-t-elle dans la théorie de la reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970) ou des appareils idéologiques d'Etat (Baudelot & Establet, 1971) des hypothèses fécondes?
3. quelle force faut-il prêter aux représentations et aux idéologies dans l'analyse de l'inégalité comme enjeu politique et pédagogique?

Sur chacun de ces points, on proposera moins une revue de la littérature qu'un début de construction d'objet. Je tenterai par ailleurs de montrer que l'analyse des politiques et des idéologies relatives à l'égalité sociale devant l'école est une des voies qui pourront permettre de sortir de l'impasse dans laquelle se trouve actuellement la théorie des rapports entre classes sociales, pouvoir politique et système d'enseignement.

LES DEUX NIVEAUX D'EXPLICATION DE L'INEGALITE

Pourquoi les enfants issus de classes sociales différentes n'ont-ils pas, en moyenne, les mêmes chances de formation? Les explications ne manquent pas, plus ou moins controversées, plus ou moins cohérentes, plus ou moins fondées sur des observations empiriques. Mon intention n'est pas de les départager, ni de les rappeler dans leur détail. Je voudrais plutôt mettre en évidence deux niveaux complémentaires, mais distincts, de l'explication. Nombre de travaux en restent au premier niveau. L'analyse sociologique des idéologies et des politiques de démocratisation de l'enseignement se situe au second niveau, et c'est pourquoi il importe de les définir l'un et l'autre et de préciser leur mode d'articulation.

Au premier niveau d'explication, il s'agit de décrire le processus de transformation et de différenciation des individus au cours de leur carrière scolaire, compte tenu:

- des différences entre individus qui préexistent à toute scolarité (qu'on les suppose innées ou acquises)
- des expériences différenciées que vivent les enfants et les adolescents hors de l'école.

Le processus de transformation et de différenciation des individus n'est analysable qu'en référence à un système d'enseignement déterminé, dont on suppose donnés le fonctionnement, la structure, les objectifs, les exigences, la pédagogie, les programmes, etc.

Pour être achevée, l'explication à ce premier niveau devrait non seulement identifier les différences extrascolaires pertinentes, mais encore dégager les processus de conversion de ces différences en inégalités proprement scolaires de réussite ou d'orientation.

Au second niveau d'explication, le système d'enseignement d'une part, l'ensemble des différences extrascolaires qui pèsent sur la différenciation des destins scolaires d'autre part, deviennent des faits à expliquer, et à mettre en relation entre eux, soit directement, soit par la médiation du système politique et des rapports entre classes sociales ou de façon générale entre groupes sociaux.

En d'autres termes, il s'agit d'expliquer le développement et le maintien d'un système d'enseignement qui, recevant des enfants différents et les confrontant à des normes semblables, convertit les différences en inégalités de réussite scolaire, puis d'orientation. Ce qui conduit à s'intéresser aux forces sociales et politiques qui ont créé et contrôlent le système d'enseignement, et aux rapports entre ces forces et les classes sociales.

L'analyse des idéologies et des politiques de démocratisation de l'enseignement se situe à l'évidence à ce second niveau, à deux titres:

- d'abord parce qu'au second niveau d'explication, tout système d'enseignement générateur d'inégalités apparaît le produit d'une histoire, d'un ensemble de déterminismes identifiables au sein des sociétés industrielles qui ont donné naissance à de tels systèmes d'enseignement. Leur forme actuelle et leur caractère générateur d'inégalités étaient sans doute sociologiquement nécessaires, puisque de tels systèmes se sont développés et maintenus depuis plus d'un siècle dans toutes les sociétés de ce type. Mais l'explication historique passe inévitablement par l'imaginaire, par la reconstitution d'une autre histoire possible, ou plutôt qui serait devenue possible ou pro-

bable sous certaines conditions. Sans m'engager dans le débat sur le déterminisme, je souhaite simplement souligner qu'expliquer pourquoi les systèmes d'enseignement modernes sont générateurs d'inégalités revient, d'une certaine façon, à expliquer pourquoi les acteurs sociaux n'ont pas pu, su ou voulu à ce jour les rendre plus égalitaires

- la même question se pose beaucoup moins abstraitement lorsque, comme c'est maintenant le cas presque partout, des partis politiques, des mouvements sociaux ou pédagogiques se mobilisent pour démocratiser l'enseignement, pour compenser les "handicaps" financiers ou socio-culturels, pour différencier l'enseignement. Se pose alors le problème du rapport des forces dans lequel s'inscrit l'action de ces partis et mouvements; pour l'observateur sociologue, la confrontation n'est plus entre le système d'enseignement tel qu'il est et tel qu'on aurait pu l'imaginer sous certaines hypothèses théoriques, mais la confrontation entre le système actuel et l'image normative inspirant ceux qui veulent le changer.

Outre son intérêt intrinsèque, par exemple dans le cadre d'une sociologie des idées et mouvements pédagogiques, l'analyse des idéologies et des politiques de démocratisation de l'enseignement pourrait être l'un des révélateurs privilégiés des forces sociales qui ont créé, et surtout qui maintiennent, un système d'enseignement générateur d'inégalités. D'où la nécessité de ne pas séparer une telle analyse de l'élaboration d'une théorie explicative au second niveau.

Malheureusement, à ce second niveau, les travaux sont encore assez rares, et on ne trouve guère que dans "La reproduction" (Bourdieu & Passeron, 1970) une tentative d'intégration des deux niveaux d'explication. J'essaierai de montrer pourquoi la théorie de la reproduction, dans son état actuel, ne rend pas compte des idéologies et des politiques de démocratisation de l'enseignement. Elle me paraît cependant un point de départ fécond, soit pour la prolonger, soit pour s'en distancer. Au premier niveau d'explication, elle met en évidence les caractéristiques du système d'enseignement qui convertissent les différences culturelles en inégalités scolaires, par le double jeu d'un enseignement indifférencié et de contenus inégalement proches de la culture et du vécu des diverses classes sociales. Au second niveau d'explication, le système d'enseignement est décrit comme le détenteur d'une autorité pédagogique déléguée, qui lui reste acquise - d'où son autonomie relative - dans toute la mesure où il inculque l'arbitraire culturel qu'il a mission d'inculquer, contribuant de la sorte à reproduire les hiérarchies cul-

turelles, donc les rapports de domination entre les classes. Cette formulation extrêmement condensée ne rend évidemment pas justice à la complexité et à la subtilité des thèses de Bourdieu et Passeron. Dans son schématisme, elle suggère cependant assez bien la nature des problèmes ouverts. Ces thèses ont suscité louanges et critiques, nuances et surenchères (cf. par exemple Prost, 1970; Petitat, 1971; Isambert-Jamati, 1972; Sainsaulieu, 1972; Baudelot & Establet, 1971; Snyders, 1976). La discussion sociologique n'est pas close. Le retentissement de la thèse principale dans le public universitaire ou enseignant, dans la presse, au sein des syndicats et partis de gauche, a d'ailleurs amené, dans et hors de la sociologie de l'éducation, nombre de mises au point que n'appelle pas en général la seule dynamique du débat dit scientifique. D'une certaine façon, l'image de l'ordre social et du changement possible était en jeu, et c'est pourquoi le débat a débordé largement le cadre de la sociologie de l'éducation, et plus encore de l'explication des inégalités sociales devant l'école. L'histoire de "La reproduction" s'inscrit à coup sûr, pour cette raison, au programme d'une analyse des idéologies de l'éducation dans ses rapports à l'ordre et à la justice sociale. Le contenu du livre, tel que l'ont voulu les auteurs, importera à cet égard moins que les représentations simplifiées et (dé)mobilisatrices de la reproduction sociale et culturelle. Dans le débat sur l'inégalité sociale devant l'école, ces représentations ont joué et jouent un rôle important dans les pays francophones.

Dans un premier temps, cependant, je m'arrêterai moins au contenu des thèses ou aux effets sociaux de leur diffusion qu'à la "rupture épistémologique" qu'elles opèrent avec les tendances jusqu'alors dominantes dans l'explication de l'inégalité sociale devant l'école. Cette rupture se caractérise justement par le passage - à mon sens irréversible - au second niveau d'explication.

On peut contester le fait de la reproduction, son ampleur, la définition des invariants, son rapport au changement. On peut mettre en doute son caractère intentionnel, et rejeter l'idée qu'elle est l'expression des intérêts et de la politique de la classe dominante. On peut se distancer de la représentation d'une formation sociale en termes de rapports de classes. On peut dénier toute fécondité aux concepts d'habitus, de capital culturel, d'espérance subjective, de violence symbolique. On peut donc, aux deux niveaux de l'explication, prendre le contre-pied de la théorie sociologique de Bourdieu et Passeron. Je suis pour ma part très loin d'un tel refus, et j'épouse une partie de leurs thèses, qui me paraissent fondées ou plausibles. Mais je constate que sauf à pratiquer l'ex-

communication systématique de ceux qui s'écartent trop de leur propre discours, les sociologues sont condamnés dans l'état actuel de la discipline à la coexistence de théories parfaitement contradictoires, et pourtant toutes vraisemblables ou défendables à certains égards. Tenir compte de la rupture épistémologique opérée par "La re-production" n'exige donc nullement que l'on partage la même représentation de la culture, des rapports sociaux, de l'acteur et du système (cf. Crozier & Friedberg, 1977; Boudon, 1977; Touraine, 1973; Balandier, 1973; Barel, 1973 pour d'autres essais majeurs sur l'ordre et le changement, à s'en tenir au domaine français).

Ce qui devrait en revanche devenir de plus en plus difficile, c'est de se limiter aux explications du premier niveau sans s'aventurer si peu que ce soit au niveau de l'explication du système d'enseignement et de ses rapports à la stratification sociale. Pour prendre un exemple extrême: supposons une théorie sociologique souscrivant intégralement aux thèses de Jensen (1969) ou d'Eysenck (1977), et qui expliquerait donc essentiellement la réussite scolaire par l'hérédité: l'école n'aurait alors d'autre rôle que de laisser s'épanouir les dons. Passons sur le débat idéologique et scientifique qu'appelle la thèse innéiste, pour insister sur un point: même si elle était fondée, cela ne dispenserait pas ses tenants d'expliquer pourquoi s'est développé et se maintient un système d'enseignement:

- dont les normes d'excellence privilégient les "aptitudes naturelles" plus que des compétences acquises
- dont la pédagogie n'a d'autre ambition que de révéler des dons en offrant à tous - dans le meilleur des cas - des conditions identiques de "réalisation de leurs potentialités".

Les partisans d'une explication par le don diront vraisemblablement que les normes d'excellence scolaire ne peuvent ignorer l'intelligence conçue comme faculté générale d'adaptation et de raisonnement, puisque le rôle de l'école est justement de préparer au travail et à la vie en société. Ils soutiendront aussi que la pédagogie ne peut aller durablement contre la nature des individus, en tirant argument de l'échec des programmes de compensation, de stimulation du développement tels qu'ils ont fleuri aux Etats-Unis. Une telle argumentation peut constituer une justification idéologique, pour qui croit aux dons innés et à une nature humaine hors d'atteinte de l'action pédagogique. Mais elle ne saurait tenir lieu d'explication sociologique de la genèse et de la conservation d'un tel système. Les représentations innéistes de l'inégalité ne sont explicatives du système qu'à la

condition d'être partagées par la majorité des acteurs sociaux qui ont fait et font du système d'enseignement ce qu'il est. Encore faudrait-il expliquer pourquoi ces acteurs partagent cette idéologie. La "vérité" présumée de la thèse innéiste ne suffit pas à rendre compte de sa diffusion. Sauf à croire que la vérité "scientifique" s'impose à tous les esprits par sa seule force d'évidence. Ce serait souscrire à une vision bien optimiste de l'histoire des sciences dans sa relation aux représentations communes.

Aux côtés des "dons naturels", les facteurs supposés à la fois liés à la condition de classe et responsables de la carrière scolaire sont légion: revenu, habitat, influences dans la communauté, capital linguistique ou culturel, aide des parents, informations sur le système d'enseignement, les normes et les filières, ressources éducatives extrascolaires, attitudes face à l'école, projets et aspirations, motivations à apprendre, etc. Lorsque deux individus n'atteignent pas le même niveau final d'éducation, on supposera qu'ils différeraient selon tout ou partie de ces facteurs. Selon les enquêtes et les cadres théoriques, tous ne sont pris en compte simultanément, certains sont plus triviaux que d'autres, leurs poids respectifs diffèrent, et varient d'ailleurs selon les populations étudiées et les indicateurs choisis de réussite et d'orientation scolaire. Je n'entends pas ici passer ces facteurs en revue, en discuter la pertinence relative s'agissant soit des apprentissages scolaires, soit des décisions d'orientation, dégager ceux qui jouent un rôle dans la scolarité élémentaire, ou dont l'influence s'exerce au contraire dans l'enseignement secondaire ou supérieur. Ce qui m'importe présentement, c'est de souligner:

1. que chacun de ces facteurs n'agit que parce que certaines caractéristiques du système d'enseignement permettent son action ou ne la neutralisent pas.
2. que la façon dont opère l'influence causale d'un facteur donné n'est intelligible qu'au prix d'une représentation explicite des processus d'interaction entre ce facteur et le système d'enseignement.

Cette seconde proposition signifie que l'explication causale de la réussite et de l'orientation scolaires ne peut se limiter à l'estimation de la part de variance "expliquée" par telle ou telle variable indépendante, à travers une analyse de régression ou l'une de ses extensions (analyse de dépendance, path analysis). Selon Piaget, "l'explication causale constitue une assimilation du donné expérimental à des structures opératoires, mais,

tandis qu'au cours de l'établissement des lois ces opérations sont simplement "appliquées" aux objets pour en dégager les relations, la causalité proprement dite débute lorsque ces mêmes opérations sont, bien plus concrètement, "attribuées" aux objets, alors conçus comme de véritables opérateurs jouant entre eux le jeu opératoire indépendamment du sujet." (Piaget, 1967, p.160).

En d'autres termes: les relations statistiques ne spécifient que des régularités, des lois au sens de Piaget. L'explication causale passe par la compréhension des mécanismes, des processus médiateurs entre - dans le cas qui nous occupe - les facteurs liés à la condition de classe et la réussite scolaire, ou l'orientation. Cette exigence d'une théorie des processus au premier niveau d'explication de l'inégalité sociale devant l'école fournit une clé de lecture critique des travaux empiriques multiples qui se caractérisent par une grande sophistication de l'analyse multivariée et une grande pauvreté conceptuelle et théorique quant aux processus sous-jacents aux dépendances statistiques. Le peu d'attention portée aux processus permet surtout d'ignorer le second niveau d'explication, donc d'éviter de rendre compte des caractéristiques du système d'enseignement. L'analyse multivariée, lorsqu'elle traite la réussite ou l'orientation scolaires comme de simples propriétés de l'individu, court constamment le risque d'oublier qu'elles sont les produits d'un fonctionnement, d'une interaction, d'une histoire de l'individu dans ses rapports à l'institution scolaire et à ses agents. L'explication causale de la réussite scolaire ne diffère alors pas fondamentalement, dans sa démarche comme dans ses techniques, de l'explication du suicide, du comportement électoral, des comportements de consommation, des pratiques sexuelles ou encore de l'usage des moyens de communication de masse. Dans l'explication de ces diverses conduites, il est déjà très discutable de faire abstraction du cadre culturel et institutionnel qui les rend possibles ou simplement imaginables. Mais admettons que le découpage analytique et la division du travail d'explication soient admissibles lorsque le système culturel ou institutionnel, tout en fixant le cadre, les ressources, les sanctions de l'action individuelle, ne pèse sur elle qu'indirectement, parce qu'il est perçu et pris en compte par l'acteur lorsqu'il décide du cours à donner à son action. Le cadre fait alors partie de la situation. Mais l'école est beaucoup plus que le cadre d'une action individuelle; elle intervient activement dans l'organisation des conduites et la transformation des individus. Les paradigmes pertinents sont ceux de la sociologie des organisations ou des petits groupes, non ceux de l'économie politique. Bien entendu, la demande d'éducation relève

pour une part des paradigmes économiques, et Boudon (1973, 1977) n'a pas tort de rappeler que les élèves et leurs familles conduisent des stratégies face aux possibilités et contraintes qui résultent de la structure du système d'enseignement. C'est vrai en particulier des choix d'orientation dès la fin du tronc commun primaire, qui ne sont pas entièrement dictés par la réussite scolaire antérieure ou les normes de l'organisation. On peut discuter du poids qu'accorde Boudon à cet aspect "décisionnel" de la carrière scolaire, ou de façon générale à la composition d'actions individuelles indépendantes les unes des autres dans l'explication des phénomènes macrosociaux. Les facteurs que privilégie Boudon dans l'explication de l'inégalité devant l'école au premier niveau ne sont pas sans incidence sur sa façon d'envisager l'explication au second niveau, et sur les distances prises à l'égard des théories de la reproduction. Mais du moins trouve-t-on chez Boudon, malgré la prédominance du paradigme économique, certaines hypothèses sur les processus d'interaction entre la demande d'éducation et la structure scolaire.

Selon les processus mis en évidence au premier niveau d'explication, la position du problème changera notablement au second niveau. J'y reviendrai à propos de la démocratisation de l'enseignement. Mais le propre d'une analyse causale purement statistique est de dispenser de toute hypothèse explicite sur les processus. Ce qui amène souvent à ne prendre en compte dans l'explication au premier niveau que les différences entre individus, en laissant dans l'ombre les traits du système d'enseignement qui rendent ces différences pertinentes, autrement dit productrices d'inégalités de réussite ou d'orientation. Cette cécité est évidemment la meilleure garantie contre l'éventuelle tentation de passer au second niveau d'explication... Car l'attention portée - pour des raisons théoriques ou idéologiques - au second niveau d'explication conduit nécessairement à concevoir l'explication au premier niveau en termes de processus d'interaction entre les caractéristiques individuelles - ou mieux leur distribution au sein d'une génération - et le fonctionnement du système d'enseignement. L'explication au premier niveau devient alors inséparable d'une sociologie de l'action pédagogique et des normes d'excellence scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970) ou d'une "theory of educational transmissions" (Bernstein, 1975). Les sciences de l'éducation et la sociologie des organisations scolaires ne sont bien sûr pas sans apport en ce domaine. Mais la théorie à construire doit rendre compte de la genèse des inégalités de réussite et d'orientation, ce qui lui impose une orientation spécifique.

L'explication au premier niveau n'est pas ici mon souci principal. Cependant, à n'en rien dire on se condamne tout simplement à ne pas identifier les processus générateurs d'inégalité dans le fonctionnement du système d'enseignement. Ce qui rend assez vaine toute tentative d'analyse des représentations et des stratégies des acteurs qui peuvent agir sur ces processus dans un sens favorable ou contraire à la démocratisation de l'enseignement. C'est pourquoi je m'arrêterai à quelques éléments d'explication au premier niveau.

DE QUELQUES PROCESSUS: L'EXPLICATION AU PREMIER NIVEAU

Lier la genèse des inégalités scolaires au fonctionnement de l'école oblige, dans un premier temps, à se centrer sur un système d'enseignement défini, confronté à une forme définie de stratification sociale et de rapports de classes. Sous l'angle tant du système des classes sociales que du système d'enseignement, on trouve certes des ressemblances entre sociétés capitalistes développées. Mais il existe aussi nombre de différences, dans l'organisation des écoles, la structure et le contenu du curriculum, l'organisation de la sélection et des filières secondaires, la pédagogie et l'évaluation. Si l'on observe dans toutes les sociétés industrielles de l'Est comme de l'Ouest une notable inégalité sociale devant l'école, son ampleur varie cependant suffisamment pour suggérer que la nature du système des classes sociales ou du système d'enseignement n'est pas étrangère au degré d'inégalité. L'analyse fine des processus générateurs d'inégalité n'a au stade actuel de la recherche de réelle validité que dans le cadre d'une société définie. Ainsi les plus subtiles analyses de Bourdieu ou de ses collaborateurs, du moins quant au détail des processus d'inculcation, d'évaluation, de sélection, ne sont elles pas transposables aux sociétés qui ne connaissent pas par exemple l'agrégation, les grandes écoles, les classes de philosophie, la dissertation, les collèges techniques, les effectifs pléthoriques des lycées, etc., sans parler des traits spécifiques de la culture et de l'histoire françaises. De même d'une partie des thèses de Basil Bernstein (1971, 1973, 1975); personne par exemple n'a encore tenté de transposer la théorie des codes linguistiques et des oppositions entre code élaboré et code restreint à d'autres langues que l'anglais. Quant aux nombreuses études américaines sur les niveaux d'aspiration et les valeurs, elles se réfèrent à des systèmes scolaires bien différents de la plupart des systèmes européens.

A Genève par exemple, l'inégalité sociale qu'il s'agit d'expliquer est essentiellement une inégalité devant la même école d'enfants issus de classes sociales différentes, mais qui vivent dans un même espace urbain, à distance modérée et sensiblement égale des écoles, dans des conditions matérielles d'habitat, de consommation, de loisirs certes différentes, mais relativement homogènes par rapport aux inégalités sociales qui ont cours dans d'autres sociétés industrielles et a fortiori dans les sociétés moins développées. A Genève, l'inégalité sociale devant l'éducation caractérise une société fortement scolarisée - au sens d'Ivan Illich - et se définit par rapport à une offre d'éducation scolaire existante, importante, matériellement accessible à tous dans des conditions relativement comparables. Surtout si l'on admet que les conditions financières de l'accès aux études ne sont plus un facteur déterminant d'inégalité sociale, en tout cas au cours de la scolarité obligatoire. Par la suite, le système des allocations d'études atténue s'il ne l'annule pas l'effet de dissuasion imputable au coût des études longues ou au manque à gagner qu'elles entraînent.

Dans ce canton-ville, la densité de la population et les faibles distances permettent à la grande majorité des élèves de l'enseignement obligatoire d'habiter à proximité d'une école primaire ou de gagner sans grand déplacement l'un des collèges du Cycle d'orientation. Un peu moins dispersées, les écoles postobligatoires sont néanmoins d'accès relativement aisé. Si elle n'est pas nulle, l'inégalité géographique d'accès à l'éducation peut être tenue pour faible, et elle ne semble pas toucher une classe sociale en particulier.

Par ailleurs, les écoles d'un même degré présentent une assez grande homogénéité quant à leur équipement pédagogique, à leurs ressources matérielles. Dans le secteur public - qui reçoit environ 90% des élèves - la formation des maîtres est la même et ils enseignent un même programme, en utilisant les mêmes manuels et matériels pédagogiques. Bien entendu, cette homogénéité apparente recouvre certaines différences: le "curriculum réel" diffère d'un maître à l'autre, d'un collège à l'autre, au moins sur certains points: la didactique varie, de même que les méthodes d'évaluation ou les niveaux d'exigence. Mais rien ne dit que de telles différences - au demeurant mal connues parce que peu "avouables" - privilégient telle ou telle classe sociale. Sans écarter tout à fait cette éventualité, il faut reconnaître que les disparités entre enseignants ou entre écoles sont à Genève sans commune mesure avec celles que l'on rencontre par exemple dans les grandes cités américaines (cf. Coleman, 1966; Jencks, 1972).

On peut dire également qu'avec la généralisation du Cycle d'orientation et l'évolution des écoles postobligatoires, l'orientation scolaire, au moins dans son aspect sélectif, autrement dit lorsqu'elle s'opère entre des filières hiérarchisées selon leur niveau d'exigences scolaires, est de plus en plus la résultante de la seule réussite scolaire antérieure. Dans le système d'enseignement genevois antérieur à 1962 et dans de nombreux systèmes contemporains, on peut distinguer très nettement:

- d'une part une inégalité sociale devant la réussite scolaire à l'intérieur du tronc commun primaire puis de chaque filière de l'enseignement secondaire
- d'autre part une inégalité sociale devant l'orientation à l'issue d'un même cursus, à réussite scolaire égale.

Le caractère assez automatique de l'orientation en fonction des moyennes obtenues au terme de six années d'enseignement primaire ou de trois années de Cycle d'orientation réduit assez fortement, à Genève, la part de l'inégalité sociale devant l'orientation à réussite scolaire égale. Du moins à l'entrée dans l'enseignement secondaire. J'ai essayé ailleurs (Perrenoud, 1970) de montrer que le poids des aspirations familiales et personnelles dans l'orientation, à "valeur scolaire" reconnue égale, dépendait fortement du système de sélection/orientation et de la part d'initiative laissée aux familles. Alors qu'à Paris, en 1963 (Clerc, 1963), l'inégalité sociale d'orientation à réussite égale était très forte et contribuait à l'inégalité globale davantage que l'inégalité de réussite au cours du tronc commun primaire, la relation était à Genève tout à fait inverse.

Il s'ensuit que l'inégalité sociale devant l'école genevoise, telle qu'elle s'établit en 1977, est surtout une inégalité de réussite scolaire entre enfants issus de classes sociales différentes mais suivant un même programme. C'est donc une inégalité devant le processus d'enseignement à l'intérieur de la classe, devant le programme, les méthodes pédagogiques, les modes d'évaluation.

Quels sont alors, au coeur du processus pédagogique, les mécanismes générateurs d'inégalités d'apprentissage, donc de réussite scolaire? Pierre Bourdieu a, dès 1966, dégagé les grandes lignes de l'analyse:

"Or, si l'on prend vraiment au sérieux les inégalités socialement conditionnées devant l'école et devant la culture, on est obligé de conclure que l'équité formelle à laquelle obéit tout le système d'enseignement est injuste réellement et que, dans toute société qui se réclame d'idéaux démocratiques, elle protège mieux les privilèges que la transmission ouverte des privilèges.

En effet, pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales: autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture.

L'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée. Ainsi, par exemple, la 'pédagogie' qui a cours dans l'enseignement secondaire ou supérieur apparaît objectivement comme une 'pédagogie du réveil', comme dit Weber, visant à réveiller les 'dons' enfouis en quelques individus d'exception par des techniques incantatoires, telles que la prouesse verbale du maître. Par opposition à une pédagogie rationnelle et réellement universelle qui, ne s'accordant rien au départ, ne tenant pas pour acquis ce que quelques uns seulement ont hérité, s'obligerait à tout en faveur de tous et s'organiserait méthodiquement par référence à la fin explicite de donner à tous les moyens d'acquérir ce qui n'est donné, sous l'apparence du don naturel, qu'aux enfants de la classe cultivée, la tradition pédagogique ne s'adresse en fait, sous les dehors irréprochables de l'égalité et de l'universalité, qu'à des élèves ou des étudiants qui sont dans le cas particulier de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école. Non seulement elle exclut l'interrogation sur les moyens les plus efficaces de transmettre complètement à tous les savoirs et le savoir-faire qu'elle exige de tous et que les différentes classes sociales ne transmettent que très inégalement, mais encore elle tend à dévaloriser comme 'primaires' (au double sens de primitives et de vulgaires) et, paradoxalement, comme 'scolaires', les actions pédagogiques tournées vers de telles fins." (Bourdieu, 1966, p.336-337).

Il est vraisemblable que la culture et la pédagogie françaises présentent des traits spécifiques que l'on ne retrouve pas en Suisse. L'héritage culturel des diverses classes sociales est lui aussi différent: la société genevoise est presque complètement urbaine; le secteur primaire représente moins de 5% des actifs, le secteur tertiaire est prépondérant, le secteur secondaire emploie une main-d'oeuvre qualifiée dans des industries à haute technicité. Genève accueille par ailleurs une forte proportion d'étrangers, des travailleurs italiens et espagnols occupant les emplois les moins valorisés aux fonctionnaires internationaux ou aux cadres de multinationales.

L'inégalité sociale devant l'orientation scolaire, à réussite antérieure égale, présente elle aussi des caractères spécifiques, liés d'une part à la structure du système

d'enseignement genevois et à l'offre d'éducation postobligatoire, d'autre part aux ambitions professionnelles, aux aspirations à la mobilité sociale permises par l'économie genevoise, la structure des emplois et des revenus, etc.

Cependant, mon propos n'est pas ici (cf. Perrenoud, 1970, 1974, 1976, 1977c) de proposer une description complète - qui serait d'ailleurs largement hypothétique, faute de données sur nombre de points cruciaux - des processus générateurs d'inégalités sociales devant l'école genevoise; je me limiterai donc aux facteurs très généraux que retient Boudon (1973): l'héritage culturel et les aspirations socio-professionnelles. On peut admettre qu'ils jouent un rôle important dans tous les systèmes d'enseignement, pour moduler soit la réussite à l'intérieur d'un cycle d'études, soit les décisions d'orientation ou d'abandon à l'issue ou au cours d'un cycle d'études. A partir de ces deux facteurs, pièces maîtresses d'une explication au premier niveau, on peut se demander:

1. quelles sont les caractéristiques du système d'enseignement qui rendent possible l'influence de ces facteurs?
2. pourquoi ces caractéristiques sont-elles (encore) présentes dans ce système d'enseignement?

La réponse à la première question complète l'analyse des causes de l'inégalité au premier niveau d'explication. Pour ce qui concerne l'héritage culturel, on peut rapporter son action:

- au contenu explicite et caché du curriculum, inégalement proche de la culture des diverses classes sociales
- au caractère très peu différencié ou individualisé de l'action pédagogique
- aux formes de l'évaluation scolaire, sommative et comparative, fondée sur l'art de mettre en scène et en valeur dans des exercices où la communication verbale est prépondérante, des compétences par définition inaccessibles à l'observation directe (cf. Perrenoud, 1977a, 1977b).

Ces trois composantes de la situation scolaire rendent possible la transformation du capital culturel en réussite scolaire par trois mécanismes au moins:

- le capital culturel prépare l'assimilation du message pédagogique (il donne une maîtrise inégale de ce que les enseignants appellent parfois les prérequis d'un enseignement)

- le capital culturel contient déjà ce que l'école est censée enseigner; elle évalue donc des savoirs et savoir-faire qui ne doivent rien à son action
- le capital culturel est investi dans la mise en valeur, à travers la communication et le langage, des compétences que l'école prétend évaluer.

Supposons l'explication fondée ou plausible au premier niveau. Reste alors à comprendre, seconde question, pourquoi le système d'enseignement s'est donné et conserve une pédagogie, un curriculum, des normes et des modes d'évaluation qui proportionnent la réussite scolaire à l'étendue du capital culturel ou à sa parenté avec la culture scolaire. Dans une large mesure, "La reproduction" est la réponse donnée en 1970 à la question soulevée au milieu des années soixante par la théorie de l'héritage culturel (Bourdieu & Passeron, 1964; Bourdieu, 1966 notamment).

Y A-T-IL UNE POLITIQUE DE L'INEGALITE?

La contradiction entre le projet déclaré de donner à tous la même culture, et les moyens dont se dote l'école pour y parvenir amènent Bourdieu et Passeron à supposer que la rationalité de la pédagogie n'est pas relative à ses fins déclarées mais à ses fonctions latentes: reproduire les hiérarchies culturelles et à travers elles les rapports sociaux entre les classes, au profit de la classe dominante. "Mais comprendrait-on qu'un tel système d'enseignement puisse subsister s'il ne servait encore, par la forme traditionnelle de communication qu'il instaure, les classes ou les groupes dont il tient son autorité, lors même qu'il semble manquer aussi complètement à l'accomplissement de sa fonction propre d'inculcation?" (Bourdieu & Passeron, 1970, p.143).

Est-ce à dire que le système d'enseignement et sa pédagogie sont l'expression d'une politique de l'inégalité? Sans s'embarrasser de nuances, Baudelot & Establet (1971) répondront par l'affirmative: l'école est un appareil idéologique d'Etat (cf. Althusser, 1970), et la bourgeoisie qui contrôle l'Etat - dans les sociétés capitalistes - s'en sert pour reproduire et faire intérioriser les rapports sociaux de production. Partant d'une théorie marxiste des rapports de classe et de l'Etat, et la tenant pour établie, ils ne pouvaient d'une certaine façon qu'illustrer dans le domaine scolaire un schéma d'analyse qui déborde largement la sociologie de l'éducation. Avec les auteurs, on peut s'étonner que la théorie marxiste de l'appareil scolaire capitaliste soit si peu élaborée; n'était-elle pas en germe dans la théorie générale?

Si la bourgeoisie contrôle intégralement l'appareil scolaire et lui assigne souverainement ses fonctions d'inculcation et de hiérarchisation/différenciation, le problème de l'explication de l'inégalité sociale devant l'école est pratiquement résolu d'avance au second niveau; il reste à montrer, au premier niveau d'explication, comment - par quelles médiations pédagogiques notamment - la politique de reproduction s'accomplit. C'est sans doute sur ce point que "L'école capitaliste" apporte les analyses les plus originales, en particulier sur la lutte active ou passive des élèves des classes populaires contre l'entreprise d'inculcation dont ils sont l'objet.

Cette approche, qui restitue aux acteurs une certaine activité, une certaine capacité d'auto-détermination et de transaction face aux contraintes qui pèsent sur eux, est fâcheusement absente chez Bourdieu et Passeron. A l'intérieur du système d'enseignement les rapports de force et la violence symbolique semblent à tel point occultés par la force même de l'action pédagogique que les acteurs dominés et exclus méconnaissent la domination et légitiment l'exclusion, sans rébellion ni conflits. D'où les allures fonctionnalistes de leur sociologie de l'organisation scolaire, qui substitue à la force du consensus celle de la domination idéologique sans partage.

Au plan sociétal, Bourdieu et Passeron ne traitent pas le système d'enseignement comme un appareil d'Etat directement contrôlé par la classe dominante, mais comme une institution jouissant d'une autonomie relative, qui ne la met pas en dehors de la domination de classe, mais place des médiations complexes entre les visées ou les intérêts supposés du groupe dominant et leur expression scolaire. La bourgeoisie s'en remet à un fonctionnement relativement autonome aussi longtemps qu'il sert ses intérêts, et transmet en particulier la position sociale des parents aux enfants sous les apparences du don ou du mérite individuels. L'auto-reproduction d'un tel système d'enseignement suffit à sauvegarder les intérêts de la classe dominante, et la dispense d'intervenir activement pour assurer la reproduction sociale et culturelle. Il reste à expliquer la genèse et le maintien d'un système assurant à la fois sa propre reproduction et à travers l'inculcation différenciée et la légitimation des différences, la reproduction culturelle et sociale. Ce qui nous renvoie à l'histoire du système d'enseignement, donc à une époque - à la fin du siècle dernier, au début du XXème siècle - où personne ne faisait mystère du caractère de classe de l'école. Les deux réseaux de scolarité étaient alors des réalités bien tangibles: d'un côté les écoles destinées aux classes populaires, visant l'alphabétisation et l'acquisition des connaissances élémen-

taires requises par la production moderne; d'autre part, les degrés élémentaires des lycées, préparant aux études classiques. Ces deux réseaux débouchaient l'un sur le travail, dès 12, puis 14 ou 16 ans, l'autre sur les études longues. Aries (1973) indique que les écoles de l'Ancien-Régime accueillaient un public socialement plus hétérogène, mais que la bourgeoisie a instauré un cloisonnement strict des réseaux de scolarité au XIX^{ème} siècle. Que cette séparation ait laissé des traces est inconteste; l'unification des réseaux dans l'enseignement primaire, puis dans les collèges secondaires, s'est faite sous l'empire d'un mouvement de démocratisation de l'école publique, mais en imposant à l'ensemble du système d'enseignement la logique et les valeurs de l'élite.

D'une certaine façon, le système d'enseignement moderne nous vient, dans ses caractéristiques principales, d'une période de l'histoire au cours de laquelle la domination de classe était beaucoup plus ouverte; il paraissait dans l'ordre des choses que les enfants de bourgeois reçoivent à l'école la culture de leur classe, et succèdent à leurs parents dans les rôles dominants. Inversément, le peuple pouvait se tenir pour heureux qu'on assure son éducation, qu'on se préoccupe de son hygiène et de sa moralité (cf. Donzelot, 1977). Le droit à la mobilité sociale, l'idéologie méritocratique sont des formations culturelles relativement récentes, qui n'ont pas inspiré la genèse des systèmes modernes, mais plutôt leur critique, en particulier dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Les batailles de l'enseignement obligatoire ou de la laïcité n'avaient pas pour enjeu l'égalité des formations, ni même des chances de formation, mais l'accès de tous à un enseignement républicain.

On peut donc admettre que les rapports de classe qui ont présidé à la genèse des systèmes d'enseignement modernes, il y a environ un siècle, ont mis les fonctions du système d'enseignement en harmonie avec les intérêts économiques et culturels de la classe dominante d'alors.

Ce que Bourdieu et Passeron - qui ne font pas d'ailleurs explicitement cette analyse historique - expliquent beaucoup moins bien, c'est que cette "harmonie préalable" se soit maintenue, au cours du XX^{ème} notamment.

"Tout se passe comme si", pour reprendre une formule chère à Bourdieu et Passeron, l'autonomie relative du système d'enseignement assurait à la fois sa propre reproduction et l'accomplissement sans solution de continuité de ses fonctions de reproduction culturelle, en dépit des transformations considérables qu'ont connues les sociétés industrielles au cours des dernières décennies.

Le rôle de la classe dominante, qui bien entendu participe à travers certains de ses membres - professeurs d'université, recteurs, hauts fonctionnaires, et même à un moindre degré professeurs de l'enseignement secondaire - à la gestion du système d'enseignement, n'aurait en quelque sorte d'autre rôle que de garantir une autonomie relative qui sert ses intérêts. Le parallèle vient immédiatement à l'esprit avec l'image fonctionnaliste d'un contrôle social médiatisé par l'intériorisation de normes. Sans doute ces thèses ne sont elles pas énoncées aussi clairement dans "La reproduction". Mais la présente interprétation peut seule rendre compte de la quasi absence de référence au pouvoir d'Etat et à la politique de l'éducation, aux crises et aux mouvements sociaux. Alors que chez Baudelot et Establet, l'appareil scolaire est, comme l'ensemble de l'appareil d'Etat, un simple instrument au service de la classe dirigeante, le système d'enseignement, chez Bourdieu et Passeron, apparaît situé hors des conflits de classes et des conflits politiques concrets, programmé dès l'origine pour contribuer à reproduire, par ses seules forces, les rapports de classe qui lui ont donné existence et structure.

On a souvent reproché à Bourdieu et Passeron de nier le changement, qui n'aurait aucune place dans leur théorie. Le procès est un peu facile: la reproduction des rapports de classe n'est pas l'absence de changement social mais l'invariance d'une structure d'inégalités et de domination par delà le changement politique, économique, culturel, scientifique et technique, idéologique etc. Les transformations des modes et niveaux de vie, des techniques de production, des moeurs, des modes de communication sociale et de décision sont suffisamment visibles pour que nul ne songe de bonne foi à assimiler la reproduction à l'absence d'histoire et de changement social. Peut-être Bourdieu et Passeron auraient-ils pu définir plus rigoureusement et moins abstraitement ce qui est reproduit. Mais ce serait leur faire peu de crédit que de les accuser d'ignorer un changement social qui apparaît spectaculaire à leurs critiques: la reproduction des structures d'inégalité et de domination est l'invariant d'une transformation.

S'il est absurde de prêter à Bourdieu et Passeron l'idée que "tout est reproduit", alors qu'ils visent des structures certes fondamentales (distribution du capital culturel et des qualifications, rapports de classes liés à la division du travail et à la différenciation des formations scolaires), mais qui n'épuisent pas la réalité sociale, il est en revanche raisonnable de se demander si la reproduction de ces structures mêmes est inéluctable. Enonçant qu'un système d'enseignement tend à repro-

duire la distribution du capital culturel et des qualifications, et à travers elle la structure des rapports entre les groupes et les classes, Bourdieu et Passeron répondent négativement à la question. La reproduction n'est pas une fatalité, mais une "loi tendancielle". Ils laissent par contre dans l'ombre ce dont dépend l'actualisation de cette tendance. Faute d'une analyse plus concrète et historiquement datée des rapports de force dont la structure et les fonctions du système d'enseignement sont l'expression, rien ne permet d'isoler les conditions socio-économiques ou socio-politiques d'une inversion ou d'une altération de la "loi tendancielle", qui n'est jamais qu'une probabilité globale et inanalysée. Cette absence explique la déconvenue idéologique de nombre de lecteurs qui trouvent dans "La reproduction" les bases d'une critique fondamentale de l'école, mais aucune indication stratégique. Sur le seul plan de l'analyse sociologique, il reste à construire une représentation plus précise des forces sociales qui s'opposent au changement et de celles qui en sont porteuses, et des rapports qui s'établissent entre elles. Si la reproduction n'est pas définie comme le projet d'un groupe identifiable, et si l'on ne peut pas dire précisément en quoi la reproduction sert ses intérêts et par quel pouvoir il l'impose à travers le système d'enseignement, on s'expose à paraître finaliste, la reproduction étant définie comme une fonction à la limite détachée de tout projet collectif, immanente à la structure sociale. C'est bien dans ce sens que semble aller la théorie de la pratique de Bourdieu (1972).

La théorie de la reproduction, dans son état actuel, ne permet donc pas de construire le cadre théorique qui pourrait rendre compte des conditions d'émergence et de réussite des politiques de démocratisation de l'enseignement. Paradoxalement, le livre de Bourdieu et Passeron, qui a certainement infléchi notablement le débat idéologique sur l'inégalité devant l'école, du moins en France, n'énonce aucune proposition qui puisse expliquer ses propres effets.

En définitive, la théorie de la reproduction n'explique pas réellement la persistance, le non changement d'un système d'enseignement générateur d'inégalités. Elle suggère plutôt, de façon assez difficilement contrôlable empiriquement, que le système d'enseignement ne change pas parce qu'il sert, d'autant mieux que son autonomie relative prend les apparences d'une autonomie absolue, les intérêts de la classe dominante. La thèse serait probablement très convaincante si :

- l'on pouvait identifier empiriquement les intérêts actuels de la classe dominante en matière d'éducation, d'inégalités etc.

- les fonctions objectives du système d'enseignement apparaissaient coïncider très fortement avec ces intérêts.

Sur le premier point, je concède que la classe dominante ne semble pas avoir intérêt à l'égalisation des niveaux de formation, ni même à l'égalisation des chances statistiques de formation, à la fois pour préserver les chances de ses enfants et leur garantir à coup sûr ou presque la même condition sociale, et pour ajuster la structure des qualifications scolaires et professionnelles à la structure des emplois. J'observerai cependant qu'on ne sait pas grand chose sur la façon dont les membres de la classe dominante conçoivent et définissent entre eux leurs intérêts individuels ou collectifs, à court ou à long terme. Par ailleurs, les diverses fractions de la classe dominante ont sans doute des intérêts partiellement divergents: les grands commis de l'Etat s'opposent parfois aux représentants du patronat, les élites universitaires et intellectuelles défendent la culture contre les technocrates ou les financiers. Bien souvent, et cela vaut pour tous les domaines de la sociologie et de la science politique, les chercheurs reconstruisent les intérêts "objectifs" des acteurs dominants, faute d'une théorie et d'une méthodologie adaptée à l'analyse des représentations et projets concrets.

A supposer que les intérêts reconstruits soient des approximations suffisantes, on peut s'interroger sur le degré de coïncidence entre ces intérêts supposés et les fonctions objectives du système d'enseignement. Car que constate-t-on dans les sociétés occidentales depuis dix à vingt ans? Entre autres choses:

- une élévation massive des taux de scolarisation et de la durée moyenne des études
- une diminution corrélative, faible, des écarts entre classes sociales
- une surqualification des générations arrivant sur le marché du travail, par rapport à une structure de l'emploi pourtant en transformation
- des déséquilibres sectoriels (pénurie de main d'oeuvre ou chômage), qui amènent à des transferts massifs de main d'oeuvre des pays pauvres du bassin méditerranéen vers les pays plus développés
- des crises internes des systèmes scolaires et universitaires.

Ces évolutions n'ont, il est vrai, pas menacé la structure des rapports de classes ou le système de stratification; Boudon (1973) et Jencks (1972) ont montré par ailleurs que

la mobilité sociale n'avait pas augmenté notablement, et que l'éventail des revenus ne s'était pas resserré, au contraire. Globalement, avec d'autres institutions bien sûr, l'école a contribué à la reproduction de la structure des inégalités et des rapports entre les classes. Mais peut-on réellement parler d'une domination souveraine, constamment efficace, maîtrisée, planifiée? De deux choses l'une:

- ou la classe dominante contrôle intégralement le système d'enseignement et ses fonctions, et il faut s'interroger alors sur la cohérence de ses projets, de ses intérêts, de ses stratégies
- ou elle doit composer plus souvent qu'elle ne voudrait soit avec les classes dominées ou d'autres mouvements sociaux, soit avec les effets agrégés de conduites individuelles non concertées.

Boudon (1973, 1977) privilégie nettement ce second mécanisme, en particulier pour ce qui concerne la demande d'éducation. Sans refuser toute analyse en termes d'effets pervers ou simplement d'agrégation ou de composition d'actions non liées, je suis conduit à une analyse du premier type dans la mesure même où les mouvements et politiques de démocratisation de l'enseignement relèvent de l'action collective et des rapports de pouvoir entre groupes.

L'ORDRE SOCIAL: D'UNE IMAGE L'AUTRE

Avec Balandier, je crois que tout ordre social est problématique et vulnérable: "Il n'est point de société qui ne se révèle à quelque degré problématique, mise à l'épreuve en raison même des principes qui régissent sa constitution et son maintien, et du fait qu'elle se trouve en débat constant avec le temps. C'est par leurs problèmes, par la menace qui rend leur simple reproduction improbable, que les sociétés montrent leur 'véritable réalité'" (Balandier, 1973, p.9). Problématique, la reproduction est toujours à expliquer. Car dire qu'une société n'existe, et ne conserve son identité comme système, que grâce à la reproduction au moins partielle de ses structures fondamentales, ce n'est nullement dire que la société doit se reproduire, en vertu d'on ne sait quel "ordre des choses" supérieur à l'ordre social et qui en serait le garant. Une société qui n'assure pas sa reproduction disparaît en tant que système: un tel événement n'est pas rare dans l'histoire, bien qu'il soit difficile à repérer aussi précisément que la mort d'un système biologique. D'une certaine façon, la reproduction est simplement le mode de conservation de tout

système vivant, autrement dit de tout système qui maintient son identité, ses structures de base et ses frontières malgré ses échanges avec d'autres systèmes, et en même temps grâce à eux, malgré le renouvellement et la mobilité interne de ses composants - ici les acteurs sociaux - et en même temps grâce à eux. L'analogie avec le métabolisme cellulaire doit être conduite avec précaution (cf. Piaget, 1967; Barel, 1973), mais elle suggère au moins qu'au niveau d'une analyse systémique, la reproduction:

- est un processus inséparable de l'existence même d'une formation sociale
- garantit une certaine continuité du fonctionnement (conflictuel ou consensuel) beaucoup plus que l'invariance des structures
- doit être expliquée sociologiquement à son tour, sans recours à un quelconque garant méta-social de l'ordre social (cf. Touraine)
- ne peut être conçue en conséquence que comme immanente au fonctionnement du système ou d'une partie du système.

Je n'ai pas le loisir de développer plus longuement dans ce cadre des thèses qui débordent la sociologie de l'éducation et relèvent d'une théorie générale des formations sociales. Le lien avec l'éducation est pourtant évident, et Bourdieu le souligne avec force:

"The specific role of the sociology of education is assumed once it has established itself as the science of the relations between cultural reproduction and social reproduction. This occurs when it endeavours to determine the contribution made by the educational system to the reproduction of the structure of power relationships and symbolic relationships between classes, by contributing to the reproduction of the structure of the distribution of cultural capital among these classes." (Bourdieu, 1973, p.71).

L'intérêt de cette définition de la sociologie de l'éducation est qu'elle met l'accent sur les rapports entre le système d'éducation et l'ensemble du système social, renouant avec la tradition sociologique ou anthropologique. La faiblesse d'une telle définition, ce en quoi elle me semble irrecevable, c'est qu'elle postule a priori que l'éducation est réductible à la reproduction culturelle. La tâche de la sociologie de l'éducation est bien au contraire de montrer dans quelle mesure et comment l'éducation contribue à la reproduction.

L'éducation est d'abord un champ de la pratique sociale: l'ensemble des actions et des interactions porteuses d'in-

tentions ou d'effets éducatifs, les organisations, les représentations, les infrastructures, les acteurs impliqués dans ces actions et interactions. Il appartient à l'analyse empirique de décrire les fonctions des pratiques et institutions éducatives. On peut certes faire l'hypothèse que l'éducation aura souvent des fonctions de reproduction, dans la mesure même où tout projet d'inculcation suppose la référence à un héritage, à une norme, à un modèle de société, et qu'il tend à former l'individu pour un ordre social défini. A supposer que cet ordre imaginaire coïncide avec l'ordre présent, et que l'action pédagogique parvienne à ses fins, il est vraisemblable qu'elle aura des effets reproducteurs. Mais les deux réserves sont d'importance: l'ordre social auquel se réfère le projet éducatif peut être un ordre utopique, ou simplement émergent. Dans les sociétés fascistes, dans les sociétés communistes, dans les sociétés militaires du Tiers-Monde, l'éducation a servi à instaurer un "ordre nouveau" avant de le reproduire. Je ne suis donc pas aussi sûr que Touraine (1973, 1977) que l'éducation soit toujours du côté de la reproduction, jamais du côté de la production de la société par elle-même. Par ailleurs, d'un projet reproducteur à sa réalisation, le passage est problématique. Si les sociétés occidentales parviennent assez bien à reproduire la structure des qualifications professionnelles, donc la division du travail et les rapports de classes, il n'en va pas de même s'agissant de la "transmission des valeurs", à en juger le discours des adultes sur la jeunesse déviante, contestataire, marginale.

Qu'il soit dit clairement que je ne nie pas le fait de la reproduction, à travers l'école, d'une partie des structures d'inégalités et de domination caractéristiques des sociétés industrielles. Je ne pense pas en revanche que cette fonction soit inscrite dans la nature de tout système d'enseignement. Du moins cela reste-t-il à démontrer à partir d'une étude des fonctions effectives de divers systèmes d'enseignement à divers moments de l'histoire. Cette fonction resterait d'ailleurs dans tous les cas à expliquer historiquement et sociologiquement. Une "loi tendancielle" (tout système d'enseignement tend à reproduire ...) n'est explicative que si elle se déduit de propositions théoriques de niveau supérieur. C'est être bien optimiste sur l'état du langage et des concepts sociologiques que de croire, comme Bourdieu et Passeron dans "La reproduction", qu'une théorie non formalisée est justiciable d'un contrôle logique rigoureux. Dans l'état actuel de la recherche empirique comme de la construction théorique, une loi tendancielle ne saurait être validée qu'à travers des régularités statistiques qui n'ont, comme telles, nul pouvoir explicatif.

Or, l'explication des fonctions de reproduction ne peut se fonder sur la seule analyse des intérêts qu'elles servent. Durkheim avait déjà noté que la connaissance des fonctions d'une institution laisse entièrement ouvert le problème de l'explication causale de sa genèse ou de sa permanence. On peut bien sûr former systématiquement l'hypothèse que certaines des fonctions d'une institution contribuent à sa permanence, par un jeu de dépendances causales circulaires. On peut également former l'hypothèse que la genèse ou la permanence d'une institution s'explique par le fait que certains acteurs ont anticipé les fonctions probables de cette institution, à moins qu'ils ne l'aient délibérément construite pour les assumer. Mais ce ne sont que des hypothèses de travail, à mettre à l'épreuve dans chaque situation empirique.

On ne sait pas en fait s'il faut traiter la reproduction comme une fonction objective du système d'enseignement - qui pourrait à la limite rester méconnue des acteurs - qu'ils n'avaient ni voulue ni même anticipée; ou s'il faut au contraire tenir la reproduction pour l'expression d'une politique plus ou moins explicite, plus ou moins cohérente. Entre ces deux thèses extrêmes et simplificatrices, des hypothèses médianes ont leur place. Ce qui m'importe en un premier temps, c'est de dégager la question qui à ce jour n'a pas de réponse satisfaisante: dans quelle mesure et par qui les fonctions de reproduction du système d'enseignement ont-elles été voulues, sont-elles actuellement acceptées et reconduites?

Les mêmes questions se posent à propos de la mobilité sociale ou si l'on préfère, de l'inégalité sociale devant l'école. Car la reproduction d'une structure de classes est, analytiquement au moins, distincte de la transmission de père en fils d'une position sociale;

"The science of the reproduction of structures, understood as a system of objective relations which impart their relational properties to individuals whom they pre-exist and survive, has nothing in common with the analytical recording of relations existing within a given population, be it a question of the relations between the academic success of children and the social position of their family or of the relations between the positions filled by children and their parents. The substantialist mode of thought which stops short at directly accessible elements, that is to say individuals, claims a certain fidelity to reality by disregarding the structure of relations whence these elements derive all their sociologically relevant determinations, and thus finds itself having to analyse intra- or inter-generational mobility processes to the detriment of the study of mechanisms which tend to ensure the reproduction of the structure of relations between classes; it is unaware that the controlled mobility of a limited category of individuals, care-

fully selected and modified by and for individual ascent, is not incompatible with the permanence of structures, and that it is even capable of contributing to social stability in the only way conceivable in societies based upon democratic ideals and thereby may help to perpetuate the structure of class relations." (Bourdieu, 1973, p.71).

La reproduction des structures d'inégalité et de domination est-elle sociologiquement compatible avec une parfaite mobilité sociale? Peut-être, du seul point de vue de la hiérarchie des qualifications et des positions. En revanche, on peut douter que les classes sociales puissent conserver une identité et une culture, une idéologie et une pratique politique sans que soit réalisée une certaine fermeture du groupe par-delà le renouvellement des générations.

Par ailleurs, l'inégalité sociale devant l'école est le principal mécanisme de différenciation des qualifications, donc de reproduction des hiérarchies. Il semble donc difficile de dissocier entièrement une certaine reproduction des structures d'une certaine immobilité sociale; ce sont les deux faces complémentaires des fonctions sociétales du système d'enseignement, et l'explication sociologique doit en rendre compte simultanément, et contribuer à clarifier leurs interdépendances empiriques.

L'un des premiers pas dans l'explication est de chercher à déterminer si l'inégalité sociale devant l'école, l'immobilité sociale, la reproduction des structures sont le produit d'une politique, ou du moins de décisions plus ou moins explicitement orientées vers cette fin. L'aurait-on déterminé que l'explication ne serait pas achevée. Si la reproduction exprime le projet d'un groupe ou d'une classe, il reste à expliquer ce projet, à mettre en évidence les conditions de sa réalisation (pouvoir, ressources, etc.) et à expliquer leur genèse et leur persistance. Si la reproduction est le produit non intentionnel de conduites individuelles et de rapports sociaux, il reste ici encore à expliquer ces rapports et ces conduites, et à mettre en lumière les conditions de genèse et de persistance d'un système d'enseignement qui assurerait des fonctions de reproduction sans qu'elle lui ait été assignées. Les certitudes ou les hypothèses sur le degré d'intentionnalité de l'inégalité et de la reproduction pèseront cependant de façon décisive sur la suite de la démarche explicative, car selon qu'on se trouve proche de l'un ou de l'autre extrême, on aura recours à des paradigmes forts différents. D'une part les théories de la domination de classe à travers le système politique, l'état et ses appareils, d'autre part une théorie d'un système social auto-reproducteur par le seul jeu de son fonctionnement, et dans lequel aucun groupe n'est porteur ou garant de cette fonction.

En fait, dans l'état actuel de la discipline sociologique, le cheminement est souvent exactement inverse:

- les chercheurs adhèrent, pour des raisons théoriques et/ou idéologiques, à une image de l'ordre social, de la stratification, des classes sociales et de leur rapports, des tenants et aboutissants sociétaux de l'inégalité et de la domination
- de cette image, ils déduisent ensuite, de façon plus ou moins intuitive, une explication de l'inégalité devant l'école et de la reproduction, et décident in abstracto de son mode et de son degré d'intentionnalité.

De tels modes de raisonnement font que se retrouvent, dans chaque champ particulier, les mêmes conflits théoriques et idéologiques, sans que l'observation empirique ait une réelle chance d'infirmer, au moins localement, la validité supposée du paradigme général qui préside à leur sélection et à leur interprétation. Qui ne croit qu'à la domination de classe n'aura guère de peine à en retrouver partout des indices estimés probants. Inversément, qui explique l'ordre social par la composition d'actions individuelles trouvera maintes occasions de démontrer qu'on peut faire l'économie, dans l'explication, d'hypothèses sur les stratégies de groupes dominants.

Personne ne peut, dans l'analyse d'un champ social défini, prétendre se dégager d'une image de l'ensemble du système. Cependant, plus cette image est ouverte et inachevée, plus l'observation empirique peut contribuer à la préciser ou à la modifier. C'est justement pourquoi l'étude des politiques de démocratisation de l'enseignement me semble féconde. Elle ne devrait pas confirmer une image toute faite de l'ordre social et des mécanismes qui le sous-tendent, mais aider à élaborer une image moins incertaine. On le voit, un tel discours n'a de sens que par rapport à un certain nombre d'incertitudes et d'interrogations, elles-mêmes fondées sur certaines intuitions qui, dans le meilleur des cas atteignent à un certain degré de formulation théorique. La place me manque pour les développer. Aussi ne ferai-je qu'indiquer schématiquement certaines d'entre elles, empruntées à Alain Touraine:

1. "la société n'est pas seulement reproduction et adaptation; elle est aussi création, production d'elle-même (...) La société humaine est le seul système naturel connu qui possède cette capacité de former et de transformer son fonctionnement à partir de ses investissements et de l'image qu'elle a de sa capacité d'agir sur soi. J'appelle historicité cette distance que la société prend par rapport à son activité et cette action par laquelle elle détermine les catégories de sa pratique" (Touraine, 1973, p.20).

2. "La société est toujours divisée en elle-même entre la production et la reproduction de soi" (ibid., p.11)
 "Cette distanciation de soi à soi entraîne nécessairement la division de la société en deux classes opposées: ce n'est pas la société mais une partie d'elle, la classe dirigeante, qui prend en charge l'historicité et sort de son fonctionnement pour aller au-delà de sa propre reproduction" (ibid., p.11)
 "Si la société agit sur elle-même, c'est parce qu'elle n'est pas un souverain, mais un système d'acteurs: l'accumulation et l'investissement sont gérés par une catégorie particulière, qui a le pouvoir d'imposer des prélèvements aux travailleurs et de gérer l'emploi des ressources accumulées" (ibid., p.147)

3. La classe supérieure "groupe particulier exerçant une fonction générale, elle est à la fois celle qui réalise le modèle culturel et celle qui se l'approprie, s'en sert pour constituer son pouvoir. Classe dirigeante, elle est aussi classe dominante. Dans la société programmée, la classe dirigeante est la catégorie sociale qui a le pouvoir de mobiliser des ressources au profit du développement scientifique et technique et qui en même temps contrôle l'utilisation de ces investissements et identifie les intérêts du modèle culturel à ceux des appareils qu'elle dirige et dont elle tire profit et pouvoir." (ibid., p.147).

4. "Les classes s'opposent toujours sur un terrain économique, pour l'appropriation de l'accumulation. Quelle que soit la société considérée, le conflit de classe n'est pas séparable des rapports de travail. Une société sans classe ne peut être qu'une société sans accumulation." (ibid., p.156)
 "Le rapport de classes est toujours un rapport de domination; dans la mesure où les classes se définissent comme dominante et dominée l'une en face de l'autre, leur conflit met en cause le pouvoir, donc la direction de l'ordre institutionnel et organisationnel" (ibid., p.159).

5. "Encore ne faut-il jamais cesser de considérer les rapports de classe à la fois comme des conflits et comme un état de domination. (...) S'il existe un état de domination, il n'existe jamais de réduction possible de l'historicité à un système de domination. Une société capitaliste n'est pas seulement l'organisation sociale du capitalisme; elle est en même temps le lieu du mouvement ouvrier et de ses expressions au niveau des institutions politiques et des entreprises (...) Les rapports de classe ne peuvent être réduits au fonctionnement de la domination exercée par la classe supérieure" (ibid., p.203)

6. "La classe dominante intervient de deux manières dans le système politique. D'abord comme un groupe d'intérêts ou comme un ensemble de groupes d'intérêts. (...) Ensuite comme prédétermination du champ des décisions possibles. On a souvent observé que la classe dominante, qui possède une influence politique virtuellement dominante, ne l'exerce pas toujours effectivement, que les décisions

prises par les institutions politiques ne sont pas constamment en accord avec ses intérêts, qu'elle-même organise mal ses interventions politiques et semble même parfois ne pas avoir une conscience aiguë de ses intérêts économiques. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait qu'il s'agit d'une classe plus dominante que dirigeante, mais cette explication est insuffisante. Le phénomène observé souligne l'autonomie du système politique par rapport à la domination de classe. Mais il serait erroné d'en conclure que la classe dominante n'est qu'un groupe d'intérêts parmi d'autres. Elle intervient d'autant moins directement qu'elle intervient indirectement davantage, c'est-à-dire que les limites qu'elle impose au champ des décisions politiques sont plus étroites et contraignantes." (ibid., p.218). Il n'existe pas de transformation directe de la domination sociale en pouvoir politique. C'est l'ensemble du système politique qui doit être considéré comme une transformation des rapports de classes." (ibid., p.218) "On doit rechercher la transcription des rapports de classes en rapports politiques plutôt que d'identifier chacune des forces politiques à l'acteur de classe qu'il représenterait." (ibid., p.220).

7. "L'Etat ne peut être confondu ni avec le système politique, ni avec un de ses éléments." (ibid., p.255). C'est un agent social complexe. "Mais l'Etat n'est-il pas à son tour, plutôt qu'un agent autonome, le représentant des acteurs historiques, des classes sociales? Dans la majorité des cas, il apparaît en effet lié à la classe dirigeante, car celle-ci serait-elle dirigeante et dominante s'il existait à côté d'elle un Etat en fait plus puissant qu'elle, puisqu'il contrôlerait la combinaison de tous les niveaux de fonctionnement de la société." (ibid., p.255) Mais il serait très superficiel de croire que l'état est le simple appareil exécutif de ceux qui exercent la domination sociale. C'est une organisation, dotée d'une autonomie relative et qui selon les sociétés joue un rôle variable et entretient des rapports divers avec les classes sociales. "La question maîtresse de la sociologie est celle-ci: quel est le rapport entre l'Etat et la classe dirigeante?" (Touraine, 1977, p.143).

Ces brefs extraits de "La production de la société" ne sauraient constituer un résumé de la pensée de Touraine. Au risque de les détourner du sens qu'ils prennent dans leur contexte, je les retiens ici pour suggérer les traits principaux de l'image du système social à laquelle je me réfère dans l'analyse des mécanismes générateurs de l'inégalité sociale devant l'école et de la reproduction. Du moins lorsque ces mécanismes sont saisis non au niveau des processus pédagogiques, mais à celui de la genèse et de la persistance d'un système d'enseignement. Dans ses grandes intuitions, la sociologie de Touraine mériterait discussion, et plus encore dans le détail des analyses. Mais ce n'est pas mon propos ici. C'est pourquoi je prends la liberté d'en rendre compte de façon aussi cavalière.

Touraine développe une conception de la reproduction comme "action concertée menée pour le maintien de l'ordre social, c'est-à-dire d'un ensemble concret dans lequel domination de classe, pouvoir politique et autorité se mêlent. La reproduction ne peut jamais être l'oeuvre d'une classe dominante seule. Elle ne peut être réalisée que par l'Etat, quand il est au service d'une hégémonie et de la conservation des privilèges. La classe dominante cherche toujours à reproduire sa domination. Mais elle est empêchée de le faire efficacement dans la mesure où elle est aussi classe dirigeante. (...) Les organes de socialisation sont évidemment les instruments privilégiés de la reproduction sociale. Dans les sociétés industrialisées la classe dirigeante, en même temps qu'elle utilise le système scolaire à son profit, se méfie de lui, parce qu'il est lié à l'Etat et par conséquent qu'il sert aussi bien les classes moyennes qui exercent une influence politique que les anciennes classes dominantes et leur héritage culturel. La reproduction est donc un programme d'action politique et idéologique réalisé sous la direction de l'Etat, dont c'est l'une des fonctions." (Touraine, 1973, p.337)

J'avoue que cette conception de la reproduction me semble peu féconde. Certes, je ne nie pas l'existence de stratégies orientées délibérément vers la reproduction de l'ordre social, et qui sont le fait de la classe dominante lorsqu'elle défend son pouvoir et ses privilèges ou veut les transmettre à ses enfants, ou le fait de l'Etat lorsqu'il agit comme garant de la continuité, régulateur de l'économie, gardien de la culture nationale aussi bien que lorsqu'il sert directement les intérêts de la classe dominante. Mais les stratégies de reproduction ne sont pas toutes efficaces. Et leurs effets n'épuisent pas le fait de la reproduction.

De façon générale, le traitement - cursif - du système d'enseignement et de ses fonctions n'est pas le point fort de l'oeuvre de Touraine. Je me référerai donc plutôt à la théorie générale de la société, des rapports de classes, du système politique, de l'état qui est condensée dans les citations précédentes. Quelles sont les implications de telles thèses pour une théorie du système d'enseignement et des mouvements de démocratisation des études? C'est à cette question que je vais esquisser une réponse.

L'INEGALITE ET L'ECOLE, ENJEUX ENTRE CLASSES SOCIALES

Depuis quinze à vingt ans, le débat public sur l'inégalité sociale devant l'école est engagé; de nombreuses lois et réformes ont été votées qui avaient pour but central ou marginal de contribuer à la démocratisation de l'enseigne-

ment. On ne compte plus les publications, les travaux de recherche, les colloques internationaux.

En schématisant fortement, je retiendrais trois phases dans ce mouvement vers plus d'égalité:

1. au cours de la première phase, c'est essentiellement à l'inégalité d'accès à l'enseignement que l'on cherche à porter remède, par deux séries de mesure:
 - des mesures financières: bourses ou prêts, puis allocations d'études, salaire étudiant; gratuité des fournitures et des écolages; facilités de transports, de logement - cités universitaires -, d'alimentation - cantines scolaires, restaurants universitaires; accès plus facile aux loisirs, aux assurances sociales. Ces mesures ont touché avant tout l'enseignement universitaire ou secondaire supérieur, parce qu'on estimait que les obstacles financiers se manifestaient principalement pour la scolarité postobligatoire
 - des mesures affaiblissant les distances entre l'école et les familles: service de transports et de ramassage scolaire, décentralisation des établissements, équipement des zones rurales, des quartiers défavorisés.

De telles mesures sont très inégalement développées selon les pays ou les cantons suisses. Elles sont légitimées par ce qu'on pourrait appeler une définition minimale de l'égalité des chances: donner à tous ceux qui ont les "aptitudes requises" une possibilité égale de les mettre en valeur.

2. au cours de la seconde phase, l'effort a porté sur les structures scolaires: prolongation du tronc commun primaire, développement de cycles d'observation ou d'orientation au début du second degré, réunion de filières différenciées en établissements "intégrés" (comprehensive schools, collèges d'enseignement secondaire, cycles d'orientation de type genevois), introduction d'écoles uniques ou de systèmes à niveaux et options, développement des formations professionnelles scolarisées, différenciation des formations postobligatoires, création de filières universitaires courtes.

Ces diverses réformes n'ont pas été inspirées par la seule référence à la démocratisation de l'enseignement, mais l'idée a cours très généralement qu'il est favorable à l'égalité de retarder l'âge de la première sélection, d'intégrer les filières, d'assouplir les structures, de faciliter la mobilité entre elles, de prévoir des itinéraires diversifiés, plus ou moins longs, pour parvenir à la même formation finale. Ici encore, la situation est très diverse selon les pays.

3. au cours de la troisième phase, l'accent est mis sur la "compensation des handicaps socio-culturels" par des moyens pédagogiques: développement de la scolarité pré-obligatoire, pédagogie de soutien, assistance individualisée aux élèves en difficulté, accroissement du taux d'encadrement des élèves, tentatives de différenciation de l'enseignement, programmes de stimulation ou de compensation.

Les expériences les plus connues ont été conduites aux Etats-Unis. (cf. Little & Smith, 1971, pour un panorama général; Isambert-Jamati, 1973, pour une analyse sociologique du discours sur les "handicaps socio-culturels" et les stratégies de compensation). Dans de nombreux pays européens, d'autres travaux sont conduits, qui ont parfois tiré la leçon des expériences américaines, et qui se trouvent de toute manière confrontés à des situations sans commune mesure avec celle des Etats-Unis, où l'inégalité raciale redouble l'inégalité sociale.

Les trois phases distinguées se recouvrent dans une certaine mesure. La troisième ne met pas fin à la seconde, mais diversifie les approches. Il faudrait faire la part de mouvements qui échappent à la logique des réformes proprement scolaires, par exemple le mouvement vers l'éducation permanente ou récurrente, ou encore, plus récemment, la critique illichienne (Illich, 1971) de l'école et les plaidoyers pour la descolarisation. Dans le domaine proprement scolaire, il faudrait tenir compte de courants aussi divers que l'enseignement programmé, les écoles nouvelles ou libres, la transformation des curricula, etc. Le survol présenté ici simplifie la réalité des politiques de démocratisation, ne dit presque rien de leurs mobiles et de leurs liens avec d'autres composantes des réformes scolaires innombrables. De toute façon, une analyse historique et sociologique complète ne saurait faire abstraction des différences entre pays. Pour Genève, on trouvera des éléments d'analyse ailleurs (cf. Hutmacher, 1977b).

Il est extrêmement difficile d'apprécier les effets concrets de ces politiques. Avec Boudon (1973), je retiendrai les tendances:

- à l'augmentation massive des taux de scolarisation dans les filières longue et à l'élévation du niveau moyen de formation certifiée (le problème du "niveau réel" reste ouvert)
- à l'affaiblissement modéré des écarts entre classes sociales, donc à une certaine démocratisation de l'enseignement.

Pour Genève, des résultats plus complets corroborent ces tendances (Hutmacher, 1976, 1977b). Rien ne prouve évidem-

ment que les tendances observées soient la résultante des politiques délibérément orientées vers l'égalité sociale devant l'école. D'autant que ces politiques participaient d'un mouvement assez général de réformes scolaires, la démocratisation n'étant que l'un des mots-clés du changement en éducation.

Je ne dis nullement que cette mobilisation dans le sens de la démocratisation à été un succès, ni qu'elle est unanime, ni qu'elle traduit au plan des intentions ou des réalisations, une volonté "réelle" de l'Etat ou de la classe dirigeante de favoriser une plus grande égalité sociale devant l'école. Je dis en revanche qu'il serait un peu léger, sociologiquement, de prendre ces discours et politiques pour pure diversion, poudre jetée aux yeux des classes défavorisées. Pour rendre compte de la mobilisation des systèmes d'enseignement dans la lutte contre l'inégalité - à des degrés divers il est vrai - il faut avoir recours à des hypothèses moins sommaires. Les éléments de théorie générale empruntés à Touraine permettent d'énoncer brièvement les principales. Elles sont toutes relativement banales dans le cadre des sociétés capitalistes développées:

1. sous sa face dominante, la classe supérieure a intérêt à conserver son pouvoir et ses privilèges, et à les transmettre à ses enfants; dans la mesure où la transmission du patrimoine ne suffit pas à garantir la position sociale, que le pouvoir dans les grandes organisations n'est pas transmissible par héritage, il importe aux membres de la classe supérieure de garantir à leurs enfants l'éducation et les diplômes qui, dans un régime méritocratique, leur donneront légitimement accès aux plus hautes fonctions.

Cependant, l'enjeu est non seulement de transmettre de génération en génération une condition de classe, mais de légitimer cet héritage social sous les apparences de l'équité naturelle; dès le moment où l'idéologie du don (Bourdieu, 1966; Bisseret, 1974) est en partie battue en brèche par les sciences humaines, dès le moment où l'inégalité apparaît pour une part conditionnée par des méthodes, des programmes, des modes d'évaluation modifiables, la classe dominante ne peut s'opposer ouvertement à certaines transformations dans ce sens sans paraître protéger ses privilèges. Or, la domination de classe, dans les sociétés capitalistes, se fonde en partie sur la légitimité qui naît de la compétence acquise, de la capacité à gérer et à décider. Dès lors que le système d'enseignement qui fabrique les élites n'est plus intouchable - dans ses mécanismes générateurs d'inégalité - la classe dirigeante a le sens tactique de ne pas heurter les réformes de front; cela ne l'empêchera pas de les vider de leur portée en les privant de ressources,

surtout en période d'austérité financière; en mettant en oeuvre des moyens considérable de lutte idéologique contre les sciences sociales et les théories environnementalistes (cf. l'action du GRECE en France, qui diffuse par exemple le livre d'Eysenck, 1977). L'une des stratégies de défense de la classe dominante est peut-être plus subtile: elle consiste à retirer ses enfants de l'école publique, à recréer un réseau privé parallèle, et à restaurer entre réseaux une inégalité qui menacerait de décroître à l'intérieur du système contrôlé par l'Etat. Or les politiques de démocratisation sont impuissantes dès lors qu'elles ont affaire non plus à un système soumis à des lois, au contrôle budgétaire etc., mais à un marché d'écoles libres et financées par les parents.

2. Ces mécanismes de défense sont peut-être en partie neutralisés par les intérêts de la classe supérieure sous sa face dirigeante. Car dans son rôle de direction du système économique et social dans le sens du développement, de la croissance, de la modernisation des secteurs et industries dépassés, de la conquête de marchés et d'alliances dans la division internationale du travail, la classe supérieure entend mobiliser le système d'enseignement. Non pour reproduire les structures d'inégalités et de domination, mais pour répondre aux besoins de l'économie, assurer la relève des cadres, adapter la main d'oeuvre à l'évolution technologique, absorber l'exode rural, contrôler le développement du tertiaire, assurer la recherche. Ces politiques ne conduisent pas à l'égalité devant l'école, mais elles impliquent l'ouverture des filières longues à une proportion croissante de jeunes, la recherche des "talents" jusqu'alors inexploités dans les classes populaires, l'accroissement massif des taux de scolarisation dans les filières formant des techniciens ou des scientifiques etc. Par ailleurs, une société de croissance suppose la consommation, donc une certaine répartition des revenus. Le capitalisme moderne a besoin d'une classe ouvrière instruite et aspirant à un niveau de consommation élevé.

La croissance suppose par ailleurs un minimum de consensus social, de participation au système politique: une relative diffusion de l'éducation permet aux sociétés comme aux entreprises complexes de fonctionner; elle empêche que s'avive le sentiment d'injustice sociale.

Dans ces diverses directions, la classe dirigeante peut prendre ou favoriser des initiatives qui ne servent pas la reproduction de ses privilèges et de son pouvoir, mais son projet pour la société. Si la classe dirigeante gère l'accumulation, n'oublions pas que l'accumulation porte aussi sur les connaissances et les qualifications humaines. C'est au cours des années 1960 qu'ont fait

fortune des expressions telles "investir en hommes" ou "le capital humain".

3. Face à la classe dominante, qui cherche à conserver ses privilèges sociaux, donc ses avantages scolaires, les classes dominées, c'est-à-dire exclues des fonctions dirigeantes, entendent bien défendre les chances scolaires de leurs enfants, et revendiquent des mesures de démocratisation en leur faveur, ou du moins un élargissement de l'accès aux études longues. C'est vrai en particulier des classes moyennes, soucieuses de la réussite scolaire de leurs enfants, qu'elle croient condition de leur mobilité sociale ou en tout cas du maintien du statut des parents.

Cette foi dans la scolarité a gagné des couches de plus en plus nombreuses de la population, avec l'aspiration aux emplois tertiaires. Il reste à coup sûr des niveaux d'aspiration variant selon la condition sociale, mais pour la majorité des parents, l'école semble être devenue un enjeu majeur.

Les revendications des classes populaires et moyennes sont portées par leurs organisations politiques et syndicales, mais aussi par leurs porte-paroles traditionnels dans les milieux intellectuels. Par leur condition de classe, par leurs affiliations idéologiques, les enseignants, les psychologues scolaires, les chercheurs en éducation se font souvent les interprètes des "classes défavorisées", et ils trouvent dans leur pratique les informations et l'argumentation favorables aux réformes. Les mouvements pédagogiques, les syndicats enseignants, les commissions spécialisées des partis de gauche regroupant des "spécialistes" de l'éducation, et donnent à leurs critiques et à leurs propositions une certaine diffusion.

Touraine qualifie de défensive l'attitude de la classe dominée face aux stratégies de reproduction de la domination. Dans le cas particulier de l'école, et dans certains pays seulement, le mouvement de critique de "l'école de classe" semble assez fort, au plan du débat idéologique du moins, pour inverser les rôles et mettre les partisans de la tradition et des élites sur la défensive.

4. De la face dominée des classes populaires et moyennes, on passe insensiblement à leur face contestataire. Si le développement économique reste le credo majeur du mouvement ouvrier et des partis de gauche, ils plaident de plus en plus résolument pour une autre croissance, plus orientée vers la démocratie culturelle et la participation sociale que vers la hausse indéfinie du niveau de vie. Le mouvement écologique, la crise de l'énergie, le refus des jeunes d'entrer dans le système ont

certainement pesé sur le discours des centrales syndicales et des partis. Or, dans la perspective de la démocratie culturelle, de l'autogestion, l'éducation devient un enjeu majeur: non plus préparation à la production et à la profession essentiellement, mais aussi à la participation, à la création, à la communication, à l'éducation permanente. La contestation du modèle culturel dominant - le développement capitaliste - ne conduit pas à un contre-modèle unique, mais à une grande diversité de courants, dont tous ne se préoccupent pas également de l'école. On assiste au contraire, dans certains cas, à un rejet intégral de l'institution scolaire, au profit de réseaux parallèles et sauvages d'éducation. Rien n'autorise à amalgamer toutes les contestations, ni à les croire toutes préoccupées d'égalité devant l'école. Pour les mouvements les plus radicaux - qui ne sont pas sans doute l'expression de la classe ouvrière - l'école a perdu tout intérêt; ou elle est au contraire investie d'espoirs qui débordent largement l'idéologie égalitaire.

5. L'ensemble de ces forces n'agissent pas directement sur l'école, sauf lorsqu'elle est directement gérée par les parents. Dans les systèmes plus centralisés, les conflits entre classes ou mouvements sociaux sont médiatisés par le système politique, qui retraduit dans sa logique propre les exigences et les projets. Ainsi certains partis modérés, dont la clientèle électorale se recrute dans des classes opposées, sont-ils conduits à la fois à tenir le discours de l'égalité et celui de la prudence et de l'austérité dans les réformes scolaires. A cet égard, une analyse des thèses que défend publiquement le parti radical suisse et des politiques qu'il soutient serait fort éclairante. L'autonomie du système politique est accrue par les intérêts contradictoires de la classe supérieure sous ses faces dominante ou dirigeante. Ce qui amène des forces représentant la même classe à tenir des discours forts différents.
6. L'Etat enfin, et en son sein le système d'enseignement, jouissent d'une autonomie relative, du fait par exemple:
 - de la difficulté des forces politiques à négocier les objectifs de la formation scolaire autrement qu'en termes généraux. Les textes et politiques laissent aux agents du système d'enseignement un pouvoir considérable d'interprétation
 - de la délégation aux spécialistes de la pédagogie - inspecteurs, chefs d'établissement, chercheurs, enseignants etc. - le soin de prendre de multiples décisions dites techniques - par exemple la construction du curriculum, la méthodologie de l'évaluation - qui sont porteuses de conséquences importantes quant aux mécanismes générateurs d'inégalité

- de la présence dans le système d'enseignement des élèves et des parents, qui ne sont pas liés par les règles de l'organisation au même titre que ses agents réguliers, et qui introduisent directement dans l'école des conflits qui s'expriment aussi, mais en termes différents, au plan politique.

Ce que fait le système d'enseignement de son autonomie relative dépend de nombre de facteurs, par exemple de la composition, de la formation, du statut, des affiliations idéologiques modales des enseignants. Il est donc difficile de généraliser.

Ces six hypothèses restent bien entendu très globales, et devraient pour devenir opératoires, être spécifiées en fonction d'un cadre national déterminé. J'entendais avant tout suggérer qu'élaborées, elles pourraient rendre compte des débats et réformes qui, depuis quinze à vingt ans, témoignent d'un intérêt et d'une mobilisation persistants à propos de l'inégalité devant l'école. De telles hypothèses devraient amener à dépasser l'image simpliste d'une classe dominante tout entière investie dans la reproduction de sa domination, constamment souveraine et efficace dans ses stratégies, et ne trouvant en face d'elle qu'une classe dominée, aliénée, démobilisée, sans volonté ni moyens de se défendre, ou de contester l'inégalité devant l'école; ou au contraire l'image d'une société éprise toute entière d'idéaux démocratiques, mais qui ne parvient pas à maîtriser l'égalité devant l'école en raison des interdépendances complexes entre scolarisation, mobilité, équilibre économique et des effets pervers qui ruinent les meilleures politiques.

ANALYSE DES IDEOLOGIES, ANALYSE DES REFORMES

Dans le domaine de l'éducation comme dans les autres, il serait illusoire de croire qu'on peut saisir les enjeux et les politiques à travers la seule analyse des idéologies. D'abord, bien sûr, parce que l'idéologie a toujours des fonctions de légitimation ou de dissimulation, et qu'elle masque les politiques autant qu'elle les annonce, travestit les enjeux autant qu'elle les dévoile. Mais aussi parce que les mesures qui renforcent ou affaiblissent l'inégalité sociale devant l'école sont loin d'être toutes décidées en fonction d'une politique de l'égalité ou de l'inégalité. Le champ de l'enseignement est riche d'enjeux multiples: le statut et la formation des maîtres, les objectifs et les programmes, les équipements et les constructions, les méthodes d'enseignement et d'évaluation, l'autonomie des enseignants ou des établissements, l'ordre dans les organisations scolaires, la politisation de l'enseignement, les multiples réformes de structures, les normes de

sélection et d'orientation, la hiérarchie des diplômes et des filières, etc. On peut avancer l'idée qu'aucun des changements intervenant dans ces divers secteurs n'est sans incidence sur la genèse des inégalités sociales devant l'école. Or, la démocratisation de l'enseignement est souvent marginale, sinon absente, dans nombres de débats sur ces thèmes. Cela s'explique fort bien: d'abord par le fait que les acteurs soucieux de démocratisation de l'enseignement sont loin d'être présents dans tous les cercles où se forme la politique de l'éducation. L'une des lignes de défense des forces conservatrices est justement d'écarter les "idéologues" des instances où se prennent les décisions techniques: budget, programme, manuels scolaires etc. Même lorsque les décisions sont prises avec la participation de personnes ou d'organisations préoccupées d'égalité devant l'école, le lien n'est pas toujours établi entre cette préoccupation très générale et des décisions et pratiques quotidiennes. Ce qui, aux yeux du sociologue, passe pour un mécanisme générateur d'inégalité sera aux yeux des gestionnaires, des enseignants, des parents un aspect très banal et innocent de la vie scolaire. Or, dans les débats sur l'éducation, ce n'est pas la construction de la réalité que se donnent les sociologues qui prévaut, mais celle que se donnent les acteurs individuels ou collectifs. Cette image sociale est sans doute progressivement influencée par le discours sociologique, mais comme toujours avec un décalage temporel et des assimilations sélectives. Si nombre d'acteurs concernés par l'éducation sont très au fait du constat de l'inégalité, et disposent de schèmes d'explication, par le don ou par l'héritage culturel par exemple, ils sont très loin de faire le rapprochement entre ce constat et ces explications d'une part, et d'autre part, des décisions d'apparences techniques ou didactiques auxquelles ils contribuent. Il faut noter en outre qu'il existe au sein des systèmes d'enseignement et des administrations scolaires comme au sein des partis, une relative division du travail, de sorte que les spécialistes des programmes ou de la formation des maîtres ne se sentent pas concernés par l'inégalité, problème pris en charge par d'autres "spécialistes". On retiendra qu'une analyse des politiques qui contribuent à renforcer ou à affaiblir les mécanismes générateurs d'inégalité déborde très largement l'étude des débats et des réformes visant spécifiquement la démocratisation de l'enseignement.

On saisit là l'une des limites de l'approche par l'idéologie, mais aussi l'un des terrains possibles d'études: entre les diverses forces qui travaillent pour ou contre l'égalité en éducation, l'enjeu n'est pas seulement de l'ordre des décisions, des réformes, des investissements. Le premier enjeu est la définition de la réalité qui fonde des politiques. Car les forces en présence ne s'opposent

pas seulement sur les mesures à prendre, mais d'abord sur la réalité de l'inégalité elle-même. Dans nombre de systèmes scolaires, on manque encore des données les plus élémentaires pour démontrer à qui en douterait que les enfants des différentes classes sociales ne réussissent pas également à l'école. Lorsque le fait n'est plus contestable, l'enjeu se déplace, et le conflit se porte sur les causes ou sur les effets de l'inégalité constatée. Inutile de dire que la sociologie, et de façon générale les sciences humaines, sont parties prenantes au débat. La question de savoir si l'inégalité scolaire est affaire de don ou de milieu culturel divise les scientifiques autant que l'ensemble des acteurs sociaux concernés. De même de la question de savoir si l'inégalité scolaire est porteuse d'inégalités économiques et sociales, ou si au contraire les diplômes et les formations ne sont qu'un facteur parmi bien d'autres de la réussite sociale, pour ne pas parler du "bonheur".

Une analyse sociologique de la psychologie scolaire et de la sociologie de l'éducation ouvrirait sans doute à la recherche des pistes fécondes:

- les travaux scientifiques, s'ils masquent les positions idéologiques et les conclusions politiques (pour se conformer aux normes du discours objectif), explicitent en revanche fort bien les constructions de la réalité qui fondent les positions politiques; on trouve dans le discours psychologique ou sociologique sur l'inégalité (et le mien n'échappe évidemment pas à cette règle), une série de thèses qui, d'une part sont rarement, dans leur genèse, indépendantes d'une préférence idéologique, et qui d'autre part nourrissent ou renforcent qu'on le veuille ou non les thèses des uns, infirment ou affaiblissent les thèses des autres.
- Si l'analyse du discours psychologique ou sociologique sur l'inégalité éclaire les schémas d'argumentation et les modes de construction du réel, cela n'a d'intérêt que dans la mesure où le discours scientifique est repris par les acteurs sociaux engagés dans l'action pédagogique ou la politique de l'éducation. Ce qui conduirait à étudier la diffusion des travaux psychologiques ou sociologiques, mais aussi à mettre en évidence des conditions sociales de leur production: la recherche sur l'inégalité ne connaîtrait pas un aussi grand essor si elle n'avait pas un public, si elle ne répondait pas à une demande sociale.

On trouvera des hypothèses et des éléments d'analyse dans Young (1958), Bourdieu et Passeron (1970), Hammeline (1972), Vial (1972), Bisseret (1974), Bénéton (1975), Merllié (1975),

Tort (1975), Karabel and Halsey (1977). Mais nous sommes très loin de disposer d'une étude systématique du discours des sciences humaines sur l'inégalité.

L'analyse du discours scientifique sur l'inégalité et de sa diffusion n'épuise d'ailleurs pas le champ d'études, tant s'en faut. L'essentiel serait de mieux connaître les représentations de l'inégalité, de ses causes ou de ses effets qui ont cours dans divers groupes sociaux, et de les mettre en relation avec les pratiques pédagogiques ou politiques de ces groupes ou de leurs membres. Ici encore, pour approfondir l'analyse, il faudrait se donner un cadre historique défini. Je crois cependant, et c'est peut-être l'un des avantages de l'approche par les idéologies, que les discours descriptifs ou prescriptifs sur l'inégalité devant l'école présentent plus de traits communs que les situations concrètes. Sans doute parce qu'il existe un marché scientifique et idéologique qui traverse les frontières nationales. Et aussi parce que la plupart des représentations sont suffisamment simplificatrices pour faire abstraction des traits spécifiques de chaque système d'enseignement, et ne viser en définitive que des processus très généraux dans le cadre d'une forme institutionnelle, l'école, commune à la plupart des pays développés.

La place me manque ici pour développer des hypothèses plus détaillées sur les idéologies qui ont cours en matière d'inégalité devant l'école. Je souhaitais indiquer cette direction de recherche, et insister sur deux points:

1. les idéologies relatives à l'inégalité ne sont pas faites de modèles normatifs seulement, mais aussi de représentations de l'ampleur, des causes, des conséquences de l'inégalité. Ces représentations ont dans le discours scientifique le statut de théories, mais le discours commun n'est nullement exempt d'une définition de la réalité, qui met en oeuvre des notions - par exemple celle de don, d'aptitude, de milieu -, et des énoncés descriptifs ou explicatifs. Il s'agit donc d'élaborer une sociologie de la connaissance sur l'inégalité autant qu'une sociologie des valeurs élitaires ou égalitaires.
2. la définition de la réalité et l'idéologie ne sont pas de simples épiphénomènes: les politiques de l'éducation ne sont pas l'expression de purs rapports de forces; ou plutôt: les rapports de forces reposent sur la capacité des groupes, des partis, des leaders politiques d'imposer telle ou telle définition de la réalité. La légitimation de l'inégalité naît de son caractère dit nécessaire ou inéluctable. La recherche de l'égalité n'a de sens qu'à condition de la croire possible et

souhaitable. Entre les mouvements politiques ou pédagogiques, l'enjeu est pour une large part la définition de ce qui est réel, possible, inévitable, en matière d'égalité éducative. Aux extrêmes de l'échiquier politique, les religions sont faites. Au centre, la définition de la réalité n'est pas dictée univoquement par les intérêts. Ces derniers sont d'ailleurs ambigus en ce qui touche à la démocratisation de l'enseignement.

Pour saisir les politiques de maintien ou d'affaiblissement des inégalités sociales devant l'école, il faudra dépasser l'analyse des seules idéologies cependant. L'une des lignes de recherche complémentaire paraît être l'analyse des grandes réformes scolaires. Non seulement de celles qui portent explicitement sur les mécanismes générateurs d'inégalité, par exemple les lois sur les allocations d'études ou les stratégies de compensation. Mais encore des réformes de structures, de curriculum, de méthodologie qui ne sont pas placées sous le signe de la démocratisation de l'enseignement, mais qui, fût-ce par omission, concrétisent une politique égalitaire ou inégalitaire. Bien entendu, la sociologie des politiques de démocratisation et des réformes dont la lutte contre l'inégalité est une composante plus ou moins notable, se fonde à la limite dans la sociologie des systèmes d'enseignement dans leurs rapports à leur société. Chaque crise (cf. Isambert-Jamati, 1970), chaque transformation est toujours, d'une façon ou d'une autre, révélatrice du degré de sensibilité des acteurs à l'inégalité, de leur degré de mobilisation en faveur du changement ou du maintien de certains des mécanismes scolaires qui en sont responsables.

* * *

Je ne visais ici qu'à réunir un certain nombre d'éléments théoriques généraux, de sorte à constituer les premières bases d'une sociologie des politiques de démocratisation de l'enseignement et des idéologies relatives à l'inégalité devant l'école. Il n'a donc pas lieu de conclure un travail engagé ailleurs (Perrenoud, 1974a, 1977d) et qui n'est pas achevé. Puisse cet état provisoire de la question susciter le débat.

Philippe Perrenoud
Service de la recherche
sociologique
8, rue du 31-décembre
1207 Genève

BIBLIOGRAPHIE

- Althusser Louis (1970): Idéologie et appareils idéologiques d'Etat.
In: *La pensée*, no 151, pp.3-38.
- Amos Jacques (1977): La formation postobligatoire: généralisation et inégalités. In: *Etudes pédagogiques*.
- Ariès Philippe (1973): *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien-Régime*. Paris, Seuil.
- Balandier Georges (1973): *Anthropo-logiques*. Paris, Presses universitaires de France.
- Barel Yves (1973): *La reproduction sociale. Systèmes vivants, invariance et changement*. Paris, Anthropos.
- Baudelot Christian et Establet Roger (1971): *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspéro.
- Bénéton Philippe (1975): Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines. In: *Revue française de science politique*, XXV, No. 1.
- Bernstein Basil (1971): *Class, Codes and Control. Vol. I Theoretical Studies Toward a Sociology of Language*. London, Routledge & Kegan.
- Bernstein Basil (1973): *Class, Codes and Control. Vol. II Applied Studies Toward a Sociology of Language*. London, Routledge & Kegan.
- Bernstein Basil (1975): *Class, Codes and Control. Vol. III Toward à Theory of Educational Transmissions*. London, Routledge & Kegan.
- Bisseret Noëlle (1974): *Les inégaux et la sélection universitaire*. Paris, Presses universitaires de France.
- Boudon Raymond (1973): *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin.
- Boudon Raymond (1977): *Effets pervers et ordre social*. Paris, Presses universitaires de France.
- Bourdieu Pierre (1966): *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*. In: *Revue française de sociologie*, No. 3, pp.325-347.
- Bourdieu Pierre (1972): *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz.
- Bourdieu Pierre (1973): *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. In: Brown (1973).
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1964): *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Editions de minuit.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970): *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de minuit.
- Brown Richard (ed.) (1973): *Knowledge, Education and Cultural Change*. London, Tavistock.

- Clerc Paul (1963): La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. In: *Population*, No. 4, août - septembre.
- Coleman James et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Crozier Michel et Friedberg Erhard (1977): *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris, Seuil.
- Donzelot Jacques (1977): *La police des familles*. Paris, Ed. de Minuit.
- Eggleston John (ed.) (1974): *Contemporary Research in the Sociology of Education*. New York, Harper & Row.
- Eysenck Hans J. (1977): *L'inégalité de l'homme*. Paris, Copernic.
- Girod Roger (1977): *Inégalité - inégalités. Analyse de la mobilité sociale*. Paris, Presses universitaires de France.
- Hutmacher Walo (1976): *Egalité des chances et démocratisation des études. Evolution récente et situation actuelle*. Genève, Service de la recherche sociologique.
- Hutmacher Walo (1977a): *L'inégalité sociale devant l'école à Genève: bref bilan statistique*. Genève, Service de la recherche sociologique.
- Hutmacher Walo (1977b): *Le changement de l'école et la démocratisation des études: bref bilan des réformes*. Genève, Service de la recherche sociologique.
- Hammeline Daniel (1972): *L'inégalité des chances et le discours psychologique*. In: *Orientations*, no 41.
- Illich Ivan (1971): *Une société sans école*. Paris, Seuil.
- Isambert-Jamati Viviane (1970): *Crises de la société, Crises de l'enseignement*. Paris, Presses universitaires de France.
- Isambert-Jamati Viviane (1971): *Système scolaires et systèmes socio-économiques*. In: *L'année sociologique*, 22, pp.527-541.
- Isambert-Jamati Viviane (1973): *Les "handicaps socio-culturels" et leurs remèdes pédagogiques*. In: *Orientation scolaire et professionnelle*, no 4, pp.303-318.
- Jencks Christopher (1972): *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York, Basic Books.
- Jensen Arthur R. (1969): *How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?* In: *Harvard Educational Review*, 39, pp. 1-123.
- Karabel Jerome & Halsey A.H. (ed.) (1977): *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press.
- Merllie Dominique (1975): *Psychologie et mobilité sociale*. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, No. 3, mai.
- Perrenoud Philippe (1970): *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire. Les défaillances de l'explication causal*. Genève, Droz.

- Perrenoud Philippe (1974a): Education compensatrice et reproduction des classes sociales. Esquisse d'une sociologie politique de la démocratisation de l'enseignement. In: Bulletin d'information du Conseil de l'Europe, no 1.
- Perrenoud Philippe (1974b): L'école à quatre ans: d'une nouvelle image de l'enfant à l'éducation compensatrice. Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier No 7.
- Perrenoud Philippe (1976): Egalité des chances et démocratisation des études. Lignes d'action, lignes de recherche. Genève, Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud Philippe (1977a): L'inégalité sociale devant l'évaluation des compétences. Genève, Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud Philippe (1977b): L'évaluation scolaire est-elle révélatrice ou génératrice de l'inégalité sociale devant l'école? Genève, Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud Philippe (1977c): L'inégalité sociale devant l'école genevoise: esquisse d'un modèle explicatif. Genève, Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud Philippe (1977d): Qui veut la démocratisation de l'enseignement? Genève, Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud Philippe et Hutmacher Walo (1973): Modèles de flux et théories du système d'enseignement. Genève, Service de la recherche sociologique.
- Petitot André (1971): Notes critiques à propos de "La reproduction". In: Revue européenne des sciences sociales, 25, pp.185-197.
- Piaget Jean (1967a): Biologie et connaissance. Paris, Gallimard.
- Piaget Jean (1967b): L'explication en psychologie et le parallélisme psychophysique. In: Fraisse Paul & Piaget Jean (ed.): Traité de psychologie. Vol. I Histoire et méthode. Paris, Presses universitaires de France.
- Prost Antoine (1970): Une sociologie stérile: "La reproduction". In: Esprit, no 397, pp.851-860.
- Sainsaulieu Renaud (1972): Sur "La Reproduction". In: Revue française de sociologie, no 3, pp. 399-412.
- Snyders Georges (1976): Ecole, classe et lutte de classes. Paris, Presses universitaires de France.
- Swartz David (1977): Pierre Bourdieu: The Cultural Transmission of Social Inequality. In: Harvard Educational Review, 47, no 4, pp.545-555.
- Tort Michel (1975): Le quotient intellectuel. Paris, Maspéro.
- Touraine Alain (1973): La production de la société. Paris, Seuil.
- Touraine Alain (1974): Pour la sociologie. Paris, Seuil.

- Touraine Alain (1977): Un désir d'histoire. Paris, Stock.
- Vial Monique (1972): Un défi à la démocratisation de l'enseignement: l'échec scolaire. In: Orientations, no 41.
- Young Michael (1958): The Rise of Meritocracy. London, Thames & Hudson.
- Young Michael F.D. (ed.) (1971): Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education. London, Collier-Macmillan.

